

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JÉSSICA ADRIANE PIANEZZOLA DA SILVA**

**O DIREITO À PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA  
GARANTIA DE DIREITOS**

**CURITIBA**

**2019**

**JÉSSICA ADRIANE PIANEZZOLA DA SILVA**

**O DIREITO À PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA  
GARANTIA DE DIREITOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, na linha de pesquisa: 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. Dra Ana Maria Eyng

**CURITIBA**

**2019**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

S586d  
2019 Silva, Jéssica Adriane Pianezzola da  
O direito à participação de crianças e adolescentes na garantia de direitos /  
Jéssica Adriane Pianezzola da Silva ; orientadora: Ana Maria Eyng. – 2019.  
161 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2019  
Bibliografia: f. 143-154

1. Direitos humanos. 2. Direitos das crianças. 3. Direitos dos adolescentes.  
I. Eyng, Ana Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa  
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 323.4

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 870  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**JÉSSICA ADRIANE PIANEZZOLA DA SILVA**

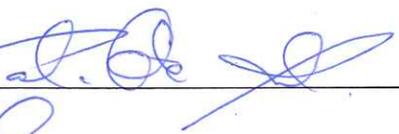
Aos dezoito dias do mês de março do ano de dois mil e dezenove, reuniu-se às 10h, na Sala de Defesa - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng, Prof.ª Dr.ª Patrícia Maria Forte Rauli e Prof. Dr. Fabiano Incerti para examinar a Dissertação da mestrand **JÉSSICA ADRIANE PIANEZZOLA DA SILVA**, ano de ingresso 2017, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A aluna apresentou a dissertação intitulada "**O DIREITO À PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA GARANTIA DE DIREITOS**" que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11hs 40min. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: Aprovada com distinção. A banca recomenda a publicação em eventos e periódicos qualificados em virtude de qualidade do trabalho.

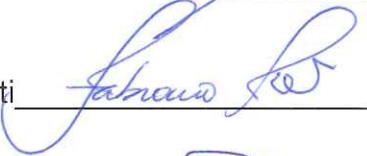
Presidente:

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng 

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Patrícia Maria Forte Rauli 

Convidado Interno:

Prof. Dr. Fabiano Incerti 

  
Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Stricto Sensu

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, Deus. Entre tantos erros e acertos, Ele esteve e está sempre preparando caminhos e colocando as pessoas certas para que tudo concorra para o bem!

Agradeço pelos meus pais, Verani Giacobbo Pianezzola da Silva e Mauro Laurindo da Silva, que Deus escolheu com tanta sabedoria para me dar muito mais que uma ajuda, mas as bases e condições para que eu pudesse chegar onde estou. À minha irmã, Nicole, uma jovem tão inteligente e determinada, agradeço por me motivar, com o exemplo de sua própria vida, a continuar falando sobre os direitos da infância, aos quais ela é titular! Ao meu irmão e minha cunhada, Reginaldo e Marta, por serem tão alto-astral e de mentalidade tão nobre e renovada, exemplares em tudo. Agradeço por toda a minha família.

De todo o meu coração, agradeço a Deus por permitir que meu caminho pudesse cruzar com o da Professora Dra. Ana Maria Eyng. Ela que contribuiu para que, mesmo com minhas limitações, eu pudesse estar entre esse grupo de jovens que ocupam acentos no *Strictu Sensu* e conseguem concluir seus estudos. E, me acolhendo como sua aluna, também me possibilitou conhecer seu imenso coração, partilhar um pouco de suas histórias e especialmente, quis se fazer presente em algumas das minhas histórias mais importantes, como o percurso dessa dissertação, mostrando o que significa servir ao próximo, sendo exigente e insistente quando necessário e muito caridosa em todo momento.

Minha sincera gratidão destino ao Prof. Dr. Fabiano Incerti e à Profa. Dra. Patrícia Maria Rauli Forte que, com toda a responsabilidade, dedicaram-se a avaliação desse estudo, ajudando-me a torná-lo melhor e evidenciar exatamente aquilo que precisa ser destacado: as vozes de crianças e adolescentes.

Também reconheço a importância da PUCPR, instituição que me acolhe desde a graduação, pelo incentivo à continuidade dos meus estudos, por meio da Bolsa Marcelino Champagnat. Por muitos dias, essa foi minha segunda casa e me orgulho disso. Certamente essa casa me fortaleceu e me deu condições para prosseguir. Aos professores da graduação e do PPGE, devo todo respeito e admiração, e à Solange, agradecimentos por toda a paciência e ajuda nos assuntos da secretaria.

Estar na PUCPR também me garantiu alguns tesouros e feitos. A amizade de algumas pessoas, construídas entre salas, cabines, auditórios, cafés e saguões dessa instituição, bem como nos transportes públicos, van e nas revisões de normas técnicas, são fonte de inspiração para que eu pudesse me tornar alguém melhor, forte e empenhada na defesa dos direitos.

Agradeço ao meu amigo, Prof. Dr. Ricardo Lemes da Rosa, por confiar em mim, compartilhar momentos de estudo e conversas, por me oportunizar experiências e trocas riquíssimas. Também por ter me ajudado a tomar uma decisão tão importante. Sem dúvida, nesse momento, você foi a voz de Deus me lembrando que finalmente havia chegado o tempo certo que eu esperava tão ansiosamente.

Ao doutorando Eduardo Felipe Hennerich Pacheco, minha gratidão pelos momentos que passamos, de estudo e transcrição de áudios, mas, igualmente, pelas parcerias, conversas agradáveis, amizade paciente e divertida. Obrigada por sempre estar disposto a contribuir e espero realmente termos outras tantas histórias juntos!

À Me. Marina Ignez de Oliveira e à Patrícia Ribas da Silva, meu agradecimento especial por me ajudarem a aprender lições muito importantes a partir de suas histórias de vida e companhia. Admiração pela força!

Laís Rolim Simão e Bruna de Oliveira Mosson, obrigada por vocês serem dedicadas e responsáveis, pois esse trabalho só foi possível, assim como o de vocês, porque trabalhamos juntas. Muito obrigada pela preciosa amizade!

Aos amigos do grupo de pesquisa Aline Vicentim, Auda Ramos, Cloves Amorim, Glaucio Mota, Janice Moreira, João Batista Reis, Juliana Battistus, Marciele Ribas, Maria de Lourdes Prado, Marizete Santana, Mônica Simião, Paulinho Vogel e Thais Pacievitch, obrigada desde o primeiro dia que participei deste grupo.

Também quero deixar registrado o meu “muito obrigada” à Profa. Liliane Machado, por sua imensurável ajuda na versão final da dissertação.

Realmente, são muitas as pessoas que fazem e fizeram parte da minha história, verdadeiros presentes de Deus, que tornaram essa caminhada mais leve e bela. Em Deus, agradeço por vocês estarem aqui.

*A los niños y niñas la sociedad los silencia mucho, no los toman en cuenta. Hay mucho abuso de poder, de papa, de adultos, de profesores. [...] Son muy vulnerados en este sentido.*

(TCA 124)

## RESUMO

A dissertação tem como tema os direitos da infância, especialmente o direito à participação, assunto recente em pesquisas científicas e políticas para a infância. A análise se orientou no seguinte problema: o direito à participação, previsto na Convenção do Direito da Criança - CDC (1989), se efetiva nas políticas públicas nacionais para infância, em programas sociais destinados à infância e segundo vozes de sujeitos vinculados à programas desenvolvidos no Chile, Guatemala e México? À luz do método hermenêutico-dialético, foram analisados dados advindos de entrevistas estruturadas que captaram as vozes de crianças e adolescentes, familiares/responsáveis e equipes que atuam nos programas sobre: direitos humanos, fatores de risco e proteção ante as violências, dinâmicas dos programas e aprendizagens construídas; bem como dados oriundos de pesquisa documental em políticas públicas nacionais e internacional destinadas à infância, com destaque à CDC (ONU, 1989) e nos documentos que norteiam os programas que compõem a pesquisa. Os dados sobre as vozes dos sujeitos advêm do projeto de investigação no âmbito do acordo de Cooperação entre o Instituto Interamericano da criança e adolescente - IIN, pertencente a Organização dos Estados Americanos - OEA, a Fundação Marista de Solidariedade Internacional - FMSI, a Associação Paranaense de Cultura - APC e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR (EYNG, 2019). Tais dados foram discutidos tendo como referencial teórico estudos desenvolvidos por Bourdieu (2002), Catani (1986), Foucault (2003), Galtung (2005), Qvoltrup (2014), Sarmiento e Trevisan (2017), que contribuíram para a análise dos processos histórico-políticos que configuram a concepção moderna de infância, marcada por violações de direitos nas macro e micro relações entre adultos e crianças, intensificando a pobreza infantil. Candau et al (2013), Fernandes (2009), Hart (1992), Lansdown (2005), Santos (2002; 2008; 2014), Sarmiento (2013), Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), Tomás (2007), ajudam a compreender a construção de uma nova visão sobre a infância como categoria social composta por sujeitos de direitos, sob a égide da concepção contemporânea de Direitos Humanos e como essa visão fortalece o direito à participação. Os resultados da análise documental permitem identificar que as políticas nacionais receberam influências positivas da Convenção e foram substancialmente alteradas nas décadas seguintes à aprovação do tratado, ainda que se observe certas tensões. Nos dados da investigação de campo, choca o fato de que as políticas públicas têm pouca efetividade nos cotidianos infantis analisados, visto que as realidades são pobres e violentas. Embora atualmente se vislumbre uma concepção outra de participação infantil, as infâncias sofrem com a limitação histórica oriunda de narrativas patriarcais e adultocêntricas que instituem identidades sociais de inferiorização, incapacidade, perigo e legitimam práticas violentas sobre as crianças e adolescentes. Os programas, identificados como fatores de proteção aos direitos da infância, proporcionaram aprendizagens com grande potencial para o exercício do direito à participação, como melhoria na comunicação e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, podendo repercutir na construção de projeto de vida. Contudo, ressalta-se que a efetividade dessas aprendizagens para a vida dependerá de práticas que se estendam aos demais espaços cotidianos das infâncias, em especial a escola, do contrário, tratar-se-ão de contribuições datadas à permanência das crianças e adolescentes nas instituições.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Crianças e adolescentes. Direitos da infância. Participação. América Latina.

## RESUMÉN

La disertación tiene como tema los derechos de la infancia, especialmente el derecho a la participación, asunto reciente en investigaciones científicas y políticas para la infancia. El análisis desarrollado en esta disertación se orientó en el siguiente problema: ¿el derecho a la participación, previsto en la Convención de lo Derecho del Niño (CDN, 1989), se efectúa en las políticas públicas nacionales para la infancia, en programas sociales destinados a la infancia y según las voces de los sujetos vinculados a los programas desarrollados en Chile, Guatemala y México? A la luz del método hermenéutico-dialéctico, se analizaron datos provenientes de entrevistas estructuradas que recolectaron voces de niños, niñas y adolescentes, familiares/responsables y equipos que actúan en los programas sobre: derechos humanos, factores de riesgo y protección ante las violencias, dinámicas de los programas y aprendizajes; así como datos oriundos de investigación documental en políticas públicas nacionales e internacional destinadas a la infancia, con destaque a la CDN (ONU, 1989) y en los documentos que guían los programas que componen la investigación. Los datos sobre las voces de los sujetos provienen del proyecto de investigación en el ámbito del acuerdo de Cooperación entre el Instituto Interamericano del niño y adolescente - IIN, perteneciente a la Organización de Estados Americanos - OEA, la Fundación Marista de Solidaridad Internacional - FMSI, la Asociación Paranaense de Cultura - APC y la Pontificia Universidad Católica del Paraná – PUCPR (EYNG, 2019). Tales son discutidos con referencia en los estudios de Bourdieu (2002), Catani (1986), Foucault (2003), Galtung (2005), Qvoltrup (2014), Sarmiento y Trevisan (2017), no que se refiere al análisis de los procesos histórico-políticos que configuran la concepción moderna de infancia, marcada por violaciones de derechos en las macro y micro relaciones, intensificando la pobreza infantil. Candau et al (2013), Fernandes (2009), Hart (1992), Lansdown (2005), Santos (2002; 2008; 2014), Sarmiento (2013), Sarmiento, Fernandes y Tomás (2007), Tomás (2007), aydan a comprender la construcción de una nueva visión sobre la infancia como categoría social compuesta por sujetos de derechos y cómo esa visión fortalece el derecho a la participación. Los resultados del análisis documental permiten identificar que las políticas nacionales han recibido influencias positivas de la Convención y se han modificado sustancialmente en las décadas siguientes a la aprobación del tratado. En los datos de la investigación de campo, choca el hecho de que las políticas públicas tienen poca efectividad en los cotidianos infantiles analizados, ya que las realidades son pobres y violentas. Aunque actualmente se vislumbra una concepción otra de participación infantil, las infancias sufren con la limitación histórica oriunda de narrativas patriarcales y adultocêntricas que instituyen identidades sociales de inferioridad, incapacidad, peligro y legitiman prácticas violentas sobre los niños y adolescentes. Los programas, identificados como factores de protección a los derechos de la infancia, proporcionaron aprendizajes con gran potencial para el ejercicio del derecho a la participación, como mejora en la comunicación y fortalecimiento de vínculos familiares y comunitarios y, que puede repercutir en la construcción de proyecto de vida. Sin embargo, se resalta que la efectividad de esos aprendizajes para la vida dependerá de prácticas que se extiendan a los demás espacios cotidianos de las infancias, en especial la escuela, de lo contrario, se tratarán de contribuciones datadas a la permanencia de los niños y adolescentes en las instituciones.

**Palabras claves:** Derechos Humanos. Niños y adolescentes. Derechos de la infancia. Participación. América Latina.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Agência das Nações Unidas para refugiados
ALA	<i>Asociación La Alianza</i>
APC	Associação Paranaense de Cultura
BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i>
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CDC	Convenção Internacional sobre o Direito da Criança
CDN	<i>Convención de lo Derecho del Niño</i>
CEG	Centro de Estudos da Guatemala
COIA	<i>Consejo Nacional para la Infancia e Adolescencia</i>
EAPN	<i>European Anti-Poverty Network</i>
EGB	Educação Geral Básica
FMSI	Fundação Marista de Solidariedade Internacional
IDH	Índice de desenvolvimento humano
IIN	<i>Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes</i>
IPS	Índice de prioridade social (Chile)
LACA	Crianças e adolescentes atendidos no La Alianza
LAE	Equipes que atuam no La Alianza
LAF	Familiares de crianças e adolescentes atendidos no La Alianza
MCCA	Mercado Comum Centro-americano
Mercosul	Mercado Comum do Sul
NAFTA	Acordo norte-americano de Livre Comércio
OCDE	Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-americana de Saúde
PEMSE	Programa Especializado em Medidas Socioeducativas
PIB	Produto interno bruto
PINA	<i>Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia</i>
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná

RCA	Crianças e adolescentes atendidos no Reintegra
RE	Equipes que atuam no Reintegra
RF	Familiares de crianças e adolescentes atendidos no Reintegra
TCA	Crianças e adolescentes atendidos no Trégua
TE	Equipes que atuam no Trégua
TF	Familiares de crianças e adolescentes atendidos no Trégua
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundos das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Escada de participação de Hart (1992).....	82
Figura 2 - Logo do Programa Comunitário Trégua.....	101
Figura 3 - Logo da Associação La Alianza .....	107
Figura 4 - Cidades de origem das meninas guatemaltecas .....	110
Figura 5 - Logo do Programa Reintegra.....	114
Figura 6 - Aprendizagens que favorecem o cotidiano da família na visão de crianças e adolescentes .....	125

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos internacionais sobre direitos de crianças e adolescentes entre 1924 a 1989 .....	63
Quadro 2 - Documentos internacionais sobre direitos de crianças e adolescentes a partir de 1989 .....	65
Quadro 3 - Os direitos previstos na CDC no campo da participação infantil .....	75
Quadro 4 - Países e período de investigação .....	86
Quadro 5 - Direito à participação nas políticas nacionais.....	97
Quadro 6 - Identificação dos sujeitos entrevistados .....	100
Quadro 7 - Fatores de risco e proteção para as violências nos cotidianos das infâncias: parte I .....	119
Quadro 8 - Fatores de risco e proteção para as violências nos cotidianos das infâncias: parte II .....	121
Quadro 9 - Fatores de risco e proteção para as violências nos cotidianos das infâncias: parte III .....	122
Quadro 10 - Fatores de risco e proteção para as violências nos cotidianos das infâncias: parte IV.....	123

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos participantes da pesquisa por país .....	99
Tabela 2 - Idade das crianças e adolescentes chilenos .....	103
Tabela 3 - Profissões/ocupações dos familiares chilenos .....	104
Tabela 4 - Escolaridade dos familiares chilenos .....	104
Tabela 5 - Escolaridade da equipe guatemalteca .....	109
Tabela 6 - Idade das crianças e adolescentes guatemaltecas .....	109
Tabela 7 - Ano escolar - crianças e adolescentes guatemaltecas.....	111
Tabela 8 - Profissões/ocupações dos familiares guatemaltecos .....	112
Tabela 9 - Escolaridade da equipe mexicana .....	115
Tabela 10 - Idade das crianças e adolescentes mexicanos .....	116
Tabela 11 - Profissões/ocupações dos familiares mexicanos .....	117
Tabela 12 - Benefícios proporcionados pelo programa na visão dos familiares.....	130
Tabela 13 - Entendimentos sobre direitos humanos - crianças e adolescentes.....	131
Tabela 14 - Direitos fundamentais mais valorizados - crianças e adolescentes.....	133
Tabela 15 - Direitos mais fundamentais definidos na Convenção 1989 para sua vida nesse momento.....	134
Tabela 16 - Direitos Humanos garantidos nos programas na visão de crianças e adolescentes .....	135

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>A GÊNESE DAS VIOLÊNCIAS CONTRA A INFÂNCIA.....</b>	<b>25</b>
2.1	INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO HISTÓRICO NAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA .....	25
2.2	AS VIOLÊNCIAS NOS COTIDIANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES..	36
2.3	NARRATIVAS SOBRE AS INFÂNCIAS.....	48
<b>3</b>	<b>A PARTICIPAÇÃO COM FOCO NOS DIREITOS DA INFÂNCIA .....</b>	<b>58</b>
3.1	O DIREITO DA CRIANÇA CONSTRUÍDO SOB A ÉGIDE DA CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DOS DIREITOS HUMANOS .....	58
3.2	INFÂNCIAS E O DIREITO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE À PARTICIPAÇÃO .....	72
<b>4</b>	<b>O DIREITO À PARTICIPAÇÃO NAS POLÍTICAS E PROGRAMAS INVESTIGADOS.....</b>	<b>84</b>
4.1	CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO .....	84
4.2	CARACTERIZAÇÃO DOS PAÍSES INVESTIGADOS .....	86
<b>4.2.1</b>	<b>Dados de caracterização do Chile.....</b>	<b>86</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Dados de caracterização da Guatemala .....</b>	<b>88</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Dados de caracterização do México .....</b>	<b>89</b>
4.3	O DIREITO À PARTICIPAÇÃO NAS POLÍTICAS DOS PAÍSES INVESTIGADOS .....	90
<b>4.3.1</b>	<b>Políticas para infância no Chile.....</b>	<b>90</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Políticas para infância na Guatemala.....</b>	<b>92</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Políticas para infância no México.....</b>	<b>94</b>
<b>4.3.4</b>	<b>Avanços e fragilidades nas políticas para infância nos países pesquisados.....</b>	<b>95</b>
4.4	CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	99
<b>4.4.1</b>	<b>Programa Comunitário Trégua - Chile .....</b>	<b>100</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Programa da <i>Asociación La Alianza</i> - Guatemala.....</b>	<b>107</b>
<b>4.4.3</b>	<b>Programa Reintegra - México .....</b>	<b>113</b>
4.5	GARANTIA DE DIREITOS HUMANOS NOS PROGRAMAS PESQUISADOS.....	118

4.6	PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE DIREITOS HUMANOS E DIREITOS... GARANTIDOS?.....	131
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>155</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os direitos da infância<sup>1</sup>, com ênfase no direito à participação, são o objeto de estudo nessa dissertação. A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989, art. 2º) define que crianças e adolescentes possuem direitos e liberdades fundamentais sem distinções de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião de qualquer natureza, origem, classe social, ou outra condição. Os direitos devem garantir a devida proteção e formação e considerar as características próprias.

Por meio do reconhecimento e proteção aos direitos de crianças e adolescentes especialmente no último século, o direito à participação infantil se constitui como uma das vias necessárias para superação das violências nos entornos cotidianos, que têm gerado, entre outras consequências, a pobreza infantil.

O direito à participação infantil é um assunto relativamente recente. Natália Fernandes, em entrevista à Carvalho e Silva (2016) contextualiza que os marcos para o direito à participação infantil são a Convenção do Direito da Criança, de 1989, e o surgimento em meados de 1980, da Sociologia da Infância, ambas defendendo a imagem da criança como um ator social que tem o direito a dar opinião e a envolver-se nos assuntos que lhe dizem respeito.

Rizzini e Tisdall (2012, p. 15) também reforçam que as últimas décadas foram um período de reformulação de paradigmas referentes ao modo de pensar e agir no âmbito da infância, indicando que “uma das principais forças propulsoras destes estudos foi o debate em torno dos direitos humanos no âmbito da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989)”, com destaque ao artigo 12, no qual se assinala que os Estados Parte assegurarão “[...] à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança” (ONU, 1989).

No entanto, Rizzini e Tisdall (2012) afirmam que o debate sobre a participação infantil ainda não está teoricamente solidificado, embora “tipologias como a escada de participação de Hart (1992) e as diferenças entre processos consultivos, iniciativas de

---

<sup>1</sup> “Infância”, considerando a Convenção do Direito da Criança (ONU, 1989), refere-se a etapa da vida compreendida até os 18 anos de idade. Em termos sociológicos, também se compreende “[...] como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc.” (QVORTRUP, 2014, p. 25).

participação e projetos de defesa de direitos, conforme estabelecido por Lansdown (2001)<sup>2</sup> tenham sido importantes para questionar a prática, mesmo que se apresentem contra-argumentos sobre tais estudos.

Depreende-se que a participação infantil reflete a necessidade de uma importante revisão das narrativas sobre a infância, deslocando-a do lugar de menor, sujeito passivo e problemático, como é próprio da Doutrina da Situação Irregular (MÉNDEZ, 1998) e dos paradigmas de criança dependente (FERNANDES, 2009), para a posição de sujeito ativo, pleno, capaz de contribuir a partir de sua diversidade e interesses, na lógica cidadã e democrática própria do paradigma de criança participativa (FERNANDES, 2009).

No entanto, essa revisão supõe a superação dos processos de negação dos direitos nos cotidianos de crianças e adolescentes, começando pelos discursos adotados socialmente com os quais crianças e adolescentes são identificados.

O conceito de participação que vigorou até há poucas décadas, do qual ainda se tem heranças nas concepções contemporâneas, fazia referência à uma participação com exclusiva ênfase nos adultos e intervenção de cima para baixo, isto é, dos adultos sobre as crianças. “Só recentemente surgiu o paradigma da participação cidadã e da participação das crianças, que defende que a criança tem e pode expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos” (TOMÁS, 2007, p. 48).

Essa ênfase nos adultos revela que as concepções acerca da infância são marcadas pela inferiorização, desconsideração e fundamentadas nas relações desiguais de poder, cenário que tem fortalecido o patriarcado e o adultocentrismo.

As narrativas sociais sobre a infância são construídas na cisão entre as crianças e adolescentes empobrecidos e enriquecidos, ainda que essa divisão não se resuma exclusivamente aos fatores econômicos e, portanto, integrem fatores étnicos, de gênero, culturais e tantos outros produzidos diariamente nos espaços de convivência, desenvolvimento e atuação de crianças e adolescentes. Essa cisão legítima desde concepções de crianças e adolescentes como perigosos, que devem ser protegidos de si mesmos, como percepções romantizadas e idealizadas.

Essas narrativas corroboram na estruturação das identidades sociais que

---

<sup>2</sup> Rizzini e Tisdall (2012) fazem referência as obras: (a) HART, Roger. **Children’s participation: from tokenism to citizenship**, Florence: International Child Development Centre, UNICEF, 1992. (b) LANSDOWN, Gerison. **Children’s participation**. In democratic decision-making, UNICEF, 2001.

influenciam, embora essa influência não deva ser considerada um determinismo, o modo como as crianças e adolescentes constroem sua identidade pessoal, na medida em que incorporam tais narrativas e percebem aqueles com quem se relacionam. Isso porque a construção identitária está relacionada aos aspectos morais, científicos, culturais, psicológicos, históricos etc. e ocorre em um movimento dialético entre indivíduo e sociedade (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 230).

Se tais narrativas sobre crianças e adolescentes produzidas socialmente não dão conta das infâncias reais que pertencem aos diferentes espaços sociais, muito do pensamento, da fala, das particularidades e do contexto das crianças e adolescentes é desconsiderado.

Assim, a identidade social da criança e do adolescente tem se constituído em um contexto social violador e as narrativas autorizam que essa população seja explorada, abusada, excluída da participação em debates sobre questões que dizem respeito ao seu futuro, isto é, privada do acesso aos direitos básicos nos seus espaços cotidianos.

Os espaços cotidianos aqui referidos são aqueles “[...] em que meninas e meninos vivem, crescem, se desenvolvem e interatuam: nas famílias, casas, escolas, comunidades e meios de comunicação dentro dos sistemas de bem-estar social e dos sistemas de justiça juvenil, entre outros” (OEA, 2014, p. 11)<sup>3</sup>. Nesses espaços, observa-se a “negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de crescimento e desenvolvimento” (MINAYO, 2001, p. 9), ou seja, como sujeitos de direitos.

Como uma das consequências, identifica-se a fragilização dos vínculos identitários pessoais e sociais que pode causar a perda do sentimento de pertencimento. O sentimento de pertencimento é uma necessidade fundamental do ser humano. Envolve a dimensão contextual, ligada às relações políticas, econômicas, sociais, étnicas e a dimensão subjetiva, que está associada às relações interpessoais nos grupos de amigos, famílias, etc.

Grün (2016 p. 61-62) resgata a origem da palavra pertença: “em alemão a palavra pertença (*Zugehörigkeit*) vem de ouvir (*hören*). Ali onde sou ouvido, onde prestam atenção ao que eu digo e onde eu mesmo ouço palavras que me tocam e me

---

<sup>3</sup> Original: “[...] en los que niñas y niños viven, crecen, se desarrollan e interactúan: en las familias, casas, escuelas, comunidades y medios de comunicación dentro de los sistemas de bienestar social y de los sistemas de justicia juvenil, entre otros”.

comovem, tenho o sentimento de pertença”. Outrossim, o autor indica que “a palavra inglesa *belonging*, que utilizamos frequentemente para traduzir a ideia de pertencimento, quer dizer não somente pertencer, mas também estar no lugar correto. Ela procede da palavra *long*, que quer dizer também ‘ansiar por’” (GRÜN, 2016, p. 63). Nessa direção, falar em pertencimento remete a um espaço desejado pelo ser humano onde esse é ouvido, considerado, levado a sério, possui significado individual e coletivo, se sente protegido e acolhido, é respeitado e reconhecido.

Frente às múltiplas violações, o sentimento de pertencimento à comunidade, à família, à escola, à pátria, que gera motivação para a participação, é rompido. A participação como um direito político e civil, liga-se à possibilidade da criança e do adolescente de contribuir nos seus espaços cotidianos, a partir de seus posicionamentos, opiniões, conhecimentos e ações, no que concerne ao cuidado, zelo e construção de espaços de convivência mais solidários e justos.

Nesse sentido, Fernandes (CARVALHO; SILVA, 2016) resgata o contributo de autores como Gerison Lansdown, Alan Prout, Michael Wyness, Nigel Thomas, Kay Tisdall<sup>4</sup>, entre outros, para a sustentação da “[...] ideia de que a criança é um sujeito com ação social válida” e se faz necessária a geração de oportunidades, e criação de tempo-espacos “[...] para que ela possa efetivamente exercer essa sua ação social com significado” (CARVALHO; SILVA, 2016, p. 188). Em concomitância, as tendências advindas da Sociologia da Infância e da Convenção sugerem ver a participação infantil com outros olhares, acolhendo interesses e dando voz as crianças e adolescentes.

Cabe, portanto, fortalecer o direito à participação nos cotidianos de crianças e adolescentes, por meio de práticas individuais, bem como pesquisas científicas e debates sociológicos, educacionais, psicológicos, e nas outras tantas áreas que tenham incidência no âmbito político e nas concepções sociais.

Nessa linha, a presente dissertação recorre às fontes de dados da pesquisa “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” (EYNG, 2018), desenvolvida por meio do convênio entre a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Instituto Interamericano da Criança e Adolescente (IIN), a Fundação Marista de Solidariedade Internacional (FMSI), a

---

<sup>4</sup> Durante a entrevista à Carvalho e Silva (2016), Natália Fernandes não indica obras dos autores mencionados.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), o Observatório das Juventudes e o Centro Marista de Defesa da Infância, cuja mantenedora é a Associação Paranaense de Cultura - APC.

