

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARINA IGNEZ DE OLIVEIRA

**GARANTIA DE DIREITOS NOS COTIDIANOS DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES: CONTRIBUIÇÕES DE PROGRAMAS SOCIAIS NO BRASIL**

CURITIBA

2019

MARINA IGNEZ DE OLIVEIRA

**GARANTIA DE DIREITOS NOS COTIDIANOS DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES: CONTRIBUIÇÕES DE PROGRAMAS SOCIAIS NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: História e Políticas da Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng

CURITIBA

2019

Página reservada para ficha catalográfica que deve ser confeccionada após apresentação e alterações sugeridas pela banca examinadora.

Deve ser impressa no verso da folha de rosto.

A Biblioteca da PUCPR oferece o serviço gratuitamente.

Para solicitar, necessário enviar o trabalho para o email

biblioteca.processamento@pucpr.br

Em até 48h a ficha será encaminhada para o email do solicitante.



Faço a minha dedicatória pensando em todas as pessoas que travam consigo mesmas uma batalha diária, lutando contra os transtornos emocionais. Dedico esse trabalho para você cuida todo dia de você mesmx, que sua luta seja reconhecida toda vez que o dia acabar. Amanhã é um novo dia, uma nova luta, mas muitas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por me oportunizar estar viva para realizar este tão almejado sonho.

Agradeço imensamente ao meu pai, Marcos, por se orgulhar de mim, por me ajudar do seu jeito, sempre que possível em todas as etapas dos meus estudos e vida. À sua maneira estava sempre presente, dando um conselho, uma carona, um dinheiro para o lanche. Agradeço por todas as vezes que me chamou a atenção, por ensinar e lembrar os valores que criamos em nossa família.

Agradeço a pessoa mais importante da minha vida: minha mãe, Doralice. Sem ela toda sua experiência e consideráveis dificuldades na vida, eu não teria tanto apoio e motivação para concluir todas essas etapas de estudo. Sou grata por todas as palavras que já me disse, por todas as vezes que me elogiou incansavelmente contando sobre meus estudos, por todas as vezes que vi seu olho brilhar com as minhas conquistas. Sou grata mãe pela sua ajuda, por todos os momentos de compreensão, por todo carinho, amor e dedicação. Foi um ano extremamente difícil, e eu não teria conseguido se você não estivesse ao meu lado. Sou grata, pois, você é a melhor mãe do mundo. Você me faz querer viver.

Agradeço muito meu irmão, João Vitor, por toda a sua ajuda e motivação ao longo dos anos, sobretudo 2018. Sua percepção sobre o momento que passei foi essencial para desvelar e superar a depressão. Obrigada por tudo.

Agradeço meu melhor amigo, cúmplice, companheiro e namorado, Marcello. Por tantas palavras, conversas e momentos de motivação. Agradeço por estar ao meu lado nos momentos finais e decisivos desse estudo. Obrigada por me ajudar a concluir, obrigada pelo café da madrugada, obrigada por me proteger de outros e de mim. Eu te amo infinitamente, meu amor.

Agradeço à minha sogra Ana Maria e ao meu sogro Jorge pela admiração e carinho, sou imensamente grata por esse laço que criamos, essa segunda família representa e significa muito para mim.

Agradeço à minha tia Andressa, por todo apoio, amizade e carinho que temos uma com a outra, mas, sobretudo pelo amor que sente pela minha mãe, sem suas palavras para ajudar minha mãe nesse ano, eu tenho certeza que seria muito mais difícil de superar. Obrigada por cuidar da minha mãe.

Eu sou grata aos meus colegas do grupo de pesquisa da PUCPR, por partilharem seus conhecimentos e experiências.

Sou imensamente grata à Thais Pacievitch por compartilhar um pouco da sua tão inspiradora história comigo, sou grata por toda atenção, carinho e amizade comigo. Você foi, é, e sempre será luz na minha vida. Obrigada por, absolutamente, TUDO.

Por fim, e não menos importante, eu sou grata por na minha caminhada acadêmica eu ter sido orientada por uma mulher incrível. Desde 2012 ela compartilha comigo ao menos um pouco de tanto conhecimento. Ela é a ressignificação de orientadora, e me faltam palavras para descrever em quantos momentos e situações ela me orientou. Orientadora na escrita, na leitura e na vida. Obrigada por sempre ser exemplo, por ser tão justa, paciente, compreensível, humana e amada. Professora Ana Maria Eyng, guardo em meu coração, com um carinho inestimável, todos os momentos que estive ao seu lado. Obrigada por me abraçar e me acolher nos momentos mais difícil, obrigada por me escutar quando mais precisei, obrigada por me aconselhar nos meus desabafos e crises identitárias, obrigada por acreditar em mim quando eu já havia desacreditado. Obrigada de todo coração.

“[...] It's the very first breath
When your head's been
Drowning underwater
And it's the lightness in the air
When you're there
Chest to chest with a lover
It's holding on, though the road's long
And seeing light in the darkest things
And when you stare at your reflection
Finally knowing who it is
I know that you'll thank God you did [...]”
(1-800-273-8255 – Logic)

RESUMO

O relatório de dissertação tem como foco os direitos das crianças e adolescentes. O problema se pauta na seguinte questão: Quais as contribuições de programas sociais para a efetivação da garantia de direitos de crianças e adolescentes, atuando na prevenção e erradicação das violências nos seus espaços cotidianos? O objetivo geral do trabalho é: Analisar as contribuições de Programas Sociais na prevenção e erradicação das violências nos seus espaços cotidianos. Sendo os objetivos específicos: a) Identificar as principais violações de direitos nos espaços cotidianos de crianças e adolescentes; b) Extrair as contribuições dos programas quanto à garantia de direitos nos espaços cotidianos de crianças e adolescentes, segundo as percepções de crianças e adolescentes, familiares e gestores. Os procedimentos metodológicos para a realização do trabalho se orientaram na abordagem qualitativa, abrangendo estudo bibliográfico, análise de documentos e dados da pesquisa empírica realizada no âmbito do projeto do convênio entre a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Instituto Interamericano Del Niño, La Niña y Adolescentes (IIN), a Fundação Marista de Solidariedade Internacional (FMSI), a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), o Centro de Defesa da Infância, o Observatório das Juventudes (PUCPR), e o Grupo de Pesquisa social e ressignificação identitária Políticas Públicas e Formação de Professores. As principais categorias de discussão se referendam em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); autores como Áries (1981), Kramer (2011), Bastos e Fernandes (2008), Papalia e Feldman (2013), Eyng (2018, 2019). Os dados em discussão apontam para os graves quadros de violências, na falta de efetivação de direitos de crianças e adolescentes imersos em cotidianos caracterizados pela pobreza infantil. Nesse cenário, as contribuições de programas sociais se revelam indispensáveis para o fortalecimento individual das crianças e adolescentes atendidos, garantindo-lhes desde direitos básicos de provisão, além dos direitos de proteção e sobretudo de participação, ressignificação e fortalecimento identitário, em especial a autoestima. A partir dos achados da discussão, advinda da fundamentação bibliográfica e empírica, apresentamos uma proposição para que a garantia dos direitos da infância, conforme previsto nos documentos internacionais e nacionais sejam efetivados. Voltamos o olhar para o contexto da educação, considerando a educação escolar e o currículo como espaço de garantia e formação de sujeitos de direitos.

Palavras-chave: Infância, Crianças e adolescentes, Violências, Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

The dissertation report focuses on the rights of children and adolescents. The problem is based on the following question: What are the contributions of social programs for guaranteeing the rights of children and adolescents, acting in the prevention and eradication of violence in their daily spaces? The general objective of the work is: To analyze the contributions of Social Programs in the prevention and eradication of violence in their daily spaces. The specific objectives are: a) To identify the main violations of rights in the daily spaces of children and adolescents; b) To extract the contributions of the programs regarding the guarantee of rights in the daily spaces of children and adolescents, according to the perceptions of children and adolescents, family and managers. The methodological procedures for carrying out the study were guided by a qualitative approach, including a bibliographical study, document analysis and empirical research data from the Organization of American States (OAS), Inter-American Children's Institute (PUCPR), the Center for the Defense of Childhood, the Youth Observatory (PUCPR), and the Social Research and Resignification Group. identity. Public Policies and Teacher Training. The main categories of discussion refer to such documents as the Universal Declaration of Human Rights (1948), the Universal Declaration of the Rights of the Child (1959), the Convention on the Rights of the Child (1989), the Federal Constitution (1988) of Adolescents (1990); authors such as Aries (1981), Kramer (2011), Bastos and Fernades (2008), Papalia and Feldman (2013), Eynng (2018, 2019). The data under discussion point to the serious picture of violence, in the lack of effective rights of children and adolescents immersed in daily life characterized by child poverty. In this scenario, the contributions of social programs are indispensable for the individual strengthening of the children and adolescents served, guaranteeing them from basic rights of provision, besides the rights of protection and above all of participation, resignification and strengthening of identity, especially self-esteem. Based on the findings of the discussion, derived from the bibliographic and empirical foundations, we present a proposal for guaranteeing the rights of children, as provided for in international and national documents. We turn our attention to the context of education, considering school education and the curriculum as a space for guaranteeing and training subjects of rights.

Keywords: Childhood, Children and Adolescents, Violence, Human Rights, Human Rights Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Direitos prioritários para sua vida atual – Programa A.....	p. 63
Figura 2 – Contribuições para garantia dos DH – Crianças e Adolescentes: Programa A.....	p. 64
Figura 3 – Direitos garantidos no programa – Crianças e Adolescentes: Programa a.....	p. 64
Figura 4 – Direitos prioritários na vida atual do seu filho (a) - Familiares: Programa A.....	p. 65
Figura 5 – Contribuições para garantia dos DH – Familiares: Programa A...	p. 65
Figura 6 – Direitos garantidos no programa – Familiares: Programa A.....	p. 66
Figura 7 – Direitos para CA no momento atual – Gestores: Programa A.....	p. 67
Figura 8 – Contribuição para garantia dos DH – Gestores: Programa A.....	p. 67
Figura 9 – Direitos garantidos no programa – Gestores: Programa A.....	p. 68
Figura 10 – Direitos prioritários para sua vida atual – Crianças e Adolescentes: Programa B.....	p. 69
Figura 11 – Contribuições para garantia dos DH – Crianças e Adolescentes: Programa B.....	p. 69
Figura 12 – Direitos garantidos no programa – Crianças e Adolescentes: Programa B.....	p. 70
Figura 13 – Direitos prioritários na vida atual do seu filho (a) – Familiares: Programa B.....	p. 71
Figura 14 – Contribuições para garantia dos DH – Familiares: Programa B.	p. 71
Figura 15 – Direitos garantidos no programa – Familiares: Programa B.....	p. 72
Figura 16 – Direitos prioritários para CA no momento atual – Gestores: Programa B.....	p. 73
Figura 17 – Contribuições para garantia dos DH – Gestores: Programa B...	p. 73
Figura 18 – Direitos garantidos no programa – Gestores: Programa B.....	p. 74
Figura 19 – Direitos prioritários para sua vida atual – Crianças e Adolescentes: Programa C.....	p. 75
Figura 20 – Contribuições para garantia DH – Crianças e Adolescentes: Programa C.....	p. 75
Figura 21 – Direitos garantidos nos programas – Crianças e Adolescentes: Programa C.....	p. 76

Figura 22 – Direitos prioritários na vida atual do seu filho (a) – Familiares: Programa C.....	p. 77
Figura 23 – Contribuições para garantia dos DH – Familiares: Programa C.	p. 77
Figura 24 – Direitos garantidos no programa – Familiares: Programa C.....	p. 78
Figura 25 – Direitos prioritários para CA no momento atual – Gestores: Programa C.....	p. 79
Figura 26 – Contribuições para garantia dos DH – Gestores: Programa C...	p. 79
Figura 27 – Direitos garantidos no programa – Gestores: Programa C.....	p. 80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Documentos Internacionais.....	p. 31
Tabela 2 – Documentos Nacioanis Brasileiros.....	p. 32
Tabela 3 – Planos e Políticas Nacionais Brasileiras.....	p. 33
Tabela 4 – Idade das crianças e adolescentes dos programs.....	p. 47
Tabela 5 – Sexo das crianças e adolescentes dos programas.....	p. 47
Tabela 6 – Presenças das famílias dos programas, por sexo.....	p. 48
Tabela 7 – Sexo dos gestores dos programas.....	p. 48
Tabela 8 – Raça/cor das crianças e adolescentes dos programas.....	p. 48
Tabela 9 – Raça/cor das famílias dos programas.....	p. 48
Tabela 10 – Raça/cor dos gestores dos programas.....	p. 49
Tabela 11 – Religião das crianças e adolescentes dos programas.....	p. 49
Tabela 12 – Religão das famílias dos programas.....	p. 49
Tabela 13 – Religião dos gestores dos programas.....	p. 49
Tabela 14 – Afiliação religiosa das crianças e adolescentes dos programas.....	p. 50
Tabela 15 – Afiliação religiosa das famílias dos programas.....	p. 50
Tabela 16 – Afiliação religiosa dos gestores dos programas.....	p. 50
Tabela 17 – Sabem a renda familiar: cranças e adolescentes dos programas....	p. 51
Tabela 18 – Sabem a renda familiar: familiares.....	p. 51
Tabela 19 – Sabem a renda familiar: gestores.....	p. 51
Tabela 20 – Faixa de renda familiar: visão das crianças e adolescentes dos programas.....	p. 52
Tabela 21 – Faixa de renda familiar: visão dos familiares dos programas.....	p. 52
Tabela 22 – Ajuda econômica governamental familiares.....	p. 52
Tabela 23 – Faixa de renda familiar: visão dos gestores dos programas.....	p. 53
Tabela 24 – Ano escolar frequentado pelas crianças e adolescentes dos programas.....	p. 53
Tabela 25 – Retenção escolar das crianças e adolescentes dos programas.....	p. 54
Tabela 26 – Ano escolar retido pelas crianças e adolescentes dos programas...	p. 54
Tabela 27 – Abandono escolar das crianças e adolescentes dos programas.....	p. 54
Tabela 28 – Escolaridade dos familiares dos programas.....	p. 55
Tabela 29 – Escolaridade dos gestores dos programas.....	p. 55

Tabela 30 – Vínculo laboral gestores.....	p. 56
Tabela 31 – Capacitação para atuação gestores.....	p. 56
Tabela 32 – Entendimento sobre os direitos humanos das crianças e adolescentes dos programas.....	p. 57
Tabela 33 – Entendimento sobre os direitos humanos visão dos familiares.....	p. 58
Tabela 34 – Entendimento sobre os direitos humanos visão gestores.....	p. 58
Tabela 35 – Os tipos de direitos citados – Crianças e Adolescentes.....	p. 59
Tabela 36 – Tipos de direitos citados – familiares.....	p. 60
Tabela 37 – Tipos de direitos citados – Gestores.....	p. 60
Tabela 38 – Direitos fundamentais mais valorizados – Crianças e Adolescentes.....	p. 61
Tabela 39 – Direitos fundamentais mais valorizados – Familiares.....	p. 62
Tabela 40 – Direitos fundamentais mais valorizados – Gestores.....	p. 62
Tabela 41 – Critérios de inclusão das crianças e adolescentes nos programas..	p. 81
Tabela 42 – Expectativas ao ingressar no programa – crianças e adolescentes: programa A.....	p. 82
Tabela 43 – Expectativas ao ingressar no programa – crianças e adolescentes: programa B.....	p. 82
Tabela 44 – Expectativas ao ingressar no programa – crianças e adolescentes: programa C.....	p. 83
Tabela 45 – Superação de dificuldades pessoais das crianças e adolescentes ao participar do programa.....	p. 83
Tabela 46 – Benefícios proporcionais pelo programa a partir da visão das crianças e adolescentes.....	p. 84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desenvolvimento no período pré-natal da concepção ao nascimento.....	p. 43
Quadro 2 – Desenvolvimento na primeira infância (do nascimento a 3 anos).....	p. 43
Quadro 3 – Desenvolvimento da segunda infância (3 a 6 anos).....	p. 44
Quadro 4 – Desenvolvimento da terceira infância (6 a 11 anos).....	p. 44
Quadro 5 – Desenvolvimento na adolescência (11 a aproximadamente 20 anos).....	p. 44
Quadro 6 – Motivos de abandono escolar – visão crianças e adolescentes nos programas.....	p. 55
Quadro 7 – Aprendizagens para o cotidiano FAMILIAR – visão geral crianças e adolescentes.....	p. 85
Quadro 8 – Aprendizagens para o cotidiano NA COMUNIDADE – visão geral crianças e adolescentes.....	p. 85
Quadro 9 – Aprendizagens para o cotidiano ESCOLAR – visão geral crianças e adolescentes.....	p. 86

LISTRA DE GRÁFICOS

Grafico 1 – Comparação de 2016/2017 em relação aos tipos de violação de direitos de crianças e adolescentes denunciados no Disque 100.....	p. 35
Grafico 2 – Atlas da Vulnerabilidade Social dos municípios brasileiros – IPEA nos anos 2000 e 2010.....	p. 36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DH	Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
FMSI	Fundação Marista de Solidariedade Intenacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IIN	Instituto Interamericano da Criança e Adolescente
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
IPEA	O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE GARANTIA DE DIREITOS.....	23
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL.....	23
2.2	POLÍTICAS DE GARANTIA DE DIREITOS DA INFÂNCIA	32
3.	INFÂNCIAS E VIOLÊNCIAS: TENSÕES NO CONTEXTO CONTEMPORANEO	37
3.1	VIOLAÇÕES DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	37
3.2	CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA E BIOPSIKOSOCIAL DAS INFÂNCIAS.....	40
4	PESQUISA EMPÍRICA.....	49
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS INVESTIGADOS.....	49
4.2	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	50
4.3	PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE DIREITOS	59
4.3.1	Visão sobre DH das crianças no Programa A.....	66
4.3.2	Visão sobre DH das crianças no Programa B.....	72
4.3.3	Visão sobre DH das crianças no Programa C.....	77
4.4	OBJETIVOS E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AOS PROGRAMAS.....	84
4.5	BENEFÍCIOS E APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NOS PROGRAMAS	86
5.	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO ESPAÇO DA GARANTIA DOS DIREITOS DA INFÂNCIA	91
5.1	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	92
5.2	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO.....	94
5.3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	97
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS.....	103
	ANEXOS.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

1 INTRODUÇÃO

A dissertação tem como tema a garantia de direitos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Considerando as especificidades do contexto que vivem, identificando as principais violações de direitos do seu cotidiano e as possibilidades de espaços que promovem a garantia de direitos.

Essa dissertação de mestrado nasce de uma trajetória de vida e estudos acadêmicos intensamente vividos entre muitas frustrações e sonhos de uma educação de qualidade. Na Educação Básica, sobretudo no ensino médio, vivenciei inúmeros problemas de distanciamento entre a escola e a realidade que meus colegas viviam, colegas que levaram a escola como obrigação e pensavam em se formar para serem efetivados no emprego (como caixas de mercado, secretárias de escritório, entregadores de água, gás, etc.), enquanto outros abandonaram os estudos, e em alguns casos até mesmo para sobreviver em um contexto violento. O contrário também aconteceu, convivi com colegas que sempre sonharam em ingressar na Educação Superior, e desejo de todo coração, sempre que penso neles, que mesmo com as dificuldades que encontramos, possam ter realizado com sucesso esse sonho.

Com o apoio e orientação dos meus familiares e amigos ingressei na Universidade no curso que sempre sonhei. Foi então durante a graduação em Pedagogia que descobri, sobretudo a partir dos estudos de iniciação científica, que a educação pode ser via para a transformação, assim como pode ser o ponto de fracasso para muitos.

Durante a graduação estabeleci relação entre os estudos das disciplinas do curso e da iniciação científica com as minhas vivências na educação básica, e essa reflexão contribuiu para identificar e argumentar que as minhas frustrações, sobre a educação, estavam relacionadas com a violação de direitos que os estudantes sofrem pela falta de respeito, de acesso e permanência nos estudos, falta de liberdade de expressão e da garantia de educação de qualidade e outros direitos. Nesse caminho de estudos constatei que a educação, sobretudo as escolas, conta com um aliado que pode possibilitar a garantia de direitos dos estudantes, o currículo, tema que pautou meu Trabalho de Conclusão de Curso, nele faço a observação de que a escola com seu currículo na perspectiva tradicional trabalha com a transmissão dos conteúdos escolares sem qualquer relação com a realidade/contexto no qual a escola está

inserida, fato que resulta nas questões relacionadas à falta de interesse dos estudantes e à garantia de direitos dos mesmos.

Nos estudos de iniciação científica, com a pesquisa empírica – Percepções de Estudantes da Educação Básica sobre Direitos Humanos, Justiça e Convivência nas Escolas - realizada pelo grupo de pesquisadores do Observatório de Violências nas Escolas – PUCPR, no qual pude participar de todo o processo (1ª e 2ª etapa), desde a elaboração dos instrumentos até as análises dos dados, contribuiu para a inspiração do tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso que consistiu no entendimento das percepções juvenis sobre direitos humanos e currículo. Como resultado da pesquisa de TCC constatei que os jovens na 1ª etapa da pesquisa apresentaram respostas de senso comum, mas também confissões de frustrações que vivenciaram em relação à garantia de direitos, enquanto na 2ª etapa foi possível perceber que os estudantes, muitas vezes subestimados por professores, entendem bem o conceito de direitos humanos e currículo. E que, nesse sentido, a garantia e efetivação dos direitos humanos na escola podem ser viabilizados com mudanças curriculares.

A intencionalidade de promover a garantia dos direitos, requer a escuta e valorização das vozes das crianças, entendidos como sujeitos de direitos, inseridos em um contexto caracterizado pela diversidade, respeitando e valorizando a pluralidade existente, tornando-os cada vez mais protagonistas ativos na busca por mudanças, promovendo a voz dos sujeitos para efetivar os seus direitos.

A partir dos estudos realizados na Iniciação Científica comecei a me aproximar dos temas de garantia de direitos e políticas públicas, e também me apropriei de referenciais que discutem essas questões. Embora durante a minha formação inicial meu foco tenha sido sobre políticas de garantia de direitos no contexto educacional, mais especificamente nas escolas, comecei a me questionar sobre os espaços de cotidiano externos às escolas que crianças e adolescentes frequentam, refletindo sobre os horários que ficam fora da escola e sobre as possibilidades de espaços que garantam direitos.

Nesse sentido, o problema de pesquisa se orienta na seguinte questão: **Quais as contribuições de programas sociais para a efetivação da garantia de direitos de crianças e adolescentes, atuando na prevenção e erradicação das violências nos seus espaços cotidianos?**

A pesquisa tem como objetivo geral:

- Analisar as contribuições de Programas Sociais na prevenção e erradicação das violências nos seus espaços cotidianos.

E como objetivos específicos:

- Identificar as principais violações de direitos nos espaços cotidianos de crianças e adolescentes;
- Extrair as contribuições dos programas quanto à garantia de direitos nos espaços cotidianos de crianças e adolescentes, segundo a percepção de gestores, educadores, educandos e pais.

Os procedimentos metodológicos para a realização do trabalho se orientam na abordagem qualitativa, abrangendo estudo bibliográfico, análise de documentos e dados da pesquisa empírica realizada no âmbito do projeto do convênio entre a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Instituto Interamericano Del Niño, La Niña y Adolescentes (IIN), a Fundação Marista de Solidariedade Internacional (FMSI), a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), o Centro de Defesa da Infância, o Observatório das Juventudes (PUCPR), e o Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores. (EYNG, 2019)

A abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) consiste em cinco características: 1. Na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (p. 47-48); 2. A investigação qualitativa é descritiva (p. 48-49); 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (49-50); O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (p. 50-51).