São considerados para esse estudo, os dados dos países Chile, Guatemala e México, oriundos de percepções de crianças e adolescentes, familiares e equipes atuantes em programas sociais reconhecidos na atuação em prol da garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Os programas compreendem ações sistematizadas que tem por objetivo atender realidades e necessidades sociais diversas, estruturados, normalmente, por meio de projetos nos quais são expressas concepções e estratégias a serem desenvolvidas em defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Ainda que sejam ações voltadas para públicos específicos e a permanência desses grupos seja por tempo determinado, a intencionalidade dos programas sociais está ligada ao desenvolvimento de capacidades de fortalecimento e proteção individual e coletiva. Por isso, podem favorecer processos de difusão de conhecimentos, posicionamentos e atitudes relativos aos Direitos Humanos, como recomendam documentos internacionais, tais como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2006).

A análise se orientou no seguinte problema: o direito à participação, previsto na CDC (1989), se efetiva nas políticas públicas nacionais para infância, em programas sociais destinados à infância e segundo vozes de sujeitos vinculados à programas desenvolvidos no Chile, Guatemala e México?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a efetivação do direito à participação previsto nas políticas públicas em programas sociais destinados à infância. Para tal, os objetivos específicos estabelecidos foram:

- a) identificar a configuração do direito à participação nas políticas públicas para infância e nos documentos de programas sociais destinados à infância;
- b) estabelecer a relação entre o direito à participação estabelecido nas políticas e documentos de programas sociais para a infância com as percepções de crianças e adultos;
- c) identificar o exercício do direito à participação nas aprendizagens advindas da vivência nos programas, segundo a percepção dos sujeitos investigados.

A investigação é orientada por princípios oriundos dos métodos hermenêutico e dialético, harmonizados de modo a contribuir no estudo sobre a infância.

A hermenêutica é um método cuja origem remete a interpretação de textos escritos. Porém, tem sido empregada também na tentativa de compreensão das interações e expressões da comunicação diária, que se constituem em outras racionalidades, verdades não absolutas, mas que se configuram conforme o discurso. Nesse sentido, a hermenêutica pressupõe a existência do diálogo. O diálogo autêntico reconhece a historicidade e temporalidade do ser humano, expressas na linguagem, e oferece espaço para a pergunta e a escuta (BOLZAN, 2004; TESCAROLO; RAULI, 2013). Perguntar é deslocar-se da posição de segurança para buscar o novo: aprender com o interlocutor, escutar atentamente o que esse tem a dizer (TESCAROLO, RAULI, 2013). Consequentemente, a escuta atenta de crianças e adolescentes possibilita localizar a existência desse grupo de sujeitos em seu contexto e contribui no desvelar do seu ser no espaço.

Quanto à Dialética, esta, por excelência, é a arte do diálogo na contradição, na argumentação. Assim como na hermenêutica, o diálogo, na dialética, é um pressuposto fundamental. Diálogo comprometido com a libertação e emancipação, que na pesquisa, “[...] é o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, diálogo com intencionalidades políticas, mediatizado pelo mundo e motivado pelo fenômeno de pesquisa, e a práxis” (CRUZ; BIGLIARDI; MINASI, 2014, p. 48). O ser humano, sujeito de relações e com consciência de si, é capaz de dar sentido ao seu passado, o que contribui na sua forma de agir no presente e projeções para o futuro. Esse movimento é um diálogo crítico com o tempo-espaço, com o outro e consigo mesmo, que se concretiza na sua prática social. Nessa perspectiva, a pesquisa busca a representação subjetiva de uma realidade, “pela crítica transformadora, por meio da qual se busca produzir uma consciência transformadora, uma consciência para si, para a libertação, para a emancipação, para a superação das relações opressivas” (CRUZ; BIGLIARDI; MINASI, 2014, p. 48).

Ainda que existam discordâncias entre os dois métodos, como fora filosoficamente debatido, por exemplo, entre Habermas e Gadamer, segundo Minayo (2008), há uma complementariedade possível dos métodos que se torna bastante construtiva no âmbito das pesquisas sociais. Para a autora, “nessa combinação de oposições complementares, o método dialético tem como pressuposto o método hermenêutico, ainda quando as duas concepções tenham sido desenvolvidas através

de movimentos filosóficos diferentes” (MINAYO, 2008, p. 19).

A partir de contribuições de Stein (1987)<sup>5</sup>, Minayo reconhece algumas das características em comum entre a dialética e a hermenêutica:

ambas trazem em seu núcleo, a ideia fecunda das condições históricas de qualquer manifestação simbólica, de linguagem e de trabalho do pensamento; ambas partem do princípio de que não há observador imparcial nem há ponto de vista fora da realidade do ser humano e da história; ambas superam a simples tarefa de serem ferramentas do pensamento, pois consideram o investigador parte da realidade que investiga; ambas questionam o tecnicismo como caminho capaz de realizar a compreensão e a crítica dos processos sociais; ambas se referem à práxis e desvendam as condicionantes da produção intelectual, marcada tanto pela tradição, pelos pré-juízos, como pelo poder, pelos interesses e pelas limitações do desenvolvimento histórico (MINAYO, 2008, p. 104).

Admitindo a hermenêutica como a “arte da compreensão” e a dialética como a “arte do estranhamento e da crítica” (MINAYO, 2008), busca-se compreender a criança e adolescente, seus discursos e realidades, baseando-se na interpretação do presente e da linguagem em relação com o passado e o futuro e com as subjetividades e objetividades, embora não se possa dizer que essa compreensão seja definitiva. Mesmo que haja um esforço exaustivo em compreender esse conjunto, a realidade e a linguagem serão sempre mais complexas que as interpretações que se possam fazer delas, como reconhece tanto a perspectiva dialética, quanto hermenêutica (KONDER, 2008; MINAYO, 2008).

Assim, há o esforço de compreensão dos discursos e realidades relacionados ao direito à participação de crianças e adolescentes a partir de sua totalidade, considerando a historicidade e as contradições que constituem o novo em movimento. Analisando por meio de uma visão holística e sistêmica, procura-se reconhecer os movimentos entre as partes que permitem diferenciá-las e interpretá-las a partir da união entre elas (KONDER, 2008), compreendendo a construção dos discursos e realidades como resultados de um processo de construção social de significados, influenciado pelas tensões e contradições em relação ao já constituído.

Coerente com o método de pesquisa adotado, recorre-se a abordagem qualitativa, considerando sua vinculação, nas pesquisas em ciências humanas e sociais, aos problemas políticos, éticos e sociais, comprometendo-se com práticas que subsidiem a emancipação humana e transformação social, levando em conta as

---

<sup>5</sup> Minayo (2008) referenda: STEIN, Ernildo. *Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia*. In: HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica**. São Paulo: L&PM, 1987.

atuais demandas sociais advindas das questões de classe, gênero, etnia, raça, culturas, gerações e economia (CHIZZOTTI, 2006a, p. 53-55).

A pesquisa qualitativa assume uma posição no contexto político e é exercida com objetividade, dentro da realidade investigada (CHIZZOTTI, 2006a, p. 56). Isso favorece a análise, ao permitir o aprofundamento no universo dos significados, que estão relacionados aos motivos, interesses, valores e posicionamentos dos sujeitos, isto é, aos fenômenos humanos que se concretizam dentro de uma realidade social (MINAYO, 2009, p. 22). Ao preconizar a objetivação, valoriza a descrição, compreensão, explicação do fenômeno investigado, sendo essa uma das razões pelas quais torna-se indispensável a reflexão dos contextos e lógicas que serviram como pano de fundo para a construção da infância como categoria social. Também são características das pesquisas qualitativas a observância das relações entre o local e o global e o respeito ao caráter interativo entre objeto de pesquisa, suas orientações teóricas e seus dados empíricos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Essa pesquisa recorre às políticas públicas para a infância no âmbito internacional (Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989) e nacional (leis dos países investigados que propuseram a harmonização do direito interno com a Convenção), aos documentos dos programas investigados (especialmente os *sítes* de cada um dos programas) e explora dados advindos de entrevistas estruturadas realizadas com crianças e adolescentes atendidos nos programas, familiares e responsáveis e equipes que atuam nos programas, que foram apresentados em sua integralidade no Relatório Final da pesquisa de origem, organizado pela Profa. Dra. Ana Maria Eyng (2019).

Para a interpretação dos documentos das políticas e dos programas, inspiramo-nos na tríade “propósito do pesquisador – foco do documento – manifestações”. O primeiro elemento refere-se ao que identificar e como; o segundo, sobre as intencionalidades do objeto investigado; e terceiro, como o documento se apresenta/concretiza na realidade (ADAMSON; MORIS, 2015)<sup>6</sup>. Para extrair elementos sobre os programas, utilizou-se o roteiro de análise disponível no Anexo A.

As entrevistas individuais realizadas a fim de extrair as vozes dos sujeitos envolvidos foram orientadas por meio dos roteiros disponíveis nos Anexos B, C e D. A entrevista estruturada é organizada com questões formalmente elaboradas que

---

<sup>6</sup> Adaptação de pressupostos para análise comparativa de currículos, de Adamson e Moris (2015, p. 352).

seguem a uma sequência lógica, com linguagem objetiva e sistematizada (ROSA, 2014), evitando digressões. As entrevistas contribuíram na caracterização dos sujeitos e coleta das percepções sobre Direitos Humanos, fatores de risco e proteção frente as violências, dinâmicas e aprendizagens advindas dos programas.

O procedimento de análise dos dados das questões abertas das entrevistas é a análise de conteúdo (CHIZZOTTI, 2006b; BARDIN, 2011), que se refere a uma forma “[...] de tratamento e análise de informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento” (CHIZZOTTI, 2006b, p. 98). As fontes dos dados podem ser textos escritos e comunicação (oral e visual) (CHIZZOTTI, 2006b). Este procedimento tem como objetivo a transformação da representação inicial da informação em categorias, decodificando o conteúdo e apreendendo sentidos implícitos e explícitos, a fim de facilitar sua consulta, referenciação e compreensão (BARDIN, 2011; CHIZZOTTI, 2006b).

As etapas da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011, p. 125-132), são: 1) pré-análise (leitura prévia das entrevistas digitadas, para estabelecimento das primeiras impressões sobre os textos e a formulação de hipóteses e procedimentos de exploração); 2) exploração do material (localização de variáveis/semelhanças nas comunicações); e 3) tratamento dos resultados e interpretação (classificação de variáveis em categorias de análise, apresentação, quando possível em tabelas ou quadros e análise das categorias).

A dissertação se organiza em três partes. Em “A gênese das violências contra a infância”, referendamo-nos especialmente nos estudos de Bourdieu (2002), Catani (1986), Mesquida (2017), Boneti (2012), Santomé (2013), ao discutir os processos sociais, culturais, políticos que contribuíram na construção de narrativas sobre a infância que naturalizam a violação de direitos. A visão global desses processos apresentada no início do capítulo, aliada à identificação das micro relações estabelecidas nos cotidianos infantis apontam para as violências que acontecem nos espaços cotidianos subsidiadas nas relações desiguais de poder. Daí, analisam-se fatores de risco para as violências, recorrendo às contribuições teóricas de Galtung (2005), Foucault (2003), Chauí (1999), Minayo (2006), dos dados gerais do Relatório sobre Desenvolvimento Humano (PNUD, 2016) e de apontamentos teóricos acerca da pobreza infantil (SARMENTO; TREVISAN, 2017). Sobre as narrativas acerca da infância construídas nesses contextos, os estudos de Fernandes (2009) e Qvortrup (2014) contribuem na discussão ao revelarem processos adultocêntricos e patriarcais

na constituição da noção de infância.

Na discussão apresentada em “A participação com foco nos Direitos da Infância”, os estudos de Sousa Santos (2002; 2008; 2014) e Fernandes (2009), fundamentam a análise do direito da criança, construído à luz de uma concepção contemporânea de Direitos Humanos. A Convenção sobre o Direito da Criança é objeto de análise, examinando-se suas principais contribuições para a infância desde sua aprovação no final dos anos 1980. Sendo a participação infantil uma dessas contribuições, em Candau et al (2013), Fernandes (2009), Hart (1992), Lansdown (2005), Sarmiento (2013), Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), Tomás (2007) identificam-se novas tendências na concepção de infância e possibilidades para o exercício da participação.

A terceira parte, denominada “O direito à participação nas políticas dos países investigados”, situa o contexto da pesquisa, descrevendo o processo que resultou nos dados que dão suporte às análises. Os países e políticas são caracterizados e interpretados, bem como os programas e os sujeitos da pesquisa. O desfecho da análise constitui-se na identificação das concepções de Direitos Humanos pelas crianças e adolescentes e nas principais aprendizagens que garantem o exercício da participação nos programas investigados.

As “Considerações Finais” apontam para o quanto as contribuições dos programas sociais pesquisados fazem a diferença na garantia e, sobretudo, na possibilidade da vivência dos direitos humanos, sendo, portanto, urgente, que práticas similares às desenvolvidas no cotidiano dos programas sejam multiplicadas nos demais espaços de desenvolvimento, convivência e interação das crianças e adolescentes.

## 2 A GÊNESE DAS VIOLÊNCIAS CONTRA A INFÂNCIA

A consideração da criança e do adolescente como sujeitos de direitos é um fato recente. No que concerne à história, os séculos de narrativas sociais caracterizadas pela violência, negação de direitos e exclusão, ainda repercutem no âmbito da garantia dos direitos da infância, especialmente o direito à participação. Nesse capítulo, discute-se como processos sociais, políticos, culturais, econômicos contribuíram na naturalização das violências, legitimando o adultocentrismo e o patriarcado e potencializando os efeitos da pobreza infantil.

### 2.1 INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO HISTÓRICO NAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

As narrativas sobre infância se desenvolveram ao longo dos séculos, dentro de contextos que serviram de pano de fundo para sua construção. Nesse sentido, apresentamos um breve panorama da modernidade e de algumas das lógicas que emergiram naquele contexto, como perspectivas patriarcais e adultocêntricas, que atuam na preservação de lógicas de dominação e submissão.

O poder patriarcal está relacionado, em uma de suas faces, à dominação masculina estruturada por meio de uma racionalidade específica e, a partir dessa, à divisão sexual do trabalho nas sociedades capitalistas. Articulado ao patriarcado, o adultocentrismo, referendado em visões como as biologistas, psicológicas, sociais e evolucionistas de ser humano, tratou de subordinar crianças e adolescentes, considerando-os como seres inferiores e incapazes, portanto, dependentes das determinações racionais do sujeito adulto acabado.

As narrativas patriarcais e adultocêntricas advindas do pensamento moderno foram fortalecidas a partir do declínio do Estado Feudal no século XV na Europa e do desenvolvimento de novas formas de economia. No advento do Estado Moderno, à luz da cultura, das artes e das novas linguagens, das novas racionalidades e concepções de mundo, o ser humano, em todas as suas fases da vida, foi repensado, a partir do olhar da burguesia, classe em próspero desenvolvimento, que colocou em xeque as influências da nobreza e clero.

A burguesia se organizou a partir das relações de trocas, dando base para o processo de urbanização e para o crescimento do comércio. É nesse cenário que um

novo modelo econômico se desenvolve, o capitalismo, ou mais, uma “civilização do moderno mundo ocidental” (CATANI, 1986, p. 12).

O capitalismo trouxe consigo novas bases de raciocínio, fundamentadas nos cálculos, na eficácia, na cientificidade das coisas, considerando o homem também como produtor e difusor de conhecimento, por meio do trabalho, em contraposição ao pensamento teocêntrico até então vigente, que fazia crer que o conhecimento não poderia ser atribuído ao homem e que o poder político era dado pela via do sagrado. Enquanto, a teologia preservada até então tinha como um pressuposto fundamental o desprendimento das coisas materiais, o capitalismo se solidificou no trabalho profissional, que em uma leitura weberiana, diagnosticaria que o espírito capitalista estaria ligado aos fatores culturais que entendiam a riqueza acumulada por meio do trabalho como um sinal de predestinação (CATANI, 1986, p. 8; 15).

A burguesia infiltra-se no núcleo rígido do Estado (POULANTZAS, 1980), modificando certas regras, apropriando-se de outras e constituindo-se como classe dominante, inaugurando o Estado Moderno. Com grande potencial financeiro, essa classe investe no desenvolvimento de novas tecnologias e realiza uma metamorfose no modo de produção, antes todo dominado pelo artesão, depois, movido pela fragmentação na produção em série, pelo uso da contabilidade racional e pela formação de um mercado de trabalho formalmente livre. Todo esse contexto consolidou-se a partir de grandes revoluções (revoluções industriais, reformas e contrarreformas religiosas), que fundamentaram os novos modos de produção, a partir do processo de industrialização e comércio (CATANI, 1986).

O Estado Moderno, na lógica do capital, adere a conceitos-chave como o liberalismo, do qual provém a ênfase ao indivíduo, a liberdade, a igualdade, a democracia, ao trabalho, e especialmente a propriedade. Esses conceitos não são negativos, mas conquistam um sentido quase teológico, inspirados nas reformas protestantes que acompanharam esse período, que contribuíram na sua aplicação para sentidos relacionados a lógica capitalista. Um exemplo é a busca do significado da vida, que para os princípios de reformadores, como os calvinistas, é a acumulação. Outro exemplo pode ser dado por meio da justificativa da “[...] necessidade da direção e do domínio de uma sociedade por uma determinada classe social”, tendendo à lógica da “salvação dos eleitos” (MESQUIDA, 2017, p. 1).

Os conceitos do liberalismo preveem uma ordem, a perfeição das coisas, que leva ao progresso, fundamentado na perspectiva da maior produção (trabalho – obra

dignificante), que garante consumo e lucro. Portanto, para alcançar o progresso, seria preciso assumir a visão teórica, econômica e política do capitalismo.

Da noção de progresso, associa-se a ideia de que os indivíduos estão em um processo evolutivo que reproduz a ideia liberal de mobilidade social, onde crescer, melhorar, se qualificar são conceitos atribuídos às crianças e aos adolescentes, que devem atingi-los a partir de uma trajetória individual de vir a ser adulto, assumindo a lógica do adulto (PONTES, 2011).

O liberalismo se propôs a ser na Europa uma “[...] filosofia sustentadora do modo de produção capitalista” que serviu de base para uma revolução científica que transformou as “‘perspectivas do pensamento humano’, ao mesmo tempo em que inspirou um número incontável de invenções tecnológicas que trouxeram aumento da riqueza e, também, aumento da população” (MESQUIDA, 2017, p. 1).

A burguesia, portanto, modificou estruturas do Estado e inverteu a lógica política da sociedade feudal. Mas, ao se colocar no poder, passou a ser, ela própria, uma classe voltada para a conservação do *status quo*, isto é, voltada para a manutenção do tipo de sociedade que pretendia construir – a sociedade moderna – ainda que isso requeresse evidenciar as diferenças, na perspectiva da inferiorização e da desigualdade.

A racionalidade do período moderno se construiu ideologicamente como dominante nesse período histórico. Nessa dinâmica, os séculos XV e seguintes “testemunharam um expressivo movimento de construção da base da ciência dominante dos dias de hoje”, baseados na razão, “a partir de dois enfoques, o método científico e a organização social (o Estado)” (BONETI, 2012, p. 20).

Os pressupostos centrais dessa racionalidade colocaram em evidência o ser humano racional, do sexo masculino, adulto, europeu, branco, com certos tipos de conhecimentos que lhe garantiram sustentar o poder. A dominação masculina, como trabalha Bourdieu (2002) em sua obra, construiu-se a partir de aspectos biológicos, corporais, sexuais, culturais e sociais que impuseram papéis e legitimaram a definição diferencial dos sexos que sustenta o patriarcado.

Articulado com as relações econômicas, o patriarcado, muito anterior ao capitalismo, sustenta-se na dominação masculina, onde “a primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas na divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social [...]” (BOURDIEU, 2002, p. 38).

Sedimentado na lógica que ampliou os processos patriarcais e de dominação o capitalismo necessitou da ação da superestrutura do Estado moderno burguês, com seus intelectuais e aparelhos ideológicos, que teve como missão contribuir na elevação das massas populacionais a um determinado nível cultural e moral que garantisse a sustentação do liberalismo e da racionalidade que o acompanhou. Esse nível corresponderia:

[...] às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. Estas, por sua vez, formariam seu aparelho de hegemonia política e cultural, seja mediante a escola e os tribunais, seja por meio de diversas iniciativas privadas ativadas pela sociedade civil (GRAMSCI, 1999-2002, v. 3, p. 284, 331). (NOGUEIRA, 2015, p. 329).

Para Bourdieu (2002), o trabalho de reprodução das dominações esteve especialmente orquestrado por três instâncias principais: família, igreja e escola. É a família “[...] que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculina” (p. 98), impondo a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e garantindo que essa divisão seja reforçada pela linguagem. Quanto à Igreja, o “antifeminismo” das lideranças formadas por homens é o ponto a ser considerado. Além disso, “ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres” (p. 98). Já a escola “continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança)” (p. 99) e preserva na cultura acadêmica certos modos de pensar consagrados como “a tradição aristotélica que faz do homem o princípio ativo e da mulher o elemento passivo” (p. 99).

É a partir do princípio que fundamenta a missão de formação moral e cultural que se constituem os sujeitos, considerando as formas de organização dos saberes, dos poderes, dos discursos, etc. a partir de “determinadas práticas e técnicas localizadas em um tempo e um espaço da trama histórica” (GUARESCHI; LARA; ADEGAS, 2010, p. 333) de governamentalidade<sup>7</sup>, para Foucault (2004), que levam a

---

<sup>7</sup> Governamentalidade é um conceito que se refere ao estado administrativo dos séculos XV e XVI. Para Foucault (2008, p. 143-144), caracteriza-se como “[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.” Além disso, o autor acrescenta um segundo ponto, considerando governamentalidade como a “[...] tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a

atender a um tipo idealizado de Estado<sup>8</sup>.

Desse modo, recorrendo a termos foucaultianos, o Estado Moderno recorre a determinados processos, complexos e amplos, de governamentalidade, para efetivar sua racionalidade e assim dirigir a conduta dos sujeitos. O soberano não seria aquele a quem é atribuído o poder de decidir quem vive ou morre, mas quem gera condições para que os sujeitos vivam, em função de um objetivo (FOUCAULT, 2003).

O Estado “veio ratificar e reforçar as prescrições e as proposições do patriarcado privado com as de um *patriarcado público*, inscrito em todas as instituições encarregadas de gerir e regulamentar a existência cotidiana da unidade doméstica” (BOURDIEU, 2002, p. 100 – grifos no original).

Assim, Foucault (1999) trabalha com os conceitos de disciplina e biopolítica, ambas como tecnologias do exercício de poder, que foram amplamente utilizadas pelo Estado moderno burguês. A disciplina é uma tecnologia do poder de decisão sobre o que é permitido e proibido, centrada no corpo individual e no seu treinamento para aumentar o potencial, incluindo físico. Tudo é vigiado, controlado, e o que eventualmente foge às normas é punido. Assume uma função coercitiva, que limita até extinguir a transgressão à regra. O poder disciplinar, para Foucault, corresponde ao período de desenvolvimento industrial, pois é fundamental à burguesia que aqueles a quem ela sujeitou, sejam eficientes e produtivos (FOUCAULT, 2003). Segundo Guareschi, Lara e Adegas (2010, p. 334):

[...] na emergência das diversas disciplinas [áreas como filosofia, medicina...] e seus estudos analíticos, o corpo passa, dentro das diversas instituições, a ser pesquisado, analisado, articulado, esquadrinhado, moldado para se retirar o máximo de suas formas e habilidades.

As abordagens tradicionais sobre a infância, fortemente influenciadas pelos modos liberais de conceber o ser humano como alguém que deve ser produtivo e racional, maduro e responsável, fizeram despertar os estudos médicos, psicológicos e educacionais voltados à criança. Nesses estudos, o estatuto da criança como *ser-em-devir*, em trânsito para a fase adulta, foi assumido. Para Sarmiento (2005, p. 369-

---

preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes”.

<sup>8</sup> Embora o liberalismo tenha fomentado uma extensiva crítica à ação do Estado, em si poderia ser considerado uma forma de governamentalidade, pois como argumenta Candioto (2010, p. 40), “o problema da gestão da população implicou a delimitação do liberalismo como uma arte governamental, um *modus operandi*”.

370), quanto à construção simbólica da infância na modernidade, essa:

[...] desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância (Foucault, 2000), que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças.

Nesse contexto capitalista, o adultocentrismo reforça determinados dispositivos de disciplinarização, como a escola, “já que as instituições de educação formal reproduzem, hegemonicamente, as lógicas inerentes do modo de produção capitalista e, portanto, de adequação dos agentes sociais ao status quo e de formação de corpos dóceis” (PONTES, 2011, p. 64).

Já a biopolítica nasce em decorrência do aumento da população. Não se deixa de pensar em corpos individuais, mas o aumento populacional faz pensar na gestão das massas. O Estado e suas instituições passam a orientar, direcionar a população aos fins desejados. Decorrente disso, “o campo de saber da estatística se tornaria importante tática nessa trama de governo ao ajudar o Estado a descobrir e a conhecer regularidades próprias do conjunto de pessoas que governa” (GUARESCHI; LARA; ADEGAS, 2010, p. 335). O objetivo centrou-se na gestão da vida da espécie, na sua regulação e na promoção de uma “autonomia” que pudesse garantir à população a atuação no liberalismo econômico.

Difundidas por meio dos aparelhos de hegemonia, as características da racionalidade moderna constituíram-se a partir da relação de subordinação da natureza pelo homem e conseqüente ascensão do antropocentrismo, em que a ciência desenvolvida pelo homem passou a ser o método de explicação da realidade (BONETTI, 2012). Desse modo, “[...] o movimento que busca a construção de uma sociedade com base na ‘razão’ científica, inicialmente pela construção de um método científico, estipula, na verdade, parâmetros universais de ciência e de verdade” (BONETTI, 2012, p. 20), o que contribui na origem de uma concepção de sociedade centrada em uma determinada cultura.

Importante ressaltar que o desenvolvimento científico, tecnológico, as novas concepções referentes ao homem, as grandes revoluções em todos os campos de saberes contribuíram com a solidificação da classe burguesa, mas o modo como essa classe se utilizou dessa evolução para subjugar os outros levou a um modelo de

sociedade tão marcado pela desigualdade quanto durante o domínio da aristocracia.

Está contido neste modelo de sociedade, cujo coração é mercadológico, a astúcia de induzir o ser humano a internalizar a coação como condição normal de sua existência. Espera-se das pessoas que elas acatem as determinações impostas, de cima para baixo, e que definem o papel que necessitam desempenhar. Como resultado, há uma completa aceitação acrítica das determinações referentes aos papéis profissional e social. Passam então a conformarem-se a modelos estereotipados, no convívio social, no trabalho, na escola, etc. (BATISTELA; BONETI, 2008, p. 1115).

A coação quanto aos papéis sociais e profissionais leva o Estado moderno a inscrever no direito de família, regras que definem o estado civil dos cidadãos, fundamentados na visão androcêntrica e que fortalece a concepção ultraconservadora de família estruturada na “preeminência absoluta dos homens em relação às mulheres, dos adultos sobre as crianças e na identificação da moralidade com a força, da coragem com o domínio do corpo” (BOURDIEU, 2002, p. 101).

Além disso, enquanto a burguesia se fazia a classe em ascensão, a miséria do proletariado industrial tornou-se marcante, dada a desigualdade gerada pela exploração da força de trabalho, que nesse contexto, tornou-se mercadoria. Como evidencia Piketty (2014, p. 15), “a despeito do crescimento, ou talvez em parte devido a ele, e em razão do massivo êxodo rural provocado pelo aumento da população e da produtividade agrícola, os operários se amontoavam em cortiços. As jornadas de trabalho eram longas, e os salários, muito baixos”.

O liberalismo, como uma filosofia, interpretou que “o livre jogo espontâneo do mercado permitiria uma expansão indefinida das forças produtivas, o que acabaria redundando em um progressivo enriquecimento de todos os membros das nações” (CATANI, 1986, p. 64), que poderia amenizar as desigualdades geradas. Interpretava-se que:

[...] em virtude de uma “mão invisível” alcançar-se-ia o necessário equilíbrio, devido ao jogo de um intercâmbio em que – se supunha – os participantes do mesmo encontravam-se em igualdade de condições, condições essas que se não fossem iguais no início do processo acabariam sendo no seu final (CATANI, 1986, p. 64-65).

No entanto, isso não se consolidou, como se observou frente à contínua precariedade das condições de trabalho e a profunda desigualdade, ainda que as sociedades industrializadas estivessem em pleno crescimento econômico. Outras teorias se estruturaram nesse ínterim, aprimorando o liberalismo, assim como fazendo a crítica, como verificou-se no desenvolvimento dos primeiros movimentos comunistas

e socialistas na Europa (PIKETTY, 2014).

No desenvolvimento da sociedade moderna capitalista, houve tentativas de amenizar os efeitos da desigualdade, como a princípio se imaginou que faria, já na metade do século XX, o Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) e o fez nos países desenvolvidos. No entanto, em outros contextos, acabou sendo uma forma de compensar minimamente aqueles a quem o mercado não foi capaz de incluir no seu sistema, já que se propunha a garantia de direitos básicos, porém como forma de aumentar o giro de economia, com assalariados (empregados ou beneficiários de programas de redistribuição de renda) que pudessem injetar mais capital financeiro a economia (MEDEIROS, 2001).

Com a incumbência de garantir direitos como saúde, educação, trabalho, seguridade social, o Estado de Bem-Estar Social, dentro da lógica financeira, garante serviços públicos. Contudo, essa forma de organização estatal apresentou problemas no que tange ao setor público, seu conceito e entendimento de seu funcionamento.