A primeira característica “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47) justifica-se, na pesquisa apresentada, no sentido de que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Nesse sentido, é importante destacar que para a escolha do campo de pesquisa foram elaborados critérios de inclusão dos programas(EYNG,2019). São eles:

1. O programa está claramente vinculado às Políticas de Garantia de direitos das infâncias e Juventudes;
2. O programa atua no atendimento de grupos infanto-juvenis em situação ou risco para violências no seu cotidiano;
3. O programa está consolidado e tem repercussão na comunidade;

4. O programa tem um número significativo de participantes - crianças (10-12 ano), adolescentes e jovens (13-18 anos) que já completaram 1 ano no programa.(EYNG,2019)

A segunda característica, que diz respeito a “investigação qualitativa é descritiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), pois considera que os pesquisadores busquem “[...] analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), e ainda “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49) defende que é interessante analisar todas as respostas, mesmo que dispersas ao que é solicitado para de alguma forma tentar entender o porquê da mesma, sendo assim,

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

A terceira característica indica que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49), pois o investigador, por exemplo, ao elaborar um instrumento de pesquisa preocupa-se com o público alvo da mesma, as condições que serão aplicadas e, sobretudo aquilo que pretende alcançar.

A quarta característica da abordagem qualitativa “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” apresenta a questão de que os investigadores “não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou afirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). A intenção da pesquisa é estar atenta aos detalhes e possíveis respostas que não eram esperadas, pois “está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50), sendo assim, “Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

A quinta e última características que os autores apresentam sobre a abordagem qualitativa defende que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50), justifica-se pelo fato de que “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes

peças dão sentido às suas vidas.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Nessa pesquisa, os dados têm um interesse social e pessoal em relação ao tema, pois a pesquisa busca a compreensão das possibilidades da garantia de direitos de crianças e adolescentes. E, com relação à pesquisa “ainda que se verifique alguma controvérsia relativamente a estes procedimentos, eles reflectem uma preocupação com o registro tão rigoroso quanto o possível do modo como as pessoas interpretam os significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51), e “o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Ao descrever os resultados da pesquisa, cabe ao pesquisador tornar-se íntimo dos dados que serão analisados buscando um diálogo e estabelecer uma linha de posicionamento.

Com relação à pesquisa bibliográfica que permite o estudo sobre as temáticas, segundo Gil (1994, p. 71)

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos. [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

A pesquisa bibliográfica, nessa dissertação buscou argumentos conceituais sobre a infância e garantia de direitos de crianças e adolescentes em contextos em situação de violências.

A pesquisa empírica abrange os procedimentos de análise documental e entrevistas estruturadas. A análise documental “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 1994, p.73). Para o estudo foi elaborado um roteiro de análise documental, a fim de buscar contribuições teóricas que fundamentam o programa social. (ANEXO A). O procedimento de pesquisa adotado foi entrevista estruturada que

[...] se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados que geralmente, são em grande número. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, este tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais. (JÚNIOR; JÚNIOR, 2011, p. 240)

Os roteiros para coleta de dados foram elaborados, discutidos, testados e revisados pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas e Formação de Professores”, da PUCPR. As entrevistas abrangeram executores, crianças e

adolescentes, pais e/ou responsáveis dos programas sociais analisados. (ANEXOS B, C e D)

Para a discussão das temáticas a fundamentação teórica apresenta-se em dois capítulos. O segundo capítulo “*Políticas Públicas de Garantia de Direitos*” fundamentam-se nas discussões de Guareschi, Lara e Adegas (2010); Boneti (2011); Höfling (2001); Ball (2001); Lopes, Cunha e Costa (2013); Campos e Canavezes (2007); Carvalho (2007); Medeiros (2001); Moraes (2001); Robertson (2012); Peck (2010); Cerqueira (2008); Oliveira (2013); Filgueiras (2006); Batista (1994). O item “*Políticas de garantia de Direitos da Infância*” fundamenta-se a partir de ONU (2017); UNICEF (2017); ONU (1948); ONU (1959); ONU (1989); BRASIL (2018); Hanna, D’Almeida e Eyng (2009); D’Almeida (2011).

O terceiro capítulo “*Infâncias e Violências: tensões no contexto contemporâneo*” está referendado nos seguintes autores que fundamentam sobre “*Violações de Direitos de Crianças e Adolescentes*” Brasil (2007, 2017, 1990); ONU (2006) e IPEA (2015). Para apresentar sobre a “*Caracterização histórica e biopsicossocial das Infâncias*” foram utilizados os seguintes autores Ariès (1981); Kramer (2011); Nogueira e Leal (2015); Papalia, Feldman e Martorell (2013); Brasil (1996, 2009,).

No quarto capítulo são apresentados os dados da pesquisa empírica, com a caracterização dos programas investigados; caracterização dos sujeitos da pesquisa; percepções de crianças, familiares e gestores sobre direitos humanos; objetivos e expectativas em relação aos programas; benefícios e aprendizagens construídas nos programas.

Na sequência, a partir dos achados da discussão, advinda da fundamentação bibliográfica e empírica, apresentamos no quinto capítulo uma proposição para que a garantia dos direitos da infância, conforme previsto nos documentos internacionais e nacionais analisados sejam efetivados. Voltamos o olhar para o contexto da educação, considerando a educação escolar e o currículo como espaço de garantia e formação de sujeitos de direitos. Na escrita dessa proposição voltamos a manejar a pesquisa bibliográfica e documental para trazer as contribuições e diretrizes das políticas para a Educação em Direitos Humanos – EDH.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GARANTIA DE DIREITOS

O capítulo “Políticas Públicas e a Garantia de Direitos” apresenta um breve histórico da trajetória das políticas públicas, entrelaçadas aos movimentos políticos e aos direitos humanos, considerando o processo de globalização como parte resultante da ideologia neoliberal aplicada na sociedade contemporânea. Na sequência, as políticas de garantia para crianças e adolescentes são apresentadas, apresentando a trajetória das principais políticas e órgãos garantidores de direitos. Sendo assim, fundamentam-se nas discussões de Guareschi, Lara e Adegas (2010); Boneti (2011); Höfling (2001); Ball (2001); Lopes, Cunha e Costa (2013); Campos e Canavezes (2007); Carvalho (2007); Medeiros (2001); Moraes (2001); Robertson (2012); Peck (2010); Cerqueira (2008); Oliveira (2013); Filgueiras (2006); Batista (1994); ONU (2017); UNICEF (2017); ONU (1948); ONU (1959); ONU (1989); BRASIL (2018); Hanna, D’Almeida e Eyng (2009); D’Almeida (2011).

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Para falar sobre políticas públicas é importante destacar um dos principais agentes de elaboração, efetivação e avaliação que é o Estado. As políticas públicas que surgem como meio de suprir as necessidades da sociedade, nem sempre garantem essa função. Os autores Guareschi, Lara e Adegas (2010, p. 333) fazem uma análise do papel do Estado em relação às políticas públicas, no sentido de que “o Estado, em conjunto com outras instituições, é produtor de políticas públicas que, depois de desenhadas e formuladas, tomam forma de planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisa.”, e que “[...] para falar das ações do governo dos Estados – as políticas públicas -, remetemo-nos a um processo mais amplo e complexo que consiste no governo como maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos” (GUARESCHI; LARA; ADEGAS, 2010, p. 333).

Nesse sentido, Boneti (2011, p.17) associa o Estado com a sociedade civil, e caracteriza o Estado como

[...] uma instituição não neutra, resultante de uma correlação de forças sociais entre diversos agentes da sociedade civil. Trata-se de uma instituição não neutra pois é movido por valores ideológicos, éticos e culturais. O Estado é assim uma instituição que organiza e institucionaliza os diversos interesses e carências sociais.

Boneti (2011, p. 18) entende as políticas públicas como “o resultado da dinâmica do jogo de forças que estabelece do âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classe sociais e demais organizações da sociedade civil.”. Sendo assim, as políticas públicas segundo Boneti (2011, p. 17-18) resumem-se em “[...] ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa.”. E ainda, “[...] entende-se como uma política pública quando a ação do Estado, ou um conjunto delas tem como objetivo transformar a realidade numa perspectiva de futuro, não apenas momentâneo” (BONETI, 2011, p. 18). E essa concepção apresenta o ideal das políticas públicas, mas trata-se uma utopia, afinal, o contexto político social interfere na efetivação das mesmas.

Assumindo as políticas públicas como uma ação do Estado, e pressupondo a ideia de que são necessárias para “[...] que assegurem condições de vida a todo o gradiente populacional” (GUARESCHI; LARA; ADEGA, 2010, p. 335), as políticas públicas devem ser desenvolvidas focadas nas necessidades da sociedade.

A vertente das políticas públicas que são elaboradas e aplicadas para atender de modo geral a sociedade civil, a fim de contribuir para diminuir ou erradicar os conflitos intensamente vividos pelas desigualdades sociais, sejam elas culturais, econômicas, etc, são as políticas sociais, que, segundo Höfling (2001, p. 31)

[...] se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Essa concepção de política social também apresenta uma utopia das políticas, ainda que as mesmas de fato visem, ao menos um pouco, amenizar os problemas de desigualdades sociais, por exemplo, por meio da redistribuição de renda. Carvalho (2007, p. 74) também entende as políticas sociais como atividade do Estado

A principal característica das políticas sociais é a sua transversalidade. Assim como a questão ambiental, as políticas sociais devem ser um objetivo presente e permanente em todas as atividades do governo, e não uma ação setorial e conjuntural.

A necessidade das políticas públicas de caráter social justifica-se no Brasil devido aos altos índices de desigualdade social, cuja proposição se relaciona com o

surgimento de políticas sociais, associadas ao Welfare State¹ considerando que “além de instrumento de política macroeconômica, o Welfare State é também um mecanismo de regulação política da sociedade” (MEDEIROS, 2001, p. 7).

No Brasil surgem iniciativas em relação ao Estado de Bem Estar Social no início do período de industrialização “[...] com o caráter de regular aspectos relativos à organização dos trabalhadores assalariados dos setores modernos da economia e da burocracia [...]”. Somente na década de 1930 foram acontecer “[...] as primeiras mudanças institucionais no Estado que visavam fornecer as condições necessárias para o desenvolvimento da indústria” (MEDEIROS, 2001, p. 9). Ao que antecede esse período o autor aponta, como principais características, as fragilidades de leis e a falta de ações do Estado, como por exemplo “a atuação do Estado restringia-se a situações emergenciais, como a epidemias em centros urbanos” (MEDEIROS, 2001, p. 9).

Naquele período, uma sequência de ações que fizeram avançar as políticas sociais voltadas ao trabalho, como por exemplo, a criação do Ministério do Trabalho, e também “com orientação a comerciários e industriários, são regulamentados o trabalho feminino, o de menores, a jornada de trabalho, férias, demissões e assuntos relevantes a acidentes de trabalho” (MEDEIROS, 2001, p. 11). E ainda, nesse mesmo período o Estado começa a assumir, ainda mais, ações no contexto social como no que diz respeito ao trabalho/previdência, educação e saúde, pois “sob o governo Vargas, a década de 1930 é caracterizada pela estratégia deliberada de aumentar o papel do Estado na regulação da economia e da política nacionais como estratégia de desenvolvimento” (MEDEIROS, 2001, p. 11)

As políticas públicas, durante o período de ditadura caracterizou-se em duas linhas:

a primeira, de caráter compensatório, era constituída de políticas assistencialistas que buscavam minorar os impactos das desigualdades crescentes provocadas pela aceleração do desenvolvimento capitalista. A segunda, de caráter produtivista, formulava políticas sociais visando contribuir com o processo de crescimento econômico. (MEDEIROS, 2001, p.14)

Nessa fase, marcada por características de opressão, houve mudanças no que diz respeito ao campo social, sobretudo em relação as ações mais abrangentes, que deu abertura para iniciativas privadas que “se, por um lado, favoreceu sua expansão,

¹ “Utiliza-se uma definição bastante ampla de Welfare State, que é entendido como a mobilização em larga escala do aparelho de Estado em uma sociedade capitalista a fim de executar medidas orientadas diretamente ao bem-estar de sua população.” (MEDEIROS, 2001, p. 6)

por outro, tornou-a regressiva, transferindo recursos para estratos de maior renda” (MEDEIROS, 2001, p. 15), abrindo assim espaço para ampliar/intensificar a desigualdade social. Durante esse período o Welfare State foi caracterizado como “meritocrático-particularista” (MEDEIROS, 2001, p. 16) que

[...] agem como mecanismos de estratificação social à medida que definem políticas específicas para grupos sociais diferentes. Neles, um dos critérios de elegibilidade é a participação do indivíduo na construção do sistema. [...] o tipo meritocrático exige para elegibilidade, além da condição (relativa) de “resíduo”, o pertencimento a determinado grupo (como a uma corporação, associação ou forma de inserção no mercado de trabalho) que contribui diretamente para a sustentação das políticas.

Em seguida, com o início da Nova República as mudanças são consideradas “estratégias reformistas” (MEDEIROS, 2001, p. 17), que “[...] se caracteriza pela crítica à centralização institucional e financeira do sistema.” (MEDEIROS, 2001, p. 17), sendo assim desvalorizada a criação de políticas sociais para ajustes econômicos. Entretanto, entre os anos de 1987 e 1992 contatou-se a “contra-reforma” que

[...] é caracterizada por ampliação do assistencialismo e do clientelismo, paralisação da “estratégia reformista”, desmonte orçamentário e burocrático no campo social e oposição sistemática das forças conservadoras do Executivo à agenda reformista, tanto em sua fase constituinte quanto na regulamentação complementar. (MEDEIROS, 2001, p. 17)

Então, somente a partir de 1993 que se iniciam mudanças nas políticas sociais brasileiras consideravelmente mais democráticas, pressupondo que as ações das políticas devam garantir o

[...] direito social, universalização do acesso e gratuidade dos serviços estatais. A nova fase das políticas sociais brasileiras seria marcada pela focalização baseada em critérios mais amplos que o da renda individual, o reforço da seletividade e da focalização sem perda do universalismo (com distribuição de benefícios na proporção inversa das carências), redução do estatismo com preservação do caráter público e gratuito dos serviços mediante parcerias com movimentos sociais e o setor privado e a maior aceitação e apoio no meio político a programas de transferência monetária direta, como os de renda mínima. (DRAIBE, 1998, p. 310 apud MEDEIROS, 2001, p. 18-19).

Contrapondo a ideia do Welfare State, na perspectiva de políticas públicas, nasce um novo cenário o qual vivemos hoje, que considera que o processo de elaboração de políticas públicas sofrem ainda maiores influências de diversas e grandes Instituições mundiais, como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional –FMI-, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Economico – OCDE-, entre outras que ditam o cenário econômico, político, predominantemente neoliberal, dos grandes países desenvolvidos para os subdesenvolvidos.

E é nesse sentido, que Ball (2001) cita o novo paradigma emergido das reformas apresentados por um relatório da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, “[...] pretendo utilizar e fazer referência ao recente relatório da OCDE (1995), *Governance in Transition: Public Management Reforms in OCDE Countries* [Governo em Transição: Reformas da Gestão Pública nos Países da OCDE]” (BALL, 2001, p.101), que apresenta características de uma gestão que visa serviços e ações muito mercantilizadas.

Nesse sentido, Ball (2001, p. 102) afirma que a elaboração das políticas públicas passa por um processo de “bricolagem”:

A criação das políticas públicas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar.

Entretanto, ocorrem recontextualizações nesse processo de elaboração das políticas públicas, no qual muitos textos que são utilizados, ao serem traduzidos para outros contextos, podem não permanecer fieis à escrita, pois se “[...] presume que a passagem de um contexto a outro gera deformação e perda de sentidos” (LOPES, CUNHA, COSTA, 2013, p. 396), e podem ser alterados, interpretados de acordo com interesses. Assim, conforme Lopes, Cunha e Costa (2013, p. 396) na recotextualização os textos políticos podem apresentar “[...] a relação entre significado e significante guarda algum nível de fixidez e a deturpação de sentidos não pode ser outra coisa senão a manifestação de interesses políticos incorporados nos novos contextos em que os discursos transitam.”

As autoras alertam ainda que “operar com a noção de *tradução*, e não de recontextualização ou transferência, compromete a investigação com a compreensão de *jogos de linguagem* ou campos discursivos que compõem o cenário da investigação (um texto).” (LOPES, CUNHA, COSTA, 2013, p. 404)

Diante dessa realidade, é evidente que vivemos em uma sociedade globalizada, na qual os processos históricos, culturais e sociais que configuraram esse cenário estão em constantes transformações. Campos e Canavezes (2007, p. 18) explicam que “a Globalização pode pois ser entendida como um fenomeno social total (multidimensional) que não é completamente recente, nem inteiramente novo.”, pois os autores apontam que

[...] a Globalização pode entender-se como o **produto do desenvolvimento do capitalismo à escala mundial** e pode, pois, entender-se como continuidade de uma lógica civilizacional que tem sido designada por modernidade, e que já não é propriamente recente - a sua origem remonta à revolução industrial inglesa no século XVIII conjugada com as transformações sociopolíticas emergentes da Revolução Francesa (1789) (CAMPOS, CANAVEZES, 2007, p. 17-18, grifo meu).

Entretanto, “[...] a Globalização contemporânea compreende **novas dinâmicas (económicas, políticas e culturais)** com importante dimensão e impacto, e que constituem uma verdadeira transformação do mundo em que vivemos.” (CAMPOS, CANAVEZES, 2007, p. 18, grifo meu). Assim, a principal transformação da Globalização se caracteriza pelo fato de que

[...] o termo Globalização se tornou recorrente quando se assistiu à passagem de uma internacionalização de certas instituições económicas de raiz nacional, ou seja, ancoradas em determinados Estados-Nação, para um processo mais generalizado de **integração económica à escala mundial**. (CAMPOS, CANAVEZES, 2007, p. 18, grifo meu)

Diante da Globalização contemporânea, caracterizada pelo capitalismo que busca o controle econômico mundial, destaca-se o Neoliberalismo² como aliado da Globalização, como meio de efetivar e garantir o modelo econômico. E ainda, segundo Moraes (2001, p. 13)

[...] o termo neoliberalismo leva a vários significados: 1. uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social; 2. um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria thinktanks, isto é, centros de geração de idéias e programas, de difusão e promoção de eventos; 3. um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Robertson (2012) analisa a presença do neoliberalismo no período pós-guerra (2ª Guerra Mundial), revelando que se discutia o rumo econômico mundial “o que preservou a união entre os neoliberais. No entanto, foi o compartilhamento de uma utopia de mercado e um desgosto visceral pelo keynesianismo e pelo socialismo.” (ROBERTSON, 2012, p. 286). Nesse período o neoliberalismo discutia até que ponto deveria ser considerada a atuação do papel do Estado. A autora cita Peck (2010, p. 65) que aponta bem essa questão nas seguintes palavras “[...] o fardo do neoliberalismo é que ele não pode viver nem com o Estado e nem sem ele.”. Nesse contexto, “à medida que os eventos se desdobravam, uma clara divisão emergia ao

² O neoliberalismo iniciou após a II Guerra Mundial e teve como principal base teórica o livro “A caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. (CERQUEIRA, 2008, p. 169)

longo das décadas que se seguiram entre a chamada Escola de Chicago (eventualmente triunfante) e a posição ordoliberal³ da base europeia.” (ROBERTSON, 2012, p. 286), sendo assim, a partir dos anos 1980 evidenciou-se que as ideias do neoliberalismo no estilo de Chicago afetaria o movimento para a direita. E então começaram a surgir as ideias de participação mínima do Estado, sobretudo na economia, com a privatização de diversas atividades, mas mantendo a relação entre o público e o privado, ainda que na competitividade, mas na busca pela eficiência. Ideias aderidas como “Consenso do Washington”⁴.

O Brasil demorou a implementar o modelo neoliberal, sobretudo devido aos movimentos trabalhistas que aconteceram nos anos de 1980 a 1990. Sendo assim, o projeto neoliberal surgiu nos anos de 1990 e “[...] redefiniu as relações políticas entre classes e frações de classes que constituíram a sociedade brasileira.” (FILGUEIRAS, 2006, p. 183), e ainda começava a consolidar, favorecer grandes grupos econômicos fragilizando o Estado.

O neoliberalismo amplia e mantém as desigualdades e a pobreza no país, pois “[...] o projeto neoliberal e a sua política têm como importante aliado à classe média alta, novos ricos que rejeitam qualquer coisa parecida com um Estado de Bem-Estar Social [...]” (FILGUEIRAS, 2006, p. 185). Sendo assim, fica evidente que o projeto neoliberal não considera o contextos e necessidades da classe trabalhadora, mas “[...] o seu discurso doutrinário tem se afirmado de forma ampla na sociedade – conseguindo apoio e concordância para a sua pregação privatizante [...]” (FILGUEIRAS, 2006, p. 185)

Os grupos econômicos, são subordinados à lógica financeira, ou seja,

³ O ordoliberalismo foi uma nova maneira de pensar a gestão da economia no seio do liberalismo e sendo um contraponto às lógicas de gestão centralizadas e controladas pelo aparato estatal, como a maneira hitlerista e socialista. Seu principal ponto é oferecer remédios que obstaculizariam a degeneração competitiva. Sendo a questão da descentralização economia em favor da não cartelização nas questões econômicas, seja pelo monopólio das empresas, como pela a escravização do Estado a interesses de pequenos grupos que não representassem a Alemanha como um todo (OLIVEIRA, 2013, p. 4).

⁴ Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos (BATISTA, 1994, p. 5).

[...] apenas aqueles que se articulam organicamente com a esfera financeira, através do controle e propriedade de uma ou mais instituições financeiras, são os sujeitos fundamentais dessa lógica, que subordina inclusive o Estado, a política econômica e social e a ação política geral (FILGUEIRAS, 2006, p. 185).

O projeto neoliberal passou por três momentos desde o início da década de 1990

[...] uma fase inicial, bastante turbulenta, de ruptura com o MSI⁵ e implementação das primeiras ações concretas de natureza neoliberal (Governo Collor); uma fase de ampliação e consolidação de nova ordem econômico-social neoliberal (primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso – FHC); e, por último, uma fase de aperfeiçoamento e ajuste do novo modelo, na qual amplia-se e consolida-se a hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante (segundo Governo FHC e Governo Lula). (FILGUEIRAS, 2006, p. 186)

Filgueiras (2006) aponta 4 dimensões estruturais que identificam como modelo econômico neoliberal no Brasil, são elas: 1) a relação capital/trabalho; 2) a relação entre as distintas frações do capital; 3) a inserção internacional (econômico-financeira) do país e 4) a estrutura e o funcionamento do Estado.

No que diz respeito à **relação capital/trabalho** já nos anos de 1980 foi possível observar a baixa taxa de crescimento do PIB, sobretudo por conta da “[...] reestruturação produtiva das empresas –privadas e públicas-, através da reorganização dos seus processos de produção, com a introdução de novos métodos de gestão do trabalho e de novas tecnologias [...]” (FILGUEIRAS, 2006, p. 187) somados ainda com a abertura comercial e financeira da economia, a taxa de desemprego, que culminou ainda na precarização das condições de trabalho, além do enriquecimento e posses de ricos no Brasil.

Sobre as **mudanças nas relações intercapitalistas** foi possível perceber o fortalecimento dos grandes grupos financeiros, e até mesmo a criação de instituições financeiras de grupos que não eram de origem financeira. Ainda houve também, o avanço das privatizações e terceirização com influências e intervenções internacionais dos grupos econômicos. Porém, para o comércio exterior do agronegócio fortaleceu-se as exportações em uma dinâmica neoliberal, ocasionando uma estabilidade mínima (FILGUEIRAS, 2006, p. 192).

⁵ Modelo econômico estabelecido no Brasil no Governo Lula e Dilma que segundo Filgueiras (2012, p. 56)

Nas **mudanças na inserção internacional** podemos dizer que a partir das relações internacionais que se estabeleceram o Brasil passou “[...] a ser importador líquido de bens e serviços – implicando em elevados saldos negativos na conta de transações correntes do balanço de pagamento” (FILGUEIRAS, 2006, p. 192), além de, como já citado anteriormente, as influências internacionais na economia culminaram em fusões e privatizações de empresas.

A quarta e última dimensão que fala sobre a **mudança na estrutura e financiamento do Estado** está relacionada ao fato de que devido a todas mudanças citadas o Estado também teve que se reestruturar, pois seu papel e presença passou a ser diminuída, sobretudo nas atividades políticas e financeiras, ou seja

[...] a retirada do Estado de setores estratégicos da atividade econômica, juntamente com o agravamento de sua fragilidade financeira, a redução de sua capacidade de investimento e a perda de autonomia da política econômica, enfraqueceu-lhe a possibilidade de planejar, regular e induzir o sistema econômico (FILGUEIRAS, 2006, p. 192).

Considerando o neoliberalismo como uma ideologia política, e ainda como aliado do principal reflexo da Globalização e capitalismo, é possível afirmar que essas tendências caracterizam um macrocenário das políticas públicas, sobretudo de caráter social, que buscam atender as necessidades em consonância do mercado internacional, desconsiderando as necessidades sociais, favorecendo a concentração de riqueza, impondo ao Estado apenas o papel de regulador, conseqüentemente descaracterizando o sentido e conquistas do Welfare State.

Considerando o contexto apresentado, destaco a reflexão e argumentação de Candau (2007, p. 399), no seu capítulo “Educação em Direitos Humanos: Desafios atuais”, que revela “Globalização, políticas neoliberais, segurança global, essas são realidades que estão acentuando a exclusão, em suas diferentes formas e manifestações”. Sendo assim, esse cenário compromete o dever das políticas públicas sociais, que mesmo avançando ao longo da história em uma perspectiva de efetivação dos direitos dos cidadãos, acaba fragilizando o entendimento das políticas sociais como via de promoção, efetivação e garantia dos direitos humanos, e podem desconsiderar especificidades locais e não assumir o ideal político social de assegurar, garantir, efetivar a dignidade de todos, sobretudo daqueles que são desprovidos e privados de seus direitos.

2.2 POLÍTICAS DE GARANTIA DE DIREITOS DA INFÂNCIA

A trajetória das políticas públicas voltadas para promover e garantir os direitos do ser humano inicia-se com o contexto pós-guerra, pois a Segunda Guerra Mundial⁶ foi um período marcado pelas ações nazistas. Sendo assim, “depois da II Guerra Mundial, que devastou dezenas de países e tomou a vida de milhões de seres humanos, existia na comunidade internacional um sentimento generalizado de que era necessário encontrar uma forma de manter a paz entre os países.” (ONU, 2017a), e foi diante dessa realidade que se instituiu a Organizações das Nações Unidas - ONU⁷, em 1945, a partir da ratificação da Carta das Nações Unidas⁸, que estabelece um tratado de promover e garantir a paz entre as Nações Unidas.

Com a criação da ONU, e considerando o contexto sobre a iniciativa e tentativa que assegurar a paz, foi elaborada, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁹ – DUDH, que é um marco importante na história dos direitos, pois foi a primeira a estabelecer proteção dos direitos universais. Nela, assume-se, ao longo dos seus 30 artigos, os direitos universais de todo ser humano, que orientam até hoje as principais legislações e constituições dos Estados democráticos.

É evidente a importância dos preceitos da DUDH, sobretudo porque a partir dela iniciaram-se novos questionamentos que resultaram em declarações, relatórios, debates, eventos que fomentam lutas como pela da igualdade racial, contra todas as formas de discriminação, intolerâncias, etc.

⁶ O conflito mundial envolveu as mais longínquas regiões do planeta, nos mares e na terra, na neve e no sol escaldante do deserto. O adiamento da resolução dos conflitos que levaram à Primeira Guerra Mundial, e da revolução socialista que nela se originou, no primeiro pós-guerra, foi pago com um preço inédito em vidas humanas, especialmente forte nos países que estiveram no centro desses problemas: entre vinte e trinta milhões de mortos na União Soviética, 7 treze milhões na Alemanha, sem contar a “qualidade” das mortes, que incluíram cenários de degradação humana nunca vistos na história, nos campos de concentração nazistas, nas câmaras de gás, nas políticas de “extermínio total” de judeus, ciganos, homossexuais, deficientes mentais e outros, nos massacres em massa na Europa oriental, nos bombardeios de muitas cidades europeias, no ataque nuclear contra duas cidades japonesas (COGGIOLA, p. 5, 2014).

⁷ A ONU possui hoje 193 Países-membros (ONU, 2017a).

⁸ As Nações Unidas, entretanto, começaram a existir oficialmente em 24 de outubro de 1945, após a ratificação da Carta por China, Estados Unidos, França, Reino Unido e a ex-União Soviética, bem como pela maioria dos signatários (ONU, 2017b).

⁹ Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações (ONU, 2017c).

Na DUDH, mesmo com sua incontestável relevância e influência, são utilizados termos como “ser humano”, “homem”, “homens e mulheres”, e não há especificamente espaço para infâncias, crianças e adolescentes.

No período que antecede a DUDH, considerando ainda o contexto pós-guerra, em 1946, criou-se o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF¹⁰ que é até hoje um dos principais órgãos que elabora, apresenta e disponibiliza relatórios sobre a situação da infância no contexto global, e organiza a promoção da defesa dos direitos de crianças, adolescentes e jovens com diversas ações e atuação nos espaços em que há conflitos e violação de direitos dos mesmos. Desde então, iniciaram-se as preocupações com a questão dos direitos da infância, e a partir desses questionamentos foi adotada, em 1959, pela Assembléia das Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), que em seu preâmbulo justifica “[...] visto que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento [...]”, e afirma o compromisso da sociedade “[...] considerando que a humanidade deve à criança o melhor de seus esforços.” Sendo assim, dispõe de 10 princípios que estabelecem direitos à todas as crianças afirmado no Princípio 1º

A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família (ONU, 1959).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) discorre sobre o direito das crianças em relação à proteção social (Princípio 2º), nacionalidade (Princípio 3º), saúde (Princípio 4º), educação especial para crianças com alguma deficiência (Princípio 5º), amor, compreensão, segurança à crianças com e sem famílias (Princípio 6º), educação (Princípio 7º), proteção e socorro (Princípio 8º), proteção contra negligência e trabalho antes da idade mínima (Princípio 8º), proteção contra discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza (Princípio 10º).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança apresenta direitos consideravelmente avançados, mas ainda encarrega muito à família o dever de

¹⁰ O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – foi criado no dia 11 de dezembro de 1946, por decisão unânime da Assembleia Geral das Nações Unidas. Os primeiros programas do UNICEF forneceram assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China (UNICEF, 2017a).

assegurar os direitos de seus filhos, e não assume um conceito de criança. Mas, deve-se considerar o avanço de suas disposições sobre a temática, sobretudo em relação à proteção sobre diversas formas de violação.

Posteriormente à Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), 20 anos depois, a Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança¹¹

A Convenção sobre os Direitos da Criança é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção, mas sinalizaram sua intenção de ratificar a Convenção ao assinar formalmente o documento.

Seu grande avanço é o conceito de criança “[...] criança é todo o ser humano menor de 18 anos, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes”.

O Ministério dos Direitos Humanos lançou, em 2018, o documento “Ações de Proteção a Crianças e Adolescentes contra violências: levantamentos nas áreas de saúde, assistência social, turismo e direitos humanos”, nesse documento constam os dispositivos legais em contextos internacionais relacionados à crianças e adolescentes, apresentados na tabela 01 de forma reorganizada por datas.

Tabela 01 – Documentos Internacionais

Ano	Documento
1933	Convenção Internacional relativa à repressão do tráfico de mulheres
1950	Convenção para a Supressão do Tráfico de Pessoas e da Exploração da Prostituição de Outrem
1953	Convenção sobre a Escravatura e emenda pelo protocolo aberto à assinatura ou à aceitação na sede da Organização das Nações Unidas
1956	Convenção Suplementar sobre Abolição da Escravatura, do Tráfico de Escravos e das Instituições e Práticas Análogas & agrave; Escravatura
1973	Convenção sobre a Idade Mínima para Admissão em Emprego (Convenção no138-OIT)
1979	Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher
1980	Convenção sobre os Aspectos Civis do Rapto Internacional de Crianças
1993	Convenção relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em matéria de Adoção Internacional
1994	Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher “Convenção de Belém do Pará”
1994	Convenção Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores
1996	Convenção sobre A Jurisdição, Lei Aplicável, Reconhecimento, Execução e Cooperação em Matéria de Responsabilidade Parental e Medidas de Proteção de Crianças

¹¹ A Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo – em 20 de novembro de 1989, e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional (UNICEF, 2017b).

1999	Convenção sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para a sua Eliminação (Convenção no182-OIT)
2000	Protocolo Facultativo a Convenção sobre os Direitos da Criança relativo à Venda de Crianças, Prostituição e Pornografia Infantis
2000	Protocolo Facultativo a Convenção sobre os Direitos da Criança relativo ao Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados
2000	Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional
2000	Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças - Protocolo de Palermo

Fonte: Ministério dos Direitos Humanos, 2018

Sobre contexto nacional, no Brasil, o documento apresenta sobre “Constituição, Códigos e Leis” que estão vinculados à infância, também reorganizados por data.

Tabela 02 - Documentos Nacionais Brasileiros

Ano	Documento
1940	Código Penal
1941	Código de Processo Penal
1973	Código de Processo Civil
1988	Constituição Federal
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente
2002	Código Civil

Fonte: Ministério dos Direitos Humanos, 2018

Ainda em contexto local, o documento apresenta uma lista de ações, como “Planos e Políticas” criadas por órgãos nacionais para atuar com crianças e adolescentes, são eles:

Tabela 03 - Planos e Políticas Nacionais Brasileiras

Ano	Documento
2000	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil
2006	Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas
2006	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária
2008	Plano Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas
2009	Plano Nacional dos Direitos Humanos 3 – PNDH 3
2011	Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes
2011	Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador
2011	Lei no 12.435/2011, que dispõe sobre a organização da Assistência Social

Fonte: Ministério dos Direitos Humanos, 2018

No Brasil, hoje, existem 215 Resoluções sobre crianças e adolescentes que abordam diversas questões. As Resoluções de nº 105 de 2005, nº 113 de 2006, 117 de 2006, 139 de 2010, 141 de 2010, 144 de 2011 e 148 de 2011 são relativas ao CONANDA¹².

¹² Criado em 1991 pela Lei nº 8.242, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) foi previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como o principal órgão do sistema de garantia de direitos. Por meio da gestão compartilhada, governo e sociedade civil definem, no

A discussão sobre o cenário da crianças e adolescentes se ampliou a partir das políticas públicas voltadas a esse público, no Brasil o marco histórico das políticas de garantia de direitos de crianças e adolescente iniciou-se com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Porém, para Hanna, D' Almeida e Eyng (2009, p. 3660) “apesar disso, os direitos humanos, ainda que previstos na legislação, sua garantia e reconhecimento ainda hoje, em muitos lugares, não são respeitados, ferindo assim a dignidade da pessoa” e D' Almeida (2011, p. 37) relata que “[...] as crianças e adolescentes não conhecem totalmente os seus direitos e não tem condições de garanti-los de forma plena, não sendo capazes de suprir sozinhas suas necessidades básicas para uma vida digna, necessitando de apoio de adultos para esse fim”.

Por isso, constitui-se um cenário marcado pelas violações e privações dos direitos de crianças e adolescentes.

3. INFÂNCIAS E VIOLÊNCIAS: TENSÕES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

O capítulo “Infâncias e Violências: tensões no contexto contemporâneo” aborda sobre as presentes violações nos contextos cotidianos de crianças e adolescentes, considerando os principais direitos violados e está referendado nos seguintes autores que fundamentam sobre “*Violações de Direitos de Crianças e Adolescentes*” Brasil (2007, 2017, 1990); ONU (2006) e IPEA (2015). Para apresentar sobre a “*Caracterização histórica e biopsicossocial das Infâncias*” foram utilizados os seguintes autores Ariès (1981); Kramer (2011); Nogueira e Leal (2015); Papalia, Feldman e Martorell (2013); Brasil (1996, 2009,).

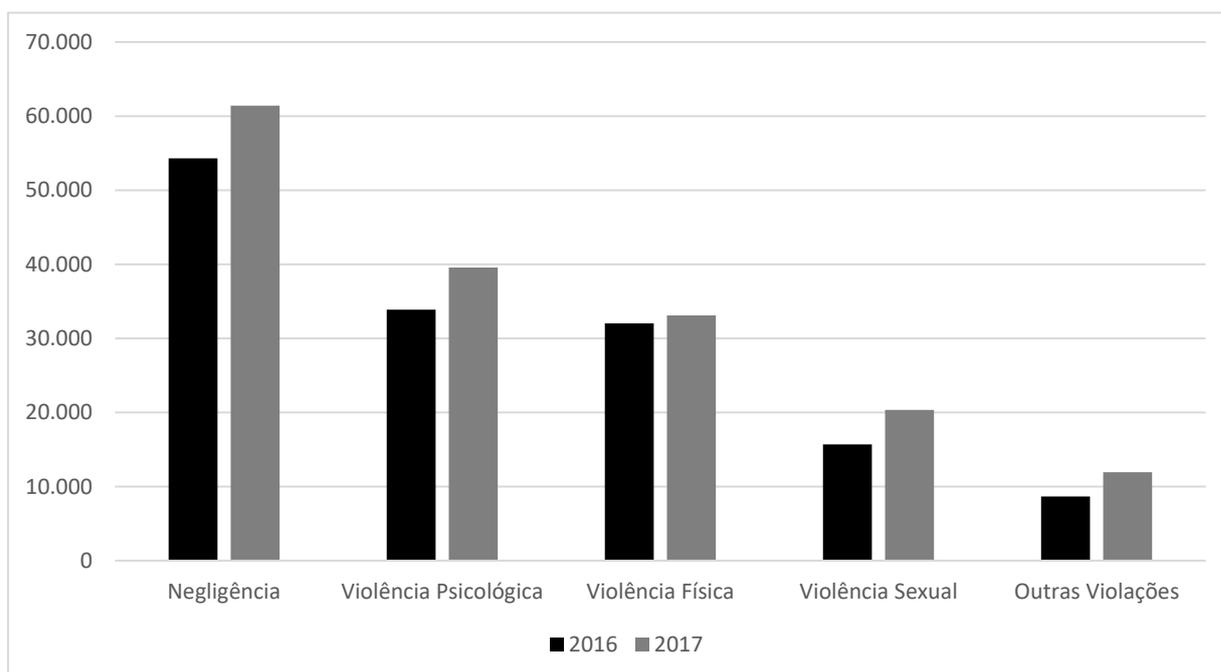
3.1 VIOLAÇÕES DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O cenário sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes que ao longo dos anos vem recebendo atenção em pesquisas e os avanços nas questões de direito de crianças e adolescentes na perspectiva de promoção da garantia dos mesmos, fomenta um debate sobre a efetivação da garantia dos direitos da infância. Nesse capítulo pretendo delinear as principais violações de direitos nos cotidianos de crianças, adolescentes e jovens, buscando dados a partir dos principais órgãos que defendem e promovem a garantia de direitos. E, para discutir esse cenário de violação de direitos, trago as principais legislações e programas que operam no Brasil na garantia de direitos de crianças, adolescentes e jovens.

O quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo (BRASIL, 2007, p. 22).

Pensando nesse questionamento apresento um dado importante que revela a relevância do tema, o Ministério dos Direitos Humano publicou um Balanço Anual da Ouvidoria do Disque 100 que aponta que das denúncias notificadas 58,91% correspondem à violação de direitos de crianças e adolescentes.

Gráfico 1 – Comparação de 2016/2017 em relação aos tipos de violação de direitos de crianças e adolescentes denunciadas no Disque 100.



Fonte: Brasil (2017).

Nesse cenário da violação de direitos, considerando que os principais espaços cotidianos de convívio de crianças, adolescentes e jovens são nas suas famílias e escolas, podemos refletir sobre como esses espaços são via de promoção ou violação da garantia de direitos. O ECA, no Art. 4º, indica as respectivas responsabilidades

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

A ONU no “Relatório do especialista independente para o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência Contra Crianças”¹³ (2006) discorre sobre os ambientes nos quais ocorre a violência contra criança, são eles: No lar e na família; Violências nas escolas e em ambientes educacionais; Violência em sistemas assistenciais e de justiça; Violência em locais de trabalho; Violência na comunidade. E conclui que “a vulnerabilidade das crianças à violência está associada à sua idade e capacidade em desenvolvimento. Devido ao seu gênero, raça, origem étnica, deficiência ou condição social, algumas crianças são particularmente vulneráveis” (ONU, 2006, p. 29).

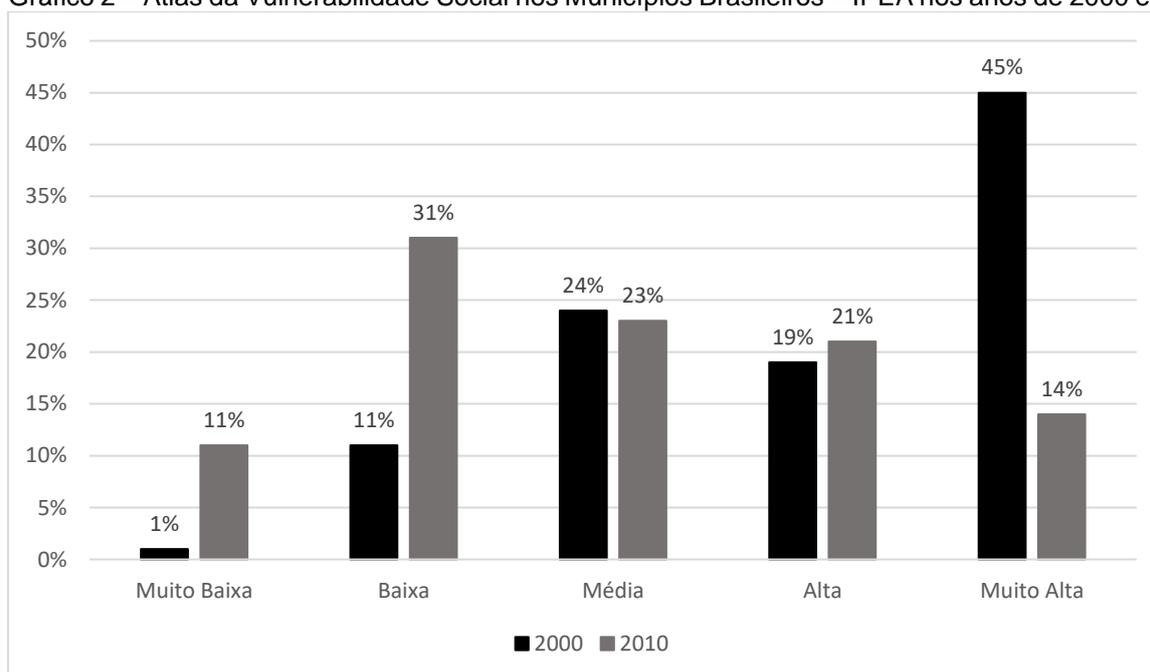
¹³ “[...] o relatório do especialista independente [sobre o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência Contra Crianças, Paulo Sérgio Pinheiro, apresentado de acordo com a resolução 60/231 da Assembléia Geral.” (ONU, p. 1, 2006)

No Atlas de Vulnerabilidade Social do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA diz que

A definição de vulnerabilidade social em que este IVS se ancora diz respeito, precisamente, ao acesso, à ausência ou à insuficiência de tais ativos, constituindo-se, assim, num instrumento de identificação das falhas de oferta de bens e serviços públicos no território nacional. Nesta medida, este índice foi pensado para dialogar com o desenho da política social brasileira, uma vez que atesta a ausência ou insuficiência de “ativos” que, pela própria Constituição Federal de 1988 (CF/1988),² deveriam ser providos aos cidadãos pelo Estado, nas suas diversas instâncias administrativas (IPEA, 2015, p. 13).

Os Índices de Vulnerabilidade Social – IVS, IPEA, são caracterizados com critérios de três dimensões “O IVS possui três dimensões: IVS Infraestrutura Urbana; IVS Capital Humano; e IVS Renda e Trabalho” (IPEA, 2015, p. 13). Nesse atlas, o IPEA apresenta que os índices de alta vulnerabilidade social diminuíram entre os anos de 2000 e 2010, como mostra o Gráfico 2

Gráfico 2 – Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros – IPEA nos anos de 2000 e 2010.



Fonte: IPEA (2015).

Pensando nesse contexto, as políticas públicas de caráter social assumem um papel importante nas superações das desigualdades. Esses dados, Brasil (2015) e IPEA (2015), caracterizam um cenário das principais violações de direitos das crianças e adolescentes, e as principais fragilidades da efetivação e promoção dos direitos garantidos e estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

3.2 CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA E BIOPSIKOSOCIAL DAS INFÂNCIAS

A infância e a adolescência são dois períodos da vida que eram, antigamente, desconsiderados e não existiam muitas discussões sobre as especificidades dos mesmos. Mas, embora tenha-se ampliado, e muito, os estudos, debates e questionamentos sobre a infância e adolescência ainda é possível encontrar teorias e políticas em divergências com a realidade em que esse público vive.

Phillipe Ariès (1981, p. 18) em sua obra “História Social da criança e da família” apresenta uma trajetória da representatividade da criança em sociedade “no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XVIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido.”, sendo assim, destaca-se o relato de que até meados do século XIII não havia representatividade da infância na sociedade, ou seja, não havia espaço e discussões sobre as características do período da infância, diferente às que atribuímos atualmente.

Entretanto, Ariès analisando obras que representam “crianças” relata que “por volta do século XVIII surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno” (ARIÈS, 1981, p. 18).

Primeiramente “surgiu o anjo, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente: um *clergeon*, como diz P. du Colombier.” e “esse tipo de anjos adolescentes se tornaria muito frequente no século XIV e persistiria ainda até o fim do *quattrocento* italiano: são exemplos de anjos de Fra Angelico, de Botticelli e de Ghirlandajo” (ARIÈS, 1981, p. 18-19). Outra representação que Ariès destaca é o segundo tipo de criança que “[...] seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o Menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria.” (ARIÈS, 1981, p. 19), entretanto “[...] o sentimento encantador da tenra infância permaneceu limitado ao Menino Jesus até o século XIV [...]” (ARIÈS, 1981, p. 19). Ainda há um terceiro tipo de criança que “[...] apareceu na fase gótica: a criança nua.” (ARIÈS, 1981, p. 19).

Fazendo a consideração de que “o Menino Jesus quase nunca era representado despido” (ARIÈS, 1981, p. 19) e que “ele só se desnudaria no final da Idade Média” (ARIÈS, 1981, p. 19) Ariès (1981, p. 19) descreve que “as poucas miniaturas das Bíblias moralizadas que representavam crianças vistiam-nas, exceto

quando tratava dos inocentes ou das crianças mortas cujas mães seriam julgadas por Salomão” que mais caracterizava no final da Idade Média “[...] a alegoria da morte e da alma que introduziria no mundo das formas a imagem de nudez infantil.” (ARIÈS, 1981, p. 19).

A figura da criança entendida como santa, predominantemente religiosa, sobretudo a partir da imagem do menino Jesus e sua mãe Virgem Maria, ou seja, “no grupo formado por Jesus e sua mãe, o artista sublinharia os aspectos graciosos, ternos e ingênuos da primeira infância [...]” estendeu-se até meados do século XVIII ampliando vagarosamente as especificidades nas representações de infância, até que são considerados aspectos como “[...] a criança procurando o seio da mãe ou preparando-se para beijá-la ou acariciá-la, a criança brincando com os brinquedos tradicionais da infância, com um pássaro amarrado ou uma fruta; a criança comendo mingau; a criança sendo enrolada em seus cueiros” (ARIÈS, 1981, p. 20). Coincidindo com esse período de infâncias santas surgiram as histórias de crianças nas lendas e contos pios.

A figura infantil ainda perpassa no século X e XVI por uma “[...] transformação de uma iconografia alegórica convencional, inspirada na concepção antigo-medieval da natureza: idades da vida, estações, sentidos, elementos.”, e ainda “as cenas de gênero e as pinturas anedóticas começaram a substituir as representações estáticas de personagens simbólicas”, nesse sentido Ariès (1981, p. 21) destaca que

[...] a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas ‘ressaltada’ no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prêdicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz ourives, de um pintor etc.; ou a criança na escola, um tema frequente e antigo, que remontava os séculos XIV e que não mais deixaria de inspirar as cenas de gênero até o século XIX.