Em resposta ao Estado de Bem-Estar Social e aos pressupostos socialistas, os segundos, amplamente discutidos como uma crítica ao Estado e ao capitalismo (FILGUEIRAS, 2006), observa-se a solidificação do neoliberalismo.

O neoliberalismo é uma ideologia voltada para o mercado econômico, tendo como “importante aliado a classe média alta, *novos ricos* que rejeitam qualquer coisa parecida com um Estado de Bem-Estar Social, do qual não se beneficiariam, pois ajudariam a financiá-lo com impostos, mas não fariam uso de seus serviços” (FILGUEIRAS, 2006, p. 185 – grifos no original). Essa ideologia pressupõe a liberação do mercado em defesa do capital financeiro, fazendo com que os setores sociais, político, cultural, etc. convirjam para a ampliação do mercado. As políticas neoliberais, segundo Santos e Mesquida (2014, p. 12):

[...] têm como um de seus fundamentos a diminuição de gastos em áreas de relevância social, como a saúde, a educação e a moradia, colocando o capital financeiro acima de planejamentos que beneficiam o homem, obrigando políticas sociais a atenderem à “lógica” do mercado financeiro excludente.

Dentro dessa lógica excludente, o vocabulário próprio do neoliberalismo inclui a competência, o mérito, o individualismo, a concorrência, como princípios chaves. Considera-se que o Estado não dá conta de suas atribuições e está em crise. Assim, o neoliberalismo propõe a terceira via (privatização, terceirização), a partir de um preceito de globalização.

O capitalismo se constitui em um sistema econômico muito flexível e que tem se adaptado aos cenários recentes. Isso se expressa, atualmente, no projeto de capitalismo global. “Esse projeto se apresenta nos dias de hoje como um forte definidor das políticas públicas nacionais” (BONETI, 2011, p. 59). A lógica de homogeneização da racionalidade moderna continua presente, o economicismo faz com que *uma* política se torne a política, isto é, há um processo de generalização, padronização, onde a linguagem comum é a econômica.

Com a evolução da globalização, cada vez mais se restringe a importância decisória dos agentes nacionais em relação à definição das políticas públicas. Cada vez mais ganham importância os agentes definidores das políticas públicas com atuação que extrapola as fronteiras nacionais, como é o caso das elites globais, movimentos sociais globais, etc. (BONETI, 2011, p. 68).

Assim, se no início do Estado Moderno, a classe burguesa cria um aparato conceitual que dê subsídio suas ações, hoje, na tendência do capitalismo global, este aparato, baseado no anterior, cria contornos ainda mais fortes, que contribuem nas ações da classe dominante contemporânea em nível global.

Para fundamentar suas ações e discursos, as diretrizes definidas pelos organismos internacionais apropriam-se de uma linguagem progressista, para convencer a sociedade de que estão em busca de um novo futuro (SANTOMÉ, 2013). Resgatam conceitos de interesse social, e os distorcem. Assim, adotam termos como justiça, igualdade, solidariedade, reconhecimento e valores, atribuindo-lhes novas significações. Por exemplo, quando se “[...] fala em recuperar os valores, na verdade o que se propõe é fomentar, mediante a educação, uma maior submissão, obediência e disciplina [...]” (SANTOMÉ, 2013, p. 72). Quando se fala em superar a pobreza, tem-se em mente a circulação de mais capital econômico, e não a promoção de vida digna para a população em situação ou risco para pobreza.

Os efeitos do processo de globalização no campo da infância resultam das decisões e orientações dos agentes políticos relacionados ao capitalismo global, traduzidos no processo de imposição de políticas, que influenciam “[...] termos e conceitos que posteriormente utilizaram para descrever a proteção e educação das crianças pequenas: privatização, eficiência, liberdade, autonomia e individualização” (TOMÁS, 2014, p. 133). Tomás acrescenta que se pode afirmar que “[...] a maioria dos discursos sobre a infância configuram-se numa peça decorativa, distante das realidades e quotidianos das crianças e das suas famílias” (2014, p. 133).

Com as adaptações conceituais do capitalismo, observa-se que:

[...] embora o modo capitalista de produção seja caracterizado por sua expansão contínua, sempre tentando superar limites temporais e espaciais, foi apenas no final do século XX que a economia mundial conseguiu tornar-se verdadeiramente global com base na nova infraestrutura, propiciada pelas tecnologias da informação e comunicação. Essa globalidade envolve os principais processos e elementos do sistema econômico (CASTELLS, 2000, p. 111).

Esse processo de globalização atualmente impulsionado pelas revoluções nas tecnologias de informação e comunicação, garantiu importantes avanços e aplicações em campos como saúde, comércio, educação, transporte, etc. (SANTOMÉ, 2013).

No entanto, “[...] todas as tecnologias funcionam como mecanismos de inclusão, porém se convertem, simultaneamente, em recursos de exclusão” (SANTOMÉ, 2013, p. 15), quando se colocam a serviço de uma pequena parcela da sociedade, proprietária dos meios de produção.

Na realidade, mudou o trabalho, mas não deixou de haver um trabalho. Não mais falamos das grandes indústrias e as máquinas gigantescas onde os operários trabalhavam em movimentos repetitivos, cenário característico do início do processo de industrialização. O conhecimento advindo dessas tecnologias é o “novo” objeto de produção e uma questão fundamental está em quem poderá ter acesso a estes conhecimentos. No mundo da internet, por exemplo, encontram-se ferramentas de busca que se tornaram grandes recursos de democratização do conhecimento. Porém, nem tudo caminha para a mesma direção, pois “essas tecnologias propiciam a consolidação de uma nova economia do conhecimento na qual ele se converte no principal motor da riqueza e competitividade dos países, empresas e pessoas” (SANTOMÉ, 2013, p. 19).

Além disso, em países da América Latina, a discussão sobre como os conteúdos dos meios de comunicação são recepcionados pela comunidade local tornou-se mais forte, oscilando entre hipóteses de alienação e massificação e hipóteses de hibridações que articulam as mensagens que vem de fora ao contexto cultural local.

No campo da infância, as discussões nesse sentido não estão solidificadas, gerando um duplo problema, sobre como as crianças têm recepcionado as influências das mídias e sobre a necessidade de reavaliar o conceito moderno de infância (OROFINO, 2013).

Assim, ao mesmo tempo em que vislumbram grandes avanços, há o espantoso retrocesso das habilidades de socialização, situação reforçada pela tendência de “[...] tratar os outros seres humanos como objetos de consumo e a julgá-los, segundo o padrão desses objetos, pelo volume de prazer que provavelmente oferecem e em termos de “valor monetário” (BAUMAN, 2004, p. 98), pois tem-se induzido as pessoas a acreditar que “para se ter sucesso e ser grande, nas nossas democracias cada vez mais digitalizadas, mas substantivamente empobrecidas, é necessário estar em sintonia com o ‘espírito capitalista atual” (ESTÊVÃO, 2013, p.15).

As influências desse modelo de Estado e sociedade, dessa racionalidade e estrutura, são importantes para compreender as narrativas sobre a infância, especialmente no que diz respeito à excessiva ênfase à economia e à ampliação da desigualdade, que objetificam os seres humanos.

Com a criação burguesa de um mercado caracterizado por um tipo específico de relações entre os indivíduos e o estabelecimento de uma forma de governo própria para a manutenção e legitimação dos interesses da classe dominante, alguns extremos se estabeleceram entre aqueles que se incluíam na condição de proprietários e os não proprietários (SANTOS; MESQUIDA, 2014). As desigualdades desses extremos prejudicaram a compreensão da infância nesses contextos, assim como de todos aqueles não proprietários. Nesse sentido,

[...] a construção social da noção da desigualdade, ideologicamente fundamentada na capacidade individual e grupal de apropriação de recursos de sobrevivência e saberes culturais, constitui-se no primeiro elemento impeditivo do acesso igualitário aos bens sociais e culturais pelos segmentos pobres da população (BONETI, 2011, p. 85).

No interior desses segmentos pobres da população podemos encontrar uma das faces da infância, as crianças e adolescentes empobrecidos, deixados à margem da sociedade, violados por sua condição de vulnerabilidade e porque sua forma de ver o mundo não se enquadra nos parâmetros da sociedade do capital.

Os processos sociais, políticos e econômicos brevemente retratados indicam condições pelas quais o Estado organizou-se e, embora algumas vezes não claramente, incidiu sobre a infância. No entanto, essa perspectiva mais geral do contexto não se resume no único fator violador no âmbito da infância.

Nesse sentido, os mecanismos de disciplinarização que contribuíram na perpetuação da racionalidade moderna, estão igualmente presentes nas micro

relações relativas à infância, especialmente no que concerne à família, à escola e à comunidade local. Nessas relações, a violência não se restringe somente as influências do Estado, se fazendo mais sutil, uma violência simbólica, que se encarrega de manter narrativas e naturalizar a pobreza infantil.

## 2.2 AS VIOLÊNCIAS NOS COTIDIANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Nesse item, discutem-se fatores de risco para a garantia de direitos de crianças e adolescentes, considerando tais fatores como efeitos das violências que ocorrem nos cotidianos infantis atualmente.

Novos conceitos para definir a sociedade e para fundamentar ações políticas, especialmente no âmbito econômico, trazem perspectivas pautadas em incertezas sobre aspectos fundamentais da condição humana, como a própria dignidade. Essas consequências são violações “[...] na esfera da *não satisfação das necessidades básicas* da maior parte da população mundial, particularmente do mundo periférico e semiperiférico” (LUDWIG, 2014, p. 28 – grifos no original).

Esta questão está intimamente ligada à “[...] violência da civilização do capital (quicá moderna) que coloca a imensa maioria da humanidade em condições biológicas, econômicas, sociais, políticas, culturais e jurídicas em rigorosa precariedade” (LUDWIG, 2014, p. 31).

Aproximamo-nos da ideia de uma coisificação do ser humano, onde poucos escolhem se manter indiferentes às realidades periféricas de muitos e os tratam como objetos a serviço de seus interesses, e não como sujeitos de direitos. Mas, como essa realidade é, para muitas sociedades ignorada ou entendida como “um fato esporádico suportável” (CHAUÍ, 1999, [s.p.]), as exclusões econômicas, as desigualdades sociais, culturais, o autoritarismo, a corrupção, o sexismo, o racismo, as intolerâncias religiosa, sexual e política se reproduzem e se perpetuam dia após dia. Desse modo, a violência “trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos” (CHAUÍ, 1999, [s.p.]).

Galtung (2005) discute três formas de violências: violência cultural, violência

direta e violência estrutural<sup>9</sup>. A violência cultural “[...] é a produção de ideias justificativas das outras duas formas de violência” (GALTUNG, 2005, p. 64). Trata-se das concepções que fundamentam política e culturalmente as relações sociais e justificam as ações para manutenção da hegemonia. O que fundamenta a maioria das sociedades em nível global é o capitalismo, assim, vale recordar as influências da racionalidade moderna, a partir das quais foi possível dar prosseguimento ao projeto de sociedade idealizado.

A violência cultural é uma forma de desconsiderar a identidade e a diferença, pois é por meio da inferiorização das diferenças que se entende que os “desiguais”, em boa parte dos casos, representados pelas maiorias populacionais, devem ser formados para viverem racionalmente, conforme o modelo civilizatório caracterizado pelo modo de vida das minorias dominantes.

A violência direta ou “guerra militar [...]”, que já passou pelas fases primitiva, tradicional, moderna e, agora, pós-moderna, está apostada em ver quem mata mais civis” (GALTUNG, 2005, p. 65). Refere-se ao uso da força, propriamente dita, para controle e se reflete, portanto, no monopólio da violência, por meio da polícia e tribunais ou pelas guerras. Essa violência é, muitas vezes, legitimada pelo pensamento social, pois “a violência dominante na consciência contemporânea é a ‘criminal’ e ‘delinquencial’” (MINAYO, 2006, p. 14). Com efeito, a violência direta também se expressa no crime organizado, nos crimes individuais, nos atos infracionais, homicídios, narcotráfico. “Esse tipo de fenômeno nunca teve a tolerância social” (MINAYO, 2006, p. 14), o que gera o sentimento de que ações repressivas, punitivas e ostensivas como forma de controle e prevenção, são uma resposta eficiente ao crime e à delinquência.

Essa violência pode ser observada na discussão sobre a redução da maioria penal. A medida em que os jovens são, cada vez mais cedo, submetidos ao sistema penal punitivo, diminuem-se suas oportunidades de reintegração a partir de ações socioeducativas. Deste modo, a lógica que perpassa esse tipo de violência é de repressão pós-violatória e não de prevenção pré-violatória.

---

<sup>9</sup> No texto, Galtung (2005) utiliza-se das castas hindus (brâmanes, xátrias e vaixás) para fazer a discussão das formas de violência. Trata-se de uma noção de violência provocativa, e que, nesse ponto de vista, poderíamos continuar utilizando as demais castas (as mais populosas) como parâmetro, como referência àqueles que sucumbem aos desmandos das três castas superiores. Os sudras são os trabalhadores e mais pobres, que deveriam servir às castas superiores e os párias são os intocáveis, aqueles que não se enquadram em nenhuma das demais castas e por isso, para eles se destinaria os piores serviços e condições de vida (FREITAS, 2017).

Por fim, a violência estrutural ou indireta é, segundo Galtung (2005, p. 65), “traduzida em desgraça, populações esfomeadas e, em última análise, em morte”. Uma expressão máxima da violência do capital financeiro, centrada na concorrência, na não satisfação de necessidades básicas e na produção e distribuição de bens e serviços de maneiras injustas e desiguais. Controlando a economia, essa forma de violência controla também as grandes massas. Assim, estando à frente dos processos de compra de força de trabalho, podem, em certa medida, controlar a satisfação das necessidades básicas, que se dá por meio do trabalho assalariado.

O método é claro: uma taxa de desemprego suficientemente elevada para manter baixos os salários, mas não tão elevada que leve as pessoas a perder a esperança de arranjar emprego e a explorar outras vias, como sejam os negócios ilegais, a criminalidade, ou mesmo – Deus nos livre de tal! – a ação revolucionária! (GALTUNG, 2005, p. 67).

Em nenhuma das três formas de violência, é possível pensá-las de modo separado. No caso da violência estrutural, Galtung (2005, p. 66) relembra que os comerciantes, “de uma maneira geral, apoiam as guerras e os militares se estão habituados a expandir e a proteger os mercados, da mesma forma que apoiam a polícia para que esta proteja a propriedade e mantenha a ‘perigosa’ classe trabalhadora à distância”.

No âmbito das formas de violências discutidas por Galtung (2005), uma definição que perpassa todas elas, indica que a violência que deteriora os direitos mais fundamentais de grande parte da população mundial é entendida como “um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror” (CHAUÍ, 1999). A definição de Chauí pode ainda ser complementada:

há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas ou culturais (MICHAUD, 1989, p. 13 apud SCHILLING, 2014, p. 42).

Assim, o medo torna-se comum, certezas transformam-se em incertezas. A segurança dá lugar às coisas e interações cada vez mais voláteis, fluidas e instantâneas. Falamos de uma violência que se reflete no corpo, nos sentimentos, nas posses, nas concepções, na diversidade, nas relações de poder, de modo interno ou externo, isto é, não se trata de um fenômeno produzido somente pelo “outro”

(MINAYO, 2006).

O conceito de violência é tão complexo e denso, que se faz necessário um olhar atento a sua multidimensionalidade, tendo em vista “[...] seu enraizamento na história e nos processos sociais, pois suas expressões mudam e mudam as percepções e os comportamentos em relação a ela” (MINAYO, 2006, p. 19-20).

Há violências diferentes implicando atores (sujeitos) diversos e acontecendo sob formas diferentes (violência física, psicológica, emocional, simbólica). Cada uma exige respostas de diferentes dimensões [...], que se relacionam de maneiras peculiares. Em todos os casos, há agressores específicos e vítimas (SCHILLING, 2014, p. 40-41).

A criança e adolescente, nessa perspectiva, sofre de maneira multidimensional, integrando-se, por um lado, os fatores oriundos do poder exercido pelo Estado, baseado na lógica capitalista, que impera determinando o que é a infância e como se posicionarão os agentes políticos perante ela. A violência cultural (GALTUNG, 2005) desempenha seu papel legitimando práticas contraditórias, como proposição de políticas que mantenham viva a concepção de infância como objeto do direito.

Por outro lado, baseando-se em reflexões foucaultianas (FOUCAULT, 2003, p. 26), nos contextos cotidianos, crianças e adolescentes sofrem por meio das relações onde o poder seja exercido por meio de estratégias que geram efeitos de dominação como intimidação, fragilização e disciplinarização. Não necessariamente localizadas nas relações estatais, essas estratégias acontecem nos espaços cotidianos, como escolas, famílias, e outros espaços ligados a comunidade local, perpassando a infância em todos os seus níveis, e naturalizando a violência.

Por esses fatores, de macro e micro escala, constata-se que a violência, em especial contra a criança e adolescente, acontece:

[...] em todas as partes e em todas as suas formas, em todos os países, sociedades e em todos os grupos sociais, e que não distingue as condições de classe, cultura, raça, religião, gênero e nacionalidade, particularmente em grupos em condições de vulnerabilidade (OEA, 2014, p. 11)<sup>10</sup>.

Presente desde os tempos mais antigos em que se tem registro, a violência continua, em grande parte, “camuflada por muitas razões” (ONU, 2006a, p. 9), como o medo, o desconhecimento ou descrédito dos mecanismos de denúncia e proteção

---

<sup>10</sup> Original: “[...] en todas partes y en todas sus formas, en todos los países, sociedades y en todos los grupos sociales, y que no distingue las condiciones de clase, cultura, raza, religión, género y nacionalidad, particularmente en grupos en condiciones de vulnerabilidad” (OEA, 2014, p. 11).

ou a aceitação da violência como algo natural, normal e inevitável.

Desde a perspectiva de um contexto macro da violência e, considerando a todo contingente populacional, sem recorte etário, dados de 2004 já indicavam, à época, que dos 40 países com piores índices de exclusão social, 82% estavam localizados na África, 7,5% na América Central e do Sul, 7,5% na Oceania e 2,5% na Ásia, enquanto, paralelamente, dos 40 países com melhores índices de superação da exclusão, 70% estão na Europa (POCHMANN, 2004, p. 56 apud LUDWIG, 2014, p. 29). A exclusão social é uma das faces da violência que gera uma grande disparidade entre o mundo periférico e semiperiférico e os países do norte global, o que remete à sensação de mundos paralelos dentro de uma imensidão de violações, pois a Ásia Meridional (especialmente o Afeganistão) e a África Subsaariana continuam sendo as regiões com mais baixos índices de desenvolvimento humano (PNUD, 2016).

No entanto, gera otimismo que, segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano, apresentado em 2016 pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), as tendências regionais do Índice de Desenvolvimento Humano indiquem melhora (PNUD, 2016).

A América Latina e Caribe, desde 1995, tem crescimento nos números acerca do desenvolvimento humano, mas somente após 2005 passou a integrar o grupo de países com nível alto de desenvolvimento. Entretanto, mesmo depois quase vinte anos de avanços sociais, a desigualdade persiste, e é importante assinalar “[...] que os contextos de grandes desigualdades sociais são mais suscetíveis a mostrar altas taxas de violência” (IIN, 2017, p. 2)<sup>11</sup>. Considera-se que “as sociedades desiguais são aquelas em que alguns grupos ou setores sociais tem menos oportunidades e menos liberdades para perseguir e alcançar seus objetivos e bem-estar individual e coletivo” (IIN, 2017, p. 2)<sup>12</sup> e nessas sociedades, a desigualdade pode ser identificada desde o nível econômico bem como ao nível cultural e social.

Ao focalizar a violência contra a infância, é importante considerar que na América Latina, essa violência, segundo o Instituto Interamericano da Criança e Adolescente - IIN (2017, p. 5), expressa conflitos sociais e econômicos; se relaciona fortemente com a desigualdade; se associa com a exclusão escolar e laboral; tem

---

<sup>11</sup> Original: “[...] que los contextos de grandes desigualdades sociales son más proclives a mostrar altas tasas de violencia” (IIN, 2017, p. 2).

<sup>12</sup> Original: “Las sociedades desiguales son aquellas en las que algunos grupos o sectores sociales tienen menos oportunidades y menos libertades para perseguir y alcanzar sus objetivos y bienestar individual y colectivo” (IIN, 2017, p. 2).

influência da proliferação de armas pequenas; gera sofrimento com o prevalecimento do machismo e das masculinidades na resolução violenta de conflitos.

Assim, a violência é um dos fatores estruturantes da pobreza infantil, conforme informam relatórios de organismos internacionais. A pobreza infantil caracteriza-se por constrangimentos e limitações estruturais que resultam na não satisfação dos direitos de proteção, provisão e participação. Sarmiento e Trevisan (2017, p. 19) discutem a questão da pobreza infantil recorrendo as redes europeias *Eurochild* e *European Anti-Poverty Network* (2013, p. 9), que afirmam:

as crianças vivem em situação de pobreza se o rendimento e os recursos disponíveis para seu sustento são inadequados para terem um padrão de vida considerado aceitável na sociedade em que vivem e tido como suficiente para assegurar seu desenvolvimento social, emocional e físico. Devido ao aumento da pobreza, as crianças e suas famílias podem experimentar múltiplas carências devido aos baixos rendimentos, ambientes e habitações pobres, cuidados de saúde insuficientes e dificuldades na educação. Elas são frequentemente marginalizadas e excluídas de atividades sociais, desportivas, recreativas e culturais que normalmente outras crianças usufruem e em que participam. O acesso daquelas crianças aos direitos fundamentais pode ser restringido e limitado, elas podem experimentar situações de estigmatização e discriminação e suas vozes podem não ser escutadas.

Sarmiento e Trevisan (2017) ampliam a questão fazendo referência a UNICEF (2012) que coloca a pobreza infantil no âmbito do bem-estar, categorizando três pontos a serem analisados para a identificação da pobreza, sendo:

- a) Bem-estar material, segurança e saúde;
- b) Bem-estar educacional, familiar e nas relações entre pares, bem como comportamentos de risco;
- c) Bem-estar subjetivo (modo como a criança se sente em relação a si própria).

A pobreza infantil é diagnosticada por meio de dados como os educacionais, culturais, econômicos, que se constituem como fatores de risco à violência.

O Relatório de Desenvolvimento Humano informa que, quanto à escolarização, contabilizou-se em 2014, 114 milhões de jovens analfabetos e 250 milhões de crianças que não aprenderam conhecimentos elementares; e em 2016, mensura-se que 61 milhões de crianças não possuíam escolarização em nível primário (PNUD, 2016).

Quando na escola, as crianças enfrentam certos tipos de violência como o

*bullying* que, como indica o projeto INSPIRE<sup>13</sup> (OPAS, 2017, p. 2), trata-se de uma prática marcante entre crianças e adolescentes em idade escolar, entre aproximadamente 4 a 18 anos. O *bullying*, termo da língua inglesa que representa “usar o poder ou força para intimidar, excluir, implicar, humilhar, não dar atenção, fazer pouco caso e perseguir os outros” é utilizado para fazer “referência ao processo de intimidação sistemática por parte de uma criança em relação à outra que não tem possibilidade de se defender” (AMORIM; EYNG, 2013, p. 196-197).

Na discussão quanto às violências no âmbito educacional, observa-se que crianças e adolescentes em idade escolar, por exemplo, são disciplinadas e privadas de viverem e expressarem suas singularidades, em resposta à obediência aos padrões estabelecidos como corretos, esperados. Constantemente “vigilados e punidos” por qualquer coisa que se identifique como uma transgressão à regra escolar, espera-se que se tornem “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1999), enfileirados em suas carteiras e fazendo ações quase que roboticamente. Além disso, mecanismos ideológicos e coercitivos são utilizados como forma de gestão das crianças e jovens e suas ações. Um dos objetivos mais severos dessa gestão é fazê-los convencer a si mesmos de que são eles as próprias causas de problemas escolares clássicos como dificuldades de aprendizagem, comportamento/convivência.

Outras violências são observadas no ambiente escolar como os desajustes causados pelas influências neoliberais que acentuam políticas de estabilização econômica, em detrimento de políticas sociais. “Sob essa ótica, a educação é entendida como meio de produção como se tem sido chamado pelos economistas de ‘capital humano’” (MARINHO, 2012, p. 79). Não longe desta lógica, sob a estampa de neotecnicismo, propagam-se tecnologias à serviço da pesquisa de desempenho, responsabilização e técnicas de pagamento por meritocracia, numa ideologia da igualdade, claramente excludente (MARINHO, 2012).

Os currículos, quando influenciados por teorizações e práticas tradicionais, padronizantes, hegemônicas e preconceituosas, violam o direito à diversidade, identidade e subjetividade de tantos meninos e meninas. Arroyo (2007) lembra que crianças e jovens têm sido identificados a partir das imagens sociais que se constroem fora das escolas, mas que são reforçadas dentro delas por meio de práticas curriculares. Ainda que reconhecidos como sujeitos de direitos, chegam à escola “[...]”

---

<sup>13</sup> Projeto com sete estratégias para superação da violência contra crianças e adolescentes, desenvolvido pela Organização Pan-americana de Saúde (OPAS).

com identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia [...]” (p. 23), que influenciam na organização escolar e no que se propõe como proposta formativa para os estudantes. Constatamos que “[...] imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros” tornam-se “a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos (ARROYO, 2007, p. 23). As representações que se fazem dos estudantes são, portanto, convertidas nas propostas formativas apresentadas no currículo escolar.

Não é possível considerar os fatores de risco para as violências isoladamente. Fatores de risco na educação, por exemplo, estão relacionados aos fatores de risco culturais, que revelam o problema da violência de gênero, onde se inclui o machismo, e as desigualdades étnicas. Os fatores culturais, por sua vez, reforçam as desigualdades econômicas e contribuem no aumento da insegurança e criminalidade.

Entre os membros de mais de 400 grupos indígenas, as dificuldades e desvantagens sistêmicas os impedem de acompanhar o ritmo de desenvolvimento. Na Guatemala, as crianças não indígenas têm em média o dobro de anos de escolaridade que as crianças indígenas. Cenários semelhantes se verificam no México, Bolívia, Peru e Equador, onde crianças não indígenas têm de dois a três anos e meio a mais de escolaridade que as indígenas (PNUD, 2016).

Para o PNUD (2016), as crianças e mulheres são as mais afetadas pela desigualdade de oportunidades e pela pobreza, sendo que 36% das crianças dos países desenvolvidos vivem abaixo do limite da pobreza relativa, em lares com uma renda inferior a 60% da média nacional salarial por família. Além disso, em 2014, 159 milhões de meninos e meninas viviam com atraso no desenvolvimento em função a pobreza e a fome e 90 milhões em 2015 abaixo do peso.

O Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2016) também indica as privações relacionadas ao gênero como barreiras para o desenvolvimento humano universal. Tendo em vista que, por exemplo, as mulheres sofrem discriminação em 100 países que as impedem de seguir em algumas carreiras profissionais em função de seu gênero, confirma-se que:

[...] alguns obstáculos estão profundamente arraigados nas identidades e nas relações sociais e políticas, em como a violência se manifesta, nas leis discriminatórias, nas normas sociais excludentes, nos desequilíbrios na participação política e na distribuição desigual das oportunidades (PNUD, 2016, p. 6)<sup>14</sup>.

Esses desequilíbrios na participação política podem ser percebidos no uso das tecnologias. Na era digital, as tecnologias de informação e comunicação (redes sociais, emissoras de rádio e televisão, revistas e jornais...) são instrumentos tanto de utilidade pública como de desserviço. As redes sociais tem sido palco da intensa reprodução de materiais de pornografia infantil, vídeos e imagens virais contendo cenas de violência envolvendo crianças e adolescentes e notícias falsas. Esse fluxo de dados está em constante movimento, revitimizando as vítimas das violências, sem que haja efetiva notificação das autoridades competentes.

Por outro lado, a desigualdade de acesso às tecnologias de informação e comunicação é outro problema que aumenta o abismo social que segrega crianças e adolescentes e restringe a informação quanto aos próprios direitos.

Outra questão são os amigos virtuais, o escape de muitos adolescentes que não recebem acolhimento e não se sentem pertencentes aos seus espaços cotidianos. No entanto, esses amigos podem ser pessoas mal-intencionadas, favorecendo o crime na web.

Não fosse o bastante, além dos níveis de exclusão social e pobreza, a violência em todas as suas formas levam incontáveis crianças e adolescentes a fugirem de seus espaços cotidianos, tendo suas vidas roubadas por gangues e outros grupos violentos, em que suas práticas comuns envolvem violência sexual, espancamentos e recrutamento forçado de adolescentes, fatos esses que se incluem nos fatores de risco que geram insegurança e criminalidade.

O número crescente de gangues e de outros tipos de violência levou mais de 110 mil salvadorenos, hondurenos e guatemaltecos a buscar refúgio nos países vizinhos no ano passado [2015], principalmente no México e nos Estados Unidos, um aumento de mais de cinco vezes em apenas três anos, segundo dados do ACNUR, a Agência da ONU para Refugiados (ONUBR, 2016, [s.p.]).