Sobre essas representações, Ariès (1981, p. 21) considera que “[...] essas cenas de gênero em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância [...]”, pois sugerem duas perspectivas “[...] primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos [...]” (ARIÈS, 1981, p. 21), e a segunda era “[...] a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância ‘engraçadinha’)” (ARIÈS, 1981, p. 21).

Outro destaque de representação da infância que Ariès relata é a [...] da criança desconhecida da Idade Média é o *putto*, a criancinha nua.” (ARIÈS, 1981, p. 25).

Uma questão importante sobre a história das infâncias é o fato de que a morte das crianças antigamente tratava-se de um fato normal, pois “[...] a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança [...]”, e ainda “[...] não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cujas sobrevivência era tão problemática” (ARIÈS, 1981, p. 21). Tal fato justificava, pois, “as pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” (ARIÈS, 1981, p. 21), pois “elas morriam em grande número” (ARIÈS, 1981, p. 22).

E “essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época” (ARIÈS, 1981, p. 22). Entretanto, as representações desse período mostram que “o retrato da criança morta, particularmente, prova que essa criança não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável” (ARIÈS, 1981, p. 23), e marca ainda um momento importante na história, de sentimento e representação individual da criança, que antes aparecia nos retratos com famílias e outros adultos, agora começa a tomar suas características individuais de uma criança, ainda que “[...] essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes” (ARIÈS, 1981, p. 25).

Sobre a trajetória das representações da infância, que nos ajudam a entender sobre como existem avanços em relação à caracterização da criança, Ariès (1981) conclui que

A descoberta da infância começou sem dúvidas no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p. 28).

Considerando os apontamentos de Ariès (1981) sobre o aparecimento, paulativo, da infância que contribuem para o entendimento da noção desse conceito, sobretudo na sociedade moderna, Kramer (2011, p. 96) afirma que “[...] as visões sobre a infância são contruídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social.”.

Sobre os principais campos de estudo em relação à infância, Kramer (2011) destaca a sociologia, a antropologia e a psicologia como áreas dedicadas no entendimento e aprofundamento das infâncias. Segundo a autora, “[...] o significado

ideológico da criança e o valor social atribuído à infância têm sido objeto de estudo da sociologia, ajudando a entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural”. E que “a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos” (KRAMER, 2011, p. 96).

Sobre as contribuições da antropologia, Kramer (2011, p. 96) discorre que “[...] pesquisando a diversidade, tem permitido conhecer as populações infantis, suas brincadeiras, atividades, músicas, histórias e outras práticas culturais”. Em relação aos estudos da psicologia a autora relata “[...] este século assistiu à busca de uma psicologia baseada na história e na sociologia: as ideias de Vygotsky e Wallon e o debate com Piaget mostram este avanço e revolucionam os estudos da infância”.

As contribuições do estudo de Piaget¹⁴ se pautam nas questões de aprendizagem, propondo que “[...] o desenvolvimento cognitivo é um processo de equilibrações sucessivas, estruturado em etapas ou fases” (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p. 129), sendo assim, Piaget considera que “essas etapas, fases ou períodos do desenvolvimento da inteligência infantil as seguintes denominações: *sensório-motor, pré-operatório, operacional e operacional formal*” (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p. 129) e que “cada um desses quatro períodos é marcado por avanços intelectuais que marcarão a vida da criança por todo o seu longo processo de desenvolvimento até a juventude” (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p. 129). O estudo de Piaget é precursor considerando que em sua teoria, valorizam-se as características da infância, sobretudo, conforme as autoras Nogueira e Leal (2015) apontam, porque o estudo de Piaget revela que “[...] todas as crianças passarão por esses períodos e os superarão mais cedo ou mais tarde, dependendo não somente das condições de desenvolvimento biológico de cada uma, mas também do desenvolvimento nos meios sociocultural e familiar em que vivem” (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p. 129-130). A infância diante dessa perspectiva tem extrema importância em relação aos aspectos da vida do ser humano, Piaget mostra que os acontecimentos da infância resultam nos sucessos e frustrações de um adulto.

¹⁴ “[...] as contribuições de Jean Piaget (1896-1980) para os estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humanos, destacando o papel da inteligência em sua teoria, denominada *epistemologia genética*. Esse autor colaborou de maneira significativa para o avanço dos estudos relacionados à psicopedagogia, à psicologia e à pedagogia, destacando e sistematizando o desenvolvimento cognitivo, desde o nascimento até a adolescência do indivíduo, em uma perspectiva construtivista (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p. 123).

Lev Semenovitch Vigotski¹⁵ foi outro autor importante que trouxe significativas contribuições para a infância, sobretudo “[...] após sua formação em Direito, passou a se dedicar à licenciatura e aos estudos da psicologia” (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p. 148) sendo que “[...] a psicologia, do ponto de vista de Vigotski, não se limitava à forma como as pessoas viviam – estava direcionada à reorganização e à criação de um novo homem e de uma nova ciência [...]” (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p. 149). Para seguir essa perspectiva “Vigotski passou a analisar as tendências predominantes na psicologia de sua época e propôs ideais sobre a criação de uma psicologia geral que abarcasse os conhecimentos particulares e específicos desta” (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p. 150).

Sendo assim, Vigotski “[...] adotou posições para a construção de um novo nível de desenvolvimento, que unificasse a gênese e a natureza social das funções psicológicas superiores” (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p. 150). Para tanto “[...] em 1924, durante o II Congresso Panrusso de Psiconeurologia, explicitou suas críticas às ideias presentes na psicologia baseado nos princípios do materialismo histórico e dialético.” (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p. 150). Pois, acreditava em uma nova concepção de homem argumentando que

[...] este não deveria mais ser visto apenas como produto do meio, mas como ser historicamente construído e constituinte nas relações com a sociedade, pois é nessa relação de idas e vindas que o homem irá internalizar o mundo material e interpretá-lo segundo a sua subjetividade, já que, ao mesmo tempo que é um ser histórico e social, também é individual. (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p. 150-151)

Essa concepção de homem que Vigotski defende mostra a importância das vivências e aprendizagens que acontecem ao longo da vida, considerando o período da infância, ou seja, crianças e adolescentes, como parte significativa das relações humanas.

¹⁵ [...] nasceu em 5 de novembro de 1896, em Orsha, uma pequena província nas proximidades de Minsk, na Bielorrússia. Sua educação primária foi conduzida por um preceptor particular; os últimos anos de sua educação secundária foram realizados em escola particular judaica. Em 1914, ingressou na Faculdade de Medicina de Moscou, por insistência de sua família, mas logo se transferiu para o curso de direito. Em 1920, Vigotski contraiu tuberculose, doença que o levou à morte em 1934, aos 37 anos. (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p. 148)

As contribuições de Wallon¹⁶ para a infância se pautam, sobretudo na “[...] compreensão do processo de constituição da pessoa, ela deve ser estudada com certo cuidado, para não cairmos em uma visão reducionista, que fragmenta a pessoa nos aspectos motor, afetivo ou cognitivo” (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p. 181).

Os aspectos que Wallon considera, motores, afetivo e cognitivo, são importantes para o entendimento das atribuições de características e práticas comuns na infância, como o brincar, por conta do próprio movimento e ainda as imitações e reproduções de ações. Sobre a afetividade é importante destacar que “ao longo dos primeiros anos de vida, é a emoção que assume o comando do desenvolvimento das crianças” (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p. 189).

E, em relação à questão cognitiva “[...] a teoria waloniana considera o desenvolvimento da função cognitiva desde o nascimento, assim como postula que as funções intelectuais se desenvolvem ao longo da vida”. Por isso, o estudo de Wallon (1968, p. 46) contribui de forma efetiva para considerar que “o estudo da criança é essencialmente o estudo das fases que vão fazer dela um adulto”.

As infâncias e adolescências também perpassam pelos estudos da biologia que estão inseridas nos estudos sobre o desenvolvimento humano¹⁷ que consiste, também, no estudo sobre o ciclo da vida, considerando três principais aspectos, ou seja,

Os cientistas do desenvolvimento estudam os três principais domínios, ou aspectos, do eu: físico, cognitivo e psicossocial. O crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde fazem parte do **desenvolvimento físico**. Aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade compõem o **desenvolvimento cognitivo**. Emoções, personalidade e relações sociais são aspectos do **desenvolvimento psicossocial** (PAPALIA, FELDMAN, MARTORELL, 2013, p. 31).

A partir desse estudo sobre o desenvolvimento humano, Papalia e Feldman (2013, p. 35-36) apresentam oito períodos do desenvolvimento humano, são eles: Período Pré-natal (da concepção ao nascimento); Primeira Infância (do nascimento

¹⁶ Henri Wallon nasceu em 15 de junho de 1879, em Paris (França), cidade considerada o centro cultural da Europa. [...] Dedicou-se, ao longo de sua vida, à filosofia, à medicina, à psicologia e à política francesa, vivendo em Paris até sua morte, em 1º de dezembro de 1962. (NOGUEIRA, LEAL, p. 176)

¹⁷ O campo do desenvolvimento humano concentra-se no estudo científico dos processos sistemáticos de mudança e estabilidade que ocorrem nas pessoas. Os cientistas do desenvolvimento (ou desenvolvimentistas) – indivíduos empenhados no estudo profissional do desenvolvimento humano – observam os aspectos em que as pessoas se transformam desde a concepção até a maturidade, bem como as características que permanecem razoavelmente estáveis (PAPALIA, FELDMAN, MARTORELL, 2013, p. 31).

aos 3 anos); Segunda Infância (3 a 6 anos); Terceira Infância (6 a 11 anos); Adolescência (11 a aproximadamente 20 anos); Início da vida adulta (20 a 40 anos); Vida Adulta Intermediária (40 a 65 anos); Vida Adulta Tardia (65 anos em diante).

As autoras dedicaram-se em apresentar cada período especificando os três aspectos do desenvolvimento humano, dos quais destaco, em um quadro adaptado, características da infância e adolescência.

Os quadros 1 a 5 são recortes sobre os aspectos físico, cognitivo e psicossocial, tipificados em oito períodos do desenvolvimento humano, apenas com os períodos correspondentes à infância - Papalia e Feldman (2013, p. 35-36)

Quadro 1 – Desenvolvimento no **Período Pré-natal -da concepção ao nascimento**

Desenvolvimento Físico	Desenvolvimento Cognitivo	Desenvolvimento Psicossocial
Ocorre a concepção por fertilização normal ou por outros meios. Desde o começo, a dotação genética interage com as influências ambientais. Formam-se as estruturas e os órgãos corporais básicos: inicia-se o surto de crescimento do cérebro. O crescimento físico é o mais acelerado do ciclo de vida. É grande a vulnerabilidade às influências ambientais.	Desenvolvem-se as capacidades de aprender e lembrar, bem como as de responder aos estímulos sensoriais.	O feto responde à voz da mãe e desenvolve preferência por ela.

Fonte: PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin; MARTORELL, Gabriela. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: AMGH, 2013. p. 35-36.

Quadro 2- Desenvolvimento na **Primeira Infância (do nascimento a 3 anos)**

No nascimento, todos os sentidos e sistemas corporais funcionam em graus variados. O cérebro aumenta em complexidade e é altamente sensível à influência ambiental. O crescimento físico e o desenvolvimento das habilidades motoras são rápidos.	As capacidades de aprender e lembrar estão presentes, mesmo nas primeiras semanas. O uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas se desenvolvem por volta do final do segundo ano de vida. A compreensão e o uso da linguagem se desenvolvem rapidamente.	Formam-se os vínculos afetivos com os pais e com outras pessoas. A autoconsciência se desenvolve. Ocorre a passagem da dependência para a autonomia. Aumenta o interesse por outras crianças.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin; MARTORELL, Gabriela. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: AMGH, 2013. p. 35-36.

Quadro 3 – Desenvolvimento na **Segunda Infância (3 a 6 anos)**

<p>O crescimento é constante; a aparência torna-se mais esguia e as proporções mais parecidas com as de um adulto.</p> <p>O apetite diminui e são comuns os distúrbios do sono.</p> <p>Surge a preferência pelo uso de uma das mãos; aprimoram-se as habilidades motoras finas e gerais e aumenta a força física.</p>	<p>O pensamento é um tanto egocêntrico, mas aumenta a compreensão do ponto de vista dos outros.</p> <p>A imaturidade cognitiva resulta em algumas ideias ilógicas sobre o mundo.</p> <p>Aprimoram-se a memória e a linguagem. A inteligência torna-se mais previsível.</p> <p>É comum a experiência da pré-escola; mais ainda a do jardim de infância.</p>	<p>O autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos; a autoestima é global.</p> <p>Aumentam a independência, a iniciativa e o autocontrole.</p> <p>Desenvolve-se a identidade de gênero. O brincar torna-se mais imaginativo, mais elaborado e, geralmente, mais social.</p> <p>Altruísmo, agressão e temor são comuns. A família ainda é o foco da vida social, mas outras crianças tornam-se mais importantes.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin; MARTORELL, Gabriela. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: AMGH, 2013. p. 35-36.

Quadro 4 – Desenvolvimento na **Terceira Infância (6 a 11 anos)**

<p>Aumentam a independência, a iniciativa e o autocontrole.</p> <p>Desenvolve-se a identidade de gênero. O brincar torna-se mais imaginativo, mais elaborado e, geralmente, mais social.</p> <p>Altruísmo, agressão e temor são comuns.</p>	<p>Diminui o egocentrismo. As crianças começam a pensar com lógica, porém concretamente.</p> <p>As habilidades de memória e linguagem aumentam.</p> <p>Ganhos cognitivos permitem à criança beneficiar-se da instrução formal na escola. Algumas crianças demonstram necessidades educacionais e talentos especiais.</p>	<p>O autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos; a autoestima é global.</p> <p>O autoconceito torna-se mais complexo, afetando a autoestima.</p> <p>A correção reflete um deslocamento gradual no controle dos pais para a criança.</p> <p>Os colegas assumem importância fundamental.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin; MARTORELL, Gabriela. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: AMGH, 2013. p. 35-36.

Quadro 5 – Desenvolvimento na **Adolescência-Juventude (11 a aprox. 20 anos)**

<p>O crescimento físico e outras mudanças são rápidas e profundas.</p> <p>Ocorre a maturidade reprodutiva. Os principais riscos para a saúde emergem de questões comportamentais, tais como transtornos da alimentação e abuso de drogas.</p>	<p>Desenvolvem-se a capacidade de pensar em termos abstratos e de usar o raciocínio científico.</p> <p>O pensamento imaturo persiste em algumas atitudes e comportamentos. A educação concentra-se na preparação para a faculdade ou para a profissão.</p>	<p>A busca pela identidade, incluindo a identidade sexual, torna-se central.</p> <p>O relacionamento com os pais geralmente é bom. Os amigos podem exercer influência positiva ou negativa.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin; MARTORELL, Gabriela. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: AMGH, 2013. p. 35-36.

Compreender a diferenciação por idade, sobretudo considerando os aspectos apontados pelas autoras, contribuem, ou ao menos deveriam contribuir, para a reflexão de práticas da sociedade, em áreas como a saúde e educação, para buscar entender as principais vulnerabilidades, fragilidades que cada período apresenta e

efetivar ajuda significativa para a superação dessas dificuldades por meio de políticas públicas, por exemplo.

É importante destacar a educação também como campo de estudo em relação à infâncias e adolescência, estudos esses que perpassam pelas questões sobre diversos aspectos da aprendizagem, sobre teorias/metodologias de ensino que buscam a efetivação das aprendizagens, estudos sobre a relação da instituição familiar com o desenvolvimento da criança e adolescente, estudos sobre o elo entre a escola a família e a sociedade, como por exemplo, o aporte de Piaget, Vigotski e Wallon, já mencionados. A educação ainda avançou com o tempo nas políticas públicas que garantem o direito ao acesso e permanência nas escolas, e hoje, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, no Art. 4

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Outro documento muito importante que trouxe significativo avanço foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB 5/2009, em que na Seção 1 estabelece a definição de criança como

Criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 18).

Esse último conceito de criança representa a expressiva mudança da criança como categoria social, como alvo de políticas públicas, com direitos básicos e fundamentais garantidos em lei.

4 PESQUISA EMPÍRICA

Os resultados apresentados são fruto de uma pesquisa internacional que buscou investigar programas sociais da América Latina que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, mediante diversas perspectivas de suporte e metodologia. A pesquisa foi realizada a partir da cooperação entre a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Instituto Interamericano Del Niño, La Niña y Adolescentes (IIN), a Fundação Marista de Solidariedade Internacional (FMSI), a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), o Centro de Defesa da Infância, o Observatório das Juventudes (PUCPR), e o Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores.(EYNG, 2019).

No presente trabalho são apresentados dados da pesquisa realizada no Brasil, os quais foram analisados três programas.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS INVESTIGADOS

A pesquisa foi realizada em três programas no Brasil, o Programa A localizado na cidade de São Paulo/SP, o Programa B localizado na cidade de São José dos Pinhais/PR e o programa C localizado na cidade de Colombo/PR.

O Programa A apresenta como propósito

[...] dialogar com os participantes da comunidade educativa na consolidação de suas demandas, dando-lhes a oportunidade de conquistas, acesso, garantia, manutenção e defesa dos direitos humanos, pelo viés da experiência e constante reflexão sobre valores. Proposição que ganha materialidade curricular, ao trazer para o centro do processo educativo a participação, a aprendizagem, a liberdade e a autonomia como um direito. (EYNG, 2019)

E ainda é um ambiente que

[...] oferece atendimento direto a crianças, adolescentes e famílias na perspectiva de promover e defender os seus direitos, tendo como inerente ao seu objetivo a atuação em parceria com outras organizações para a construção de propostas curriculares coletivas para a defesa e garantia de direitos, bem como iniciativas que promovam o desenvolvimento local. (EYNG, 2019)

Os objetivos do programa A consistem em “educar em valores para e pela cidadania; criar hábitos de pesquisa e estudo; cultivar hábitos alimentares e de higiene; expandir o repertório cultural dado pela família; ampliar as aprendizagens para além da educação formal.”

O **Programa B** tem como propósito “ser uma organização da sociedade civil de referência e de interesse público, em termos de transparência em sua operação e suas ações, bem como na demonstração dos resultados de seu trabalho junto com qualquer um que possa estar interessado”. Os objetivos do programa são

ensinar a cultura histórica, corporal e social da capoeira. Para o ingresso no programa não há seleção para participar, apenas a disposição e o comprometimento dos alunos em aprender e colaborar no desenvolvimento da capoeira como instrumento de inclusão social. Contribuir para o desenvolvimento intelectual e motor de crianças e adolescentes em áreas de vulnerabilidade por meio da prática da capoeira, valorizando a cultura brasileira. (EYNG, 2019)

O **Programa C** é do público governamental que acompanhar o cumprimento de Medidas Socioeducativas - MSE em meio aberto por adolescentes do município (EYNG, 2018). E tem como objetivo “[...] o acompanhamento, tendo em vista as possibilidades cidadãs e emancipatórias de adolescentes em cumprimento à mediadas socioeducativas em meio aberto.” (EYNG, 2019).

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Tabela 4 – Idade das **crianças e adolescentes** dos programas

Programas	Idade (%)									Total
	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
A	3,3	30,0	23,3	20,0	13,3	6,7	3,3	0,0	0,0	100,0
B	12,5	12,5	18,8	31,3	18,8	0,0	6,3	0,0	0,0	100,0
C	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7	38,5	53,8	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eynng (2019)

No programa A o percentual de 30,0% marca que a maioria das crianças e adolescentes tem 11 anos de idade, enquanto no programa B o percentual mais alto é de 31,3% de crianças e adolescentes com 13 anos de idade. No programa C, por sua especificação de público, o percentual que se destaca é de 53,8% de adolescentes com 18 anos.

Tabela 5 – Presença das famílias dos programas, por sexo.

Programas	Feminino (%)	Masculino (%)	Total (%)
A	43,3	56,7	100,0
B	37,5	62,5	100,0
C	7,7	92,3	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eynng (2019)

Em todos os programas o percentual do sexo masculino é maior, sendo assim, mais crianças e adolescentes do sexo masculino participaram da pesquisa. Destaco ainda a situação do programa C em que atende crianças em cumprimento de Medidas

Socioeducativas em que apenas uma menina participou da pesquisa, revelando que o público em que se encontra nessa condição é quase que exclusivamente masculino.

Tabela 6 – Sexo das **famílias** dos programas

Programas	Feminino (%)	Masculino (%)	Total (%)
A	86,7	13,3	100,0
B	53,3	43,8	100,0
C	78,6	21,4	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Também em todos os programas familiares do sexo feminino estiveram presente para participar da pesquisa, o que demonstra que a figura feminina encontra-se mais presente na vida das crianças e adolescentes.

Tabela 7 – Sexo Dos **gestores** dos programas

Programas	Feminino (%)	Masculino (%)	Total (%)
A	40,0	60,0	100,0
B	75,0	25,0	100,0
C	88,9	11,1	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Apenas no programa A, com 60,0 %, os gestores são maioria do sexo masculino, enquanto no programa B, com 75,0%, e programa C, com 88,9%, a maioria se apresenta do sexo feminino.

Tabela 8 – Raça/Cor das **crianças e adolescentes** dos programas

Programas	Raça/Cor (%)								Total
	Negro	Pardo	Branco	Indígena	Amarelo	Não sabe	Não respondeu	Não se aplica	
A	36,7	26,7	13,3	10,0	3,1	3,3	6,7	0,0	100,0
B	6,3	25,0	18,8	12,5	6,3	25,0	6,3	0,0	100,0
C	23,1	38,5	15,4	0,0	7,7	7,7	7,7	0,0	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

No programa A, 36,7%, das crianças e adolescentes se declararam negras, enquanto no programa B, 25,0%, se declararam pardas, mas 25,0% também disseram não saber. No programa C, 38,5%, se declararam pardos.

Tabela 9 – Raça/Cor das **famílias** dos programas

Programas	Raça/Cor (%)								Total (%)
	Negro	Pardo	Branco	Indígena	Amarelo	Não sabe	Não respondeu	Não se aplica	
A	26,7	46,7	20,0	0,0	6,7	0,0	0,0	0,0	100,0
B	6,2	50,0	43,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
C	7,1	64,3	28,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Em todos os programas o percentual maior foi de familiares que se declararam pardos, no programa A 46,7%, no programa B 50,0%, e no programa C 64,3%. O interessante é que as crianças e adolescentes, do programa A, por exemplo, se declararam negras, duas questões podem justificar tal diferença de respostas. Primeiro o conceito de raça e cor para cada um, e segundo, por uma questão identitária.

Tabela 10 – Raça/Cor dos **gestores** dos programas

Programas	Raça/Cor (%)								Total
	Negro	Pardo	Branco	Indígena	Amarelo	Não sabe	Não respondeu	Não se aplica	
A	40,0	0,0	40,0	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
B	25,0	0,0	75,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
C	0,0	33,3	55,6	0,0	11,1	0,0	0,0	0,0	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

No programa A 40,0% por gestores se declararam negros e 40,0% brancos, interessante é que 20,0% se declararam indígenas. No programa B o percentual maior foi de 75,0% em que gestores se declararam brancos. No programa C o percentual que se destacou foi de 55,6% em que gestores se declararam brancos.

Tabela 11 – Religião das **crianças e adolescentes** dos programas

Programas	Sim (%)	Não (%)	Total (%)
A	76,7	23,3	100,0
B	93,8	6,2	100,0
C	69,2	30,8	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Na questão em que foi perguntado se as crianças e adolescentes tem religião, em todos os programas se destacou que sim, embora exista percentual de não.

Tabela 12 – Religião das **famílias** dos programas

Programas	Sim (%)	Não (%)	Total (%)
A	93,3	6,7	100,0
B	100,0	0,0	100,0
C	100,0	0,0	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Já quando perguntado para os familiares se eles têm religião as respostas foram quase 100,0% em todos os programas.

Tabela 13 – Religião dos **gestores** dos programas

Programas	Sim (%)	Não (%)	Total (%)
A	80,0	20,0	100,0
B	100,0	0,0	100,0
C	77,8	22,2	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Quando perguntado aos gestores sobre religião, no programa A, 80,0%, disseram ter religião. Já no programa B, 100,0% dos gestores afirmaram ter religião, e no programa C, 77, 8% responderam que sim, tem religião. No programa A e C há respostas de gestores que afirmaram não ter uma religião.

Tabela 14 – Afiliação religiosa das **crianças e adolescentes** dos programas

Programas	Religiões (%)				Total
	Católico	Evangélico	Cristão	Outros	
A	43,5	43,5	0,0	13,0	100,0
B	80,0	13,3	0,0	6,7	100,0
C	22,2	55,6	22,2	0,0	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. E yng (2019)

Sobre a afiliação religiosa, no programa A, com o mesmo percentual de 43,5% das crianças e adolescentes disseram ser católicas e evangélicas. Enquanto no programa B destacou-se, com 80,0%, católicos. E no programa C, com 55,6%, ficou evidenciado que a maioria das crianças e adolescentes são evangélicos.

Tabela 15 – Afiliação religiosa das **famílias** dos programas

Programas	Religiões (%)				Total
	Católico	Evangélico	Cristão	Outros	
A	57,1	42,9	0,0	0,0	100,0
B	62,5	18,8	0,0	18,8	100,0
C	64,3	28,6	7,1	0,0	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. E yng (2019)

Contrapondo um pouco o cenário de respostas das crianças e adolescentes, os familiares dos três programas afirmaram, com maior percentual, que são católicos. O programa A foi o único que apresentou dados próximos, com 57,1% católicos e 42,9% evangélicos, nos programas B e C as diferenças são mais significativas. No programa B 62,5% são católicos e apenas 18,8% se posicionaram como evangélicos e outros. E no programa C 64,3% afirmaram ser católicos, 28,6% evangélicos e apenas 7,1% apresentaram-se como cristãos.

Tabela 16 – Afiliação religiosa dos **gestores** dos programas

Programas	Religiões (%)				Total
	Católico	Evangélico	Cristão	Outros	
A	50,0	12,5	25,0	12,5	100,0
B	50,0	50,0	0,0	0,0	100,0
C	57,1	14,3	14,3	14,3	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. E yng (2019)

Sobre a afiliação religiosa dos gestores no programa A apesar de 50,0% se apresentarem como católicos, 25,0% disseram ser cristãos, e 12,5% evangélicos e de outras religiões. No programa B 50,0% afirmaram ser católicos e evangélicos. No

programa C o percentual em destaque é de 57,1% de católicos, mas com 14,3% evangélicos, cristãos e de outras religiões também merecem destaque, pois foi o único programa em que há mais diversidade de afiliações religiosas.

Tabela 17 – Sabem a renda familiar: **crianças e adolescentes** dos programas

Programas	Sim (%)	Não (%)	Total (%)
A	20,0	80,0	100,0
B	56,3	43,7	100,0
C	23,1	76,9	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. E yng (2019)

Na tabela acima trata-se de uma questão consideravelmente complexa para crianças e adolescentes, considerando que “[...] as crianças não têm acesso ao controle de recursos da família, o aumento ou diminuição do rendimento do agregado não se repercute necessariamente no bem-estar da criança [...]” (BASTOS, 2008, p.9), por isso no programa A 80,0% disseram não saber a renda familiar, e no programa C 76,9% também disseram não saber. Mas, no programa B 56,3% assumiram saber a renda da família, ainda assim, 43,7% dizem não saber.

Tabela 18 – Sabem a renda familiar: **familiares**

Programas	Sim (%)	Não (%)	Total (%)
A	100,0	0,0	100,0
B	93,8	6,2	100,0
C	100,0	0,0	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. E yng (2019)

Como esperado os familiares responderam, quase que 100,0% em todos os programas, saberem a renda familiar, apenas no programa B 6,2% disseram não saber.

Tabela 19 – Sabem a renda familiar: **gestores**

Programas	Sim (%)	Não (%)	Total (%)
A	100,0	0,0	100,0
B	100,0	0,0	100,0
C	100,0	0,0	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. E yng (2019)

Quando perguntado aos gestores sobre a renda familiar, 100,0%, de todos os programas afirmaram saber.

Tabela 10 – Faixa de renda familiar: visão das **crianças e adolescentes** dos programas

Programas	Renda Familiar (%)					Total
	Menos de 1 salário	1 salário mínimo	2 a 4 salários mínimos	5 a 7 salários mínimos	Mais de 8 salários	
A	16,7	16,7	66,7	0,0	0,0	100,0
B	0,0	22,2	55,6	22,2	0,0	100,0
C	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

No programa A 66,7% das crianças e adolescentes disseram que a renda familiar é de 2 a 4 salários mínimos. No programa B, com 55,6%, as crianças e adolescentes disseram que a renda também é de 2 a 4 salários mínimos. No programa C 100,0% dos entrevistados afirmaram que a renda é de 1 salário mínimo.

Tabela 21 – Faixa de renda familiar: visão dos **familiares** dos programas

Programas	Renda Familiar (%)					Total
	Menos de 1 salário	1 salário mínimo	2 a 4 salários mínimos	5 a 7 salários mínimos	Mais de 8 salários	
A	6,7	6,7	80,0	6,7	0,0	100,0
B	6,7	1,7	66,7	20,0	0,0	100,0
C	0,0	50,0	50,0	0,0	0,0	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Segundo a visão dos familiares sobre a renda familiar, no programa A 80,0% afirmou que a renda é de 2 a 4 salários mínimos. No programa B 66,7% também afirmaram a renda de 2 a 4 salários mínimos. No programa C 50,0% disseram 1 salário mínimo e de 2 a 4 salários mínimos. Destaque ainda para o Programa A em que são apresentadas rendas de menos de 1 salário mínimo, apresentando assim uma condição financeira precária, também de apenas 1 salário mínimo, 6,7% dos familiares, mas também há familiar, com 6,7%, que apresentam a renda com 5 a 7 salários mínimos. No programa B também há casos de condições financeiras precárias com menos de 1 salário mínimo, caso de 6,7% dos familiares, mas 20,0% apresentaram que a renda é de 5 a 7 salário mínimos.

Tabela 22 – Ajuda econômica governamental **familiares**

Programas	Sim (%)	Não (%)	Total (%)
A	33,3	66,7	100,0
B	12,5	87,5	100,0
C	21,4	78,6	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Foi perguntado aos familiares se são beneficiários de algum programa de ajuda econômica governamental. De modo geral nos três programas o percentual significativo é de que não recebem ajuda do governo. Mas, merece destaque os percentuais de famílias que recebem algum auxílio. O programa A, com 33,3%, é o que os familiares mais afirmaram serem beneficiários de alguma ajuda econômica, seguido do programa C, com 21,4%, e o programa B é o que apresenta o menor percentual, 12,5%, de familiares com ajuda econômica governamental.

Tabela 23 – Faixa de renda familiar dos **gestores** dos programas

Programas	Renda Familiar (%)					Total
	Menos de 1 salário	1 salário mínimo	2 a 4 salários mínimos	5 a 7 salários mínimos	Mais de 8 salários	
A	0,0	0,0	40,0	50,0	10,0	100,0
B	0,0	0,0	25,0	75,0	0,0	100,0
C	0,0	0,0	55,6	33,3	11,1	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Sobre a renda familiar dos gestores, no programa A 50,0% afirmaram ter a renda familiar de 5 a 7 salários mínimos, também no programa B 75,0% a renda é de 5 a 7 salários mínimos, e no programa C 55,6% disseram que a renda familiar é de 2 a 4 salários mínimos.

Tabela 24 – Ano escolar frequentado pelas **crianças e adolescentes** dos programas

Programas	Ano Frequentado (%)												Total
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1º ano Ens. Médio	2º ano Ens. Médio	3º ano Ens. Médio	
A	0,0	--	-	-	6,7	33,3	20,0	20,0	6,7	6,7	6,7	0,0	100,0
B	0,0	-	-	-	12,5	6,3	12,5	50,0	12,5	0,0	0,0	6,3	100,0
C	7,7	-	-	-	7,7	7,7	7,7	23,1	7,7	7,7	7,7	7,7	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Quando perguntado às crianças e adolescentes sobre o ano em que estavam frequentando a escola, no programa A 33,3% estavam no 6º ano. No programa B 50,0% estavam no 8º ano. No programa C 23,1% estavam no 8º ano e destaca-se que 7,7% estavam cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental I. O programa C merece destaque considerando que a idade das crianças e adolescentes é de 17 e 18 anos de idade, ou seja, boa parte delas não terminaram o ensino fundamental, estavam com idade/série distorcidas e provavelmente estavam cursando na EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 25 – Retenção escolar das **crianças e adolescentes** dos programas

Programas	Retenção Escolar (%)		
	Não	Sim	Total
A	90,0	10,0	100,0
B	87,5	12,5	100,0
C	0,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. E yng (2019)

Sobre a pergunta se algumas das crianças e adolescentes repetiram de ano é interessante analisar que nos programas A e B o maior percentual é de não, mas há casos de retenção, enquanto no programa C 100,0% dos entrevistados já repetiram de ano.

Tabela 26 – Ano escolar retido pelas **crianças e adolescentes** dos programas

Programas	Ano de retenção (%)											Total
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1º no Ens. Médio	2º ano Ens. Médio	
A	33,3	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	100,0
B	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0
C	5,6	5,6	5,6	27,8	22,2	5,6	11,1	0,0	0,0	11,1	5,6	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. E yng (2019)

As crianças que responderam terem repetido de ano, no programa A foram retidas, 33,3% no 1º ano, 33,3% no 3º ano e 33,3% no 9º ano, último ano do ensino fundamental. No programa B, programa que apresentou menor percentual de retenção, daqueles que repetiram, 100,0% foram no 8º ano. Por sua vez, no programa C 100% são repetentes, havendo vários que repetiram mais do que uma vez, até chegarem ao abandono.

Tabela 27 – Abandono escolar das **crianças e adolescentes** dos programas

Programas	Abandono Escolar (%)		
	Não	Sim	Total
A	96,7	3,3	100,0
B	100,0	0,0	100,0
C	30,8	69,2	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. E yng (2019)

A pergunta sobre o abandono escolar revela que no programa A 96,7% não abandonaram a escola, enquanto 3,3% já abandonou a escola alguma vez, mas o programa A exige que crianças estejam frequentando a escola para poderem participar do mesmo. No programa B 100,0% afirmaram não terem abandonado a escola. O programa C apresenta que 69,2% das crianças e adolescentes já abandonaram a escola alguma vez, enquanto apenas 30,8% disseram que não.

Quadro 6 – Motivos de abandono escolar – visão **crianças e adolescentes** dos programas

Programa	Categorias
C	Escola era chata; não gosta de estudar; taxado de burro; expulso por comportamento; inimizadas nas proximidades da escola; para poder trabalhar; mudança de endereço; motivos diferentes.

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Considerando os dados de retenção é possível relacionar a justificativa do índice de abandono apresentados no programa C, pois, todos esses motivos apresentados pelos entrevistados revelam um cenário de uma escola excludente, entediante e um ambiente ameaçador e violador de direitos.

Tabela 28 – Escolaridade dos **familiares** dos programas

programas	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1º ano Ens. Médio	2º ano Ens. Médio	3º ano Ens. Médio	Grad.	Esp.	Total
A	6,7	0,0	0,0	0,0	13,3	0,0	0,0	73,3	0,0	6,7	100,0
B	6,3	0,0	0,0	0,0	12,5	0,0	0,0	43,8	18,8	18,8	100,0
C	21,4	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0	28,6	0,0	0,0	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

A escolaridade dos familiares está alinhada ao término de cada segmento da educação básica. Sendo assim, no programa A 6,7% concluíram o ensino fundamental I, 13,3% concluíram o ensino fundamental II e, com destaque, 73,3% concluíram o ensino médio.

No programa B 6,3% concluíram o ensino fundamental I, 12,5% o ensino fundamental II, com maior percentual 43,8% concluíram o ensino médio, ainda 18,8% fizeram graduação e 18,8% finalizaram especialização.

No programa C 21,4% concluíram o ensino fundamental I, com ênfase 50,0% terminaram apenas o ensino fundamental II e 28,6% completaram o ensino médio.

Tabela 29 – Escolaridade dos **gestores** dos programas

Programas	Escolariade (%)										
	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1º ano Ens. Médio	2º ano Ens. Médio	3º ano Ens. Médio	Graduação	Especialização	Total
A	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0	50,0	40,0	100,0
B	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
C	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	0,0	55,6	33,3	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

A escolaridade dos gestores dos programas em todos o maior percentual é de graduação concluída, no programa A com 50,0%, mas merece atenção os 40,0% que

apresentam especialização. No programa B 100,0% com graduação e no programa C 55,6% com graduação e 33,3% com especialização.

Tabela 30 – Vínculo laboral **gestores**

Programas	Efetivo	Temporario	Estagiário	Voluntário	Total
A	90,0	10,0	0,0	0,0	100,0
B	50,0	0,0	0,0	50,0	100,0
C	44,4	55,6	0,0	0,0	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eynng (2019)

No programa A 90,0% dos gestores estavam em contrato efetivo. O programa B 50,0% eram efetivos e 50,0% eram voluntários. No programa C 55,6% eram com contrato temporário e 44,4% efetivos.

Tabela 31 – Capacitação para atuação **gestores**

Programas	Capacitação (%)		
	Sim	Não	Total
A	90,0	10,0	100,0
B	100,0	0,0	100,0
C	44,4	55,6	100,0

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eynng (2019)

Sobre a capacitação para atuação das funções, no programa A 90,0% afirmaram que houve capacitação. No programa B 100,0% também afirmam que houve capacitação. No programa C 55,6% disseram que não tiveram capacitação, e 44,4% disseram sim.

4.3 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE DIREITOS

A definição sobre Direitos Humanos no contexto neoliberal, embora apresente diversos significados, acaba assumindo um discurso de interesses e necessidades individuais ou de grupos específicos que podem não amparar a sociedade na sua coletividade. Os entendimentos dos direitos absolutos, desta forma são “[...] indiferentes às vicissitudes históricas e às especificidades culturais dos povos e das gentes [...]” (ESTÊVÃO, 2013, p.14). Existem teóricos que defendem a ideia de que “[...] os direitos humanos devem ser interpretados como direitos morais que são reconhecidos às pessoas pelo fato de simplesmente serem pessoas.” (ESTÊVÃO, 2013, p. 14). Outra concepção entende que “[...] os direitos como práticas sociais, políticas, sociais e culturais [...]” (ESTÊVÃO, 2013, p. 14).

Considerando essa dubiedade de conceitos e interpretação dos direitos humanos, acreditamos necessário ouvir dos participantes o entendimento sobre os direitos humanos no contexto da pesquisa.

Tabela 32 - Entendimentos sobre direitos humanos das crianças e adolescentes dos programas

Critério	A (%)	B (%)	C (%)
1.Direitos como naturais do ser humano	18,2	7,1	7,2
2.Direitos de todos - igualdade	18,2	21,6	28,5
3.Direitos de cada um – diferença	9,1	7,1	-
4.Direitos de cidadania	6,1	-	-
5.Direitos de dignidade	3,0	-	-
6.Direito à qualidade de vida	6,1	-	-
7.Tipos de direitos	21,2	35,7	21,4
8.Direito como norma de conduta	-	-	7,1
9.Direito para ajudar as pessoas	3,0	14,3	-
10.Outros	12,1	7,1	7,1
11. Não sabe	3,0	7,1	28,5
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Quando perguntado às crianças sobre o que elas entendem por direitos humanos, podemos perceber que no programa A 21,2% responderam a partir de exemplos, ou seja, citaram “tipos de direitos” (ex.: educação, saúde, trabalho, etc.), em seguida, com 18,2% consideram direitos humanos como “direitos como naturais do ser humano”, direitos inerentes aos seres humanos, e, também com 18,2% responderam que direitos humanos são “direitos de todos – igualdade” associaram os direitos humanos à uma condição de igualdade à todos.

No programa B 35,7% responderam o entendimento dos direitos humanos a partir de exemplos, como no programa A, em seguida, com 21,6% consideram os direitos humanos como “direitos de todos – igualdade”.

O programa C, com 28,5% as crianças e adolescentes responderam “direitos de todos – igualdade” também com 28,5% responderam “não sabe”. É importante destacar que o perfil do programa é atender crianças e adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas, ou seja, algo estabelecido pela ECA e que eles não conseguem perceber como um direito.

Tabela 33 - Entendimentos sobre direitos humanos visão dos familiares

Critério	A (%)	B (%)	C (%)
1. Direitos como naturais do ser humano			20,1
2. Direitos de todos - igualdade	14,3	14,2	
3. Direitos de cada um – diferença		7,2	6,6
4. Direitos de cidadania		7,2	6,6
5. Tipos de direitos	42,8		13,4
6. Direito para ajudar as pessoas		7,2	20,1
7. Relação entre direitos e deveres			6,6
8. Direitos são conquistas	14,3		
9. Direito à alguma coisa	21,4		
10. Direitos humanos estão ruins	7,2		
11. Viver em sociedade			6,6
12. Não existem direitos, muita injustiça			13,4
13. Defesa de pessoas que cometem erros			6,6
Não resposta		64,2	
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

No programa A 42,8% dos familiares exemplificaram com “tipos de direitos” quando perguntado sobre o entendimento de direitos humanos, ou seja, responderam com exemplos de direitos. No programa B surpreende ao perceber que 64,2% não responderam. No programa C 20,1% apontaram que os direitos humanos são “direitos como naturais do ser humano” e 20,1% responderam que é “direito para ajudar as pessoas”.

Nessa tabela foi possível perceber que o conhecimento sobre os direitos humanos para os familiares dos programas ainda é raso, no programa B, por exemplo, mais da metade dos familiares preferiram não responder, pode ser por receio da resposta estar errada como também pode ser por não saber responder.

Tabela 1 – Entendimento sobre direitos humanos visão gestores

Critério	A (%)	B (%)	C (%)
1. Direitos como naturais, inerentes			12,6
2. Direitos de todos - igualdade		25,0	18,8
3. Direitos de cidadania, liberdade		25,0	6,2
4. Direitos de dignidade	20,0		6,2
5. Direito à qualidade de vida, bem-estar		25,0	6,2
6. Tipos de direitos	20,0	25,0	12,6
7. Ser respeitado como é	10,0		6,2
8. Base para viver sua cultura	10,0		6,2
9. Justiça			6,2
10. Garantia de estar no mundo	10,0		
11. Direitos fundamentais, essenciais	20,0		18,8
12 Condições para desenvolvimento humano	10,0		
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Quando perguntado aos gestores sobre o que o entendimento dos direitos humanos, no programa A 20,0% responderam “direitos de dignidade”, citaram “tipos

de direitos” e apontaram como “direitos fundamentais, essenciais”. No programa B 25,0% foram distribuídos em “direito de todos – igualdade”, “direitos de cidadania, liberdade”, “direito à qualidade de vida, bem-estar” e citaram “tipos de direitos”. No programa C destacam-se, com 18,8%, “direitos de todos – igualdade” e “direitos fundamentais, essenciais”.

É esperado que os profissionais que atendem nos programas tenham mais conhecimento sobre os direitos humanos, ao menos uma percepção mais ampla, por isso foram citados diversos entendimentos, mas, diferente de crianças e adolescentes e familiares as respostas se pautaram em boas percepções.

Tabela 35 – Os tipos de direitos citados - crianças e adolescentes

Critério	A (%)	B (%)	C (%)
1.Saúde	20,0	-	20,0
2.Educação, escola	6,6	25,0	20,0
3. Moradia	20,0	12,5	20,0
4. Trabalho	13,3	-	40,0
5. Liberdade	6,6	-	-
6. Respeito	13,3	25,0	-
7. Bricar, jogar.	6,6	-	-
8. Alimentação	13,3	12,5	-
9. Segurança	-	12,5	-
10. Liberdade	-	12,5	-
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. E yng (2019)

Quando perguntando sobre os direitos humanos para as crianças e adolescentes e como já apontado anteriormente sobre a percepção deles, algumas crianças citaram “tipos de direitos”, e é sobre esses direitos citados que a tabela acima corresponde. No programa A 20,0% citaram “saúde” e “moradia”. Programa B 25,0% apontaram “educação, escola” e “respeito”. No programa C o direito mais citado foi “trabalho”. É importante ressaltar que os tipos de direitos citados pelas crianças e adolescentes pode estar intimamente relacionado ao contexto em que vivem, situação familiar ou alguma necessidade que presenciam no momento. No programa C, sobretudo por conta do percentual de 40,0% o direito ao trabalho é extremamente importante, pois, o universo em que são imersos pode ser por falta de perspectiva, conseguir e manter-se no trabalho é um viés de oportunidade para retirá-los dos meios os quais os levaram a cumprirem a medida socioeducativa.

Tabela 36 – Tipos de direitos citados familiares

Critério	A (%)	B (%)	C (%)
1. Saúde	22,2		
2. Educação, escola	16,6	25,0	
3. Trabalho	-		25,0
4. Liberdade, ir e vir e expressar	33,3		50,0
5. Respeito	11,2	25,0	
6. Vida	11,2		
7. Alimentação	-	25,0	
8. Segurança	5,5		
. Disciplina		25,0	25,0
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. E yng (2019)

No programa A 33,3% citaram “liberdade, ir e vir e expressar”. No programa B 25,0% apontaram “educação, escola”, “respeito”, “alimentação” e “disciplina”. No programa C 50,0% responderam “liberdade, ir e vir e expressar”. É evidente, sobretudo no programa C, que os familiares citam direitos que estão relacionados à vida cotidiana, as vezes por violação desses direitos, por ser o direito que, naquele momento, está sendo mais solicitado, com mais dificuldade de acesso e garantia.

Tabela 37 – Tipos de direitos citados gestores

Critério	A (%)	B (%)	C (%)
1.saúde	16,6	50,0	10,0
2.Educação, escola	33,6	50,0	20,0
3.moradia	16,6		10,0
4.trabalho			10,0
5. Vida			20,0
6. Alimentação	16,6		20,0
7. Mobilidade	16,6		
8. Cultura			10,0
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. E yng (2019)

Gestores do programa A citaram “educação, escola”. No programa B 50,0% citaram “saúde” e “educação, escola”. No programa C, com 20,0% foram citados “educação, escola” e “vida”. Gestores podem ter citado esses direitos com a percepção da realidade e experiências que observam que as crianças e adolescentes vivenciam, ou até mesmo por uma necessidade pessoal.

Em seguida, ao perguntar o que os participantes consideram direito fundamental, as respostas foram as seguintes:

Tabela 38 – Direitos fundamentais mais valorizados - crianças e adolescentes

Direitos	A (%)	B (%)	C (%)
1. Educação, estudo	13,9	31,5	28,5
2. Trabalho	13,9	5,3	-
3. Moradia	13,9	-	-
4. Ser livre	5,6	15,7	14,3
5. Família	-	5,3	-
6. Vida	11,1	10,5	-
7. Respeito	11,1	10,5	21,5
8. Saber o que é Direito	2,7	-	-
9. Liberdade de expressão	2,7	-	-
10. Participação	2,7	-	-
11. Nacionalidade	-	5,3	-
12. Saúde	5,6	5,3	14,3
13. Alimentação	5,6	-	-
14. Ter igualdade	5,6	5,3	7,1
15. Identidade	-	5,3	-
16. Cultura	5,6	-	-
17. Outros	-	-	14,3
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

No programa A crianças e adolescentes apontaram como direito fundamental, com 13,9% “educação, estudo”, “trabalho”, “moradia”. No programa B, com 31,5% foi citado “educação, estudo”. No programa C, com 28,5%, também apontaram “educação, estudo”. De modo geral, os três programas mencionaram “educação, estudo” como direito fundamentais.