Crianças e adolescentes ocupam as primeiras colocações em índices como de

---

<sup>14</sup> Original: “[...] algunos obstáculos están profundamente arraigados en las identidades y las relaciones sociales y políticas, como la violencia manifiesta, las leyes discriminatorias, las normas sociales excluyentes, los desequilibrios en la participación política y la distribución desigual de oportunidades” (PNUD, 2016, p. 6).

homicídio, suicídio e criminalidade. “A eliminação de crianças e adolescentes é um dos temas mais citados na história, abrangendo o infanticídio (crianças pequenas mortas pelos pais) e os homicídios” (MINAYO, 2001, p. 92). Sobre isso,

um aumento repentino e acentuado pode ser claramente observado nas taxas de violência (tanto de vitimização como de cometimento), particularmente entre meninos com cerca de 15 anos de idade, indicando que diversos fatores se combinam na adolescência para tornar mais comum a violência entre colegas. Os dados disponíveis indicam que, na maior parte do mundo, as taxas de homicídios entre meninos com idades entre 15 e 17 anos são pelo menos três vezes mais altas que entre meninos na faixa etária dos 10 aos 14 anos (ONU, 2006b, p. 22).

Quando sob tutela do Estado, por meio de autoridades assistenciais ou sistemas de justiça e em instituições como orfanatos, lares de crianças, asilos, unidades de internação, prisões, instituições para adolescentes em conflito com a lei, ambientes de acolhimento ao imigrante, em muitos casos, “ficam expostas a violência por parte de pessoas e autoridades responsáveis por seu bem-estar” (ONU, 2006a, p. 18), sofrendo com a falta de higiene, superlotação, castigos corporais, negligência, privação do convívio com a família, etc.

O projeto INSPIRE apresenta que a violência infringida pelo parceiro íntimo é mais comumente registrada entre os 11 até maiores de 18 anos. A violência sexual, a violência emocional ou psicológica e o testemunho a violências acontecem durante todas as idades, desde os menores de cinco anos e incluindo maiores de 18 anos (OPAS, 2017, p. 2).

Sobre a violência sexual, os fatores de risco que levam à violação de direitos estão marcados por elementos culturais, como as relações de gênero e a visão adultocêntrica, que incidem sobre os relacionamentos afetivos precoces, tanto oriundos da “adultização” de crianças e jovens, quanto de práticas familiares de casamentos arranjados que também são expressões da violência contra crianças e jovens.

Meninas e meninos são vítimas de violências mais específicas, considerando suas características próprias. A violência sexual é um assunto delicado e tem maior incidência entre as meninas. Uma das consequências desta violência e que modifica radicalmente a vida de muitas meninas é a gravidez indesejada, sem nenhum conhecimento e estrutura para tal. Não incomuns são os casos em que as vítimas apelam ao aborto clandestino, seja por orientação do parceiro/agressor, por temerem a reação dos pais e/ou responsáveis ou pela falta de condições econômicas, entre

outros motivos.

Outra face da violência sexual apresenta-se em determinadas culturas, como indígenas e africanas, onde a prática da mutilação das genitálias é costumeira (ONU, 2006a), compondo momentos fortes de ritos de passagem ou representando a concepção de mulher assumida nestas sociedades.

Mas a violência sexual está mais próxima e, muitas vezes, dentro da própria família. Os casos de abuso sexual são realizados por membros da família ou do círculo de convivência das crianças e adolescentes. No entanto, a violência sexual também está ligada à prostituição de menores, produção e comercialização de materiais pornográficos, tráfico de pessoas, etc.

As consequências na saúde dos explorados sexualmente, assim como os severos prejuízos psicológicos em longo prazo sofrido por estas pessoas [...] são marcas profundas nas suas vidas. Os sentimentos de rejeição e discriminação, resultantes da exclusão social, aliados à baixa autoestima, decorrentes da vivência constante de violência social e interpessoal desde pequenas, as deixam vulneráveis emocionalmente, facilitando seu envolvimento e manutenção nas redes de exploração sexual, o que, em médio prazo, dificulta a elaboração de projetos de vida não-estigmatizantes (QUEIROZ, [s.d.], p. 2).

Infelizmente as famílias tem sido palco de violências como agressões físicas, abusos, negligência, maus tratos, imposições de padrões que levam distúrbios psicológicos e saúde, negação do direito ao brincar, se posicionar, ter uma família e, nesse último quesito, levantam-se questões sobre estrutura familiar, abandono e adoção. Nas famílias contemporâneas, tem se tornado mais escassos os espaços de diálogo, acolhimento e acompanhamento.

A sociedade também é local de outras violências, como a exploração do trabalho infantil, devido, em grande parte, pela pobreza, desinformação e pelo mercado informal. Os fatores de risco econômicos são ilustrados em dados como a contabilização de que em 2004, “218 milhões de crianças participaram de esquemas de trabalho infantil, das quais 126 milhões em atividades perigosas” (ONU, 2006a, p. 10-11), sendo que, entre as meninas abaixo de 16 anos, a maior categoria de emprego não regulamentado e em condições de servidão e exploração é o trabalho doméstico (ONU, 2006a, p. 21). Para a Convenção OIT n. 182, sobre proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, o trabalho infantil é considerado escravidão e práticas análogas à escravidão, como tráfico e venda de crianças, sujeição por dívidas, servidão, trabalho forçado, recrutamento forçado em

conflitos armados e para o tráfico de entorpecentes, oferta e venda de serviços relacionados à prostituição de menores, e qualquer forma de trabalho prejudicial à saúde, moral e segurança da criança. O desconhecimento da legislação referente à idade mínima para admissão no emprego e aos direitos dos estagiários é um dos motivos para práticas de trabalho abusivas.

Outro ponto que corrobora nos fatores de risco econômicos está na crise do sistema capitalista e na racionalidade moderna. Essa crise é visualizada no âmbito das guerras mundiais e destruição humana, ambas relacionadas a técnica, como podemos acompanhar no contexto contemporâneo, nos conflitos em torno de matérias-primas como o petróleo ou o uso de armas químicas. Um exemplo é a crise na Síria, que tomou proporção internacional com o uso de armas químicas. O número de refugiados sírios por todo o mundo é gigantesco e, nessa disputa, a criança está estampada nas capas de jornais do mundo todo, como sujeito sem direitos à vida, à um lar, à família, à pátria, à saúde, em função, por exemplo, de ataques como o ocorrido em abril de 2017, em *Khan Sheikhoun*, no qual, embora o número de mortos seja controverso, segundo o Observatório Sírio de Direitos Humanos, dentre os 58 mortos, 11 eram crianças (BBC, 2017).

Os contextos de violência estão bastante presentes na sociedade atual e as violações aqui citadas representam uma parcela do que, continuamente, crianças e adolescentes enfrentam todos os dias. Algumas das possíveis, graves e permanentes consequências para a saúde de crianças vítimas de violências são (OPAS, 2017):

- a) lesões internas, traumatismos cranioencefálicos, queimaduras, fraturas;
- b) doenças não transmissíveis como acidente vascular cerebral, diabetes, câncer, doença pulmonar crônica, cardiopatia, obesidade;
- c) doenças transmissíveis e comportamentos de risco como abuso de álcool e drogas, tabagismo, sedentarismo, práticas sexuais inseguras, HIV, infecções sexualmente transmissíveis, múltiplos parceiros sexuais;
- d) morte (inclusive fetal), gravidez não planejada e na adolescência, complicações na gravidez;
- e) problemas de saúde mental como depressão e ansiedade, transtorno de estresse pós-traumático, suicídio, agressividade.

Essas violações geram sérias consequências para a vida de crianças e adolescentes e são efeitos da pobreza infantil. Para Sarmiento e Veiga (2010, p. 26) “a pobreza infantil difere-se da pobreza dos adultos porque tem diferentes causas e

efeitos e – mais importante – porque o impacto da pobreza durante a infância tem efeitos de longo prazo nas crianças”.

Consequentemente, os efeitos da pobreza infantil ampliam-se, incluindo a exclusão social, a diminuição das oportunidades futuras no mundo do trabalho, o insucesso e abandono escolar e o não prosseguimento em nível superior, o aumento do risco à violência, entre outros.

Neste item, apresentamos o entendimento acerca da violência, discutimos e contextualizamos fatores de risco para as violências e nesse ponto, concluímos que as violências compõem o sério desafio da pobreza infantil. Essa pobreza, por sua vez, se constitui a principal barreira para a participação infantil, pois está estruturada a partir do viés patriarcal e adultocêntrico, subsidiados pelas lógicas culturalmente impostas.

Para mais, a identificação da pobreza infantil leva a necessidade de responsabilização de todos os sujeitos que direta e indiretamente se relacionam a infância a assumir uma postura moral e legal de fazer cumprir os direitos da criança, pois a pobreza infantil gera problemas que incidem nas oportunidades das crianças.

No entanto, os mesmos fatores que se constituem como riscos à violência e amplificadores da pobreza infantil são aqueles aos quais deverão se basear as ações na perspectiva dos fatores de proteção e promoção dos direitos.

### 2.3 NARRATIVAS SOBRE AS INFÂNCIAS

Nos itens anteriores, realizou-se um breve percurso histórico contextualizando como o Estado Moderno se consolidou a partir da lógica capitalista, que aprofundou a desigualdade e deu ênfase ao mercado financeiro em detrimento às questões sociais, culturais e geracionais. Esse contexto geral, aliado as relações de poder que acontecem em contextos mais específicos, reforçam os fatores de risco à violência que aprofundam a pobreza infantil.

A infância é uma categoria social construída tanto em âmbito estatal quanto pelas relações de poder constituídas nas realidades locais, no âmbito parental, das amizades, nos contextos empregatícios, culturais. Assim, narrativas sobre a infância situam-se nesses espaços de relações assimétricas de poder e sua análise ajuda a compreender a construção das concepções adultocêntricas e patriarcais que marcam tais narrativas.

Considerando a América Latina, local onde se desenvolve a presente pesquisa, é pertinente mencionar que essa é caracterizada por processos coloniais que geraram a profunda desigualdade que se observa presente até os dias atuais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005). Por isso, a análise das narrativas sobre as infâncias não dispensa considerar a infância tendo como ponto de partida a ação colonial, reconhecendo suas influências no âmbito da modernidade e, igualmente, os problemas que acompanham tais influências.

No entanto, é importante frisar que não consideramos aqui a modernidade como um fato intraeuropeu, que se expandiu ao restante do mundo a partir dos processos civilizatórios. Em Bragato (2014), é possível justificar como a Europa se autodeterminou dominante, controlando o não-europeu e, conseqüentemente, todas as formas de conhecimento que extrapolassem a visão racionalista da modernidade, criando uma “linha abissal” (SANTOS, 2007) que separou a lógica científica, filosófica e teológica de outros modos não contemplados pelas primeiras, como o conhecimento leigo, popular, indígena, etc.

Embora a modernidade ultrapasse os limites da concepção eurocêntrica de mundo, é fato que o etnocentrismo construído a partir dos referenciais ocidentais deixa suas marcas. O etnocentrismo pode ser compreendido dentro do contexto do capitalismo colonial, moderno, eurocêntrico e/ou ocidental que se constitui como um padrão de poder mundial, difundido pelo processo de globalização em curso, no qual a ideia de classificação social da população a partir do critério de raça torna-se um dos seus eixos fundamentais e tem implicações diretas na constituição e história da América Latina. As relações entre conquistadores e conquistados, superioridade e inferioridade e a articulação de todas as formas de trabalho, recursos e produção em torno do mercado mundial afirmam esse padrão de poder (QUIJANO, 2005).

A ideia de raça, no sentido moderno, constituiu-se no cenário da América, produzindo novas identidades (índio, negro, mestiço) e redefinindo outras (europeu, americano), seja pelo cunho biológico ou pelo das relações sociais, indicando a definição de papéis, lugares e hierarquias sociais e dando legitimidade às relações de dominação. Aliado à noção de gênero, os processos de classificação social a partir da cor, criaram uma situação de inferiorização dos traços fenótipos, descobertas mentais e culturais dos não-brancos, conduzindo a um processo de homogeneização e negação explícita da identidade latino-americana, por meio de processos de desconsideração das origens indígenas da população (QUIJANO, 2005).

Por essa lógica de dominação, controla-se todas as formas de subjetividade, cultura, conhecimento e produção do conhecimento. Nessa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram definidas como produtos exclusivamente europeus, lógica que gerou categorias como Oriente-Occidente, tradicional-moderno, místico-científico, etc., afirmando o sentido da “linha abissal”. Para tal, recorreram aos processos de expropriação cultural dos colonizados, repressão de todos os modos possíveis das subjetividades e imposição da aprendizagem da cultura dos dominantes (QUIJANO, 2005).

Obviamente não se pode desconsiderar as inúmeras influências europeias e, posteriormente, estadunidenses, para grande parte da humanidade. No que tange ao estudo da infância, obras como as do historiador francês Phillipe Ariès, especialmente História social da Infância e da Família (1960), tem muita aceitação e espaço em países como o Brasil, consideradas referências básicas indispensáveis à investigação da história da infância. Sem dúvida, obras como as de Ariès representam muito no campo dos estudos sobre a infância e seu valor é inestimável para que se pudesse vislumbrar um novo olhar para a criança. No entanto, se localizam num tempo e espaço específicos e realizam um recorte, fatores que não podem ser desconsiderados nas análises sobre a questão.

A grande ênfase a determinados autores e contextos gera uma lacuna sobre como teria sido a história da infância e o modo de concebê-la em países como os latino-americanos, africanos e asiáticos. Reforçando essa constatação, Voltarelli (2017), por exemplo, identifica que entre os estudos no campo da Sociologia da Infância, poucos autores dedicam-se a investigar a infância na América do Sul.

Os processos coloniais trouxeram consigo a influência do capitalismo e de sua racionalidade e essa inevitavelmente propôs-se a ser uma razão superior, dominante e válida que deveria ser incorporada pelas culturas colonizadas. Embora a modernidade ultrapasse os limites eurocêntricos, o fato é que pela ação colonial, as marcas homogeneizantes permaneceram, sendo isso prejudicial para as narrativas sobre a infância, pois considerando-se que todos tenham sido analisados pelo olhar eurocêntrico, perdem-se as narrativas próprias sobre a infância que se desenvolveram nos diferentes contextos, que gerariam formas de pensar distintas, problemas e soluções distintos, infâncias distintas, mas que acabaram seguindo os mesmos padrões.

Por outra via, poderia se dizer que, além de se perder outras narrativas, as

narrativas sócio e culturalmente construídas na América sofreram influências dos mesmos processos – de estruturação do capitalismo, por exemplo – que marcaram a história da Europa. Desse modo, infere-se que as sociedades latino-americanas possivelmente tiveram semelhantes processos de reconhecimento da criança e do adolescente a partir da perspectiva patriarcal e adultocêntrica.

Os registros acerca da compreensão social sobre crianças e adolescentes no processo histórico antes da Idade Moderna demonstram complexos cenários, caracterizados pela negação de direitos. Na Antiguidade, o patriarcado era superestimado e, portanto, eram os pais (homens) que tinham direito de decisão sobre a vida de seus filhos, e assim faziam o que bem entendiam: podiam doar ou penhorar seu poder sobre a criança, escravizar ou matar (OLIVA; KAUCHAKJE, 2009, p. 23).

O conceito de *patria potestas*, isto é, poder paternal, de origem aproximada dos anos 450 a.C., tinha relação com o direito de vida e morte sobre os filhos. Entre os romanos deste período, quando do nascimento da criança, havia o costume de apresentá-la ao pai e caso esse a aceitasse na família, aí seria o seu verdadeiro nascimento, agora para o mundo, onde só então o pai assumiria o compromisso por sua educação. No entanto, o poder patriarcal se estendeu por muitos séculos, como apontam registros do século XVII sobre leis penais (FERNANDES, 2009).

Nos séculos V a XV, crianças e adolescentes foram vistos como irrelevantes à sociedade, o que potencializou a exclusão social (OLIVA; KAUCHAKJE, 2009, p. 23). A infância aparecia de forma incidental no contexto do mundo adulto, mas não era entendida como tal. Recorda Qvortrup (2014, p. 27) que “as crianças estavam lá, em carne e osso, mas não como pertencentes a uma categoria geracional sobre a qual não havia conhecimento”. A infância fazia coisas de adultos, estava como os adultos, convivia no mundo adulto. Mas não era vista como uma categoria, um grupo de pessoas diferente dos adultos, com características próprias. Não havia conhecimento da criança e adolescentes como uma categoria geracional, porque sequer pensava-se nisso. A infância era o mini-adulto. Portanto,

não faria qualquer sentido falar de direitos para a infância nos séculos VI, VII, pois tal como narra Ariès (1986), aquela era frequentemente vítima de práticas de infanticídio e abandono; ou, então, no longo período de indiferença indiscriminada, de identificação da criança como homúnculo (até por volta do século XIV), onde as necessidades decorrentes das especificidades da infância eram frequentemente esquecidas e banalizadas pelo enquadramento precoce da criança na sociedade adulta (FERNANDES, 2009, p. 34).

O termo infância, inclusive, deriva de “*enfant*, que é literalmente ‘não falante’” (FUZIWARA, 2013, p. 529). Ou seja, esse grupo era considerado inexpressivo; o indicador biológico para o fim dessa fase é a idade dos sete anos (enquadramento precoce descrito por Fernandes), visto que a linguagem e a condição física estão mais aprimoradas – o que não significava necessariamente que a criança passava a ser ouvida (FUZIWARA, 2013).

Quando representadas em produções artísticas religiosas desses mesmos séculos, as crianças retratadas revelavam a projeção de uma imagem de perfeição, pureza e ideal, espelhadas nos anjos ou no Menino Jesus. Contudo, essa projeção excluía aqueles que não atendessem aos padrões sociais, estéticos, comportamentais, intelectuais, etc. da época (ARIÈS, 1981).

Por outro lado, as crianças eram “[...] públicas, no sentido de estar no espaço aberto, e estar no espaço aberto significava uma ampla visibilidade, mesmo que não necessariamente como entendemos atualmente” (QVORTRUP, 2014, p. 27). Isso quer dizer que às crianças eram confiados os deveres dos adultos e a imagem de perfeição também estava associada aos fazeres adultos. Igualmente,

[...] elas não eram afastadas de eventos presumidamente perigosos – desde a sexualidade às execuções, ninguém as privava de testemunhar o que quer que acontecesse porque não havia a ideia de que as crianças constituíam um grupo específico, nem que tinham necessidades específicas (QVORTRUP, 2014, p. 27).

No entanto, como observou Qvortrup (2014), a sociedade moderna trouxe consigo o paradoxo das noções de abertura, pela via das sociedades democráticas, e ao mesmo tempo, diversas noções privadas, desde a propriedade privada dos meios de produção até a privacidade das famílias. E nesse contexto, as crianças foram retiradas da esfera pública e invisibilizadas pela esfera privada, no seio da família, e de outras formas institucionais, como a escola e sistemas de lazer.

Ainda na modernidade, o foco na criança e nos problemas que a acompanham (físicos, morais e sexuais) tiveram uma nova ênfase a partir do “[...] desenvolvimento e crescimento do sistema educativo na cultura ocidental, por meio do qual o Estado assume progressivamente a educação de meninos, meninas e jovens” (MARRE, 2013, p. 10)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Original: “[...] desarrollo y crecimiento del sistema educativo en la cultura occidental, a través del cual el estado ha asumido progresivamente la educación de niños, niñas y jóvenes” (MARRE, 2013, p. 10).

Com o processo de industrialização e a inserção das mulheres/mães nos postos de trabalho, houve o crescente domínio pelo Estado, por meio de disciplinas de base psicológica e educacional, do que era relacionado a criança, a qual fora conseqüentemente considerada mais vulnerável e dependente. “Assim, se a ideia de infância teria sua origem no século XVIII, a ideia de uma infância vulnerável, inocente, necessitada de proteção e governamentalidade por meio da educação e da atenção especializada, deve buscar-se nos princípios do século XX”<sup>16</sup> (MARRE, 2013, p. 15).

Há a necessidade de definição de certos papéis sociais, como o do educador(a)/ professor(a), e instituições sociais, entre as quais escolas e entidades assistenciais. A infância passa, por exemplo, a ser objeto de discussão no âmbito da instrução pública para que, o mais breve possível, se tornassem sujeitos produtivos e rentáveis tanto quanto os adultos. Assim, a criança começa a criar contornos a partir da ótica da família, mas também se tornaram pauta dos religiosos, higienistas, filantropos, empresários, juristas e policiais. (RIZZINI; PILOTTI, 2009).

Fernandes (2009) acrescenta o valor formativo atribuído à inserção na vida laboral. A educação das crianças de sete e oito anos de idade era feita por meio do trabalho, sendo elas socializadas para o trabalho desde muito pequenas, deixando suas casas ou vivendo em condição de semidependência até o matrimônio.

Não obstante, Fernandes (2009) ressalta que a partir do século XVI, e mais especificamente nos últimos 200 anos, a infância passou a ser de fato considerada uma categoria social distinta da dos adultos, e as crianças e adolescentes passaram de propriedade dos pais para uma condição parcial de proteção e provisão, em função do mesmo desenvolvimento de ciências como a pedagogia, psicologia e saúde.

Para Qvortrup (2014, p. 28), sobre o conceito de criança, “talvez o compatriota de Ariès, Rousseau, mereça a paternidade do conceito, já no século XVIII”. As reflexões de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foram de suma importância para a continuidade das transformações nas relações sociais estabelecidas com a infância. Seu pensamento, especialmente contidos na obra *Emílio, ou da Educação* (1762) explicita a necessidade de um processo de educação desde o nascimento do ser humano que permita ao homem, que é bom por natureza, conviver na sociedade que pode o corromper.

---

<sup>16</sup> Original: “Así, si bien la idea de infancia tendría su origen en el siglo XVIII, la idea de una infancia vulnerable, inocente, necesitada de protección y gobernabilidad a través de la educación y la atención especializada, debe buscarse a principios del siglo XX” (MARRE, 2013, p. 15).

Sucedendo o pensamento de Rousseau, a ação de grandes nomes dos séculos XIX a XX – por exemplo, Pestalozzi (1746-1827) e Jean Piaget (1896-1980) na Suíça, Dewey (1859-1952) nos Estados Unidos, Montessori (1870-1952) na Itália, Wallon (1879-1962) e Freinet (1896-1966) na França, Vygotsky (1896-1934) na União Soviética, Froebel (1782-1852) e Kerschensteiner (1854-1932) na Alemanha, Decroly (1871-1932) na Bélgica –, culminou no século XX como o “século da criança”, como denomina a obra de Ellen Key (1900), defensora da ideia de uma nova escola que preparasse a infância para a vida, adaptando-se ao seu mundo real e criando possibilidades de aprendizagens por meio da sua própria ação (FERNANDES, 2009).

Politicamente, o conceito da criança tornou-se notável por meio da feminista e reformista social sueca Ellen Key (1900), que publicou seu famoso livro intitulado ‘O século da criança’, que de fato invocou uma nova visibilidade infantil no que se refere a uma nova atitude mais bem informada para com a criança. (QVORTRUP, 2014, p. 28).

Como infere-se considerando os exemplos de estudiosos que marcaram os séculos XIV a XX, o momento da publicação da obra de Key “[...] coincidiu com a inauguração de várias ciências da criança, primeiramente a psicologia do desenvolvimento, por meio da qual a criança ganhou notoriedade científica. Essa criança – no singular – esteve conosco ao longo do século XX” (QVORTRUP, 2014, p. 29). Desse modo,

[...] a criança individual vem, afinal, sendo vista como tendo liberdade de dizer o que pensa, de ter fala própria, de ser parceira de negociação, etc. – em outras palavras, ela aparentemente tornou-se mais visível. Mas essas liberdades e visibilidades são mantidas no interior de espaços particulares da infância; seu exercício não é permitido no espaço público, que parece pertencer aos adultos (QVORTRUP, 2014, p. 29).

Isso pode ser observado na possibilidade de limitação apresentada na Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, no qual direito à participação refere-se aos assuntos que lhe afetam diretamente. Embora tenha-se visualizado um século de discursos totalmente novos sobre a criança e suas capacidades, a infância continua sob os efeitos do adultocentrismo, com restrições participativas.

Acontece que a definição cultural das crianças e adolescentes em todo o período moderno conduziu a uma noção de devir, que deixou de os considerar como adultos para considerar o futuro do mundo adulto.

Essa perspectiva não somente reflete uma posição no novo modo de produção, como também consente em e é substanciada pelo retrato psicológico da criança que progride em direção à completude e, assim, a torna regressivamente incompleta quanto menor ela for (QVORTRUP, 2014, p. 32).

Ocorre que vínculos sociais entre infâncias e adultos, tempos e espaços são colocados em questão, pois a valorização da criança e do adolescente como pessoas com características distintas e importantes socialmente tem dependido do quanto esses têm se equiparado aos padrões de consumo e relacionamento.

Por isso, acompanhou-se na história a transição entre um período em que as crianças eram expostas a todo tipo de situação do mundo adulto, para uma excessiva proteção e desvalorização de suas capacidades, pois:

de uma posição na qual trabalhavam lado a lado e simultaneamente com os adultos, ou seja, como contemporâneos, seu novo lugar, como estudantes, implicou que seu trabalho escolar somente poderia ser reconhecido como útil muitos anos depois (se essa conexão entre estudo e trabalho fosse percebida) (QVORTRUP, 2014, p. 33).

Essa nova forma de perceber a criança abre a possibilidade do surgimento de um novo conceito: a adolescência. A adolescência, em termos históricos, é constituída recentemente, “datando do período entre o final da Primeira Guerra Mundial e o início da Segunda, ou seja, entre 1918 e 1939” (MATOS, 2004, p. 15). Como ocorrera com as mulheres no início da industrialização, com a ausência da figura masculina que serviu à guerra, a necessidade de mais membros da família atuantes no mercado de trabalho estende-se aos adolescentes.

Neste âmbito, as marcas corporais começam a ser significadas socialmente, como um vir a ser, sendo, por exemplo, os seios nas meninas e a força muscular dos meninos, aspectos biologicamente característicos da faixa etária representada pela adolescência, indicativos da sedução e sensualidade das futuras mulheres e possibilidade de trabalhar e guerrear dos meninos (BOCK, 2007, p. 68).

A adolescência é criada para ser e se refere, assim, ao período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico. As marcas do corpo, as possibilidades na relação com os adultos vão sendo pinçadas para a construção das significações (BOCK, 2007, p. 68).

Os conceitos atribuídos às crianças e aos adolescentes, reforçados historicamente, atuam como mecanismos de enquadramento social e identitário: se

durante os primeiros anos de vida, a criança era “não falante” (infância), na sua adolescência, “adoece”. Isso porque a palavra adolescência origina-se dos termos em latim *ad* (a, para), *olescer* (crescer) e *adolescere* (adoecer), indicando “a condição de crescimento físico e psíquico que ocorre como um adoecimento, ou seja, com sofrimentos emocionais e transformações biológicas e mentais” (MATOS, 2004, p. 15). O adolescente enfrenta o impacto pubertário que lhe toca o corpo e o impacto social que influencia diretamente suas escolhas, emoções, relacionamentos, etc. (FERREIRA, 2010).

Assim, nessa realidade, tudo é considerado como “fase da crise” (DAYRELL, 2003, p. 42). Para mais, a inclinação desenvolvimentista que por muito tempo acompanhou a reflexão sobre a infância, levou à ideia de que a adolescência se refere à um período de transição entre a criança e o jovem-adulto, pois “antes do século XX, considerava-se que o indivíduo passava diretamente da infância para a idade adulta, sendo que havia apenas os termos ‘juventude’ ou ‘puberdade’”, que indicavam transformações físicas, não psicológicas (MATOS, 2004, p. 15).

As representações sociais da criança e do adolescente produzidas nos diferentes tempos históricos geram estigmas profundos em suas identidades. A criança ainda é vista como incapaz, alguém que precisa do auxílio do adulto para compreender o mundo ou fazer-se compreender (FERREIRA, 2010). Assim como ao adolescente, da sua fase conturbada, é muito comum atribuir-lhe uma imagem relacionada à incoerência e irresponsabilidade.

Fica subentendido, nessas condições, que os direitos de crianças e adolescentes só serão efetivos se forem outorgados por alguém mais capaz, responsável, legitimando as relações desiguais de poder.

Além de tudo, tantas outras imagens de crianças e adolescentes são construídas: populares, da elite, do gênero masculino ou feminino, negros, indígenas, do campo etc., marcadas por estereótipos sobre cada qual espera-se algo, onde o que para uns se torna normal, aceitável, para outros é inadmissível (ARROYO, 2004).

Há, obviamente, uma distinção entre as crianças e os adolescentes das classes, culturas, etnias, gênero dominantes e das dominadas. Falamos aqui da criança e do adolescente que foram visibilizados, porque incomodaram com sua vulnerabilidade, não se enquadraram e, portanto, não forneceram à sociedade “[...] ‘homens de bem’ afinados com a ética capitalista do trabalho” (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 15). Ou filhos dos proletários, os quais além de péssimas condições de

trabalho, também sofriam/sofrem com a precariedade na saúde, moradia, educação. Crianças e adolescentes em situação de rua, ou também abandonados pelas famílias e pelo Estado. Falamos daqueles que estiveram/estão incluídos no aumento do índice da criminalidade, onde as leis para “menores” tomaram proporções na medida em que acompanharam a crise do modelo econômico e não necessariamente significaram a proteção dessa população, mas sua criminalização e o aumento da segregação entre as diversas infâncias e adolescências (MÉNDEZ, 1998).

Nesse sentido, vê-se o despertar de uma forma de considerar a criança, muito acolhida na América Latina, e que se articulou especialmente com os sistemas judiciais, convencionalmente chamada de Doutrina da Situação Irregular (MÉNDEZ, 1998).