Tabela 39 – Direitos fundamentais mais valorizados - familiares

Direitos	A (%)	B (%)	C (%)
1. Educação, estudo	28,5	8,6	15,6
2. Trabalho	-	4,4	15,6
3. Moradia	-	-	15,6
4. Ser livre, liberdade	14,2	-	7,6
5. Família	7,2	-	-
6. Vida	-	8,6	-
7. Respeito	28,5	17,3	7,6
8. Informação	-	4,4	-
9. Proteção	7,2	-	-
10. Segurança	-	4,4	-
11. Seguir adiante, recomeço	-	-	7,6
12. Liberdade de expressão	-	4,4	-
13. Participação	-	4,4	-
14. Nacionalidade	-	4,4	-
15. Saúde	-	17,3	7,6
16. Ter igualdade	-	-	7,6
17. Esporte	-	8,6	-
18. Ir e vir	7,2	4,4	7,6
19. Transporte	-	4,4	-
20. Humildade	-	4,4	-
21. Cidadania	7,2	-	-
22. Viver em paz	-	-	7,6
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

No programa A os familiares apontaram, com 28,5%, os direitos fundamentais “educação, estudo” e “respeito”. No programa B, com 17,3%, foram “respeito” e “saúde”. No programa C, com 15,6%, “educação, estudo”, “trabalho” e “moradia”. Os direitos fundamentais citados pelos familiares estão intimamente relacionados às necessidades da vida cotidiana de uma família.

Tabela 40 – Direitos fundamentais mais valorizados - gestores

Direitos	A (%)	B (%)	C (%)
1. Educação, estudo	-	28,7	6,6
2. Moradia	9,1	-	-
3. Ser livre, liberdade	-	-	6,6
4. Vida digna	36,4	-	33,5
5. Respeito	9,1	14,2	6,6
6. Segurança	-	14,2	-
7 Saúde	9,1	28,7	13,5
8. Alimentação	18,1	-	20,0
9. Identidade	-	-	6,6
10. Cultura	9,1	-	-
11. Ir e vir	-	-	6,6
12. Autonomia	9,1	-	-
13. Igualdade de oportunidades	-	14,2	-
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Os gestores do programa A consideram como direito fundamental, com 36,4%, o direito a uma “vida digna”. No programa B, com 28,7%, os gestores apontaram

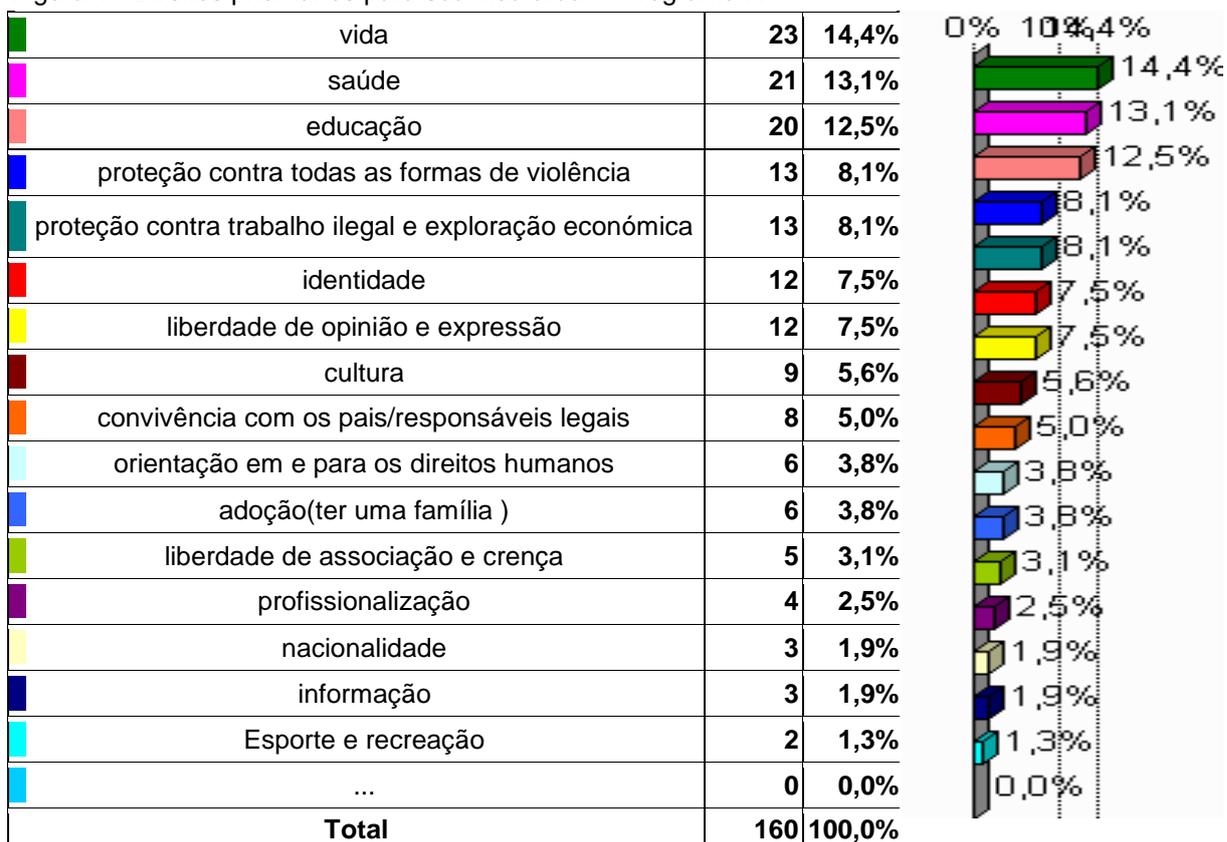
“educação, estudo” e “saúde”. E no program C, consideraram, com 33,5%, direito de uma “vida digna”.

4.3.1 Visão sobre DH das crianças no Programa A

Este item está relacionado à questão do questionário em que foi perguntado aos participantes sobre direitos da infância, diante da lista dos direitos estabelecidos pela Convenção sobre o direito da Criança (1989), quais direitos eles consideram prioritários para a vida atual.

A análise inicia-se com o questionamento a partir da lista de direitos, em seguida foi perguntado se o programa contribui para a efetivação de algum direito, e por fim quais direitos o programa garante.

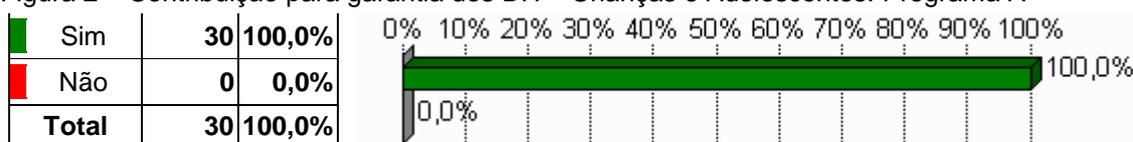
Figura 1 - Direitos prioritários para sua vida atual – Programa A



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eynng (2019)

No programa A as crianças e adolescentes responderam que os direitos prioritários são “vida”, com 14,4%, em seguida “saúde”, com 13,1% e “educação” com 12,5%.

Figura 2 – Contribuição para garantia dos DH – Crianças e Adolescentes: Programa A



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos da infância /Convênio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018

Sobre a contribuição do programa para a garantia dos direitos 100% das crianças e adolescentes responderam que há contribuição.

Figura 3 – Direitos garantidos no programa – Crianças e Adolescentes: Programa A



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convênio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. E yng (2019)

Segundo as crianças e adolescentes o programa contribui para garantir a “educação” (23,9%) a “liberdade de opinião e expressão” (12,5%) e a “cultura” (10,2%).

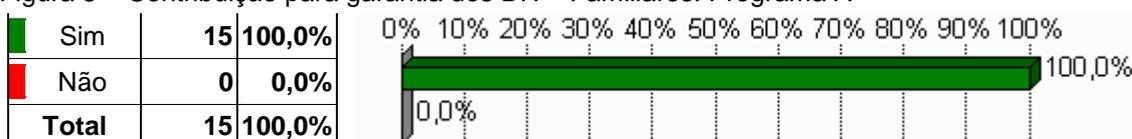
Figura 4 - Direitos prioritários na vida atual de seu filho(a) – Familiares: Programa A



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Quando perguntado aos pais quais direitos, segundo a Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989) quais direitos são prioritários para seus filhos, 14,7% apontaram o direito à “educação” e à “vida”.

Figura 5 – Contribuição para garantia dos DH – Familiares: Programa A



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Segundo 100% dos familiares o programa contribui para a garantia de direitos das crianças e adolescentes.

Figura 6 – Direitos garantidos no programa – Familiares: Programa A



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Os direitos que os familiares apontaram como aqueles que o programa A garante são “educação” (18,4%), “liberdade de opinião e expressão” (13,2%) e “cultura” (10,5%).

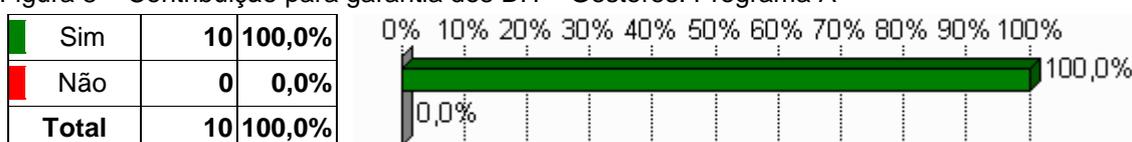
Figura 7 - Direitos prioritários para CA no momento atual – Gestores: Programa A



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Gestores apontaram que os direitos prioritários para as crianças e adolescentes são “vida” (17,6%), “educação” (15,7%) e “proteção contra todas as formas de violência” (13,7%). É importante destacar que os gestores, conhecendo e convivendo com/no contexto em que as crianças e familiares estão inseridos percebem a necessidade da “proteção contra todas as formas de violências”.

Figura 8 – Contribuição para garantia dos DH – Gestores: Programa A



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Sobre a contribuição do programa, 100% dos gestores assumem que há garantia de direitos.

Figura 9 – Direitos garantidos no programa – Gestores: Programa A



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Segundo 15,8% dos gestores o programa garante a “orientação em e para os direitos humanos”, 13,2% assumem garantir a “liberdade de opinião e expressão” e 10,5% disseram que o programa garante “cultura” e “educação”.

No programa A é possível perceber um alinhamento de discurso e contribuições do programa na vida de crianças, adolescentes familiares e gestores. Pois, 100% dos participantes acreditam que o programa contribui garantindo direitos, sobretudo o direito à educação, mencionado como direito prioritário.

Outro destaque é a compreensão de direitos humanos de todos, mas ressalto a percepção dos gestores, apesar de considerar que há um repertório de conhecimento, leitura e formação, eles se posicionam como orientadores de educação em direitos humanos, declaram um caminho e ambiente democrático, sobretudo quando mais de um segmento aponta sobre o direito à liberdade de opinião e expressão.

4.3.2 Visão sobre DH das crianças no Programa B

Este item aborda as visões dos participantes sobre os Direitos Humanos, considerando a Convenção Sobre o Direito da Criança (1989) como norteador.

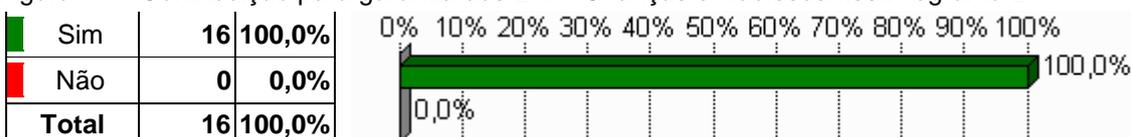
Figura 10 - Direitos prioritários para sua vida atual – Crianças e Adolescentes: Programa B



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

As crianças e adolescentes do programa B apontaram que os direitos prioritários na vida delas são “educação” (13,3%), “convivência com os pais/responsáveis legais” (12,0%) e “saúde” (12,0%).

Figura 11 – Contribuição para garantia dos DH – Crianças e Adolescentes:Programa B



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Sobre a contribuição do programa, 100% das crianças e adolescentes dizem que existe garantia de direitos.

Figura 12 – Direitos garantidos no programa – Crianças e Adolescentes: Programa B



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Os direitos garantidos pelo programa na percepção de crianças e adolescentes são “educação” (20,5%), “esporte e recreação” (20,5%), “saúde” (12,8%) e “cultura” (12,8%).

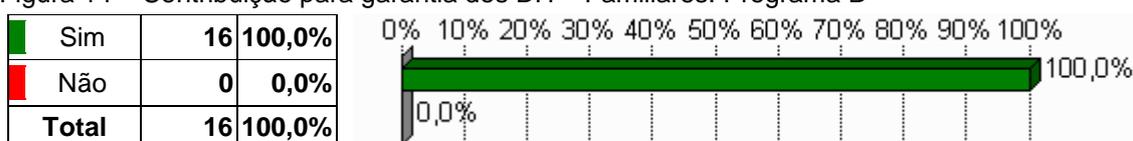
Figura 13 - Direitos prioritários na vida atual de seu filho(a) – Familiares: Programa B



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Familiares do Programa B apontam como direitos prioritários na vida de seus filhos a “educação” (17,5%), a “vida” (14,0%), “proteção contra todas as formas de violência” (10,5%) e “saúde” (10,5%).

Figura 14 – Contribuição para garantia dos DH – Familiares: Programa B



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Todos os familiares (100,0%) disseram que o programa B contribuiu para a garantia de direitos.

Figura 15 – Direitos garantidos no programa – Familiares: Programa B



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Segundo os familiares o programa B garante os seguintes direitos “educação” (15,4%), “esporte e recreação” (14,1%) e “saúde” (11,5%).

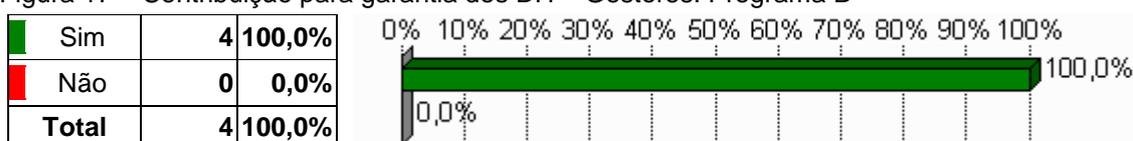
Figura 16 - Direitos prioritários para CA no momento atual – Gestores: Programa B



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Para os gestores os direitos prioritários para as crianças e adolescentes que participam do programa são “educação” (18,2%), “esporte e recreação” (13,6%) e “cultura” (13,6%)

Figura 17 – Contribuição para garantia dos DH – Gestores: Programa B



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Para todos os gestores o programa contribui para a garantia e efetivação dos direitos de crianças e adolescentes.

Figura 18 – Direitos garantidos no programa – Gestores: Progama B



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Os direitos que, segundo os gestores, o programa garante são “educação” (18,8%) e “cultura” (18,8%). Apesar dos gestores mencionarem pouco (6,3%) sobre “esporte e recreação” como um direito efetivado pelo programa, fica evidente, sobretudo com crianças e adolescentes e seus familiares, que é um direito garantido considerando que é uma característica específica do programa.

Obviamente que não é um único direito garantido, mas a educação de modo geral é apontada como direito prioritário e direito garantido. O esporte proporciona diálogo com diversas áreas, sendo assim, pode viabilizar a educação, a saúde, a cultura, a disciplina conforme mencionados pelos próprios participantes.

4.3.3 Visão sobre DH das crianças no Programa C

O item 4.3.3 refere-se às visões sobre direitos humanos de crianças, familiares e gestores do Programa C.

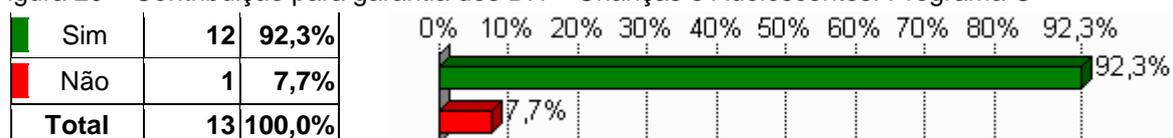
Figura 19 - Direitos prioritários para sua vida atual – Crianças e Adolescentes: Programa C



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

No programa C crianças e adolescentes apontaram como direitos prioritários em suas vidas a “saúde” (12,5%), a “educação” (11,3%) e a “vida” (11,3%).

Figura 20 – Contribuição para garantia dos DH – Crianças e Adolescentes: Programa C



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Diferente dos outros programas, 92,3% disseram que há contribuição do programa na garantia de direitos, enquanto 7,7% assume que não há contribuições.

Figura 21 – Direitos garantidos nos programas – Crianças e Adolescentes: Programa C



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Aqueles que responderam sobre a contribuição do programa para a garantia de direitos citaram os seguintes direitos efetivados: “educação” (28,6%), “cultura” (14,3%) e “saúde” (14,3%).

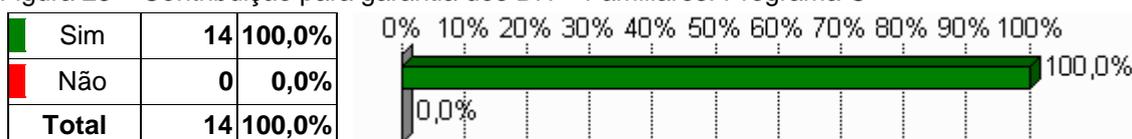
Figura 22 – Direitos prioritários na vida atual de seu filho(a) – Familiares: Programa C



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Quando perguntado os familiares sobre quais direitos eles consideram prioritários na vida de seus filhos foram citados os direitos: “vida” (14,1%), “convivência com pais/responsáveis legais” (9,9%) e “educação” (9,9%). Destaco apenas esses três por questão de incidência, mas, considerando o perfil do programa C, é importante ressaltar outros direitos que foram mencionados pelos familiares como “orientação em e para os direitos humanos” (8,5%), “proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica” (7,0%) também a “reinserção social” (5,6%). Esses direitos são bem característicos e evidentes considerando que são crianças e adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas, inseridas em contextos de vulnerabilidade.

Figura 23 – Contribuição para garantia dos DH – Familiares: Programa C



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Diferente do posicionamento das crianças e adolescentes, 100% dos familiares consideram que o programa contribui para a garantia dos direitos.

Figura 24 – Direitos garantidos no programa – Familiares: Programa C



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Os familiares apontaram que o programa C contribui para a efetivação do direito à “educação” (25,9%) e “convivência com os pais/responsáveis legais” (14,8%), destaque ainda, conforme mencionado pelos familiares como direito prioritário, que 7,4% apontam a garantia da “reinserção social” a “orientação em e para os direitos humanos”, com 3,7%, e, com 3,7%, a “proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica.

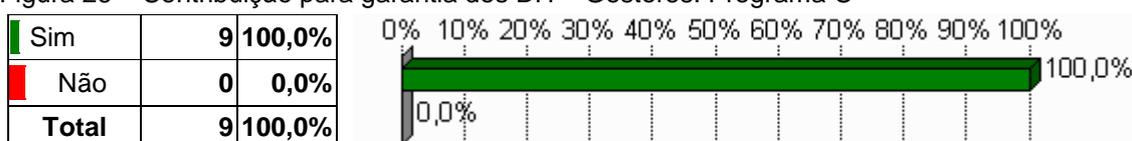
Figura 25 - Direitos prioritários para CA no momento atual – Gestores: Programa C



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Para os gestores os direitos prioritários das crianças e adolescentes são “educação” (14,1%), “proteção contra todas as formas de violência” (12,5%) e “reinserção social” (10,9%).

Figura 26 – Contribuição para garantia dos DH – Gestores: Programa C



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Todos os gestores afirmaram que o programa contribui para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes que são atendidos.

Figura 27 – Direitos garantidos no programa – Gestores: Programa C



Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Segundo os gestores os direitos que o programa garante são “educação” (14,0%), “profissionalização” (11,6%), “reinserção social” (9,3%), “cultura” (9,3%), “liberdade de opinião e expressão” (9,3%) e “orientação em e para os direitos humanos” (9,3%)

O programa C apresenta características específicas sobre a vulnerabilidade dos sujeitos, pois envolve um público já imerso em um universo de direitos violados e reprodutores de violação de direitos. Trata-se de um programa que atende uma demanda social que se sente excluída e longe de ter garantido os seus direitos e há de se considerar que esse fato pode ser indicador do ato que esses adolescentes cometeram.

De modo geral há um alinhamento dos discursos, apesar dos gestores mencionarem a necessidade da educação em e para direitos humanos, e afirmarem como direito garantido, no entanto sobre o entendimento dos direitos humanos há uma divergência, pois as crianças e adolescentes em grande quantidade não responderam. Certamente existe visibilidade para acrescentar a educação em direitos humanos, mas existe, ainda, uma defasagem no processo de efetivação.

4.4 OBJETIVOS E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AOS PROGRAMAS

Este item apresenta os objetivos e expectativas dos participantes (crianças e adolescentes, famílias e equipe gestora) em relação aos seus respectivos programas.

Sobre os critérios de inclusão é perguntado o que foi necessário para a inclusão da crianças e/ou adolescente no programa.

Tabela 41 - Critérios de inclusão das crianças e adolescentes nos programas

Critério	A (%)	B (%)	C (%)
1. Proteção: não estar só em casa	8,9	11,2	-
2. Proteção: retirar da rua	2,9	-	-
3. Fortalecimento: participar de atividades	2,9	11,2	-
4. Fortalecimento: mudança de atitude	-	-	7,1
5. Fortalecimento: estar estudando	11,9	5,9	7,1
6. Responsabilização: cumprir processo legal.	-	-	42,8
7. Aspectos formais	38,2	22,2	-
8. Não sabe	35,2	22,2	35,9
9. Não tem	-	27,8	7,1
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eynng (2019)

É importante ressaltar que o critério de inclusão no programa é relativo, sobretudo por conta do perfil de cada programa. Sendo assim, no programa A foi relatado que foram considerados “aspectos formais” ,38,2%, como, por exemplo, entrega de documentos, e 35,2%, não souberam responder.

No programa B 27,8% apontaram que “não tem” critérios de inclusão, e 22,2% disseram que foram “aspectos formais” e que “não sabe”.

No programa C, mais uma vez por sua especificidade, 42,8% afirmaram ser por determinação legal para “responsabilização: cumprir processo legal” e 35,9%, em virtude de atos infracionais cometidos.

Em seguida, são analisados os dados sobre quais eram as expectativas de crianças e adolescentes ao ingressarem nos programas.

Tabela 42 – Expectativas ao ingressar no programa –Crianças e Adolescentes: Programa A

Programa A	%
Aprender mais, novas coisas, novas experiências.	17,9
Pensava em brincar, diversão	17,9
Fazer dança	7,7
Fazer teatro	7,7
Conhecer mais pessoas	7,7
Achava que ia ser legal	7,7
Achava que ia ser chato	7,7
Fazer novos amigos	5,1
Melhorar o desenvolvimento pessoal	2,6
Educação nova	2,6
Se relacionar com diferentes tipos de pessoas	2,6
Aprender computação e futebol.	2,6
Não tinha muita expectativa	2,6
Achava que o programa ia ser interativo.	2,6
Que iria me ajudar para o meu futuro.	2,6
Ter mais modos	2,6
Total	

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Sobre a expectativas no programa A, 17,9% das crianças e adolescentes disseram que era “aprender mais, coisas novas, novas experiências” e “pensava em brincar, diversão”.

Tabela 43 - Expectativas ao ingressar no programa - visão geral crianças e adolescentes: Programa B

Programa B	%
Profissionalização na capoeira	31,6
Aprender coisa nova	10,5
Aprender esporte, treinar ficar bom	10,5
Acontecer coisas legais	5,3
Se tornar pessoa melhor	5,3
Melhorar a interação com as pessoas	5,3
Socialização com os amigos	5,3
Aprender defesa pessoal	5,3
Qualidade de vida	5,3
Saúde – crescer e melhorar colesterol	5,3
Aprender defesa pessoal	5,3
Qualidade de vida	5,3
16 Resp.	100%

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

No programa B crianças e adolescentes relataram que suas expectativas eram “profissionalização na capoeira”, “aprender coisa nova” e “aprender esporte, treinar ficar bom”.

Tabela 44 - Expectativas ao ingressar no programa - visão geral crianças e adolescentes: Programa C

Programa C	%
Que ia fazer serviço comunitário	29,4
Não sabia	17,6
Nada	17,6
Pensava que era igual a um colégio	11,8
Aprender sobre o programa.	5,9
Fazer amigos, conhecer pessoas	5,9
Que ia ficar preso	5,9
Sair logo	5,9
15 resp.	100%

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

No programa C as expectativas se pautaram na ideia de “que ia fazer serviço comunitário”, 29,4%, também “não sabia” e “nada” com 17,6%.

É natural que o ser humano crie expectativas em relação à novas ações, certamente em todos os programas houve uma significativa surpresa e diferença entre expectativa e a realidade.

4.5 BENEFÍCIOS E APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NOS PROGRAMAS

Com o objetivo de analisar a efetividade e impacto da vivência nos programas sociais, foi perguntado sobre quais as dificuldades que os participantes consideram ser superado, e, sob a perspectiva deles, quais foram os benefícios proporcionados.

Tabela 45 - Superação de dificuldades pessoais das crianças e adolescentes ao participar no programa

Dificuldades	A (%)	B (%)	C (%)
1. Timidez, vergonha	43,7	18,2	25,0
2. Melhora na saúde, <i>bem estar físico</i>	-	18,2	8,5
3. Autocontrole, comportamento, atitudes	12,9	4,5	-
4. Convivência, conversa, comunicação	6,2	18,2	16,6
5. Atividade física	6,2	13,6	-
6. Dificuldade nos estudos, melhorar na escola.	6,2	4,5	-
7. Lidar com bullying	-	4,5	-
8. Respeito...juntar com convivência	6,2	-	-
9. Falta de vontade, preguiça	3,1	-	-
10. Sair da rua	3,1	-	16,6
21. Conhecer os direitos	3,1	-	-
23. nenhuma, não tem	9,3	18,2	33,3
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

Sobre a superação de dificuldades no programa A crianças e adolescentes responderam que superaram a “timidez, vergonha” com 43,7%. No programa B 18,2% responderam que superaram “timidez, vergonha”, “melhora na saúde, bem-estar físico”, “convivência, conversa, comunicação” e “nenhuma, não tem”. No programa C,

33,3%, relataram “nenhuma, não tem” e, 25,0%, assumiram que superaram a “timidez, vergonha”.

No programa C muitas crianças e adolescentes relataram não ter superado nenhuma dificuldade, e também, não conseguem perceber e identificar que existem dificuldades nos seus cotidianos, apesar dos contextos nos quais estão inseridos. Mas, também deve-se destacar o importante trabalho dos programas na superação de dificuldades que de fato atrapalhem seus relacionamentos em diversos espaços que estão presentes, como por exemplo, a timidez e a vergonha muito citada por eles.

Tabela 46 - Benefícios proporcionados pelo programa a partir da visão das crianças e adolescentes

Benefícios	A	B	C
1.Mudança de perspectiva de pensar a vida	11,9	4,1	3,2
2.Melhora no controle emocional	5,7	-	6,3
5.Melhora da autoestima, autoconhecimento	5,7	-	6,3
9. Melhora na saúde	2,8	37,5	3,2
12. Consciência, respeito - DH	8,5	-	9,3
13. Desenvolver habilidades manuais	-	-	-
14. Habilidades artísticas e corporais - dança, teatro, circo, futebol, capoeira, música	8,5	-	9,3
15. Melhora na escola, valorizar o estudo	5,7	12,9	6,3
16. Melhorar participação, inclusão	5,7	-	6,3
17. Desenvolver respeito, empatia	14,5	-	15,5
18. Desenvolver autonomia, protagonismo	-	-	-
19. Melhora emocional, bem estar, alegria	8,5	4,1	9,3
20. Ampliação na formação, cursos	2,8	4,1	3,2
21. Não ficar na rua	-	4,1	-
22.Melhora na convivência, comunicação	8,5		9,3
23. Conhecer pessoas novas, fazer amigos	8,5	-	9,3
24. Bons modos, educação	2,8	8,3	3,2
25. Aprender a se defender	-	8,3	-
26. Lazer, recreação	-	8,3	-
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eynq (2019)

O benefício mais citado pelas crianças e adolescentes no programa A é “desenvolver respeito, empatia” (14,5%) e “mudança de perspectiva de pensar a vida” (11,9%). No programa B foram citados “melhora na saúde” (37,5%) e “melhora na escola, valorizar o estudo”. E no programa C citaram “desenvolver respeito, empatia” (15,5%).

Ao analisar os benefícios citados pelas crianças e adolescentes destaco apenas aqueles com apresentam percentuais mais altos, mas nenhum desses benefícios devem ser desconsiderados, sobretudo porque ao ler, alimenta a esperança e a imaginação sobre possibilidades de proporcionar, na prática educativa, benefícios tão significativos.

Foi perguntando aos participantes sobre as aprendizagens que o programa proporciona, aplicados aos três principais espaços de convivência nos cotidianos dos mesmos, são eles: família, comunidade e escola.

Quadro 7 - Aprendizagens para o cotidiano FAMILIAR – visão geral **crianças e adolescentes**

Programa	Contribuições para a convivência na família
A	Respeitar (9), conversar (4), compreender sobre a questão financeira (3), ouvir (2), dialogar (2), mais comunicação (2), manter a confiança (2), ajudar (2), obedecer (2), valorizar (1), aproveitar a convivência (1), expressar (1), orgulho da família (1), ensinar coisas novas à família (1), interagir mais com os pais (1), brincar mais com o irmão e pais (1). Não sei, as vezes faço algo para minha mãe e ela não liga muito (1).
B	Respeitar (8), educação-bons modos (4), ouvir (3), ajudar nas tarefas de casa (3), união (2), cooperação (1), socialização (1), brincadeiras (1), saúde (1), nunca percebeu (1), não sabe (1).
C	Conviver melhor com as pessoas (1), Melhorou a relação com eles (1), Respeito (1), Maior contato (1), Parei de usar drogas (1), cortei amizades que meus pais não gostavam (1), Ajudo minha mãe (1), Melhorei para a família que não se preocupa mais (1), Aproximou mais (1). Há conversas (1), Educação (1), valoriza a família (1), Nada (2), continua a mesma coisa (1).

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. E yng (2019)

As aprendizagens no cotidiano familiar são muitas, mas, sobretudo, se pautam no valor do respeito, nos três programas foi citado. Também foram citadas contribuições relativas à convivência, sobre como melhorou, no programa A foi relatado “aproveitar a convivência”, “interagir mais com os pais”, o programa B “socialização”, “cooperação”, no programa C “melhorou a relação com eles”.

Quadro 8 - Aprendizagens para o cotidiano na COMUNIDADE – visão geral **crianças e adolescentes**

Programa	Contribuições para a convivência na comunidade
A	Respeitar (9), ajudar os outros (4), Relacionar, comunicar (3), melhorar a convivência (2), ser solidário (2), diminuir o rascismo (1), pintar os muros com grafite (1), incluir as pessoas (1), partilhar mais (1), ser prestativo (1), valorizar os amigos, a comunidade (1), conhecer mais pessoas (1), troca de conteúdo (1), ensinar meus amigos que é errado brigar (1), ter representatividade na própria comunidade (1), ter maior proximidade dos moradores da comunidade (1), falar sobre a liberdade de falar (1), Escutar antes de falar (1), entender a realidade dos outros (1), ser educado com a comunidade (1), acho que nada (1).
B	Respeitar o próximo e mais velhos (4), se defender (2), socializar, interagir, conversar (5), tolerar as diferenças (1), conhecer história dos antepassados, continuo igual (1), não sei (1)
C	Respeitar (2), evitar companhias que o colocam em risco (2), não cometer erros (1), motivação para não precisar fazer o programa (1), conversar com amigos (1), não ter preconceitos, amor ao próximo (1) nada (20), não sei (2)

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. E yng (2019)

Sobre as aprendizagens da convivência na comunidade, novamente, o respeito ficou evidenciado como mencionado pelas crianças e adolescentes. O programa A apresenta diversas aprendizagens e contribuições significativas como “ser solidário”, “ter representatividade na comunidade”, “entender a realidade dos outros”. No programa B, também foram apontadas expressivas contribuições como “conhecer

história dos antepassados” e “socializar, interagir, conversar”. O programa C apresenta características de respostas diferente dos demais programas, mas suas aprendizagens em relação à comunidade são como “evitar companhias que colocam em risco”, “não ter preconceito, amor ao próximo”, mas alguns adolescentes relataram que “nada”, ou seja que não houveram contribuições.

Quadro 9 – Aprendizagens para o cotidiano ESCOLAR – visão geral **crianças e adolescentes**

Programa	Contribuições para a convivência na Escola
A	Melhora acadêmica compreensão de conteúdo (1), leitura (4), escrita, (3), palavras diferentes (1), pontuar frases (1), conscientização das dificuldades de mudar a escola (5), participar (5), respeitar professores (3), melhor que a da comunicação (3), compartilhar conhecimentos sobre DH.(1), enfrentar dificuldades de racismo (1), estudar mais para ter um futuro melhor (1)
B	Conviver, socializar (4), Respeitar professores, alunos e todos (3), concentração e atenção (3), aprender história (3), comunicação (1), superar a timidez (1), lidar com o <i>bullying</i> (1), não ser preconceituoso (1), ter mais diversão (1), não arranjar briga (1), estudar (1), não sabe (1).
C	Respeitar (4), interagir melhor (2), estudar (2), prestar atenção (1), mudar a escola (1), não teve alteração (1), nada (1), nada piorou (1).

Fonte: Pesquisa - Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018. Eyng (2019)

As contribuições para a convivência na escola no programa A são muitas e extremamente importantes, as crianças e adolescentes levantaram diversas aprendizagens como “melhora acadêmica, compreensão de conteúdos”, “participar”, “respeitar professores”, “compartilhar conhecimentos sobre direitos humanos”, “estudar mais para ter um futuro melhor”, “enfrentar dificuldades de racismo”. No programa B também foram citadas significativas contribuições como “conviver, socializar”, “respeitar professores, alunos e todos”, “concentração e atenção”, “não ser preconceituoso”, “lidar com o bullying”. No programa C, apesar de não apresentar muitas contribuições, foram citados “respeitar”, “estudar”, “mudar a escola”.

Os quadros mostram aprendizagens que crianças e adolescentes conseguiram extrair de suas participações nos programas.

O programa A apresenta um repertório de contribuições significativas, e ao ouvi-los foi possível perceber a sintonia de aprendizagens que o programa proporciona, a autonomia, resistência de lutas, ocupação de território e sentimento de pertencimento.

O programa B apresenta aprendizagens características do perfil do programa que trabalha com o esporte, foi possível perceber contribuições relativas à saúde e ao lazer, respeito e disciplina, noções de regras que a prática do esporte proporciona.

O programa C que se caracteriza pela condição de crianças e adolescentes que cumprem medidas socioeducativas apresentou contribuições relativas à percepção do universo em que estão inseridos e das consequências que sofrem, mas, ainda, apresenta uma defasagem considerável em proporcionar mais e significativas aprendizagens, sobretudo de valores relativos aos direitos humanos.

5. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO ESPAÇO DA GARANTIA DOS DIREITOS DA INFÂNCIA

Considerando o perfil de uma sociedade que apresenta grandes grupos em situação de vulnerabilidade social, muito além da questão financeira, retratam corpos e identidades excluídas e marginalizadas. Sabemos que há um conjunto de instituições que não conseguem dar conta dessa carência social, pois, famílias, escolas e Estado estão fragilizados e sobrecarregados, em crise. A presença nos espaços dos três programas, e com os resultados dos dados analisados, mostra uma preocupação com a realidade social de crianças e adolescentes, pois tratam-se de iniciativas que se manifestam a partir de aflições da demanda social.

Os programas investigados têm como um eixo central e princípio a educação em direitos humanos, seus resultados no fortalecimento individual e coletivo das crianças são efetivos. Caracterizados nos princípios e dimensões da Educação em Direitos Humanos, conforme o PNEDH (2007) apresenta:

a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;

Essa dimensão ficou evidente no entendimento sobre os direitos humanos para crianças e adolescentes e gestores, sujeitos envolvidos diretamente nas ações e familiares agentes envolvidos indiretamente, também nas aprendizagens e contribuições dos programas apresentadas pelas crianças e adolescentes.

b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;

Essa dimensão é possível perceber nas questões em que são relatadas as superações de dificuldades, e nas próprias aprendizagens das crianças e adolescentes.

c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

De algum modo os três programas desenvolvem ações de promoção e garantia de direitos de crianças e adolescentes, o programa A promove ações de cidadania, com protagonismo, enquanto o programa B desenvolve o esporte e o lazer e o programa C garante que a socieducação seja um meio efetivo de acesso à educação e promoção de inserção e reinserção social.

Entretanto, os mesmos abrangem um pequeno grupo de crianças e adolescentes que são atendidos por um curto período de tempo, se considerado o tempo da escolarização.

Portanto, nessa perspectiva, entendo a necessidade da ampliação da educação em direitos humanos para todos e todas as crianças, vinculando-a à garantia do direito à educação.

5.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Educação em Direitos Humanos nasce a partir da implantação de políticas nacionais que se propuseram a favorecer sua discussão e efetivação, como por exemplo à luz dos princípios anunciados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que incluiu a Educação em Direitos Humanos para todos os níveis de ensino (BRASIL, 1996, art. 27, inc. I). Outro marco que corroborou nesta caminhada foi a instalação do Comitê Nacional da Educação em Direitos Humanos pelo governo Brasileiro em 2003, o qual produziu a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Essa versão foi debatida e modificada ao longo dos anos até resultar na versão definitiva, aprovada em 2007, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, juntamente com Ministério da Justiça, UNESCO e representantes da sociedade civil.

O objetivo proposto no PNEDH é a efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e a construção de uma cultura de paz. Para garantir a efetividade do PNEDH, aprovou-se a Resolução nº 01 de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na educação básica e ensino superior. Nesta resolução, compreende-se a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, que “[...] refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2012, art. 2º). Além disso, torna obrigatória a inserção de conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos (EDH) na organização dos currículos da Educação Básica (nos projetos político-pedagógicos e regimentos) e da Educação Superior (planos de desenvolvimento institucionais, programas pedagógicos de curso), na

elaboração de materiais e metodologias, na gestão e avaliação (BRASIL, 2012, art. 6º).

As Diretrizes reforçam o que as demais políticas públicas afirmam: a Educação em Direitos Humanos não consiste em simplesmente transmitir informações, mas em promover uma educação comprometida com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, na perspectiva da superação da desigualdade, contribuindo para que, no âmbito da Educação Superior, os egressos dos diversos cursos assumam concepções e desenvolvam habilidades e conhecimentos alinhados à garantia de direitos. A Educação em Direitos Humanos deve atender o seu propósito ligado as necessidades que sociedade manifesta. Estudantes e profissionais da educação relacionam-se diariamente com uma sociedade desigual de condições sociais, e ainda com a pluralidade cultural. O Programa Mundial da Educação em Direitos Humanos – Primeira fase (2012) diz que a educação em direitos humanos abrange:

(a) conhecimentos e técnicas – aprender sobre os direitos humanos e os mecanismos para sua proteção, bem como adquirir a capacidade de aplicá-los na vida cotidiana; (b) valores, atitudes e comportamentos – promover valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; (c) adoção de medidas – fomentar a adoção de medidas para defender e difundir os direitos humanos. (UNESCO, 2012, p. 14)

O Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (2007) também menciona os Direitos Humanos fazendo entender que a escola pode ser um ambiente aliado para a efetivação dos direitos.

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional, pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. (BRASIL, 2007, p. 31)

A educação em direitos humanos deve ser entendida por todos como uma forma de concretizar a mudança social, sendo assim, um apoio legislativo para a consumação de uma sociedade baseada em conhecimento e respeito aos direitos. Educação em Direitos Humanos, que segundo Candau e Saccavino (2000):

[...] está chamada a contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática no nosso país e em todo o continente latino-americano, que se depara com uma encruzilhada histórica marcada pela hegemonia de um projeto em que a lógica econômica na perspectiva neoliberal predomina, reforçando a exclusão e restringindo a cidadania. (CANDAU; SACCAVINO 2000, p. 72)

Candau e Saccavino (2000) apontam a importância da educação em direitos humanos como uma solução para os problemas que a sociedade encontra. Educar

em Direitos Humanos é a possibilidade de tornar as nossas crianças adolescentes de uma nova realidade social.

5.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO

As discussões sobre currículo, já apresentadas no primeiro capítulo, são cada vez mais pertinentes, sobretudo quando o tema se trata dos direitos humanos. A questão permeia-se no sentido de: como elaborar um currículo na perspectiva dos direitos humanos? Para isso, temos algumas publicações sobre o tema e uma lei atual que fala, pela primeira vez, especificamente sobre Educação em Direitos Humanos. A Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, que apresenta a proposta de orientação para currículo na perspectiva dos direitos humanos. A Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012 define Educação em Direitos Humanos em seu Art. 2º da seguinte forma

A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (BRASIL, 2012)

É importante que, para elaborar um currículo na perspectiva dos direitos humanos em que se entenda que

[...] a comunidade escolar é chamada à responsabilidade de enriquecê-lo com os temas atuais, locais e, de acordo com a aprendizagem da turma e o diagnóstico de cada aluno, planejando e executando atividades viáveis e atrativas. (UNESCO, 2011, p. 33)

Sendo assim, cabe aos responsáveis pela elaboração fazer uma reflexão e troca de idéias sobre a definição que a resolução apresenta.

O grande diferencial da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 é a obrigatoriedade de inserir nos currículos da Educação Básica e Educação Superior a Educação em Direitos Humanos conforme o Art. 7º apresenta e ainda sugere formas de trabalhar a temática

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. (BRASIL, 2012)

E complementa no Parágrafo Único

Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. (BRASIL, 2012)

Entende-se por transversalidade “[...] como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas.” (BRASIL, 2013, p. 29). E a interdisciplinaridade que

[...] pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. (BRASIL, 2013, p. 28)

Dessa forma, fica registrada a obrigatoriedade de trabalhar a educação em direitos humanos nos currículos, e, sobretudo na prática cotidiana dos professores e estudantes. A resolução orienta a educação em direitos humanos na construção dos documentos, como mostra o Art. 6, da seguinte forma:

A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (BRASIL, 2012)

O Art. 6º apresenta uma das principais funções da Educação em Direitos Humanos, não apenas como uma forma de inserção, mas como forma de reflexão para a construção do Projeto Político Pedagógico. Também orienta a questão da formação dos profissionais da educação, como mostra o Art. 8º e Art. 9º

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Seja ela de forma interdisciplinar ou como um conteúdo específico de uma determinada disciplina, o tema deve ser bem desenvolvido para que possa contribuir de forma efetiva a formação de professores para a garantia de direitos das crianças, adolescentes e jovens. Considerando que a Resolução apresentada é uma inovação no que diz respeito às políticas curriculares, é importante ressaltar que essa

perspectiva apresentada quebra as teorias de que “[...] os currículos, no Brasil e outros países, conseguem ser ao mesmo tempo caros, desinteressantes e pouco significativos à luz da realidade do aluno” (UNESCO, 2011, p. 30). Entretanto sabemos que efetivar a educação em direitos humanos é um dos grandes desafios que a escola enfrenta, pois

Em verdade, a sociologia mostra que os currículos são arenas de poder, com interesses estabelecidos: limitado pela soma zero, se o planejador retira horas de um componente curricular para dar a outro, só consegue agradar aos gregos e não aos troianos, embora em certos casos consiga a proeza de desagradar a todos. (UNESCO, 2011, p. 18)

Ainda que as políticas curriculares se tornem efetivas em meios legais, elas ainda ao serem aplicadas são distorcidas e assim tornam-se “[...] currículos artificiosos, isolados da vida vivida, orientados por exames, executados predominantemente por meio de aulas expositivas e, por isso, caros e de escassos benefícios para o indivíduo e a coletividade” (UNESCO, 2011, p. 30).

A realidade de crianças e adolescentes é que

[...] o jovem deseja ser um sujeito, não um objeto. Precisa ser coautor da sua educação e decisor da sua vida. Necessita relacionar pensamentos, sentimentos e ações, mas os currículos estão prontos e decididos como intelectualistas. Assim, o corpo estranho que se expulsa é o aluno. Quem não cabe na forma vai embora ou nem entra. (UNESCO, 2011, p. 30)

Pensar a educação, ou a intenção pedagógica do educador e de todos os envolvidos no universo educacional requer um direcionamento específico que retrata a realidade dos educandos, deve ter a pretensão de inseri-los no repertório pedagógico significando e ressignificando os saberes, pois

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2014, 150)

O estudo muito fechado a determinados pontos ou apenas para título de conhecimento dos documentos poderá não contribuir para “[...] transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas” (CANDAU, 2008, p. 293). Dado a importância do papel da escola, nesse sentido, está em contribuir no desenvolvimento da capacidade argumentativa, “uma competência importante que deve ser desenvolvida na formação de um sujeito de direitos [...] para ter condições de defender com consistência seus direitos e os das outras pessoas e grupos” (CANDAU et al, 2013, p. 43).

Então, que identidades infantis e juvenis as escolas estão formando? Não há possibilidades de julgar as infâncias e as juventudes sem antes entender quais são as nossas contribuições ou a falta delas para a formação dos mesmos.

Esse debate ainda se amplia para espaços informais de educação, sobretudo os programas sociais que atendem grupos de crianças e adolescentes, que precisam ter intencionalidade nas suas práticas e atendimentos, e desenvolver com essas crianças conhecimentos significativos para colaborarem em diferentes espaços dos seus cotidianos.

5.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Para tratar sobre políticas educacionais para direitos humanos apresento duas grandes iniciativas que abordam especificamente sobre a Educação em Direitos e algumas leis que trabalham na perspectiva da garantia de direitos.

Primeiramente apresento o Plano de Ação – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – 1ª fase (2012) documento publicado pela UNESCO que define a educação em direitos humanos como

[...] o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes [...] (UNESCO, 2012, p. 14).

O programa aponta como seus objetivos:

- (a) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos; (b) promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos; (c) assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional; (d) proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas a cargo de todos os agentes pertinentes; (e) ampliar as oportunidades de cooperação e de associação em todos os níveis; (f) aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e incentivar sua continuação ou ampliação, assim como criar novas práticas (UNESCO, 2012, p. 15).

No Plano de Ação, destacam-se as principais medidas que o Ministério da Educação e outros agentes do sistema educacional e da sociedade civil devem adotar, conjuntamente, para integrar de maneira efetiva a educação em direitos humanos nos níveis de ensino primário e secundário (UNESCO, 2012, p. 3).

O documento se diferencia por apresentar estratégias para a execução dos seus objetivos, que são separadas em etapas, cada etapa consiste em ações e produtos, observe o quadro elaborado a partir do documento a temática Educação em

Direitos Humanos apresenta muitos estudos, publicações, livros e leis que abordam sobre o assunto, é importante identificarmos essa perspectiva, refletir sobre elas e atuar com a mesma.

Há também Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007), que orienta a Educação Básica e Educação Superior para a Educação em Direitos Humanos. O Documento apresenta primeiramente concepções e princípios e depois sobre ações programáticas. O PNEDH (2007, p. 31) propõe que para efetivar a educação em direitos humanos “[...] é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar”.

Segundo o PNEDH (2007), a educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

O PNEDH (2007) orienta que a educação em direitos humanos depende de, para a sua efetivação, práticas que conduzam valores para a garantia de direitos. O documento ainda apresenta os princípios da educação em direitos humanos e algumas ações. O PNEDH (2007) apresenta seus princípios e ações de uma forma que aborda as questões dos direitos humanos no âmbito educacional e social, perpassando pela adoção de valores, formação de professores, inclusão e diálogo.

Outro tema que o PNEDH aborda é sobre a educação não-formal, educação que acontece em espaços que se estende ao da escola.

Os espaços das atividades de educação não-formal distribuem-se em inúmeras dimensões, incluindo desde as ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais, políticas e não-governamentais até as do setor da educação e da cultura. Essas atividades se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central. (BRASIL, 2007, p. 43).