Para essa doutrina, crianças e adolescentes são objetos de proteção a partir da definição negativa de criança e adolescente, considerando critérios criminológicos que justificam, por exemplo, o conceito de “menor” como sinônimo de delinquente, abandonado e carente de tutela. O papel do juiz, como definidor da assistência, condenação ou qualquer outra medida, lhe atribui o direito de decisão, como um bom pai de família tivera em séculos anteriores (MÉNDEZ, 1998).

O direito da criança na Doutrina da Situação Irregular, na perspectiva judicial, o coloca como autor de crimes e a privação de liberdade define-se como regra. Assim, a Doutrina da Situação Irregular mais fragmenta a infância e a rotula como incapaz, do que lhe garante e protege direitos fundamentais (MÉNDEZ, 1998).

Portanto, o modo como a infância se constituiu e conseqüentemente o tipo de características utilizadas como referência para tal são reflexos de uma violência que desde muito acompanha crianças e adolescentes e responde ao tipo de sociedade que se almeja, onde vigorem a submissão, o utilitarismo das pessoas e a invisibilidade.

### 3 A PARTICIPAÇÃO COM FOCO NOS DIREITOS DA INFÂNCIA

Nesse capítulo, em movimento de contradição ao contexto de violência discutido no capítulo anterior, discorreremos sobre o processo de afirmação dos direitos da infância, tendo em vista a concepção contemporânea dos Direitos Humanos. Desse processo, o direito à participação ganha força, especialmente a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e das contribuições da Sociologia da Infância, que alicerça uma concepção outra de infância, como uma categoria social composta por sujeitos de direitos.

#### 3.1 O DIREITO DA CRIANÇA CONSTRUÍDO SOB A ÉGIDE DA CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DOS DIREITOS HUMANOS

Falar em uma concepção sobre os Direitos Humanos não quer dizer falar em conceitos definitivos, pois diferentes significados foram e podem ser atribuídos aos direitos, transitando desde a ideia de que são inatos ao homem e aplicáveis a todos de igual maneira até a interpretação como construção sócio-político-cultural.

Assim, os direitos constituem-se em um campo de muitas contradições, que reforçam a necessidade de debates acerca dos seus significados. Para os fins dessa análise, os Direitos Humanos são compreendidos como práticas historicamente reconhecidas como expressões da luta por proteção e promoção da dignidade, construídos conforme o cenário social de cada época, suas demandas e urgências (ESTEVIÃO, 2013).

A dignidade, nas palavras de Benevides (2011, p. 12), é “aquele valor – sem preço! – que está encarnado em todo o ser humano” e refere-se:

[...] a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser em permanente inacabamento, à proteção de sua integridade física e psíquica, ao respeito a suas singularidades, ao respeito a certos bens e valores, em qualquer circunstância, mesmo quando não reconhecidos em leis e tratados (BENEVIDES, 2011, p. 12).

Frente ao “permanente inacabamento”, os direitos podem ser considerados como a garantia de que seres humanos podem se desenvolver e se formar livremente, observando suas necessidades nos contextos em que se encontram, seja no âmbito social, político, econômico, cultural e/ou ambiental. Portanto,

[...] falar de *direitos humanos* significa falar da *vida concreta dos sujeitos em comunidade como modo de realidade*. Enquanto *vida afirmada*, tem o sentido do respeito e da efetividade dos *direitos humanos*. Enquanto *vida negada*, tem o sentido do *desrespeito* e da *ineficiência* dos direitos humanos. Significa falar da dignidade humana violada ou ameaçada [...] (LUDWIG, 2014, p. 27 – grifos do autor).

Autores como Bobbio (2004) e Bonavides (2008) consideram que os Direitos Humanos se desenvolvem em gerações ou dimensões de direitos, o que reforça a ideia de sua historicidade. Identificam-se traços da perspectiva dos direitos humanos desde os referenciais da Antiguidade Greco-Romana e em princípios cristãos (CULLETON; BRAGATO; FAJARDO, 2009).

Documentos políticos como a Declaração das Cortes de Leão (Península Ibérica, 1188), a Magna Carta (Inglaterra, 1215), a Declaração dos Direitos da Virgínia (dos Estados norte-americanos, 1776), Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (França, 1789), e as constituições aprovadas no último século (espanhola, portuguesa, francesa, belga, siciliana, mexicana, alemã), expressam a gradualidade da afirmação dos direitos conforme o contexto histórico, político, científico, ambiental, etc. (CULLETON; BRAGATO; FAJARDO, 2009; HUNT, 2009; BOBBIO, 2004), que vieram a constituir os direitos de liberdade, igualdade, solidariedade, vida e paz (BOBBIO, 2004; BONAVIDES, 2008).

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada por 48 representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de diversas regiões do mundo e proclamada em Paris, aos 10 de dezembro de 1948, os direitos tornaram-se “internacionais” (ONU, 1948). O que não quer dizer que pelo consenso destes Estados membros houvesse sido definida verdades absolutas sobre os direitos.

Na realidade, “[...] a Declaração não pode apresentar nenhuma pretensão de ser definitiva” (BOBBIO, 2004, p. 20), tendo em vista que os direitos são frutos da civilização humana, e sendo históricos, são passíveis de ampliações e transformações. Até porque, muitas foram as linguagens culturais não incluídas no rol de direitos definidos pela Declaração (SANTOS, 2014). Ou seja, não se referem a lutas concluídas, mas avanços sociais e até mesmo “[...] coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos” (BOBBIO, 2004, p. 12).

Nessa direção, “a concepção contemporânea dos direitos humanos, inaugurada no âmbito internacional no pós-segunda guerra, erige-se como consequência do sofrimento humano em decorrência das atrocidades perpetradas”

(PIOVESAN, 2014, p. 117 apud FACHIN, 2012, p. 39) e se concretiza como “linguagem da dignidade” (SANTOS, 2014).

As políticas de Direitos Humanos contribuem para uma perspectiva emancipatória, mas é necessário conhecer as tensões dialéticas da modernidade ocidental, que se referem à regulação social e emancipação social; estado e sociedade civil; estado-nação e globalização (SANTOS, 2008). Fernandes (2009) analisa essas tensões no âmbito das políticas para infância:

A tensão entre regulação social e emancipação social, quando não bem equilibrada, leva tais políticas a alcançarem caráter assistencialista e não olharem para a criança e adolescente para além da concepção de objeto.

A tensão entre Estado e sociedade civil expressa-se nos processos distintos em que os direitos foram afirmados para adultos e crianças. Os adultos tiveram primeiramente direitos civis e políticos alcançados (primeira e segunda geração/dimensão de direitos), em lutas que consideraram o Estado como violador. Direitos econômicos, sociais, culturais (terceira e quarta geração/dimensão) foram afirmados, considerando o Estado como provedor. Já para a infância, direitos civis e políticos não foram devidamente alcançados e subsiste uma relação hierárquica e de poder em todas as instâncias. Os direitos econômicos, sociais e culturais afirmados, na condição de Estado provedor, realizaram o movimento inicial de afirmar a dependência inquestionável da criança, que deve simplesmente cumprir o que é para si definido, pois isso é o melhor a se fazer.

Fernandes (2009) faz, diante da última tensão, uma crítica a globalização: a imagem de criança que legitima a Convenção sobre os Direitos da Criança, por exemplo, é a imagem da criança ocidental. Nesse ponto, supõe-se na aplicação do direito global (Convenção) no âmbito local o atendimento das especificidades de cada grupo cultural, nação, realidade, pois em via oposta, impera-se o processo de globalização hegemônica, discutido por Santos (2008).

A globalização hegemônica pode levar os Direitos Humanos a se tornarem objeto de regulação quando estruturados a partir de práticas políticas que tanto podem colocar os interesses globais acima dos nacionais, quanto identificar o mundo inteiro como uma esfera própria de um determinado projeto de nação (SANTOS, 2008). Superando essa condição, Santos (2008) sugere uma perspectiva de globalização contra hegemônica, que para o autor “centra-se nas lutas contra a exclusão social” (p. 400), entendendo exclusão social como produto de relações de poder desiguais.

Nesse sentido, Fraser (2008) recorda a necessidade de subsidiar a justiça social na bidimensionalidade dos conceitos de redistribuição e reconhecimento, que implicarão na valorização de classe e *status* baseando-se nos princípios do reconhecimento da diferença e da igualdade (SANTOS, 2008).

A globalização contra hegemônica, por sua vez, sustenta o processo de cosmopolitismo subalterno e insurgente, que desloca tempo e espaço para a valorização dos historicamente excluídos, em oposição ao capitalismo neoliberal que concentra o poder. Desse modo, constrói novos cenários de diálogo e articulação de variadas práticas e movimentos sociais, especialmente compostos por sociologias ausentes (SANTOS, 2002), incluindo grupos em defesa da cidadania da infância.

Os novos cenários, portanto, se constituem na superação de práticas como o adultocentrismo, focado na dependência da criança em relação ao adulto e na proteção da criança contra si mesma, e pressupõe reverter sua ausência nos debates sobre aquilo que lhes afeta diretamente, que em contextos de pobreza infantil, torna-se fator potencializador da violência e da invisibilização da infância.

Considerando uma ecologia de saberes, tempos, reconhecimentos, trans-escalas e produtividade (SANTOS, 2002), revelam-se nas ausências uma “diversidade e multiplicidade de práticas sociais”, as quais devem ser credibilizadas (SANTOS, 2002, p. 253), pois trazem elementos concretos para a defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Nesse movimento, o exercício da tradução contribuiu na consideração de vozes distintas e historicamente anuladas. A tradução refere-se à criação de “[...] inteligibilidade recíproca entre as experiências de mundo, tanto disponíveis, quanto possíveis” (SANTOS, 2002, p. 262) e, a fim de não descaracterizar a percepção daquele que fala, acontece via hermenêutica diatópica.

“A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais forte que sejam, são incompletos quanto a própria cultura a que pertencem” (SANTOS, 1997, p. 23). Os *topois* são lugares comuns retóricos mais abrangentes de uma determinada cultura; premissas de argumentação, incompletos quando vistos por uma ótica externa àquela cultura. Quando abertos ao reconhecimento das incompletudes, garantem espaço para o diálogo intercultural (SANTOS, 1997).

Para que a hermenêutica se efetive como “guião emancipatório” numa reconstrução pós-imperial, Santos (2008) destaca cinco premissas de análise

necessária, que envolvem a questão do universalismo e relativismo; das concepções diferentes de dignidade humana nas diversas culturas; da incompletude das culturas; de que nenhuma cultura é monolítica; e de que as pessoas são divididas em hierarquias.

Estabelecer o diálogo entre o *topoi* dos adultos e o *topoi* das crianças pressupõe avançar os limites do adultocentrismo e considerar as infâncias como cidadãs, e conseqüentemente sujeitos de direitos.

Compreender a infância como sujeito de direitos contribui numa importante revisão da própria compreensão dos direitos humanos. Isso porque, os direitos humanos foram, por muito tempo, acompanhados da ideia de que a sua titularidade se efetivava na exclusividade do homem, adulto, branco, europeu. Essa titularidade se compôs a partir de traços de uma cultura colonial, que considera a origem dos direitos humanos como um fenômeno europeu e norte-americano (BRAGATO, 2014).

A superação desse modo de conceber os direitos tem acontecido na prática de uma globalização contra hegemônica, onde outras linguagens, sujeitos, espaços e tempos têm, aos poucos, se fortalecido no que se refere a afirmação e defesa dos direitos da infância.

A Criação do Comitê de Proteção da Infância em 1919, pela, na época, Sociedade das Nações representou um passo significativo, pois este foi o primeiro comitê fora do âmbito dos estados-nações em matéria de direitos da criança. Isso possibilitou que, em 1924, a partir de esforços da inglesa Eglantyne Jebb, fosse aprovada a “Declaração de Genebra sobre Direitos da Infância”, propondo que os então países-membros da Sociedade das Nações observassem os cinco princípios propostos naquela declaração.

Concomitantemente, no Uruguai, sob a direção do pediatra Luiz Morquio, outros esforços foram realizados que por fim resultaram na criação, em 1927, do Instituto Interamericano da Criança e Adolescente (IIN-OEA), organismo intergovernamental dedicado a infância. Decorrente disso, foi divulgada uma declaração em favor da infância, conhecida como “*Tabla de los Derechos del Niño*”, composta por dez princípios.

Já em 20 de novembro de 1959, no âmbito do Sistema Onusiano, e sob a influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, aprova-se a “Declaração dos Direitos da Criança”, composta por dez princípios (IIN, 2017b).

Poder-se-ia dizer, no entanto, que o principal documento em matéria dos

direitos da infância só viria a ser construído em 1989, a Convenção dos Direitos da Criança. No intervalo entre 1924 a 1989, destacam-se os documentos indicados no Quadro 1.

Quadro 1 - Documentos internacionais sobre direitos de crianças e adolescentes entre 1924 a 1989

<b>Data</b>	<b>Documento</b>	<b>Descrição</b>
26 set. 1924	Declaração de Genebra sobre os Direitos da Infância	Adotada pela Assembleia da Liga das Nações, sendo composta por cinco princípios propostos por Eglantyne Jebb.
20 nov. 1959	Declaração dos Direitos da Criança	Aprovada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas 1386 (XIV). Composta por dez princípios que preveem a consideração por parte dos Estados Partes de direitos como à nome e nacionalidade, saúde, proteção, educação, respeito à diversidade étnica e religiosa, nas políticas internas destinadas a infância.
14 dez. 1960	Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino	Adotada pela Conferência Geral na sua 11ª sessão, em Paris. Os Estados Parte concordam em assumir políticas e práticas que resultem na eliminação e prevenção de qualquer forma de exclusão, segregação ou limitações no acesso e permanência nas instituições de ensino.
07 dez. 1965	Declaração sobre a Promoção entre a Juventude dos ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos	Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, Resolução 2037 (XX), propõe seis princípios que orientam instituições de ensino e movimentos e associações de jovens à promoção da consciência das responsabilidades incluídas na promoção da paz, justiça e respeito mútuo.
29 nov. 1985	Regras de Beijing	Recomendadas no 7.º Congresso das Nações Unidas sobre prevenção de delito e tratamento do delinquente, realizado em Milão de 26/08 a 06/09/1985 e adotada pela Assembleia Geral em 29/11 por meio da Resolução 40/33. Estabelece regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça da infância e da juventude.
03 dez. 1986	Declaração sobre os princípios sociais e jurídicos relativos à proteção e ao bem-estar das crianças, com particular referência à colocação em lares de guarda, nos planos nacional e internacional	Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a declaração foi aprovada em função do reconhecimento a necessidade de proclamar princípios universais que devam ser levados em conta nos casos em que se iniciem procedimentos, nos planos nacional ou internacional, relativos à adoção de uma criança ou sua colocação em um lar de guarda.
20 nov. 1989	Convenção sobre os Direitos da Criança	Aprovada pela Resolução 44/25 da Assembleia Geral, em Nova York. Composta por 54 artigos, é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, considerado “Carta Magna” para as crianças de todo o mundo.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As declarações internacionais de 1924 e 1959 contribuíram na definição de modos de ver e agir perante à infância, estabelecendo princípios que orientaram os países signatários naqueles períodos históricos e possibilitaram as posteriores reflexões no que concerne à educação, justiça juvenil e adoção. No entanto, tiveram

caráter facultativo.

A Convenção sobre o Direito da Criança (CDC) assumiu outra configuração, sendo um tratado de Direitos Humanos aprovado pela Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, em Nova York. Em seus 54 artigos, descreve os direitos da infância (art. 1º ao 41) e os modos de implementação e vigência da convenção (art. 42 a 54).

Uma convenção é uma modalidade de tratado na qual se estabelecem normas gerais sobre determinado tema. Segundo a Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados, art. 2º:

[...] 'tratado' significa um acordo internacional regido pelo Direito Internacional e celebrado por escrito  
i) entre um ou mais Estados e uma ou mais organizações internacionais; ou  
ii) entre organizações internacionais,  
quer este acordo conste de um único instrumento ou de dois ou mais instrumentos conexos e qualquer que seja sua denominação específica.

A CDC é o tratado 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” (UNICEF, [s.d.]). A ratificação implica aos países o compromisso internacional de implementar os princípios e marcos definidos no tratado, obrigando-se a respeitar aquilo que foi acordado, levando em conta a regra *pacta sunt servanda* (o acordo firmado livremente deve ser cumprido) e o seu livre consentimento (ONU, 1969).

Quando o tratado chega à fase da ratificação em um Estado, passa a ser incorporado, portanto, na órbita do direito interno. As nações signatárias dessas políticas internacionais recebem influências para a elaboração de suas políticas públicas nacionais destinadas à garantia de direitos da infância.

Ancorando-se nos argumentos de Boneti (2011, p. 17-18), compreende-se como políticas públicas “[...] as 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”. Das correlações de forças entre Estado, sociedade civil e classes dominantes, “[...] provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos”, portanto, além de uma dimensão de momento atual, possuem uma

dimensão de ação futura.

Em resposta às violações, os direitos definidos em documentos políticos internacionais, como a Convenção do Direito da Criança (ONU, 1989), referem-se justamente àqueles que, diretamente relacionados à proteção e promoção da dignidade da criança e do adolescente, garantem a vida, identidade, nacionalidade, nome, família, convivência com seus pais ou responsáveis legais, liberdade de opinião e expressão, liberdade de associação e crença, informação, saúde, alimentação, educação, esporte e lazer, profissionalização e proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica, cultura, proteção contra todas as formas de violência, reintegração social e orientação em e para os Direitos Humanos (ONU, 1989).

Contudo, se observa, às vésperas de 30 anos desde a aprovação da Convenção, a persistência de violências produzidas pelas desigualdades, injustiças e exclusão social que, indubitavelmente incidem sobre a infância em todo o mundo, e mais especificamente, em países da América Latina e África. Por isso, é imprescindível ter em mente que:

[...] a luta pelos direitos não é apenas uma luta pela concretização de postulados que se fixem para sempre, mas também uma discussão sobre o conteúdo e alvo de reivindicações jurídicas concretas, que se alteram [...] e que, certamente, ainda muito se alterarão no futuro (BIELEFELDT, 2000, p. 109).

Desse ponto de vista, sob o recorte dos últimos trinta anos, observa-se a continuidade do movimento de estudos de temáticas específicas, ampliações, correções, corroborando na ideia de que os direitos têm seu nascimento gradual e não definitivo, ainda que já estejam afirmados em documentos políticos.

Quadro 2 - Documentos internacionais sobre direitos de crianças e adolescentes a partir de 1989

<b>Data</b>	<b>Documento</b>	<b>Descrição</b>
09 mar. 1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Refere-se a um plano de ação para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, aprovado pela Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em Jomtien, Tailândia.
30 set. 1990	Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento das Crianças	Aprovada durante o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, realizado dias 28 e 29 de setembro de 1990, na sede das Nações Unidas, em Nova York, o documento prevê a declaração e um plano de ação para a década de 1990 onde os países se comprometem a melhorar a saúde de crianças e mães, combater a desnutrição e o analfabetismo e erradicar as doenças que vêm matando milhões de crianças a cada ano, bem como o compromisso da implementação da Convenção sobre os Direitos da Criança.

continua

conclusão

14 dez. 1990	Diretrizes de Riad	Princípios orientativos aprovados durante o 8º Congresso das Nações Unidas sobre prevenção do delito e do tratamento do delinquente.
14 dez 1990	Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade	Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, pressupõe que a colocação de jovens em prisões seja feita em separado aos adultos e no menor intervalo de tempo possível, sendo concomitante a esse período de permanência, ações em preparação ao seu regresso à sociedade.
29 maio 1993	Convenção Relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional	Aprovada pela Assembleia das Nações Unidas em Haia, estabelece garantias para que as adoções internacionais sejam feitas considerando o interesse superior da criança e seus direitos fundamentais, instaurando um sistema de cooperação entre os Estados parte.
17 jun. 1999	Convenção n. 182 da OIT relativa à interdição das piores formas de trabalho das crianças e à ação imediata com vista à sua eliminação.	Adotada pela Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho na 87ª sessão, em Genebra. Em seus 16 artigos, defende a adoção de medidas imediatas e eficazes que garantam a proibição e a eliminação das piores formas de trabalho infantil.
25 maio 2000	Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo à Participação de Crianças em Conflitos Armados	Adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, orienta aos Estados partes a adoção de todas as medidas possíveis para que menores de 18 anos não sejam recrutados para forças armadas, e aqueles que se façam membros, não participem diretamente dos conflitos.
25 maio 2000	Protocolo Facultativo à CDC relativo ao Tráfico de Crianças, Prostituição Infantil e Utilização de Crianças na Pornografia	Adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, prevê que os Estados partes proibirão a venda, prostituição e pornografia infantil, conforme o disposto no protocolo.
18 nov. 2000	Declaração do Panamá “Unidos pela infância e adolescência, base da justiça e da equidade no novo milênio”	Documento assinado durante a X Cúpula Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo, realizada na Cidade do Panamá, com o objetivo de apontar estratégias e ações voltadas para a elaboração de políticas públicas que promovam a equidade e justiça social para a infância.
10 maio 2002	Um mundo apropriado para as crianças	Documento resultante da Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas em favor da infância, em Nova York. Compõe o <i>Informe del Comité Especial Plenario del vigésimo séptimo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General</i> e refere-se a um acordo unânime em torno de uma nova agenda para as crianças do mundo, incluindo metas e objetivos específicos para saúde infantil, educação e proteção que deverão ser atingidos.
20 jul. 2009	Observação geral n. 12 sobre o direito da criança a ser ouvida	Referente ao artigo 12 da Convenção sobre os direitos da Criança, o documento faz uma análise jurídica dos dois parágrafos do artigo, expondo condições para que o direito da criança a ser ouvida possa ser integralmente implementado no âmbito judicial e administrativo.
19 dez. 2011	Protocolo Facultativo à CDC relativo aos procedimentos de comunicação	Adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, prevendo a aplicação de sistemas de controle sobre Estados parte em relação a infância, com objetivo de monitorar o cumprimento dos direitos, por meio de relatórios, canais de denúncia e petição individual em caso de omissão ou violação dos direitos de crianças e adolescentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na Convenção sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989), as crianças são entendidas como “todo ser humano com menos de 18 anos de idade [...]” e que não tenham sido emancipadas antes desta idade (ONU, 1989, art. 1º), e assim como os adultos, contam com a mesma igualdade de direitos. A definição abrangente de infância até os dezoito acontece em virtude da histórica dificuldade de situar a criança na interseção entre fatores biológicos, psicológicos, sociais, culturais e políticos.

É fato que a Convenção sobre o Direito da Criança (CDC) representou um grande avanço a partir dos princípios consagrados de participação; sobrevivência e desenvolvimento; interesse superior da criança; e não-discriminação, também organizados como princípios de proteção, provisão e participação, que integram a Doutrina da Proteção Integral.

Doutrina da Proteção Integral, para Méndez (1998, p. 33-34), “[...] faz referência a um conjunto de instrumentos jurídicos de caráter internacional que expressa um salto qualitativo fundamental na consideração social da infância”. Essa doutrina tem como ponto de partida a existência da Convenção do Direito da Criança (1989), Regras de Beijing (1985), Regras Mínimas das Nações Unidas para os Jovens Privados de Liberdade (1990) e as Diretrizes de Riad e “[...] apesar de não ser cronologicamente o primeiro, a Convenção constitui o instrumento mais importante, uma vez que proporciona marco geral de interpretação de todo o resto dessa normativa” (MÉNDEZ, 1998, p. 34).

Os princípios que acompanham o novo paradigma consideram crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, prevendo um novo conceito de infância que transpõe a ideia de objetos de tutela e intervenção estatal, social ou familiar, como acontecia na Doutrina da Situação Irregular. Esses mesmos princípios proporcionaram em países na América Latina, como Colômbia, Peru, Bolívia e Brasil, um processo de reflexão e reformas legislativas importantes.

Dada a importância da Convenção, indicam-se contribuições, especialmente no nível teórico, desse marco legal para o direito da criança. Autores como Ferrer (2007), Barros (2008), Gutiérrez (2008), Navarro (2009), Ortiz (2009) e Ballesté e Olave (2015) consideram o princípio do interesse superior da criança como uma das principais contribuições do tratado.

O interesse superior da criança é inicialmente apresentado na CDC no § 1º do art. 3º, determinando que “todas as decisões relativas a crianças, adotadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades

administrativas ou órgãos legislativos, terão primordialmente em conta o interesse superior da criança” (ONU, 1989).

Ferrer (2007, p. 92) considera que “[...] o respeito as opiniões das crianças e o interesse superior são princípios fundamentais introduzidos pela Convenção a partir da ótica do novo paradigma da proteção integral”<sup>17</sup>. Nas palavras de Ortiz (2009, p. 608) e Ballesté e Olave (2015, p. 911), trata-se de um “*principio rector*”, isto é, um princípio orientativo de toda a ação realizada pelo Estado e instituições que trabalham com crianças, implicando na leitura, interpretação e, especialmente, reconhecimento dos direitos da infância à luz desse princípio. Além disso, trata-se de “um princípio dirimente, pois tem também a função mediadora nos casos de conflito de vigência dos direitos das pessoas adultas e dos meninos, meninas e adolescentes” (ORTIZ, 2009, p. 611)<sup>18</sup>.

Entretanto, autores como Díaz (2013) fazem também a crítica a esse princípio, vendo-o como uma continuidade histórica do conceito da infância como objeto ou propriedade dos pais. Considerando que ao longo da história, a infância foi duramente submetida ao poder paterno, onde se encontravam a mercê das decisões tomadas por seu pai sobre seu próprio futuro, para Díaz (2013), ainda que a CDC considere a infância como sujeito de direitos, mantém-se a fazê-la dependente e sujeitada ao adulto, a uma instituição ou ao Estado.

Também com teor de crítica, observa-se que embora a Convenção proponha inúmeros direitos, o caráter das práticas e instituição dos direitos se dá pela via da pós-violação. A ideia de luta por direitos, apresentada por Rubio (2015), seja coletiva quanto individual, retoma a capacidade criadora e argumentativa – autonomia – do ser humano. Nesse caso, considerar o que emana dessas lutas, o que inclui as vozes e o interesse das crianças e adolescentes, oferece um caráter de prevenção dos direitos e não uma remediação pós-violatória.

A Convenção também representa um marco no que se refere à representatividade da criança e/ou corresponsabilidade da família, Estado e sociedade, como destacam Campos (1999), Ferrer (2007), Barros (2008), Navarro

---

<sup>17</sup> Original: “[...] el respeto a las opiniones del niño y el interés superior, son principios fundamentales que introduce la Convención desde la óptica del nuevo paradigma de la Protección Integral” (FERRER, 2007, p. 92).

<sup>18</sup> Original: “[...] un principio dirimente, pues tiene también la función mediadora en los casos de conflicto de vigencia de los derechos de las personas adultas y de los niños, niñas y adolescentes” (ORTIZ, 2009, p. 611).

(2009) e Ortiz (2009). Assinala-se que por meio do princípio da corresponsabilidade, “[...] a Convenção distribui responsabilidades concorrentes e específicas em três atores: Família, Estado e Sociedade” (FERRER, 2007, p. 82)<sup>19</sup>, e “[...] convoca a sociedade em seu conjunto, o qual abre um espaço para as organizações não-governamentais” (CAMPOS, 1999, p. 2)<sup>20</sup> exercerem a representação da infância e seus interesses.

Navarro (2009, p. 197), por sua vez, destaca, por meio da menção a CDC, o papel de um desses atores, a família, indicando que “[...] os artigos 5 e 18 reconhecem o direito dos pais a criação e educação da criança”<sup>21</sup>. Barros (2008, p. 434) traz como contributo, a identificação de que “a Convenção considera a família como centro fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes”<sup>22</sup> e Ortiz (2009, p. 610) agrega ao apontar que a família, Estado e sociedade devem à infância “[...] especial proteção em razão de sua condição de sujeitos de direitos” (ORTIZ, 2009, p. 608)<sup>23</sup>.

Nesse contexto, reconhecendo a necessidade de apoio de adultos para desenvolvimento integral nessa etapa evolutiva e satisfação das necessidades básicas da criança e adolescente, justifica-se a obrigação dos adultos, especialmente os membros da família, em criar condições para que isso ocorra. Entretanto, essa obrigação também se estende a sociedade, corresponsável em representar os interesses das crianças seja por iniciativas individuais ou de organizações, e ao Estado, no desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais – saúde, educação, moradia, transporte, meio ambiente, etc. – destinadas a infância (IIN, 2017b). Acrescente-se a ideia de políticas intersetoriais, a dimensão intersetorial da própria Convenção, discutida especialmente nos estudos de Campos (1999), Gutiérrez (2008), Ortiz (2009).

Para Campos (1999), Barros (2008), Gutiérrez (2008), Navarro (2009), Ortiz (2009), a abrangência dos direitos, a Doutrina da Proteção Integral e a titularidade dos

---

<sup>19</sup> Original: “[...] la Convención distribuye responsabilidades concurrentes y específicas en tres actores: Familia, Estado y Sociedad” (FERRER, 2007, p. 82).

<sup>20</sup> Original: “[...] convoca a la sociedad en su conjunto, lo cual abre un espacio para las organizaciones no gubernamentales” (CAMPOS, 1999, p. 2).

<sup>21</sup> Original: “[...] los artículos 5 y 18 reconocen el derecho de los padres a la crianza y la educación del niño” (NAVARRO, 2009, p. 197).

<sup>22</sup> Original: “[...] la Convención considera a la familia el centro fundamental para el desarrollo pleno de infantes y adolescentes” (BARROS, 2008, p. 434).

<sup>23</sup> Original: “[...] especial protección en razón de su condición de sujetos de derechos” (ORTIZ, 2009, p. 608).

direitos humanos caminham inter-relacionadas e se referem a outras contribuições da Convenção.

Isso porque os direitos foram revistos a partir da CDC, tendo como premissa a sua total abrangência. Gutiérrez (2008) recorda que a Convenção é o mais abrangente tratado que já foi desenvolvido na história dos direitos humanos. Nessa linha, a CDC “[...] inclui a todas as crianças e não somente aquelas cuja vida está em perigo, em precariedade de condições e com compromissos com a justiça, devido a transgressão de alguma norma legal. Quer dizer, supera a Doutrina da Situação Irregular” (BARROS, 2008, p. 432)<sup>24</sup>. Por isso, pode-se reafirmar a universalidade dos direitos, obviamente não de forma a conduzir a homogeneização ou correção/disciplinarização de crianças e adolescentes, mas tendo o pressuposto da valorização das suas diversidades e tendo como fundamento a proteção integral, consensualmente tida como um dos grandes avanços da Convenção, que influenciou diretamente a construção de políticas para a infância em diversos países, como no caso do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, no Brasil.

Do mesmo modo, se universais, crianças e adolescentes consequentemente são reconhecidos e se reconhecem como titulares de direitos. “A finalidade da Convenção é reconhecer a titularidade e o pleno exercício dos direitos das meninas e dos meninos, de maneira universal (art. 2); todos os meninos e meninas são sujeitos ativos de direitos” (ORTIZ, 2009, p. 602)<sup>25</sup>.

Falar em titularidade requer reconhecer que o fundamento principal dos direitos humanos é o próprio ser humano, em sua capacidade criativa, seus sentimentos, liberdade e desenvolvimento (COMPARATO, 1997) e os direitos humanos, por sua vez, são “exigências de comportamento fundadas essencialmente na participação de todos os indivíduos do gênero humano, sem atenção as diferenças concretas de ordem individual ou social, inerentes a cada homem” (COMPARATO, 1997, p. 19), o que afirma que a titularidade dos Direitos Humanos referem-se a existência do próprio ser humano, sendo por ele criados, consequentemente, universais e não localizados.

Importante destacar que todas as contribuições, por tratarem-se de direitos,

---

<sup>24</sup> Original: “[...] abarca a todos los infantes y no sólo a aquellos cuya vida está en peligro, en precariedad de condiciones y con compromisos con la justicia, debido a la trasgresión de alguna norma legal. Es decir, supera a la doctrina de la situación irregular” (BARROS, 2008, p. 432).

<sup>25</sup> Original: “La finalidad de la Convención es reconocer la titularidad y el pleno ejercicio de los derechos de las niñas y los niños de manera universal (art. 2); todos los niños y niñas son sujetos activos de los derechos” (ORTIZ, 2009, p. 602).

estão inter-relacionadas. A questão da titularidade dos direitos acompanha também o debate sobre o interesse superior da criança, como indica Barros (2008, p. 432):

A Convenção sobre os Direitos da Criança reflete uma nova perspectiva em torno da criança. As crianças não são a propriedade de seus pais tampouco são beneficiários indefesos de uma obra de caridade. São seres humanos e destinatários de seus próprios direitos<sup>26</sup>.

Quando Candau et al (2013) discorre sobre a superação da visão da promoção de direitos como favores, acompanha essa mesma lógica defendida por Barros (2008). A América Latina, “[...] com sociedades historicamente estruturadas a partir da exclusão do outro – o diferente – especialmente os(as) negros(as), os(as) indígenas, os(as) pobres, considerados(as) muitas vezes inferiores, descartáveis” (CANDAU et al, 2013, p. 40) ainda tem, no senso comum de sua população, a concepção de que os direitos são válidos apenas as classes dominantes e ricas, “restando aos pobres apenas os favores e as concessões feitas pelo governante” (p. 40). Esse imaginário está vinculado aos processos colonizadores aos quais a América foi submetida ao longo de muitos séculos, que impuseram a ideia de que os povos nativos precisavam ser civilizados pela racionalidade moderna europeia, superior e mais desenvolvida (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005).

Incluem-se também nas grandes contribuições da CDC a sobrevivência e desenvolvimento (art. 6º), não-discriminação (art. 2º), interesse superior da criança (art. 3º) e participação (autonomia) (art. 12), considerados em seu conjunto, os princípios orientativos e fundamentais aos quais “todos os direitos reconhecidos a criança no corpo da Convenção devem ser lidos e interpretados” (BALLESTÉ; OLAVE, 2015, p. 911)<sup>27</sup>.

Autores como Fernandes (2009) apresentam esses mesmos princípios sintetizados em três eixos: proteção – provisão – participação. Os direitos relativos à participação compõem uma das três dimensões dos direitos da criança, na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, junto com os direitos relativos à provisão e à proteção, representando os direitos civis e políticos da infância.

Os direitos de provisão referem-se as satisfações básicas, indiscutíveis e

---

<sup>26</sup> Original: “La Convención sobre los Derechos del Niño refleja una nueva perspectiva en torno al niño. Los niños no son la propiedad de sus padres ni tampoco son los beneficiarios indefensos de una obra de caridad. Son seres humanos y los destinatarios de sus propios derechos” (BARROS, 2008, p. 432).

<sup>27</sup> Original: “[...] todos los derechos reconocidos al niño en el articulado de la Convención deben ser leídos e interpretados” (BALLESTÉ; OLAVE, 2015, p. 911).

essenciais da infância. Tratam-se do direito à vida, sobrevivência, e desenvolvimento, à família e as relações familiares como adoção e acolhimento institucional, e dos direitos sociais como educação, lazer, saúde, reinserção social, etc. (FERNANDES, 2009; ONU, 1989).

Os direitos de proteção, por outro lado, empenham-se na defesa contra todas as formas de violência: sexual, psicológica, física, econômica, nas quais há tráfico, venda e rapto de crianças e adolescentes, trabalho ilegal e exploração econômica, tortura e tratamento degradante, tratamento inadequado de crianças e adolescentes em conflito com a lei, incitação ao uso de drogas. Além disso, empenham-se na proteção da infância em contexto de guerra (FERNANDES, 2009; ONU, 1989).

Os princípios devem ser considerados em razão da sua amplitude e relevância e devem ser efetivados de maneira transversal, como indica o Instituto Interamericano da Criança e Adolescente (2017a).

As contribuições da Convenção sobre o Direito da Criança situam-se, portanto, dentro de um movimento de grandes mudanças no modo de compreender a infância. No tópico seguinte, a partir dos avanços, especialmente proporcionados pela Sociologia da Infância, a participação infantil será aprofundada, evidenciando sua íntima relação com a concepção de infância como sujeito de direitos.

### 3.2 INFÂNCIAS E O DIREITO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE À PARTICIPAÇÃO

A modernidade foi um período fundamental para a infância, na medida em que lhe proporcionou maior visibilidade. No entanto, essa visibilidade só mais recentemente começou a ser avaliada numa perspectiva positiva, na ótica dos direitos, a partir da ampliação das políticas internacionais para a infância e o surgimento da Sociologia da Infância na década de 1980 (FERNANDES, 2009) que ressignificam o conceito de infância que havia vigorado durante os séculos.

Para Sarmiento (2005), a Sociologia da Infância procurou superar as limitações das perspectivas tradicionais focalizadas em abordagens descontextualizadas e abstratizantes, superando olhares restritivos de visões biologistas e ampliando-os aos diferentes contingentes disciplinares a partir da antropologia, pedagogia, cultura, história, sociologia, biologia, direito e psicologia.

Prout (2010) indica três principais recursos teóricos que fundamentaram a

Sociologia da Infância, sendo eles a sociologia interacionista, a sociologia estrutural e o construtivismo social. Esses recursos possibilitaram uma compreensão de infância como dado permanente da sociedade, que se transforma e relativiza e que, ao mesmo tempo, interage socialmente, superando noções de passividade.

Os estudos buscaram ver a criança não apenas como seu objeto, mas também como ator social pleno. Assim, “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363).

Conscientes de que não é possível a definição de um conceito uniforme de infância, interpreta-se esse conceito como uma categoria plural, isto é, infâncias, partindo de uma construção histórica e social que precisa ser considerada por suas diferentes influências, a partir de aspectos como cor, etnia, classe, gênero, tradições, nacionalidade, etc. A criança e o adolescente, por sua parte, se constituirão como frutos psicossociais que compõe a infância.

Por meio das contribuições da Sociologia da Infância, há pelo menos três correntes fundamentais que subsidiam a interpretação da categoria social infância. Segundo Sarmiento (2013), são a corrente estruturalista, interpretativa e crítica, que “[...] se distinguem pelo objeto, pelos constructos dominantes, pelas metodologias de pesquisa e pelas temáticas que selecionam” (p. 25). Embora tenham suas ênfases específicas, também estão inter-relacionadas. Neste caso, pode-se dizer que estudos alinhados às três correntes contribuiriam nessa pesquisa.

A corrente interpretativa tem a criança como sujeito ativo na construção da sociedade e busca analisar o cotidiano e as interações, especialmente no que concerne às temáticas como práticas sociais interpretadas e ressignificadas nas culturas infantis, por meio de metodologias como observação da ação da criança no cotidiano ou pesquisa etnográfica (SARMENTO, 2013).

A corrente estruturalista considera a infância como uma categoria estrutural da sociedade e chama “[...] a atenção para o modo como a infância é socialmente construída e como isso afeta todas as crianças” (SARMENTO, 2013, p. 30). Como ressalva, importa considerar que um problema da perspectiva estruturalista é o distanciamento da interpretação da infância como uma categoria geracional marcada pela diversidade.

A corrente crítica questiona a dominação exercida sobre a infância e se empenha na diagnose dos efeitos das desigualdades sociais e das formas de

resistência das crianças. E, assim como a corrente estruturalista, parte da análise macroestrutural. Sendo que, essas duas correntes possibilitam a identificação de narrativas históricas sobre a infância, que incluem análises das políticas públicas e, especialmente pela vertente crítica, “a denúncia das formas de dominação patriarcal, paternalista e de classe que se exprime em temas que destacam a condição das crianças em posição subalterna”, como a pobreza, trabalho, situação de rua, institucionalização, exclusão de grupos minoritários etc. (SARMENTO, 2013, p. 27).

As metodologias na vertente estruturalista e crítica assemelham-se no que concerne à pesquisa documental, análises de relatórios e dados estatísticos, porém, a especificidade da perspectiva crítica está nas pesquisas do tipo investigação-ação, e na participação das crianças, onde suas vozes contribuem na denúncia de formas de subalternização.

Desse modo, a Sociologia da Infância tem contribuído de inúmeras formas para a mudança de concepção sobre a infância de uma fase marcada pela passividade, incapacidade, subalternização perante o mundo adulto para uma concepção em que a criança e o adolescente têm sido redescobertos, por meio da escuta de suas vozes e pelo reconhecimento como cidadãos, sujeitos de direitos.

Essa mudança permite assentar as reflexões que vêm sendo construídas sobre o tema da participação infantil, a situando em um paradigma que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos capazes de opinar e tomar decisões acerca daquilo que lhes afeta e interessa, como sujeitos ativos que são. Além disso, recupera a interdependência entre direitos de proteção e provisão. Nesse sentido, uma análise dos direitos previstos na Convenção sobre os Direitos da Criança indica quatro categorias que integram direitos de provisão e proteção à participação.

Mas, é especialmente pelo artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança que a participação infantil ganha maior destaque no debate local e global. O artigo prevê que:

1 – Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

2 – Com tal propósito, proporcionar-se-á à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais de legislação nacional (ONU, 1989).

Quadro 3 - Os direitos previstos na CDC no campo da participação infantil

	<b>Direitos</b>
<b>Predisposições à participação</b>	vida (art. 6º), saúde (art. 24), tratamento adequado junto à pessoa com deficiência (art. 23), recursos como vestuário, alimentação, habitação (art. 27), segurança social (art. 26), proteção contra todas as formas de violência (art. 19; 37), exploração econômica (art. 32) e sexual (art. 34) e contra o consumo de substâncias ilícitas (art. 33), privacidade (art. 16), descanso (art. 31).
<b>Inclusão</b>	não-discriminação (art. 2º), nome e nacionalidade (art. 7º), família (art. 9º), garantias fundamentais quando refugiada (art. 22)
<b>Fundamentos da participação</b>	educação (art. 18; 28; 29), informação (art. 17), cultura (art. 30), reinserção social (art. 39)
<b>Espaços de participação</b>	família (art. 9º), esporte, lazer, brincadeira (art. 31), manifestações artísticas (liberdade de expressão – art. 13), movimentos sociais, (liberdade de associação – art. 14), instituições religiosas (liberdade de crença – art. 15), justiça (art. 20; 40)

Fonte: Elaborado pela autora com base na Convenção sobre o Direito da Criança (ONU, 1989).

Escutar a criança e o adolescente é imprescindível para ajudar adultos a compreender prioridades, interesses e preocupações, dado que crianças e adolescentes “[...] têm intuições, opiniões, ideias e experiências que são unicamente próprias deles. Com efeito, tem muito a ensinar aos adultos sobre sua própria vida” (LANSDOWN, 2005, p. 11)<sup>28</sup>.

Contudo, para Rizzini e Tisdall (2012), ainda que se observe um esforço crescente em envolver as crianças em processos participativos, do ponto de vista teórico, a participação ainda não está bem solidificada. Para as autoras “o pragmatismo daqueles atraídos pelas abordagens de participação infantil fizeram com que as mesmas perspectivas não fossem sustentadas pela teoria” (p. 16). Assim, análises sobre a participação infantil ainda se encontram em fase inicial.

Em todo o caso, o artigo 12 possibilitou um confronto, ainda que inicial, com dois fatores problemáticos ao desenvolvimento e ampliação do direito à participação: a noção moderna de cidadania e a separação das crianças do espaço público (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

A noção moderna de cidadania sintetiza-se no entendimento de cidadania como “[...] estatuto legal da identidade oficial dos membros de uma comunidade” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 186). A concepção liberal de cidadania, especialmente marcada pelo pensamento de Marshall, assenta-se no pressuposto do pertencimento à uma comunidade, considerando os princípios civilizatórios comumente aceitos que são livremente assumidos pelo indivíduo

<sup>28</sup> Original: “Los niños pequeños tienen intuiciones, opiniones, ideas y experiencias que son únicamente propias de ellos. En efecto, tienen mucho que enseñar a los adultos sobre su propia vida” (LANSDOWN, 2005, p. 11).

racional.

Como não há um consenso sobre o fato da criança se integrar a esses pressupostos por aqueles adeptos a essa noção liberal de cidadania, bem como pela incidência de uma forte corrente paternalista, tem-se legitimado a ideia de que a infância não se integra a totalidade da cidadania política e civil, em função a sua menoridade etária e cívica (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

No segundo problema, vistas como cidadãos do futuro, as crianças precisam, no presente, manter-se protegidas, privatizadas em espaços como a família e a escola. Nesse sentido, a escola desempenha dupla função: é ela a instituição encarregada de formar para o acesso a cidadania e de retirar a infância da arena política (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

Tais fatores estão referendados na noção hegemônica de participação, que dá foco aos adultos e prevê um tipo de intervenção de cima para baixo, dos adultos para as crianças, considerando uma negatividade que supostamente constitui a infância. Tal negatividade se traduz em práticas protecionistas e de subordinação da infância.

A participação hegemônica identifica os movimentos de participação da infância como obrigações, deveres que precisariam ser realizados pelas crianças e adolescentes (TOMÁS, 2007). Nada mais são as crianças do que dependentes. A criança dependente tem os adultos como seus guardiões, não possui autonomia e a sua participação dá-se, por conseguinte, quando entram no estatuto de cidadão (18 anos), pois para se requerer direitos pressupõe-se que sejam capazes de assumir responsabilidades. Assim, são excluídas do direito, podendo os exercer no futuro, depois de terem sido devidamente formadas pelas instituições como família e escola (FERNANDES, 2009).

Em contrapartida, em compasso ao paradigma da participação cidadã que se solidificou especialmente nas últimas décadas nos contextos de ascensão democrática, a participação infantil toma outro corpo, revisando o que antes silenciou, padronizou, disciplinou a infância. Fernandes (2009, p. 42) afirma que os direitos de participação da infância:

[...] implicam a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem de objeto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, nomeadamente, o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício.

Portanto, a participação infantil em uma perspectiva contra hegemônica supôs um novo conceito de infância, não como dependentes, mas como efetivamente participativas.

À criança participativa é garantido o direito à proteção, respeitando suas vulnerabilidades, bem como oferecidas possibilidades de empoderamento para que, de forma interdependente, tenham oportunidades de ação e intervenção no seu cotidiano (FERNANDES, 2009), tendo em vista que “participar significa influir diretamente nas decisões” (TOMÁS, 2007, p. 49), em um processo de negociação que integra convergências e divergências entre o pensamento de adultos e crianças.

Fernandes (2009, p. 49) assegura que “para a consolidação da imagem da infância participativa será indispensável que os processos de participação estejam presentes de forma sistemática na organização do seu cotidiano” e complementa reforçando que o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas opiniões da criança é um dos passos iniciais e fundamentais.

Tomás (2007, p. 48) acrescenta que, para efetividade da participação infantil, é importante considerar também os elementos:

[...] primeiro, a partilha de poderes entre adultos e crianças; segundo, a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar, na esteira da tradição de democracia participativa; terceiro, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e quarto, o condicionamento efectivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação.

A partir desse conjunto, abre-se à criança e ao adolescente a possibilidade do protagonismo, que supera as ideias de passividade da infância nas relações assimétricas de poder com adultos e de direito como favor concedido.

Para Candau et al (2013), a participação é um dos movimentos necessários para superar a visão de direito como favor. O direito não é dado de graça pela benevolência de alguém mais poderoso, mas é construído e conquistado nas lutas diárias e não findadas por dignidade. Logo, fazer conhecer à criança e adolescente os direitos já afirmados e desenvolver a autoestima positiva e a capacidade argumentativa integram a formação da criança participativa.

O conhecimento dos direitos é um dos princípios fundamentais da Educação em Direitos Humanos, discutida tanto no âmbito teórico por autoras como Candau et al (2013) e Eyng (2013), quanto em nível político, por meio de propostas como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2006; 2012; 2015).

A Educação em Direitos Humanos é entendida como “[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão da informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos” (UNESCO, 2006, p. 3). Aliada a difusão do conhecimento inerente aos direitos, a Educação em Direitos Humanos procura transmitir “as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas” (p. 3), integrando atitudes, conhecimentos e valores para uma cultura de respeito a todos os membros da sociedade.

Portanto, a educação em direitos humanos promove o reconhecimento de toda pessoa como sujeito de direitos, e o reconhecimento, por sua vez, contribui na superação das narrativas sociais pejorativas que influenciam na construção identitária da infância.

Quanto ao desenvolvimento da autoestima positiva, essa, para Candau et al (2013, p. 42) refere-se à capacidade de assumir-se plenamente “[...] como pessoa com individualidade, como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”, isto é, trata-se de um processo de autoafirmação e empoderamento que corroboram no exercício da cidadania ativa e participativa. O desenvolvimento da autoestima positiva é um aspecto fundamental que implica oportunizar dinâmicas participativas, problematizadoras, analisando criticamente a realidade da vida cotidiana, valorizando particularmente os historicamente excluídos.

Sujeitos que se sentem valorizados e capazes são mais encorajados ao uso da palavra e, à luz dos conhecimentos acerca dos direitos, tem condições de defender com consistência seus pontos de vista. Por conseguinte, o fortalecimento das capacidades individuais e coletivas de crianças e adolescentes para sua participação nos âmbitos de seu interesse garante a transposição do enfoque nas necessidades da criança para o enfoque nos direitos da criança. Isso porque há o uso do poder da palavra e do processo de argumentação, capazes de colocar em xeque as concepções retrogradadas de infância, justificando a urgência de conceber a criança e o adolescente como titulares de direitos, e ressaltando a responsabilidade moral e política dos agentes como Estado, família, comunidade na promoção e proteção dos direitos da infância.

Essa responsabilização acontece em um movimento democrático, considerando a perspectiva social e política, sendo a primeira, referente ao âmbito

familiar, escolar, do trabalho, das associações, comunidade, etc.; e a segunda, no âmbito estatal (BARATTA, 2001).

A responsabilização social e política supõe reconhecer que a participação da criança e do adolescente em âmbitos democráticos é diferente da dos adultos, mas não menos importante, e por isso, é fundamental incluir a infância nas esferas as quais ela sempre esteve excluída.

A inclusão se dá por meio de um processo de reconhecimento recíproco que supera a subordinação da infância, partindo de padrões institucionais, culturais, políticos que expressem igual respeito para todos e iguais oportunidades para alcançar consideração social, com justa distribuição dos recursos materiais para dar voz a todos os sujeitos (FRASER, 2002).

Dinâmicas mais participativas nos diferentes âmbitos da sociedade geram benefícios em grande escala na vida das crianças e adolescentes. “Um número cada vez maior de dados revela que as crianças, quando recebem a oportunidade de participar, alcançam níveis mais elevados de competência, o que por sua vez, aumentam a qualidade de sua participação” (LANSDOWN, 2005, p. 8)<sup>29</sup>.

Isso quer dizer que a participação contribui no desenvolvimento da criança e do adolescente, pois torna possível a eles “conhecer e compreender o mundo por meio de suas próprias atividades, em comunicação com os demais” (LANSDOWN, 2005, p. 8)<sup>30</sup> e criar competências que ajudam a gerir suas próprias vidas, lidando com responsabilidades cada vez maiores de modo mais confiante e com o apoio do adulto.

A participação também contribui na melhor proteção da criança e adolescente, pois “as crianças convidadas frequentemente a manifestar seus pontos de vista são menos vulneráveis frente aos abusos e estão em melhores condições de contribuir em sua própria proteção” (LANSDOWN, 2005, p. 9)<sup>31</sup>, tendo maiores chances de serem menos dependentes dos que os cuidam, menos suscetíveis a violações da sua intimidade e terem melhores condições de comunicação verbal.

A construção de contextos democráticos também depende do exercício do

---

<sup>29</sup> Original: “Un número cada vez mayor de datos revela que los niños, cuando se les brinda la oportunidad de participar, alcanzan niveles más elevados de competencia, lo que a su vez incrementa la calidad de su participación” (LANSDOWN, 2005, p. 8).

<sup>30</sup> Original: “En vez de seguir un desarrollo ordenado, en etapas previsibles, los niños llegan a conocer y comprender el mundo a través de sus propias actividades, en comunicación con los demás” (LANSDOWN, 2005, p. 8).

<sup>31</sup> Original: “Los niños invitados frecuentemente a manifestar sus puntos de vista son menos vulnerables frente a los abusos y están en mejores condiciones de contribuir a su propia protección” (LANSDOWN, 2005, p. 9).

direito à participação, que ocorre desde a tomada de decisão conjunta na família ou escola. Em ambientes participativos, as ações são realizadas mais facilmente em conformidade com o que é acordado e os limites da ação também são melhor compreendidos, evitando conflitos. Em grande escala, desde pequenos os cidadãos aprendem a superar as tensões e lidar com os desafios que ameaçam a democracia de seus países (LANSDOWN, 2005).

Existem níveis ou graus de participação das crianças defendidas em algumas teorizações sobre participação. Destacam-se a Escada de Participação de Roger Hart (1992) e os níveis de participação de Gerison Lansdown (2005).

Lansdown (2005, p. 16)<sup>32</sup> parte da consideração de que “as crianças pequenas podem participar nos assuntos que lhes afetam em distintos níveis ou em diferentes graus”. Para a autora, “quanto mais profundo é o nível de participação, maior é a capacidade que adquirem de influenciar no que lhes acontece e também são maiores as oportunidades que tem de desenvolvimento pessoal” (p. 16).

Indicando os processos consultivos, participativos e autônomos, Lansdown (2005) descreve que no primeiro, o adulto reconhece que as crianças têm opiniões próprias, mas os processos são iniciados, dirigidos e administrados por adultos e contam com a colaboração das crianças, as quais não tem controle sobre os resultados.

No segundo, ainda que sejam processos iniciados por adultos, requerem a colaboração das crianças e atribuem poder de exercer influência e expressar dúvidas e opiniões durante o processo e seus resultados. Esse nível de participação permite, com o tempo, que se aumente a ação autônoma das crianças e adolescentes (LANSDOWN, 2005).

Por fim, os processos autônomos referem-se aos quais as crianças têm o poder de iniciar a ação e não simplesmente se adaptar ao plano definido pelo adulto. Isso acontece desde a identificação dos temas até na avaliação dos resultados, em que as crianças e adolescentes são os controladores, líderes, de todo o processo e os adultos são facilitadores (LANSDOWN, 2005).

Quanto à escada de participação discutida por Hart (1992, p. 8-14), o autor faz

---

<sup>32</sup> Original: “Los niños pequeños pueden participar en los asuntos que los afectan a distintos niveles o en diferentes grados. Cuanto más profundo es el nivel de participación, mayor es la capacidad que adquieren de influir en lo que les sucede y también son mayores las oportunidades que tienen para su desarrollo personal” (LANSDOWN, 2005, p. 16).

sua análise relacionando a participação ao desenvolvimento de projetos. Na escada, define três níveis que denomina como etapas de não-participação e outros cinco que representam a participação infantil. Autores como Rizzini e Tisdall (2012) e Tomás (2007) indicam contra-argumentos, considerando haver um uso inadequado da escada, o que tem implicado na sua interpretação como uma sequência com hierarquia de valor, desconsiderando que os contextos de desenvolvimento dos projetos de participação têm características e dificuldades próprias e que as teorias não deveriam apenas limitar a descrição dos papéis de crianças e adultos.

No entanto, a escada de Hart (1992), assim como a teoria de Lansdown (2005) fazem importantes sinalizações para as práticas participativas, que dependem de condições de desenvolvimento em diferentes perspectivas, oportunidades educativas, bem-estar e autoestima, classe social, etc. (TOMÁS, 2007).

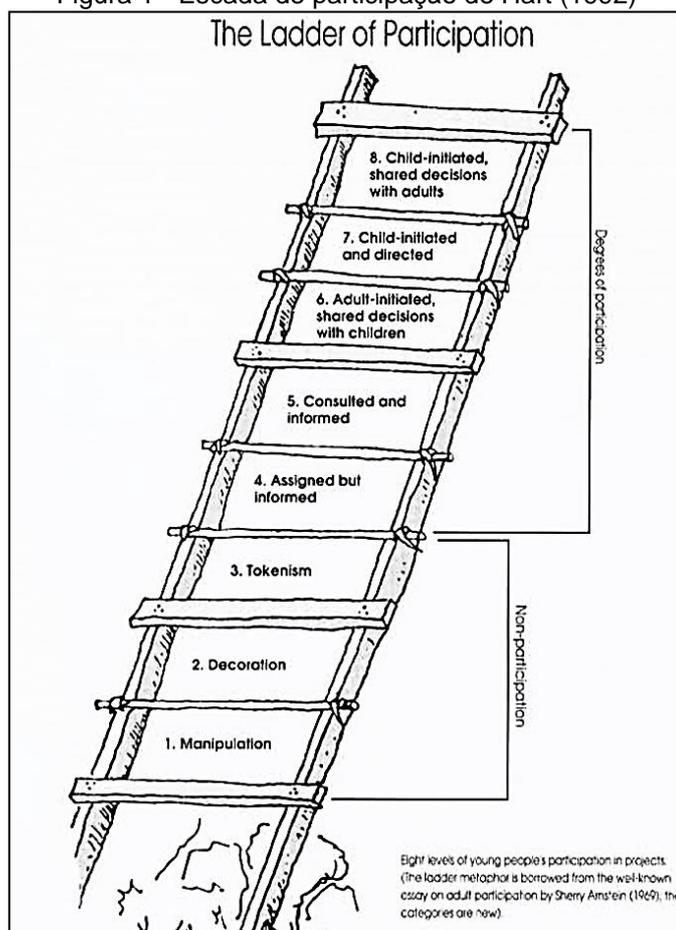
Os três primeiros degraus referem-se aos modelos de não participação (HART, 1992):

1. Manipulação: as crianças são usadas na realização de algo, sem a devida informação sobre objetivos, geralmente com a intenção de comoção;
2. Decoração: as crianças são usadas nas causas dos adultos como meras figuras decorativas;
3. Tokenismo (*token* = simbolismo): é um falso grau de inclusão com critérios duvidosos, um esforço superficial/simbólico para dar ideia de igualdade.

Os degraus da participação são representados pelos cinco degraus seguintes (HART, 1992):

4. Delegação com informação: a criança é representada e conhece o processo, ainda que não interfira diretamente;
5. Consulta e informação: ainda que seja um projeto dirigido por adultos, as crianças são consultadas e suas opiniões são consideradas;
6. Iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança: envolve as duas partes, equilibradamente, ainda que a iniciativa parta do adulto;
7. Iniciado e dirigido por crianças: tendo as condições garantidas, exclusivamente as crianças iniciam e tomam as decisões;
8. Iniciado pelas crianças com decisões partilhadas pelos adultos: as crianças desenvolvem ações, iniciam e “convencem” adultos a integrarem-se a elas.

Figura 1 - Escada de participação de Hart (1992)



Fonte: Hart (1992, p. 8).

Nota da imagem: Oito níveis de participação de jovens em projetos. (A metáfora da escada é emprestada do conhecido ensaio sobre participação adulta de Sherry Arnstein (1969); as categorias são novas)<sup>33</sup>.