É nesse sentido que esse espaço diferenciado deve proporcionar uma vivência contextualizada, dialógica e reflexiva. O PNEDH orienta que a educação não-formal se deve a

a) mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação; b) instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos; c) processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania; d) promoção do conhecimento sobre direitos humanos; e) instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade; f) diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais; g) articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares. (BRASIL, 2007, p.44)

Essas orientações devem fomentar a intencionalidade da prática educativa nesses espaços, apresentando como proposta pedagógica, e ser trabalhada na formação de educadores e demais envolvidos na execução de atividades das instituições.

A Educação em Direitos Humanos apresenta respaldo suficiente em documentos e legislações com orientações explícitas e compreensíveis. São diretrizes da prática educativa em todos os espaços cotidianos de crianças e adolescentes que devem servir como convite e referência para novos hábitos. A realidade social do Brasil, das nossas escolas, das nossas crianças e adolescentes nos convoca a repensarmos uma nova sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A configuração da nossa sociedade se assenta nos alicerces da desigualdade, no grande triunfo pessoal e de grupos de pessoas que oprimem uma classe para manter seus privilégios. É um cenário que se esculpe na violação de corpos rejeitados, excluídos, acusados e marginalizados. A dignidade é ofertada via cor, raça, religião, gênero e classe social. A pobreza é o espetáculo mais assistido por olhos fechados e vivenciados por corpos pesados. Os desafios são grandes, parecem utópicos. Mas, essas são as características da atual conjuntura. Não é preciso caminhar muito ou fazer longas viagens para perceber que estamos cercados de desigualdades.

A desigualdade é isso, a falta de acesso às oportunidades existentes, é a privação dos direitos, é a ausência da dignidade, é a abstinência de valores sociais, filosóficos, afetivos e emocionais.

Promover objetivos da perspectiva dos direitos humanos e colocar os sujeitos do processo como protagonistas de ações parece utópico, mas, pensa-se assim até conhecer espaços em que pessoas e instituições sensibilizam-se e mobilizam-se para exercer uma prática educativa significativa, buscando atender a demanda social daqueles que não vivem, mas sobrevivem, aos contextos violentos em que ficam vulneráveis à diversos riscos e caminhos nas margens, sem nenhuma orientação de outras oportunidades.

Mesmo contando com um aparato legal, como o ECA e outros documentos, o cenário da violação dos direitos de crianças e adolescentes é existente e persistente. Pois, foi possível constatar que a violência está inserida no universo da infância, em diversos aspectos, como com a negligência, a violência psicológica, física e sexual, e em diferentes espaços, sobretudo nas famílias e escolas.

Os programas analisados nesse trabalho apresentam significativas contribuições para a efetivação da garantia de direitos das crianças e adolescentes que deles participam. Direitos como educação, liberdade de expressão, cultura, esporte, identidade, são essencialmente destacados e incontestavelmente importantes. Garantir esses direitos às crianças e adolescentes é promover espaços em que elas se sintam seguras e empodera-las para um projeto de vida em que as violências certamente não estejam inseridas, ou ao menos, sejam superadas.

É importante ressaltar que cada programa apresenta características diferentes nas suas práticas e objetivos, públicos diferentes, mas todos, de alguma forma

buscam viabilizar a garantia de direitos das crianças e adolescentes que deles participam.

Portanto, é necessário promover ações dentro das instituições de educação formal e não-formal que favoreçam a expressão das crianças para que elas possam adquirir efetivamente os conceitos, valores e vivências sobre direitos humanos. Efetivar esses temas, sobretudo a partir da análise das próprias crianças, pode auxiliar na elaboração e execução de novas práticas. Se dermos vozes às crianças e adolescentes, como por exemplo, para a elaboração e discussão de normas e regras de convivência, os mesmos podem criar regras que favoreçam a escola relacionada à cultura de garantia de direitos e respeito no ambiente escolar.

A garantia e efetivação dos direitos nas escolas poderão ser viabilizadas e efetivadas com mudanças curriculares, ou melhor, atendendo as propostas das políticas curriculares. Essa intencionalidade requer a escuta e valorização das vozes das crianças, entendidos como sujeitos de direitos, inseridos em um contexto caracterizado pela diversidade, respeitando e valorizando a pluralidade existente, tornando-os cada vez mais protagonistas, ativos na superação das violências, na busca por mudanças, ou seja, dando voz aos sujeitos para efetivar os direitos humanos individuais e coletivos.

As contribuições dos programas sociais evidenciam possibilidades de diálogo entre as determinações e orientações das políticas de DH e EDH no currículo com as percepções de crianças, adolescentes, familiares e profissionais que atuam nos programas. Uma importante contribuição está em trabalhar na perspectiva da educação em direitos humanos, que ultrapassa a apresentação de conteúdos sobre direitos humanos, implica também sua vivência. Assim, os programas permitem vislumbrar que o verdadeiro diálogo é possível e capaz de contribuir para vivenciar, valorizar e promover conhecimentos, valores e ações de efetivação da garantia de direitos da infância.

Essa contribuição pode ser replicada nos espaços escolares, tendo no currículo os direitos humanos como categoria transversal, orientando como ponto de partida e objetivo final das práticas de educadores e educandos. Trabalhar com a educação em direitos humanos é a possibilidade de transformação efetiva das realidades das nossas crianças e da sociedade. É garantir os direitos de todos e todas.

É a Educação em Direitos Humanos, concretizada nos currículos escolares e vivenciada em sua essência por toda comunidade escolar, que pode contribuir de

forma efetiva para a garantia de direitos, no sentido de desvelar e enfrentar, a história colonial do nosso país, considerando os erros passados e presentes, para valorizar e incluir grupos excluídos e culturas que hoje estão sendo exterminadas. E, sobretudo, ampliar nossas reflexões sobre práticas culturais machistas, homofóbicas, racistas que são inerentes aos discursos culturais hegemônicos, amplamente reproduzidos acriticamente, e quem sabe possamos almejar a formação de uma sociedade mais justa.

Esse trabalho foi intensamente vivido. Ao longo dele, as leituras, escritas e pesquisas não foram as únicas investigações e conhecimentos adquiridos. Em toda experiência eu conhecia um pouco mais de mim, ou deixava de me conhecer. Mexi com demasiadas lembranças e profundas emoções. Eis aqui, para mim, o real sentido de um trabalho em que lidamos com humanos, pois, conheci diferentes contextos, ouvi diferentes histórias de vidas que mexeram com a minha realidade, com os meus valores e com a minha intimidade e personalidade.

O período em que realizei esse trabalho é a prova de uma intensa guerra que travei comigo mesma entre a desilusão excessiva da sociedade e a esperança na humanidade. Foi um caminho perverso, difícil e extremamente doloroso, tanto que cheguei quase a desistir de mim. Eu estava tão sensível com o tema e, claro, as notícias não estavam contribuindo, pois, as redes sociais estavam sendo bombardeadas com uma notícia mais triste que a outra sobre a falta de empatia, alteridade, solidariedade e humanidade.

Foi uma batalha longa, mas a conclusão dessa dissertação mostra que há caminhos significativos e gratificantes. Aprendi que devo focar nos pontos a avançar das investigações, pois, embora as realidades sejam de extrema dificuldade, é possível encontrar pessoas com o coração aberto e pronto para acolher aqueles que estão de alguma forma fragilizados.

Não sei se meu papel de pesquisadora se encerra no ponto final dessa dissertação, mas, fica em aberto o meu papel de mulher, educadora e humana para promover diariamente, em pequenos e grandes gestos o respeito à dignidade de toda humanidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes do Prado Krüger D'; EYNG, Ana Maria. Políticas públicas de proteção dos direitos da criança e do adolescente como fator de prevenção das violências no espaço escolar / 2011 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011 Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2052>. Acesso em: 19 mar. 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279 p. (Coleção biblioteca de antropologia social).

BALL, Stephen. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem fronteiras, dez. 2011. V. 1 n.2, p. 99-116. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 4 de jul. 2015.

BASTOS, Amélia; FERNANDES, Graça Leão; MALHO, Maria João. **Um Olhar Sobre a Pobreza Infantil**. Análise das Condições de Vida das Crianças (Coleção Económicas, II Série, nº 5), Coimbra, Edições Almedina, 2008.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX, Caderno Dívida Externa, n. 6, 2. ed., nov. 1994. Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf> Acesso em: 19 de jun. 2017.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto ed., 1994.

BRASIL, Secretaria Nacional da Juventude. **Estatuto da Juventude: mais direitos para a juventude que transforma o Brasil**. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 20 de maio. 2015.

BRASIL. **Balanco Semestral do Disque Direitos Humanos**: Disque 100. Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília. 2015. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual/balancodisque100>. Acesso em: 24 de maio. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm . Acesso em: 20 de maio. 2017.

BRASIL. Guia de Políticas Públicas de Juventude. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_juventude_br.pdf Acesso em: 17 de jun. 2015.

CAMPOS, Luís; CANAVEZES, Sara. **Introdução à Globalização**. Repositório Universidade de Évora, Editora Instituto Bento de Jesus Caraça, abr. 2007. Disponível em:

<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/2468/1/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Globaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf> . Acesso em: 16 de mai. 2017.

CARVALHO, Ailton Mora de. Políticas sociais: final do que se trata?. **Agenda Social**. Revista do PPGPS/UENF. Campos dos Goytacazes, v. 1, n. 3, set-dez/2007, p. 73-86. Disponível em:

http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_5075_1204236093.pdf . Acesso em: 24 de maio. 2017.

CERQUEIRA, Jackson B. A. de. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectiva. **Sitientibus**, Feira de Santana, n 39, p. 169-189, jul./dez. 2008.

COGGIOLA, Osvaldo. A Segunda Guerra Mundial: Causas, Estrutura, Consequências. 2014. Disponível em:

<https://raquelcardeiravarela.files.wordpress.com/2014/11/oc-segundaguerra-mundial-2.pdf>. Acesso em 03 ago. 2018.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como Sujeito Social. **Rev. Bras. Educ.** n. 24. Rio de Janeiro. Set./Dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 24 de maio 2017.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Direitos humanos, justiça social e educação pública**: Repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. In: EYNG, Ana Maria (Org). Direitos Humanos e Violência nas escolas: desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013. 13-28 p.

EYNG, Ana Maria; Giorgi, Victor; SEPULVEDA, Alvaro D. R. . **Niñez y violencias**. El desafío de garantizar derechos en los contextos cotidianos infantiles. p. 37. Curitiba: PUCPRESS, 2018.

EYNG, Ana Maria. **Infâncias e violências**: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes. Contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional, 252 p. Curitiba: PUCPRESS, 2019.(no prelo)

FILGUEIRAS, Luiz. Neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, E.M.; ARCEO, E. **Neoliberalismo y sectores Dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

FILGUEIRAS, Luiz. **A natureza do atual padrão de desenvolvimento brasileiro e o processo de desindustrialização**. Rio de Janeiro: Centro Celso Furtado; BNB, 2012. Disponível em: www.ie.ufu.br/sites/ie.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Filgueiras_padrao%20de%20desenvolvimento%20brasileiro_0.pdf . Acesso em 31 out. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; LARA, Lutiana; ADEGAS, Marcos Azambuja. **Políticas públicas entre o sujeito de direitos e o *homo economicus***. Psico. Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 2, p. 332-339, jul./set.; 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado de Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf> . Acesso em: 24 de maio. 2017.

IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida. 2013. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default_sintese.shtm Acesso em: 27 de ago. 2015.

IPEA. Atlas da vulnerabilidade social: nos municípios brasileiros. Brasília. 2015. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/ivs/> . Acesso em: 24 maio 2017.

JÚNIOR, Álvaro Francisco de Britto; JÚNIOR, Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/200> . Acesso em: 10 de maio. 2017.

OLIVEIRA, João Paulo Ferraz. Federalismo e Ordoliberalismo Alemão: os entrelaces de 1948 a 1966. **Vitória da Conquista**, Bahia. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/encontroadministracaopolitica/artigos/EAP037.pdf> . Acesso em: 14 de julho de 2018.

LOPES, Alice Cassemiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. **Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo**. Currículo sem fronteiras, v. 13, n. 3, p. 392-410, set/dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 4 de jul. 2015.

MEDEIROS, Marcelo. **A trajetória de Welfare State no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos anos de 1930 aos anos 1990**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Brasília, 2001.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo – De onde vem, para onde vai**. São Paulo: Senac. 2001.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; LEAL, Daniela. **Teorias de aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filoóficos, pedagógicos e psicológicos**. 2. Ed. Curitiba: InterSaberes, 2015.

OLIVEIRA, João Paulo Ferraz. Federalismo e Ordoliberalismo Alemão: os entrelaces de 1948 a 1966. In: Encontro de Administração Política, IV., 2013, Bahia. **Anais... Vitória da Conquista: [s.n.]**, 2013. p. 1-10. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/encontroadministracaopolitica/artigos/EAP037.pdf>. Acesso em: 31 out. 2018.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Países-membros da ONU**. 2017a. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/conheca/paises-membros/>>. Acesso em: 07 set. 2017.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **A Carta das Nações Unidas**. 2017b. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/carta/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2017c. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em 14 set. 2017.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 4 de jul. 2015.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Relatório do especialista independente para o Estudo das Nações Unidas sobre a violência contra crianças**. Assembleia Geral. 2006.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Declaração dos Direitos da Criança**. Assembleia Geral das Nações Unidas. 1959. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crianca/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em 15 de set. 2017.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas. 1989.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: AMGH, 2013. 800 p. ISBN 978-85-8055-216-4.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, /mai/ago. 2012.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância]. **Histórico**. 2017a. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/overview_9489.html> .Acesso em: 10 set. 2017.

UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância]. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 2017b. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em 10 set. 2017.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1978. 236 p.

ANEXO A – ENTREVISTA EXECUTORES

Convênio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018 Projeto: Garantia de Direitos No Cotidiano Infanto-Juvenil
ROTEIRO DE ENTREVISTA EXECUTORES (GESTORES e EDUCADORES)

Programa: _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO 1. Idade: _____ 2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Função no programa: () Gestor () Professor () Técnico () Outros. Qual (is)? _____

4. Quanto à raça/cor, como você se considera?
 () Branco () Preto () Amarelo () Indígena () Pardo () Sem declaração () Não sei declarar

5. E quanto a sua descendência étnica? _____

6. Você tem uma religião? () Sim () Não Se sim, qual? _____

7. Qual seu nível de escolaridade?
 () Fundamental I () Fundamental II () Ensino Médio () Graduação
 () Especialização () Mestrado () Doutorado

8. Qual a sua profissão? _____

9. Qual sua renda familiar?
 () menos de 1 salário () 1 salário () 2 a 4 salários () 5 a 7 salários () mais de 10 salários

ATUAÇÃO NO PROGRAMA 1. Tempo de sua atuação no programa: _____

2. Qual o seu vínculo de trabalho?
 () Efetivo () Temporário () Voluntário

3. Como se deu a seleção para sua atuação no programa?

4. O que você espera como resultado de sua participação no programa?

5. Houve capacitação para a sua atuação no programa?
 () Sim () Não Se sim, como foi?
 (Considerar elementos como periodicidade, temas, carga-horária.)

PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS

1. O que você entende por Direitos Humanos?

2. O que você considera como um direito fundamental de todas as pessoas?

3. Todos os direitos relacionados são afirmados na Convenção do Direito da Criança (ONU, 1989). Qual deles você considera mais fundamental para o grupo atendido no programa? (numerar por ordem de importância).

- | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|
| () vida | () liberdade de associação e | () proteção contra trabalho ilegal e |
| () identidade | crença | exploração econômica |
| () nacionalidade | () informação | () proteção contra todas as formas |
| () adoção (ter uma família) | () saúde | de violência |
| () liberdade de opinião e expressão | () educação | () reintegração social |
| () convivência com os | () esporte e lazer | () orientação em e para os Direitos |
| pais/responsáveis legais | () profissionalização | Humanos |
| | () cultura | |

4. O programa contribui para a garantia de algum dos direitos anteriormente relacionados? () Sim () Não Se sim, quais?

Convênio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018 Projeto: Garantia de Direitos No Cotidiano Infanto-Juvenil
ROTEIRO DE ENTREVISTA EXECUTORES (GESTORES e EDUCADORES)

PROCESSO: METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1. Quais são as ações/atividades desenvolvidas no cotidiano do programa?	7. Quais aprendizagens o programa oportuniza aos beneficiários (crianças, adolescentes e jovens)?
2. Quais são os objetivos das ações/atividades desenvolvidas no cotidiano do programa?	8. Como essas aprendizagens contribuem no cotidiano dos beneficiários (crianças, adolescentes e jovens) em relação à família ?
3. Em quais espaços as atividades acontecem?	9. Como essas aprendizagens contribuem no cotidiano dos beneficiários (crianças, adolescentes e jovens) em relação à comunidade ?
4. Quais os materiais indispensáveis para a realização das atividades?	10. Como essas aprendizagens contribuem no cotidiano dos beneficiários (crianças, adolescentes e jovens) em relação à escola ?
5. Você identifica dificuldades para a efetivação do programa? () Sim () Não Se sim, quais?	
6. Quais pontos positivos você destaca no programa?	
11. Descreva a rotina de um dia típico das crianças, adolescentes e jovens no programa, (o que fazem, como se sentem, o que aprendem...).	
12. Considerações finais: gostaria de acrescentar mais alguma coisa, sobre o conjunto das questões?	

ANEXO B – ENTREVISTA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

**Convênio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018 Projeto: Garantia de Direitos No Cotidiano Infanto-Juvenil
ROTEIRO DE ENTREVISTA BENEFICIÁRIOS (CRIANÇAS, ADOLESCENTES JOVENS de 10 à 18 anos)**

Programa: _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE 1. Idade: _____ 2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Quanto à raça/cor, como você se considera?

() Branco () Preto () Amarelo () Indígena () Pardo () Sem declaração () Não sei declarar

4. E quanto a sua descendência étnica? _____

3. Você tem uma religião? () Sim () Não Se sim, qual? _____

5. Sabe a renda de sua família? () Sim () Não Se sim, qual?

() menos de 1 salário () 1 salário () 2 a 4 salários () 5 a 7 salários () mais de 10 salários

6. Qual ano/série escolar você frequenta?

() 1º ano EF () 2º ano EF () 3º ano EF () 4º ano EF () 5º ano EF () 6º ano EF () 7º ano EF
() 8º ano EF () 9º ano EF () 1ª série EM () 2ª série EM () 3ª série EM

7. Você já reprovou? () Sim () Não Se sim, em qual ano/série? _____

8. Você já desistiu ou abandonou um ano escolar? () Sim () Não Se sim, por quê? _____

INSERÇÃO DO PARTICIPANTE NO PROGRAMA

1. Há quanto tempo participa no programa: _____

2. Como soube do programa?

4. Qual era sua expectativa (de resultado de sua participação) ao entrar no programa?

3. O que foi considerado (pelos coordenadores) para sua inclusão do programa?

PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS

1. O que você entende por Direitos Humanos?

2. O considera como direito fundamental de todas as pessoas?

3. Todos os direitos relacionados são afirmados na Convenção do Direito da Criança (ONU, 1989).

Indique quais considera mais fundamentais na sua vida nesse momento? (numerar por ordem de importância)

- | | | |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| () vida | () liberdade de associação e crença | () proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica |
| () identidade | () informação | () proteção contra todas as formas de violência |
| () nacionalidade | () saúde | () reintegração social |
| () adoção (ter uma família) | () educação | () orientação em e para os Direitos Humanos |
| () liberdade de opinião e expressão | () esporte e lazer | |
| () convivência com os pais/responsáveis legais | () profissionalização | |
| | () cultura | |

4. A sua participação no programa contribuiu para a garantia de algum dos direitos anteriormente relacionados? () Sim () Não Se sim, quais?

PROCESSO: METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1. Quais são as ações/atividades desenvolvidas no cotidiano do programa?

7. Quais os benefícios que o programa já proporcionou para a sua vida?

2. Quais são os objetivos das ações/atividades desenvolvidas no cotidiano do programa?

8. O que você **aprendeu** no programa que o/a ajuda no seu cotidiano na **família**?

3. Em quais espaços as atividades acontecem?

4. Quais os materiais indispensáveis para a realização das atividades?

9. O que você **aprendeu** no programa que o/a ajuda no seu cotidiano na **comunidade**?

5. Você identifica dificuldades para a sua participação no programa? () Sim () Não Se sim, quais?

10. O que você **aprendeu** no programa que o/a ajuda no seu cotidiano na **escola**?

6. Quais dificuldades você superou participando do programa?

11. Descreva a rotina de um dia típico no programa. (o que você faz, como se sente o que aprende...).

12. **Considerações finais** (gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre o conjunto de questões?):

ANEXO C – ENTREVISTA PAIS OU RESPONSÁVEIS

Convênio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018 Projeto: Garantia de Direitos No Cotidiano Infante-Juvenil
ROTEIRO DE ENTREVISTA PAIS E RESPONSÁVEIS

Programa: _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO 1. Idade: _____ 2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Quanto à raça/cor, como você se considera?
 () Branco () Preto () Amarelo () Indígena () Pardo () Sem declaração () Não sei declarar

4. E quanto a sua descendência étnica? _____

3. Você tem uma religião? () Sim () Não Se sim, qual? _____

4. Qual seu nível de escolaridade?
 () Fundamental I () Fundamental II () Ensino Médio () Graduação
 () Especialização () Mestrado () Doutorado

5. Qual a sua profissão? _____ Está empregado? () Sim () Não

6. Qual sua renda familiar?
 () menos de 1 salário () 1 salário () 2 a 4 salários () 5 a 7 salários () mais de 10 salários

7. Sua família está inserida em algum programa de redistribuição de renda (Por exemplo: Bolsa Família, Leite das Crianças, Vale Cultura, Gás, etc)? () Sim () Não Se sim, qual? _____

INSERÇÃO NO PROGRAMA 1. Tempo de participação do seu filho(a)/dependente no programa: _____

2. Como você conheceu o programa?

4. O que foi considerado (pelos coordenadores) para inclusão de seu filho/sua filha no programa?

3. O que motivou a participação de seu filho(a)/dependente no programa?

4. Qual era sua expectativa (de resultado da participação) ao seu filho(a)/dependente entrar no programa?

PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS

1. O que você entende por Direitos Humanos?

2. O considera como direito fundamental de todas as pessoas?

3. Todos os direitos relacionados são afirmados na Convenção do Direito da Criança (ONU, 1989).
 Quais considera mais fundamentais na vida seu filho(a)/dependente nesse momento? (numerar por ordem de importância)

() vida	() liberdade de associação e crença	() proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica
() identidade	() informação	() proteção contra todas as formas de violência
() nacionalidade	() saúde	() reintegração social
() adoção (ter uma família)	() educação	() orientação em e para os Direitos Humanos
() liberdade de opinião e expressão	() esporte e lazer	
() convivência com os pais/responsáveis legais	() profissionalização	
	() cultura	

4. A participação de seu filho(a)/dependente no programa contribui para a garantia de algum dos direitos anteriormente relacionados? () Sim () Não Se sim, quais?

Convênio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018 Projeto: **Garantia de Direitos No Cotidiano Infanto-Juvenil**
ROTEIRO DE ENTREVISTA PAIS E RESPONSÁVEIS

PROCESSO: METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1. Quais são as ações/atividades desenvolvidas no cotidiano do programa?	7. Quais os benefícios que o programa já proporcionou para a vida de filho(a)/dependente?
2. Quais são os objetivos das ações/atividades desenvolvidas no cotidiano do programa?	8. O que seu filho(a)/dependente aprendeu no programa que o/a ajuda no seu cotidiano na família ?
3. Em quais espaços as atividades acontecem?	9. O que seu filho(a)/dependente aprendeu no programa que o/a ajuda no seu cotidiano na comunidade ?
4. Quais os materiais indispensáveis para a realização das atividades?	10. O que seu filho(a)/dependente aprendeu no programa que o/a ajuda no seu cotidiano na escola ?
5. Você identifica dificuldades para a participação de seu filho(a)/dependente no programa? () Sim () Não Se sim, quais?	
6. Quais dificuldades seu filho(a)/dependente superou participando do programa?	
11. Descreva a rotina de um dia típico de seu filho(a)/dependente no programa. (o que faz, como se sente, o que aprende...).	
12 Considerações finais (gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre o conjunto de questões)	