A intenção de Hart (1992) não foi definir fases de participação que se anulam quando alcançado o próximo degrau, mas indicar situações em que se desenvolvem ações participativas, necessárias conforme os contextos em que se apresentam.

Além da discussão sobre os modos como a participação infantil pode ocorrer, ter em mente os sentidos da participação permite especificar as arenas de participação (jurídica, social, íntima, política), compreender que conjunto de pessoas podem participar, em que contextos (local, nacional, regional, internacional), em qual âmbito (individual, coletivo, representativo, direito) e sob quais condições (reconhecimento da participação, capacidades, meios e espaços necessários) (TOMAS, 2007).

<sup>33</sup> Original: "Eight levels of young people's participation in projects. (The ladder metaphor is borrowed from the well-known essay on adult participation by Sherry Arnstein (1969); the categories are new)." (HART, 1992, p. 8).

Neste capítulo, partindo da análise da Convenção sobre os Direitos da Infância e seus contributos e da interpretação da infância, via estudos da Sociologia da Infância, como categoria social, foi possível trilhar um percurso teórico sobre o direito à participação, concluindo que a promoção do paradigma da participação infantil supõe “[...] preocupar-se com as questões de competências, com os sentimentos de pertença e implicação na comunidade, e outros temas do interesse das crianças” (TOMAS, 2007, p. 63), procurando entender o que as crianças e adolescentes reconhecem como participação e os “mecanismos mediante os quais as crianças e jovens vão progressivamente adquirindo os valores, normas e conteúdos que servirão de apoio a sua experiência cívica” (p. 63).

Nesse percurso teórico, considerou-se como os direitos da criança foram sendo construídos, tendo como base a concepção contemporânea de Direitos Humanos que, no limite, refere-se à uma noção contra hegemônica, a qual supõe o diálogo diatópico e a permanente revisão das políticas que dão suporte as sempre presentes demandas da infância.

## 4 O DIREITO À PARTICIPAÇÃO NAS POLÍTICAS E PROGRAMAS INVESTIGADOS

Nesse capítulo, tendo como pressuposto o método hermenêutico-dialético, situamos o contexto da pesquisa, descrevendo o processo que resultou nos dados de campo. Os países e políticas são caracterizados e interpretados, bem como os programas e os sujeitos. São tecidas análises acerca do entendimento de crianças e adolescentes sobre Direitos Humanos e das principais aprendizagens que garantem o exercício da participação nos programas investigados.

### 4.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Os caminhos da pesquisa de origem relatado em “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”, que subsidiou essa dissertação, começaram a ser trilhados a partir do segundo semestre de 2016, mediante estabelecimento do Acordo de Cooperação entre a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Instituto Interamericano da Criança e Adolescente (IIN), a Fundação Marista de Solidariedade Internacional (FMSI), a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), o Centro Marista de Defesa da Infância e o Observatório das Juventudes.

À Professora Doutora Ana Maria Eyng (PUCPR) fora designada para coordenação da investigação, desde a elaboração do projeto de pesquisa, roteiros de entrevistas, às coletas *in loco* e organização do relatório final.

O propósito da pesquisa consistiu em identificar e analisar as contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil em diferentes países americanos para a garantia de direitos de crianças e adolescentes, atuando na prevenção e erradicação das violências nos seus espaços cotidianos, identificando e relatando experiências relevantes e extraíndo as contribuições dessas experiências segundo a percepção de crianças e adolescentes, familiares e equipes que atuam nos programas (EYNG, 2018).

Da fase de elaboração do projeto, foram definidos os critérios de seleção dos países, programas e sujeitos, conforme Eyng (2017). Os países foram selecionados considerando serem de língua portuguesa ou espanhola e representando as três

regiões das Américas.

Quanto aos programas, todos foram selecionados considerando que apresentam contribuições na perspectiva da garantia de direitos. Além disso, os programas deveriam: 1. estar claramente vinculados às políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes de seus países; 2. atuar no atendimento de grupos de crianças e adolescentes em situação ou risco para violências no seu cotidiano; 3. estar consolidado e ter repercussão na comunidade; 4. ter um número significativo de participantes (crianças e adolescentes de 10 a 18 anos) que já completaram um ano ou mais no programa; 5. ter viabilidade de escuta de três grupos de sujeitos (pais/responsáveis, equipes e crianças e adolescentes).

A amostra dos sujeitos por programa considerou de 20% a 50% dos participantes, incluindo crianças e adolescentes; equipe (gestores, educadores, voluntários, estagiários que atuam no programa) e familiares (mães, pais, avós, padrastos ou outro responsável legal) e os critérios para inclusão foram ajustados conforme as características e contexto de cada programa, considerando tempo, faixa-etária, assentimento e consentimento via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com o consenso do grupo constituído por membros representantes das instituições componentes do Acordo de Cooperação, houve a possibilidade de que mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná pudessem compor também as equipes de trabalho na coleta e sistematização dos dados, fazendo também recortes específicos relacionados as suas temáticas de pesquisa em teses e dissertações<sup>34</sup>.

Nessa direção, integrei tal equipe, colaborando na elaboração dos roteiros de entrevistas estruturada, na coleta de dados nos programas brasileiros (Conviver Marista em São Paulo/SP; Programa Especializado em Medidas Socioeducativas – PEMSE, em Colombo/PR; Deixa o Menino Jogar em São José dos Pinhais/PR), mediante a realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa, e especialmente, na liderança, juntamente com o doutorando Eduardo Felipe Hennerich Pacheco, do grupo que realizou as digitações das entrevistas manuscritas realizadas no Brasil, as

---

<sup>34</sup> A pesquisa de origem e os estudos que derivam dela foram aprovados pelo Comitê de Ética, tendo sido submetido o projeto de pesquisa na plataforma Brasil, sob número 65770517.6.0000.0020, para Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética que emitiu parecer consubstanciado em 05 de abril de 2017, n. 2.002.093.

degravações dos 170 áudios (aproximadamente 108h de gravações) das entrevistas realizadas nos programas chileno (Programa Comunitário Marista Trégua em Santiago), guatemalteco (La Alianza na Cidade da Guatemala), e mexicano (Fundação Reintegra na Cidade do México) e a inserção dos dados no software *Sphinx Léxica*<sup>35</sup>.

O período de coleta de dados é sistematizado no Quadro 4. As digitações e degravações das entrevistas ocorreram simultaneamente às entrevistas, intensificando-se entre janeiro a março de 2018.

Quadro 4 - Países e período de investigação

<b>País</b>	<b>Período de investigação <i>in loco</i></b>
Brasil	abril - agosto 2017
México	01/09/2017 – 22/09/2017
Guatemala	25/09/2017 – 13/10/2017
Chile	02/11/2017 – 24/11/2017

Fonte: Ferreira (2019).

Todos os dados referentes à pesquisa de origem são minuciosamente detalhados por Eyng (2019) no relatório final da pesquisa.

## 4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PAÍSES INVESTIGADOS

Considerando a tríade para análise documental estruturada a partir de contributos de Adamson e Moris (2015), procuramos identificar, partindo do contexto geral dos países (dados socioeconômicos, culturais, educacionais, etc.), como os programas sociais e as políticas públicas estão estruturados. Os dados dos países contribuem para identificar os alcances e limites das políticas, e em que cenários efetivos elas se realizam.

### 4.2.1 Dados de caracterização do Chile

O Chile é um país que possui 756.096 km<sup>2</sup> de extensão territorial, tendo como sua capital, a cidade de Santiago. Membro associado do Mercosul, o país possui indicadores do Banco Mundial (2018a) que apontam que o país possuía 18.054.730

<sup>35</sup> Para essa pesquisa, utilizamos os seguintes recursos disponíveis em *Sphinx Léxica*: recursos de concepção e edição do roteiro de entrevista; entrada das respostas; apuração e análise estatística (tabulações simples e cruzadas, análises uni, bivariada e multivariada de dados); análise de texto e, produção de resultados para formatação do relatório (SPHINX, 2015).

habitantes em 2017, e segundo a OCDE (2018), a população nacional distribui-se 48% em regiões urbanas.

Segundo o Conselho Nacional da Infância (CHILE, 2015, p. 35), “em 2013, as crianças e adolescentes representavam 25,6% da população do país, aproximadamente 4.414.927 pessoas”<sup>36</sup>, entretanto há uma tendência de queda dessa porcentagem, como já se vem observando entre os anos 1990-2013.

Em 2013, segundo o Conselho, estimava-se que 49,1% das crianças e adolescentes eram meninas e 50,1%, meninos, distribuídos nas faixas etárias: 24,2% entre 14 a 17 anos; 27,1% entre 9 a 13 anos; 27,5% entre 4 a 8 anos; e 21,2% entre 0 a 3 anos. Na região Metropolitana, cuja capital é a cidade de Santiago, estimava-se que o número de 1.736.565 é correspondente a população menor de 18 anos, 24,7% da população dessa região.

Segundo o Relatório Global de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2016), o Chile é um dos países sul-americanos que compõem o grupo de países com Índice de Desenvolvimento Humano muito alto (0,847 em 2015), ocupando o 38º lugar no Ranking de IDH Global. Para a OCDE (2018), o produto interno bruto chileno per capita é de US\$24.013, com taxa de crescimento projetada de 3,6%. O salário mínimo em 2017 correspondia a 240.000,00 pesos chilenos (R\$1.338,00 em 2019). A desigualdade de renda entre os mais ricos e mais pobres, considerada a partir do Coeficiente de Gini, é de 0,45, sendo 0 = igualdade, 1 = desigualdade. A diferença salarial entre homens e mulheres é de 21,1 pontos percentuais. 62,9% da população em idade ativa encontra-se empregada e 27,4% dos empregos são por conta própria. A taxa de desemprego refere-se a 6,7% da força de trabalho.

A expectativa de vida é de 82 anos (PNUD, 2016); os gastos com saúde correspondem a aproximadamente US\$1915 per capita. Corresponde a 74,2% da população com 15 anos ou mais o indicador referente a sobrepeso ou obesidade (OCDE, 2018).

Dados sobre ciência e tecnologia apontam que 87,5% dos domicílios tem acesso à internet e 86 em cada 100 habitantes possui assinatura de banda larga móvel (OCDE, 2018).

Quanto à educação, os dados do PNUD (2016) indicam que a média de anos de escolaridade é de 9,9 anos. A OCDE (2018) estima que os gastos com educação

---

<sup>36</sup> Original: “[...] en 2013, los niños, niñas y adolescentes representaban el 25,6% de la población del país, aproximadamente 4.414.927 personas” (CHILE, 2015, p. 35).

correspondam a US\$8406 por estudante e apresenta os dados do PISA para levantamento de desempenho em leitura, matemática e ciências entre jovens com cerca de 15 anos. Em termos de alfabetização matemática, a pontuação média é de 432 para meninos e 415 para meninas; no âmbito do desempenho na leitura, a pontuação média é 465 para meninas e 453 para meninos; sobre desempenho científico, 454 para meninos e 440, meninas.

No que concerne aos aspectos histórico-culturais, os chilenos descendem de povos indígenas como os mapuches, assim como da grande civilização formada pelos Incas. Ambos os povos sofreram com o processo de colonização que foi liderado na região pelos espanhóis, que chegaram pela primeira vez no território por volta de 1520. O Chile sofreu com uma ditadura militar que durou de 1973 a 1990. Nesse período, o país foi governado por Augusto Pinochet (SILVA, [s.d.]).

#### **4.2.2 Dados de caracterização da Guatemala**

A Guatemala tem uma área de 108.889 km<sup>2</sup>, sendo o terceiro maior país em extensão territorial da América Central. Sua capital é a Cidade da Guatemala. Integra o MCCA (Mercado Comum Centro-americano). Possui aproximadamente 16.913.500 habitantes, dos quais aproximadamente 8.589.178 são mulheres e 8.324.322 são homens (BANCO MUNDIAL, 2018a). A população de crianças e adolescentes representa 42%, sendo 3.597.522 meninos e 3.449.582 meninas (FERREIRA, 2018).

Segundo o Relatório Global de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2016), o país ocupa a 125<sup>a</sup> posição no IDH tendo um desenvolvimento humano médio de 0,640 em 2015.

A renda nacional bruta per capita é de US\$7.063 (PNUD, 2016). O salário mínimo correspondia em 2017 a 2.893,21 quetzales (R\$1.448,05 em 2019). A desigualdade de renda entre os mais ricos e mais pobres, calculada pelo Coeficiente de Gini, é de 0,48. Em 2012, 25% das crianças entre 5 a 14 anos foram envolvidas em trabalho infantil (UNICEF, 2018a).

Segundo o Banco Mundial (2018b), calcula-se que a esperança de vida ao nascer era de 73,4 anos em 2016. No mesmo ano, a taxa de mortalidade a cada 1000 nascidos vivos era de 28,5. A UNICEF (2018a) indica que 85% da população utiliza água encanada.

O tempo médio de escolaridade da população é de 6,3 anos (PNUD, 2016) e a

porcentagem bruta de matrícula escolar primária corresponde a 100.817 em 2016 (BANCO MUNDIAL, 2018b). A proporção líquida de frequência no ensino primário é de 80% e somam 67% os alunos que iniciam o 1º ano e atingem o 5º ano. Estima-se que 12% das crianças em idade escolar estão fora da escola (UNICEF, 2018a).

Em termos histórico-culturais, a região da Guatemala já foi centro da Civilização Maia, massacrada pela conquista da região pelos espanhóis. Também foi palco de um golpe militar apoiado pelos Estados Unidos em 1960 que resultou em uma guerra civil que só teve acordo de paz assinado em 1996 (PERCÍLIA, [s.d.]a).

#### **4.2.3 Dados de caracterização do México**

O México é um país com cerca de 129.163.276 habitantes, segundo dados do Banco Mundial (2018a), distribuídos, 46% na região urbana. Pertencente ao subcontinente norte-americano, sua extensão territorial é de 1.973.000 km<sup>2</sup> e a capital é a Cidade do México. Cerca de 81.035 hectares correspondem as terras agrícolas no país (OCDE, 2018).

Para o PNUD (2016), o México está na 77ª posição do IDH, com um índice de desenvolvimento humano alto de 0,762.

O PIB per capita do país corresponde a US\$19.630, com taxa de crescimento projetada em 2,8% (OCDE, 2018). O salário mínimo correspondia em 2017 a 2.200 pesos mexicanos (R\$433,40 em 2019). Cerca de 61,6% da população em idade ativa encontra-se empregada e 12% das crianças entre 5 a 14 anos estão envolvidas em trabalho infantil (UNICEF, 2018b). A taxa de desemprego está estimada em 3,4% da força de trabalho. Quanto à desigualdade de renda, o México possui o Coeficiente de Gini em 0,46 (OCDE, 2018).

Os gastos com educação correspondem a US\$8170 por estudante. No PISA, a performance em leitura das meninas é de 431 pontos e 416 pontos dos meninos. Em matemática, os meninos somam 412 pontos enquanto as meninas, 404 pontos. Já em ciências, a performance é contabilizada em 420, meninos e 412, meninas (OCDE, 2018). O tempo médio de escolaridade é de 8,6 anos (PNUD, 2016) e 60% das crianças na primeira infância frequentam a educação infantil. A taxa de alfabetização entre 15 a 24 anos corresponde a 98% (UNICEF, 2018b).

No tocante à saúde, são investidos US\$1034 per capita. A expectativa de vida da população é de 72,9 anos e quanto à taxa de fertilidade, a média é de 2,2 crianças

por mulher (OCDE, 2018). A taxa de mortalidade infantil, segundo a UNICEF (2018b) corresponde a 14,6 por 1000 nascidos vivos.

Estima-se que 50,9% de todos os lares possuam acesso à internet e 66,5 a cada 100 habitantes sejam assinantes de banda larga móvel (OCDE, 2018).

O México é berço da Civilização Asteca, embora essa tenha sido dizimada durante a conquista dos colonizadores espanhóis, por volta do ano 1520. Depois de sua independência em 1810, ainda sofreu com uma guerra na qual os Estados Unidos saíram vitoriosos e tomaram posse de uma parte de seu território. Além da guerra, a partir de 1876 passou por décadas de uma ditadura liderada pelo general Porfirio Díaz. O México faz parte do Acordo norte-americano de Livre Comércio (NAFTA) (PERCÍLIA, [s.d.]b).

#### 4.3 O DIREITO À PARTICIPAÇÃO NAS POLÍTICAS DOS PAÍSES INVESTIGADOS

O histórico das políticas públicas em relação à criança e adolescente indica pistas do modo como tem sido construído o direito à participação nos países.

##### 4.3.1 Políticas para infância no Chile

No Chile, fora por meio do Decreto 830 de 27 de setembro de 1990, que o país promulgou a Convenção sobre os Direitos da Crianças, Convenção a qual já havia assinado em 26 de janeiro de 1990. Conforme define o artigo 5º da Constituição Chilena (1980), os direitos instituídos em tratados internacionais como a Convenção sobre os Direitos das Crianças devem, assim como os direitos constitucionais, ser respeitados e promovidos pelos órgãos do Estado. Tais direitos, portanto, são compreendidos sob a hierarquia constitucional.

Entretanto, a promulgação da Convenção no direito interno não resultou em uma lei específica para proteção integral das infâncias (FERREIRA, 2018). O país manteve-se com a Lei de Menores, Lei 16618, fixada em 03 de fevereiro de 1967, tendo sido reformada inúmeras vezes, tendo muitos artigos revogados e sendo complementada pela aprovação de outras legislações, como relacionadas à educação (Lei n. 19.876 de 2003, Lei n. 20.529 de 2011 e outras), saúde (Lei n. 19.966 de 2004), não-discriminação no âmbito familiar (Lei n. 19.585 de 1998) e das crianças e adolescentes com deficiência (Lei n. 20.422 de 2010), sistemas de justiça (Lei n.

20.084 de 2005 e Lei n. 20.032 de 25 de julho de 2005), entre outras (CHILE, 2015).

Em especial, destaca-se a construção da *Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015 – 2025*, que nasce com a intenção de ser um conjunto de direcionamentos construídos de modo intersetorial, integrando os Ministérios Chilenos da Secretaria Geral da Presidência, de Desenvolvimento Social, de Educação, de Justiça, do Trabalho e Previdência Social, de Saúde, de Habitação e Urbanismo, de Esporte, da Mulher, da Cultura e Artes, e Serviço Nacional de Menores.

O processo de construção dessa Política iniciou-se com a criação do Conselho Nacional da Infância em 2014. Durante os anos de 2014 e 2015, o Conselho estruturou e implementou uma metodologia baseada na participação cidadã, que resultou em mesas técnicas específicas para o desenho da política, que incluíram os temas: crianças indígenas, crianças com deficiência, prevenção da violência contra crianças e adolescentes, crianças em situação migratória e diversidade sexual em crianças e adolescentes (CHILE, 2015).

Também foram realizados Diálogos Regionais, contemplando uma metodologia que pudesse aproveitar os conhecimentos locais e dos participantes, na construção de propostas para que crianças e adolescentes pudessem exercer seus direitos do melhor modo possível (CHILE, 2015).

Além dessas etapas, foi realizado o *Encuentro Nacional Yo opini, es mi derecho: niñas, niños y adolescentes construimos el país que soñamos*, em abril de 2015, que se constituiu numa importante fonte de reflexão sobre a situação da infância chilena, possibilitando a inclusão de posicionamentos de crianças e adolescentes, baseando-se no artigo 12 da Convenção sobre o Direito da Criança ao considerá-los:

[...] como atores sociais que exercem seu direito a ser ouvidos e a que suas opiniões sejam devidamente tomadas em conta, com consonância com a evolução de suas faculdades, idade e maturidade, a opinar em todos os assuntos que lhes afetam e que estas sejam consideradas (CHILE, 2015, p. 20)<sup>37</sup>.

Todo esse processo expressou um dos grandes focos da *Política Nacional de Niñez y Adolescencia* que é a criação e estruturação do Sistema de Garantia de

---

<sup>37</sup> Original: “La incorporación de los niños, niñas y adolescentes como actores sociales que ejercen su derecho a ser oídos y a que su opinión sea debidamente tomada en cuenta, en consonancia a la evolución de sus facultades, su edad y madurez, a opinar en todos los asuntos que les afectan y que éstas sean consideradas fue fundamental, tanto en el proceso como en la entrega de información e insumos para la construcción de esta Política fundada en un nuevo modo de relación entre el estado y la ciudadanía.” (CHILE, 2015, p. 20).

## Direitos da Criança.

Fundamentada na Convenção sobre o Direito da Criança, a Política se sustenta em cinco enfoques e sete princípios que interpelam a todas as políticas, planos e programas destinados a infância a serem instrumentos construídos a partir da consideração da criança e adolescente como sujeitos participativos no seu desenho, implementação e avaliação.

Os enfoques são enfoque de direitos; desenvolvimento humano; curso de vida; interculturalidade; e gênero, que contemplam desafios atuais das sociedades contemporâneas. Os princípios em que se sustentam todas as ações e decisões em matéria de infância, correspondem a considerá-la sujeito de direitos; interesse superior da criança; autonomia progressiva; igualdade e não-discriminação; participação e direito a ser ouvido; vida, desenvolvimento e entornos adequados; e responsabilidades do Estado, família e sociedade na garantia de direitos.

### **4.3.2 Políticas para infância na Guatemala**

A Guatemala ratificou a Convenção dos Direitos da Criança em 10 de maio de 1990 e o tratado entrou em vigor a partir de 02 de setembro do mesmo ano. O art. 46 da Constituição guatemalteca (1985) prevê a preeminência do direito internacional no que concerne aos tratados de direitos humanos aceitos e ratificados pelo país. Portanto, a Convenção sobre os Direitos da Criança, assim como no Chile, tem prioridade no direito interno.

O país procurou harmonizar a legislação nacional com a Convenção e promulgou em 2003, o Decreto n. 27 que estabelece a *Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (Ley PINA)*.

Os antecedentes à elaboração do decreto datam de 1998, quando organizações sociais de diversos setores se articularam no Movimento Social pelos Direitos da Infância e Juventude, na intenção de incidir no processo de proposição e definição de uma política pública para a infância no país. Em 2000, constituiu-se o Grupo de Trabalho Global pela Infância, instância formada por representantes da UNICEF e entidades guatemaltecas para a infância com o intuito de promover o Movimento Mundial em favor da infância e gerar processos nacionais de socialização e estudo do documento “Um mundo apropriado para as crianças”, que teve sua versão final aprovada em maio de 2002 (GUATEMALA, 2003).

Em 2001, o Movimento Social pelos Direitos da Infância e Juventude organiza uma oficina em que participam diversos setores da sociedade, resultando num plano de ação em favor da criança e adolescente guatemalteco para o decênio 2002-2012. No processo, também participaram cinco mil crianças e adolescentes que entregaram à presidência, em agosto de 2001, o documento “*Nuestra voz está siendo escuchada*” (GUATEMALA, 2003).

Quando, em maio de 2002, se celebra a aprovação do documento “Um mundo apropriado para as crianças” (cf. Quadro 2), tendo a Guatemala também se comprometido no cumprimento das metas assinaladas, o país, no segundo semestre daquele ano inicia o processo de formulação da Lei PINA e do plano de ação que o acompanhou (GUATEMALA, 2003).

Assim, em 04 de junho de 2003 é aprovado o Decreto Legislativo n. 27, conhecido como Lei PINA, que tem como objetivo ser um “[...] instrumento jurídico de integração familiar e promoção social, que intenta chegar ao desenvolvimento integral e sustentável da criança e adolescente guatemalteca, dentro de um marco democrático e irrestrito respeito aos direitos humanos”<sup>38</sup> (GUATEMALA, 2003, art. 1º). Reconhece direitos e responsabilidades das crianças e adolescentes e considera crianças todas as pessoas desde sua concepção até os 13 anos completos e adolescentes, pessoas de 13 a 18 anos (GUATEMALA, 2003, art. 2º).

A Lei PINA define, além de direitos, responsabilidades (deveres) que as crianças e adolescentes devem assumir e cumprir frente à família e sociedade, tais como o amparo aos pais em momentos de enfermidade ou outro fator de impedimento, conforme suas possibilidades; o esforço em assimilar os conhecimentos, desenvolvendo habilidades que ajudem a ter um rendimento escolar adequado; participar com respeito de atividades culturais, esportivas, recreativas; entre outros.

Nos considerandos da Lei PINA, a constatação apresentada de que o anterior Código de Menores (Decreto n. 78/1979) havia deixado de responder às necessidades de regulação jurídica no âmbito da infância, tendo em vista as proposições constitucionais e dos tratados e pactos internacionais em matéria de Direitos Humanos, leva a pensar que as influências da Doutrina da Proteção Integral tomam

---

<sup>38</sup> Original: “*ARTICULO 1. Objeto de la ley. La presente Leyes un instrumento jurídico de integración familiar y promoción social, que persigue lograr el desarrollo integral y sostenible de la niñez y adolescencia guatemalteca, dentro de un marco democrático e irrestricto respeto a los derechos humanos*” (GUATEMALA, 2003, art. 1º).

corpo, pelo menos no quesito legal no país.

O Centro de Estudos da Guatemala (CEG), em 2016, apresentou um relatório de análise técnica e legislativa da implementação do marco legal de proteção da infância no país, no qual identifica que o Decreto 27:

[...] aborda essencialmente dois grandes avanços: a mudança de visão sobre a forma e método de atenção a criança e adolescente, partindo do conhecimento da condição de sujeitos de direitos. Ademais, a visão de atenção e proteção dos sujeitos de direitos para sua efetiva incorporação social e desenvolvimento pleno de suas vidas (CEG, 2016, p. 7)<sup>39</sup>.

Entretanto, o mesmo relatório diagnostica que depois de anos de vigência, não foram implementadas disposições substantivas, que ampliassem a assistência e proteção, indicando como um dos principais motivadores para tal situação o desinteresse político em diferentes governos, “[...] que reforçam um modelo econômico excludente e desigual que expulsa a criança e adolescente do sistema de direitos e proteção” (CEG, 2016, p. 7)<sup>40</sup>.

Também é válido destacar que na Lei PINA são designados inúmeros artigos referentes à proteção e restituição de direitos das crianças sob risco de violação de direitos ou que já sofreram violações, incluindo violência sexual.

#### 4.3.3 Políticas para infância no México

O México ratificou a Convenção dos Direitos da Criança em 21 de setembro de 1990. Assim como no Chile e Guatemala, o México, por meio do art. 1º da Constituição (1917) reconhece os direitos advindos de tratados internacionais de direitos humanos na hierarquia constitucional, prevalecendo sempre a proteção mais ampla.

Há dez anos da aprovação da Convenção, mas em consonância a ela, em 28 de abril de 2000, o México aprova a Lei Geral para Proteção dos Direitos das Crianças e Adolescentes. Essa lei reconhece um amplo número de direitos, entretanto necessitava de mecanismos efetivos de garantia, pois em caráter federal, não teve

<sup>39</sup> Original: “[...] con lo cual se aportan esencialmente dos grandes avances: el cambio de visión sobre la forma y método de atención de la niñez y adolescencia, partiendo de reconocer la condición de sujeto de derechos. Además, la visión de atención y protección de los sujetos de derechos para su efectiva incorporación social y el desarrollo pleno de sus vidas” (CEG, 2016, p. 7).

<sup>40</sup> Original: “Después de trece años de vigencia de la LPINA, no se han implementado una serie de disposiciones de carácter sustantivo, que permitan una mejor protección, asistencia y atención. Diversos factores lo han impedido, pero especialmente la falta de voluntad política de diferentes gobiernos, que refuerzan un modelo económico excluyente y desigual que expulsa a la niñez y adolescencia del sistema de derechos y protección” (CEG, 2016, p. 7).

uma grande aplicação (CONTRÓ, 2015).

Em 2001, se cria o *Consejo Nacional para la Infancia e Adolescencia* (COIA), sendo uma comissão intersetorial de caráter permanente com objetivo de coordenar e propor políticas, estratégias e ações que pudessem garantir o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. No entanto, suas ações se limitaram a fins programáticos, não chegando a ter força suficiente para articular as políticas e transversalizar o tema dos direitos das crianças no país (CONTRÓ, 2015).

A partir de 2011, foram realizadas reformas constitucionais que incluíram o princípio do interesse superior da criança e, por consequência, impulsionaram o desenho, execução e avaliação de políticas para a infância. Logo, em 01 de setembro de 2014, iniciou-se o tramite que resultou num processo de consultas e revisão da Lei Geral de 2000, que acabou sendo revogada em 06 de novembro de 2014, pela Lei Geral dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CONTRÓ, 2015).

A Lei Geral dos Direitos das Crianças e Adolescentes foi aprovada em 06 de novembro de 2014 e publicada no Diário Oficial da Federação em 04 de dezembro de 2015, reformando também outra lei no âmbito da infância, a Lei Geral de Prestação de Serviços para a atenção, cuidado e desenvolvimento integral infantil (2011).

A nova lei conta com 154 artigos, sendo mais abrangente que sua precursora, que possuía 56 artigos. Reconhece como crianças as pessoas com até 12 anos incompletos e adolescentes de 12 completos a 18 anos incompletos (MÉXICO, 2014). A Lei Geral de Direitos das Crianças e Adolescentes tem, entre seus objetivos, reconhecer crianças e adolescentes como titulares de direitos e criar e regular a integração, organização e funcionamento do Sistema Nacional de Proteção Integral de direitos das crianças e adolescentes (MÉXICO, 2014, art. 1º).

#### **4.3.4 Avanços e fragilidades nas políticas para infância nos países pesquisados**

Tendo em vista os aspectos específicos de cada um dos marcos legais em matéria de direitos da infância nos países investigados, pode-se observar uma mudança paradigmática nesses países, especialmente observando os processos iniciados pela Convenção do Direito da Criança no que se refere à incorporação da Doutrina da Proteção Integral, ainda que na Guatemala haja uma ênfase acentuada em responsabilizar a criança e adolescente.

No Chile e na Guatemala, o processo de reformulação de políticas contou com o ponto positivo de abrir espaço para que as crianças e adolescentes pudessem sistematizar seus interesses e apresentar, em forma de documentos, as demandas referentes a elas.

Quanto ao Chile, no qual permanece em vigor a Lei de Menores, embora o termo “menor” seja carregado de um tom depreciativo, supõem-se que o Chile, ao seu modo, esteja caminhando em uma outra direção em relação às políticas para a criança e adolescente. Pois, talvez uma transformação radical e imediatista em relação às legislações sobre a infância construídas no país estaria sujeita a ser apenas uma réplica pouco refletida dos documentos internacionais.

A avaliação das políticas nacionais e a progressiva revisão das suas incoerências previne que se acabe cedendo aos projetos de globalização que incidem sobre o direito interno, generalizando e padronizando realidades e necessidades, situação essa denunciada pela instituição que avalia as políticas para a infância na Guatemala, quando apontam para as fragilidades que se atribuem às condutas governamentais, tendenciosas aos projetos baseados em um modelo econômico excludente.

De fato, a construção das políticas para a infância supõe uma contínua revisão das incoerências e proposição de melhorias contra os elementos que geram a ineficácia dos textos políticos na realidade, como se percebe no México.

As mudanças paradigmáticas conduzem a uma suposição de que a infância nos três países conquistou condições de proteção, provisão e, especialmente, participação maiores nas últimas décadas, ainda que se tenha a consciência de que existem inúmeros desafios a serem superados. Indica-se no Quadro 5, fragmentos das principais políticas de cada um dos países que possibilitam identificar alguns modos com os quais tem sido abordado o direito à participação em cada realidade.

Quadro 5 - Direito à participação nas políticas nacionais

Políticas	Direito à participação
<p>Chile</p> <p><i>Política Nacional de Niñez y Adolescencia (2015-2025)</i></p>	<p><i>Las niñas, niños y adolescentes han de ser considerados como personas cuyo <b>ejercicio de sus derechos y responsabilidades ciudadanas deben ser incorporados de manera progresiva con espacios para su participación</b>, de acuerdo con el desarrollo de sus facultades, considerando su edad y madurez. Asimismo, el <b>derecho a ser oído</b> comprende la <b>posibilidad de expresarse libremente</b> y, del mismo modo, ser escuchado por quienes toman decisiones que afectarán su desarrollo en el curso de vida. Este último aspecto incluye asegurar la <b>entrega de la información necesaria</b> a niños, niñas y adolescentes para que se formen su propia opinión en los asuntos que les afecten; crear las condiciones para la libre expresión de las opiniones; establecer los mecanismos que garanticen que dichas opiniones están siendo escuchadas; <b>asegurar su consideración en la toma de decisiones</b> de organismos judiciales o administrativos y dejar constancia del modo en que se ha considerado en la decisión final. Este principio se extiende a todas las esferas donde se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes (CHILE, 2015, p. 64 – grifos nossos).</i></p>
<p>Guatemala</p> <p><i>Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia – PINA (2003)</i></p>	<p><i>“ARTICULO 62. <b>Deberes y limitaciones.</b> En la medida de sus facultades, todo niño, niña y adolescente estará solamente sujeto a las limitaciones establecidas por la ley, con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática. Para su desarrollo integral, los niños, niñas y adolescentes, en la medida de sus capacidades, tiene los siguientes deberes:</i></p> <p><i>[...] h) <b>Participar en las actividades escolares y de su comunidad.</b></i></p> <p><i>[...] l) <b>Participar con respeto y honradez en las actividades culturales, deportivas o recreativas, que organicen las instituciones públicas o privadas</b>” (GUATEMALA, 2003 – grifos nossos).</i></p> <p><i>“ARTICULO 84. <b>Formulación, ejecución y control.</b> La formulación, ejecución y control de políticas de protección integral a favor de los niños, niñas y adolescentes deberá fundamentarse en los principios siguientes:</i></p> <p><i>a) Unidad e integridad de la familia. b) Responsabilidad primaria de los padres en cuanto a los derechos y deberes inherentes a la patria potestad, en el marco de principios éticos, cumplidos dentro del ordenamiento legal. c) Descentralización. d) Desconcentración. e) <b>Participación.</b> f) Coordinación. g) Transparencia. h) Sustentabilidad. i) Movilización. j) Respeto a la identidad cultural. k) Interés superior del niño.” (GUATEMALA, 2003 – grifos nossos).</i></p>
<p>México</p> <p><i>Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014)</i></p>	<p><i>“ARTÍCULO 2 Para garantizar la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, las autoridades realizarán las acciones y tomarán medidas, de conformidad con los <b>principios</b> establecidos en la presente Ley. Para tal efecto, deberán:</i></p> <p><i>[...] II. <b>Promover la participación</b>, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo con su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez” (MÉXICO, 2014 – grifos nossos).</i></p> <p><i>“ARTÍCULO 6 Para efectos del artículo 2 de esta Ley, son principios rectores, los siguientes: I. El interés superior de la niñez; II. La universalidad, interdependencia, indivisibilidad, progresividad e Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes integralidad de los derechos de niñas, niños y adolescentes, conforme a lo dispuesto en los artículos 1º y 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como en los tratados internacionales; III. La igualdad sustantiva; IV. La no discriminación; V. La inclusión; VI. El derecho a la vida, a la supervivencia y</i></p>

continua

conclusão

	<p>al desarrollo; <b>VII. La participación;</b> VIII. La interculturalidad; IX. La corresponsabilidad de los miembros de la familia, la sociedad y las autoridades; X. La transversalidad en la legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas y culturales; <b>XI. La autonomía progresiva;</b> XII. El principio pro-persona; XIII. El acceso a una vida libre de violencia, y XIV. La accesibilidad” (MÉXICO, 2014 – grifos nossos).</p> <p>“ARTÍCULO 13 Para efectos de la presente Ley son derechos de niñas, niños y adolescentes, de manera enunciativa más no limitativa, los siguientes: [...] XV. <b>Derecho de participación;</b>” (MÉXICO, 2014 – grifos nossos).</p> <p>“Capítulo Décimo Quinto  <b>Del Derecho a la Participación</b>  ARTÍCULO 71 Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez.  ARTÍCULO 72 Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligados a disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen.  ARTÍCULO 73 Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar, a ser escuchados y tomados en cuenta en todos los procesos judiciales y de procuración de justicia donde se diriman controversias que les afectan, en los términos señalados por el Capítulo Décimo Octavo.  ARTÍCULO 74 Niñas, niños y adolescentes también tienen derecho a que las diferentes instancias gubernamentales, en los tres órdenes de gobierno, les informen de qué manera su opinión ha sido valorada y tomada en cuenta su solicitud.” (MÉXICO, 2014 – grifos nossos).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Partimos da condição básica de que todas as políticas afirmam direitos de provisão e proteção, definindo estratégias que garantam sua promoção. Por conseguinte, o texto das políticas gera um espaço favorável para a promoção dos direitos de participação.

Não obstante, uma provocação está em identificar concepções de infância que ressignifiquem o exercício da cidadania. Tanto no México, quanto no Chile identifica-se nos documentos a ênfase aos princípios de reconhecimento da voz de crianças e adolescentes, seus interesses, sua gradativa autonomia, fatores que devem ser considerados na tomada de decisão nos âmbitos de desenvolvimento e convivência.

No Chile, por exemplo, no texto da *Política Nacional de Niñez y Adolescencia* (CHILE, 2015), crianças e adolescentes são considerados a partir da incorporação dos resultados de sua ação cidadã. Assim, ser ouvido, expressar-se livremente, receber informações, participar das decisões aparecem como decorrência desse exercício.

Mas a provocação realmente toma corpo, quando se analisa o documento guatemalteco. Questiona-se se existe uma concepção de criança cidadã implícita na tentativa de inserir na letra da lei, um rol de responsabilidades de participação, que caminham para a via da conduta da criança e do adolescente, e não exatamente da ação do Estado e das demais instituições em garantir as possibilidades de participação. O fato é que, em todo caso, a cidadania pode ser considerada como uma responsabilidade de todos os sujeitos de direitos.

Por outro lado, estaríamos confirmando no caso guatemalteco, a existência de uma tensão entre Estado e sociedade civil (SANTOS, 2008; FERNANDES, 2009), na qual crianças e adolescentes ainda não teriam conquistado devidamente seu direito à participação, sendo esse, para a infância, compreendido por um viés diferente do modo pelo qual é entendido para o adulto?

Outra provocação está na constatação: numa análise geral do conteúdo das políticas, identifica-se também nos extratos legais uma incoerência no que se refere a efetividade do direito à participação quando relacionados aos dados de caracterização dos países. Isso porque observa-se nos países um cenário favorável a pobreza infantil, reforçado pelas realidades dos sujeitos que integraram a pesquisa, como será apresentado a seguir. Esse cenário parece dizer que o direito à participação está preso no texto da lei, sem forças para assumir seu lugar nas realidades concretas.

#### 4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS E SUJEITOS DA PESQUISA

Considerando Adamson e Moris (2015), os pressupostos conceituais dos programas são apresentados indicando suas intencionalidades frente ao contexto. As manifestações dos programas no contexto são pontuadas a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa sobre a dinâmica dos programas (atividades, objetivos, espaços e materiais), tempo, motivos e expectativas sobre a participação no programa.

A pesquisa incluiu crianças e adolescentes, seus familiares e equipes atuantes em programas sociais no Chile, México e Guatemala (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição dos participantes da pesquisa por país

<b>Países - Programas</b>	<b>Crianças e Adolescentes</b>	<b>Equipes</b>	<b>Familiares</b>	<b>Total</b>
Chile - Trégua	22	15	15	52
Guatemala - La Alianza	24	22	13	59
México - Reintegra	21	17	19	57
	<b>67</b>	<b>54</b>	<b>47</b>	<b>158</b>

Fonte: Eyng (2019).

Os sujeitos serão identificados ao longo da análise dos dados conforme a letra inicial do programa que integram e a letra inicial correspondente ao grupo de sujeitos entrevistado, conforme o Quadro 6. A numeração dos entrevistados corresponde a mesma identificação do projeto de origem, composto por seis programas (EYNG, 2018), por isso, pode ultrapassar o total de sujeitos considerados nessa dissertação, que analisa três dos programas investigados.

Quadro 6 - Identificação dos sujeitos entrevistados

<b>Programa – Sujeitos</b>	<b>Crianças e Adolescentes</b>	<b>Equipes</b>	<b>Familiares</b>
Chile - Trégua	TCA	TE	TF
Guatemala - La Alianza	LACA	LAE	LAF
México - Reintegra	RCA	RE	RF

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os dados de identificação de crianças e adolescentes, familiares e equipes atuantes no programa advém da sistematização das respostas das entrevistas. No roteiro, foram incluídas perguntas sobre idade, sexo, descendência étnica, cidade de origem, religião, renda familiar, escolaridade, reprovação e abandono escolar e profissão (no caso de familiares e equipe).

#### **4.4.1 Programa Comunitário Trégua - Chile**

O Programa Comunitário Trégua trata-se de uma iniciativa da sociedade civil, representado pela Fundação Marista GESTA, uma organização sem fins lucrativos criada no ano de 1997 pela Congregação dos Irmãos Maristas do Chile. A Fundação possui diversos programas com objetivo geral de promover e garantir os direitos das crianças e adolescentes no país, por meio da participação protagônica em comunidades rurais e urbanas nas quais se identificam índices elevados de violações de direitos (GESTA, 2019).

Figura 2 - Logo do Programa Comunitário Trégua



Fonte: [fb.com/TreguaPrograma](https://fb.com/TreguaPrograma)

O Programa Trégua localiza-se no setor de El Castillo, no distrito de La Pintana. La Pintana é marcada pela extrema pobreza e risco para a violência, sendo considerada em primeiro lugar de acordo com o índice de prioridade social (IPS) na Região Metropolitana, devendo receber prioritariamente recursos e investimentos para reverter o cenário de desigualdade e pobreza (TRÉGUA, 2015).

O programa surge em 2009, em resposta a violência enfrentada por crianças e adolescentes, especialmente a partir do assassinato de Cristóban, de 10 anos, em 13 de setembro de 2009 e por todo o contexto violatório em relação à falta de oportunidades e protagonismo infanto-juvenil (TRÉGUA, 2015). Em 2013, o programa se estrutura mediante projetos culturais, artísticos e educativos nos quais há formação de crianças e adolescentes como sujeitos plenos de direitos e acompanhamento das famílias para promoção dos direitos no território onde vivem (GESTA, 2019).

Assim, o objetivo geral do programa é contribuir para a restituição dos direitos das crianças e jovens vítimas de violência, promovendo e protegendo seus direitos no contexto de sua família e sócio comunitário.

Os objetivos específicos são: contribuir para a desnaturalização da violência contra crianças e jovens em nível comunitário; promover a formação de vizinhos e líderes com perfis de defensores da comunidade; contribuir para o fortalecimento do vínculo de proteção entre adultos, crianças e adolescentes; contribuir para o desenvolvimento de competências parentais para a proteção de crianças e jovens em famílias em contextos de exclusão; fortalecer as capacidades de crianças, adolescentes e jovens para exercer seus direitos e se proteger da violência, por meio

da arte; contribuir para a avaliação positiva do talento infantil e tornar visível a organização juvenil para desarticular os estigmas que os vinculam ao perigo social; apoiar crianças e adolescentes para evitar o abandono escolar, completar seus estudos e gerar opções de formação sócio profissional para jovens que não estudam ou trabalham. (TRÉGUA, 2015).

Tais objetivos são desenvolvidos em diferentes projetos (EYNG, 2018):

- a) Escola de Circo Social: estimular o reconhecimento positivo de talentos; capacitar crianças e adolescentes para influenciar em transformações em realidades de seu cotidiano;
- b) Voluntariado Juvenil: fortalecer protagonismo juvenil; apoiar e financiar iniciativas voluntárias que contribuam na solução de problemas na vizinhança, comunidade, meio-ambiente; visibilizar a organização juvenil e desnaturalizar estigmas associados aos jovens como perigos sociais;
- c) *Itinerancias Barriales Artístico-Recreativas*: contribuir para a desnaturalização da violência contra crianças e jovens em nível comunitário;
- d) Biblioteca Comunitária *Bibliñiños*: apoiar crianças e jovens para completar seus estudos básicos e médio, e evitar o abandono escolar.

O Trégua conta com uma equipe constituída por funcionários efetivos, temporários e voluntários. Foram entrevistados quinze membros, que se dividem nas funções: secretário da Fundação GESTA (1), coordenação do programa (1), coordenação da área jovem (1), coordenação pedagógica (1), coordenação da área familiar (1) e monitores das bibliotecas circo e oficina de Break (10), sendo seis temporários, cinco efetivos e quatro voluntários. O caminho para integrar a equipe se dá por meio do próprio trabalho voluntário ou candidatura à uma vaga.

Entre os entrevistados da equipe, nove são do sexo feminino e seis do sexo masculino, e a formação varia entre o 4º grau secundário (33,3%), graduação (40%), especialização (20%) e mestrado (6,7%). A renda familiar desses agentes situa-se entre 2 a 4 salários (40%), enquanto são 20%, respectivamente, os que recebem até um salário mínimo, 5 a 7 salários mínimos e mais de 8 salários mínimos.

Dos membros da equipe entrevistados, 11 declararam sua descendência étnica, sendo um indígena, um migrante e nove mestiços. Foram dez os membros que indicaram possuir uma religião, todos adeptos de religiões de matriz cristã.

As crianças e adolescentes entrevistadas e atendidas no programa são igualmente distribuídas em 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Indagadas

sobre sua descendência étnica, essas crianças e adolescentes identificaram-se como descendentes do povo mapuche (1), indígena (1), descendentes de alemães (1) e espanhóis (2), mestiços (11) e seis não souberam responder. Dezesesseis declararam possuir alguma religião, sendo 15 de origem cristã e um da tradição mapuche.

Das 22 crianças e adolescentes entrevistadas, 19 são originárias da comuna de La Pintana, uma de San Ramón, um de Puente Alto e um da comuna de Rancagua, capital de O'Higgins.

A faixa etária é indicada na Tabela 2.

Tabela 2 - Idade das crianças e adolescentes chilenos

<b>Idade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
16	7	31,8
17	5	22,7
12	4	18,2
14	3	13,6
13	2	9,1
15	1	4,5
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Fonte: Eyng (2019).

Quanto à escolarização, apenas sete crianças e adolescentes responderam, sendo que desses, 42,9% frequentam o 5º ano da Educação Geral Básica – EGB (Ciclo II) e os demais dividem-se entre 1º (1), 2º (2) e 6º ano (1) dos Ciclos I e II da EGB. Sete declararam que já haviam repetido algum ano escolar, com maior predominância o 5º ano.

Dos membros das famílias que aceitaram participar da pesquisa, 14 são do sexo feminino e 1, masculino, declarando descendência étnica de indígenas (3), mestiços (6), espanhóis (2) e outros quatro não souberam informar. Treze familiares declararam possuir alguma religião, sendo todas de matriz cristã. Atuam nas ocupações indicadas na Tabela 3.

Tabela 3 - Profissões/ocupações dos familiares chilenos

<b>Atividade geradora de renda</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Dona de casa	4	23,5
Maquiadora	1	5,9
Costureira	1	5,9
Padeiro	1	5,9
Técnico em alimentos	1	5,9
Não possui	3	17,6
Técnico em gastronomia	1	5,9
Administrador	1	5,9
Cozinheira	1	5,9
Manipulador de alimentos	2	11,8
Pasteleira	1	5,9
<b>Total</b>	<b>17*</b>	<b>100%</b>

\*Alguns familiares declararam ter mais de uma ocupação.

Fonte: Eyng (2019).

A renda familiar é baixa. Onze possuem renda entre 2 a 4 salários, três recebem um salário e um tem renda familiar menor que um salário mínimo. Dessas famílias, 40% recebe algum tipo de ajuda econômica do Estado (Programa Social Familiar ou pensão de idosa).

O nível de escolaridade dos responsáveis corresponde aos anos da Educação Secundária, mas apenas 33,3% cursaram o 4º e último grau.

Tabela 4 - Escolaridade dos familiares chilenos

<b>Escolaridade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
4º grau secundário	5	33,3
2º grau secundário	3	20
1º grau secundário	3	20
9º ano da EGB	2	13,3
3º ano da EGB	1	6,7
3º grau secundário	1	6,7
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

Fonte: Eyng (2019).

O tempo de participação das crianças e adolescentes no programa varia entre um ano a mais de cinco anos. Souberam do programa por amigos, familiares, escola, associação de vizinhos, etc. Embora entre as crianças e adolescentes entrevistados, onze indiquem não haver critérios específicos de inclusão no programa, é possível identificar que a motivação pessoal e a inscrição, mediante formulário, são pré-requisitos.

A idade não é um critério determinante, como apontam TCA (108) ao lembrar que *“cuando era tico ya participaba aca, pero no es critério”* e TCA (116), ao indicar que *“se acepta de 3, 4 a 14, 15 años”*. A menção aos aspectos formais, como

documentação, é feita por seis integrantes, como exemplo, TCA (116) ao apontar que “[...] *tenía que tener permiso de los papas e [...] llevar una ficha*” e TCA (120), que lembrou que “*mi mama tenía que llenar un formulario con teléfono para alguna emergencia*”.

A motivação para a participação nas atividades foi um critério importante, que é gerada, entre outros fatores, por convite recebido a integrar o programa. Entretanto, também se identifica nos relatos das crianças e adolescentes que essa motivação está associada ao interesse de “[...] *de cambiar da realidad de los niños*” (TCA 112) e a necessidade de proteção, para não ficar sozinho em casa (TCA 119).

O Trégua nasce do interesse em fortalecer os moradores da comunidade vulnerável de El Castillo, em termos de garantia de direitos. Assim, é um programa que responde aos anseios da comunidade, e em especial, das crianças e adolescentes, pois é interessante observar que as expectativas das crianças e adolescentes ao entrarem no programa também dialogam com o desejo de defesa de direitos.

Quando TCA (106) indica que “*mi expectativa era que el programa tomara en cuenta la voz de cada participante, de lo que estaba necesitando, lo que estaba pasando*”, está se referindo, em outras palavras, a urgência da garantia do direito à participação no seu espaço cotidiano. Essa urgência também se expressa no anseio em “*salir adelante, surgir como persona*” (TCA 123), um desejo de construção de um projeto de vida, de fazer coisas que impulsionem e deem sentido de ser, como a ambição de se sentir importante e prestativo, “[...] *ser un apoyo a las personas [...]*” (TCA 110).

Expectativas relacionadas a superação da timidez, fator limitador do exercício da participação, são identificadas em falas como a demonstração de interesse em se tornar menos envergonhado para práticas como dança (TCA 105), bem como o medo de como poderia ser recebido: “[...] *al principio tenía, como todos, miedo de cómo iban a me recibir, después fui me soltando y teniendo confianza*” (TCA 113). A falta de reconhecimento das opiniões e potencialidades pode gerar um ato instintivo de se afastar dos demais, um sentimento de vergonha, tendo como motivadores fatores como críticas excessivas, repressões, desencorajamento.

Expectativas também são relacionadas com acesso aos livros, participação em esportes e ao desenvolvimento de funções de liderança como a monitoria nas *Biblioniños*.

Tendo maior vivência no programa, as crianças e adolescentes puderam, então, confirmar suas expectativas, pois como reconhecem crianças e adolescentes e de seus familiares, alguns dos objetivos do programa se manifestam a partir de dois eixos.

O primeiro é relacionado ao seu desenvolvimento integral, possibilitando ajuda necessária *“para nosotros mejorar como personas día a día, no discriminar ninguna persona”* (TCA 116), assim como oferta atividades que contribuam na melhoria da qualidade de vida e superação pessoal (esportes, reforço escolar). Os familiares também contribuem nessa direção, apontando que um dos objetivos é a identificação de algum talento que não se demonstraria em casa, em função de timidez.

O segundo eixo refere-se ao cuidado e proteção das crianças, reconhecendo que *“en générale, niños de la Pintana tienen muchos problemas sociales”* (TCA 107) e, por isso, é necessário *“dar a conocer sus derechos”* (TCA 111) a fim de que haja mudanças que os permitam seguir em frente, superando *“la violencia en la calle, las drogas y todo eso”* (TCA 123). Um dos familiares aponta que um dos objetivos é o de *“aprender a ponerse en lugar de otro, a ser más humano, porque los chicos muchas veces no son sensibles a realidad de los otros”* (TF 79); pode-se perceber a concretização desse objetivo, considerando que as crianças e adolescentes sentem-se responsáveis umas pelas outras e comprometidas em *“ayudar a otras personas, dar apoyo a los otros”* (TCA 107), especialmente os mais novos, e reconhecem isso como uma das intenções do programa.

Por isso, o programa procura realizar suas atividades em diferentes espaços, incluindo praças, ruas e outros locais da comunidade, com a intenção de ressignificar espaços, mas também atribuir outros significados àqueles que se utilizam deles.

As equipes reforçam a intenção educativa do programa *“[...] relacionada con la participación, con la convivencia”* (TE 64)”. Tal intenção está presente em todos os projetos e contribui para:

*Desarrollar herramientas, o potencial que hay en los niños, entregar más información, capacitarlos, fórmalos, ofrecer educación, formar en los derechos para que ellos posan desarrollar en su comunidad y luchar contra las formas de violencia de distintos tipos. [...] desarrollar su identidad, auto estima, talento, la promoción de ellos mismos [...] empezar a trabajar conjuntamente para exigir los derechos, para mejorar las condiciones de vida* (TE 63).

A referência à garantia e formação em e para os Direitos Humanos está

presente nas falas dos membros da equipe, que se empenham em “*garantizar los derechos de los niños y niñas o crear condiciones para garantizar, promover la participación y garantizar que ese programa sea una herramienta de la comunidad*” (TE 77).

#### 4.4.2 Programa da *Asociación La Alianza* - Guatemala

A Associação *La Alianza* é uma instituição sem fins lucrativos da sociedade civil, que se referenda na Lei PINA e na Convenção dos Direitos da Criança. Faz parte da *Covenant House International*, uma organização fundada em 1972 dedicada ao cuidado e promoção de serviços vitais de crianças e adolescentes sem lar, abandonados, em situação de maus-tratos e/ou exploração (LA ALIANZA, 2014).

Figura 3 - Logo da Associação La Alianza



Fonte: La Alianza (2014).

Criada em 10 de dezembro de 2010, *La Alianza* está localizada na Cidade da Guatemala. Suas atividades começaram efetivamente no dia 17 de janeiro de 2011, atendendo na instituição, de maneira geral, meninas entre 12 a 18 anos em risco social, negligenciadas e vítimas de violência sexual e tráfico humano, além de mães adolescentes e seus filhos, adolescentes com deficiência ou jovens entre 18 a 20 anos, como hóspedes em transição a fim de reintegração social (LA ALIANZA, 2014).

A instituição trabalha amparada nos eixos: relações de gênero, direitos humanos e diversidade. Pelo enfoque transversal, os eixos correspondem a restituição do direito humano inerente a cada criança e adolescente atendido de serem

respeitados por sua diversidade, sem discriminações de qualquer tipo. Pelo respeito à diversidade, especialmente de gênero, a instituição procura práticas que contribuam na desconstrução das relações de opressão entre homens e mulheres, mediante o fortalecimento de capacidades individuais e coletivas das crianças e adolescentes atendidos, a partir do exercício da autonomia e liberdade e das trocas culturais e sociais (LA ALIANZA, 2014).

A atuação da instituição se dá por meio de programas de atendimento (LA ALIANZA, 2014): (1) residencial: abrigar e atender as necessidades básicas das crianças e adolescentes em situação de desamparo e violência; (2) reintegração familiar, comunitária e social: inserção no sistema educativo, capacitação das famílias e membros da comunidade de onde provêm as crianças e adolescentes, educação para o trabalho quando possível; (3) legal: atender aos processos legais, tanto de proteção quanto penais; (4) educação pública e sensibilização: apoiar na modificação de padrões de conduta familiares e comunitários, sensibilizando para a desnaturalização das violências e delitos; (5) estimulação oportuna: atendimento aos filhos(as) das mães adolescentes durante a permanência na residência.

Os objetivos do trabalho da Associação *La Alianza* podem ser sintetizados nas seguintes finalidades: proteger, abrigar e reintegrar de maneira integral, segura e transformadora, as crianças e adolescentes vítimas de várias formas de violência, em especial, o tráfico sexual e a violência; contribuir para a prevenção de todas as formas de violência e discriminação contra crianças e adolescentes dentro da sociedade; facilitar a busca e o acesso à justiça para crianças, vítimas de diversas formas de violência, vítimas de tráfico e violência sexual, mediante acompanhamento integral e processo criminal de seus casos por meio de litígio estratégico; influenciar a geração e implementação de leis, políticas, protocolos e programas estatais que atendam às demandas de atenção, prevenção, proteção e cuidado de crianças e adolescentes na Guatemala (LA ALIANZA, 2014).

A equipe entrevistada que integra o programa corresponde a 17 pessoas do sexo feminino e 5, masculino, divididas nas funções: 2 trabalhadores sociais; 1 psicóloga, 1 coordenadora de departamento de psicologia, 2 educadoras da residência, 1 coordenadora do programa de residência, 3 advogados, 1 procurador, 1 professor de música, 1 professora de computação e inglês, 1 monitora, 1 coordenadora do projeto educativo institucional, 2 educadores, 1 educador e promotor cultural, 1 cuidadora de berçário, 1 enfermeira, 1 diretora de programas e 1 diretora

nacional, selecionados a partir de envio de currículo, disponibilidade de vagas, e atendimento de critérios nos processos seletivos e entrevistas. O vínculo laboral é efetivo para 16 membros da equipe e temporário para 6.

Dez afirmaram não possuir uma religião e doze professam alguma religião de matriz cristã. Quanto à descendência étnica, declaram-se naturais/indígenas (4), mestiços (5) e ladinos (13). A escolaridade dos membros da equipe é:

Tabela 5 - Escolaridade da equipe guatemalteca

<b>Escolaridade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Graduação	13	59,1
3º ano secundário	4	18,2
Especialização	1	4,5
Mestrado	3	13,6
Doutorado	1	4,5
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

Fonte: Eyng (2019).

A renda da equipe é, para 68,2%, de 2 a 4 salários mínimos. Três recebem de 5 a 7 salários, dois mais de 8 salários e 2 apenas um salário mínimo.

Essa equipe atua na garantia de direitos das crianças e adolescentes atendidos e preocupa-se também com o estabelecimento de convênios com o setor governamental, com organizações não governamentais nacionais e internacionais, especialmente organização de mulheres, bem como com redes de proteção e atenção às vítimas de violências locais, nacionais e internacionais (LA ALIANZA, 2014).

As crianças e adolescentes entrevistadas e atendidas no programa contabilizam 24 meninas, das quais, 16 afirmam ter uma religião, majoritariamente de matriz cristã. A idade das meninas está entre 12 a 18 anos (Tabela 7):

Tabela 6 - Idade das crianças e adolescentes guatemaltecas

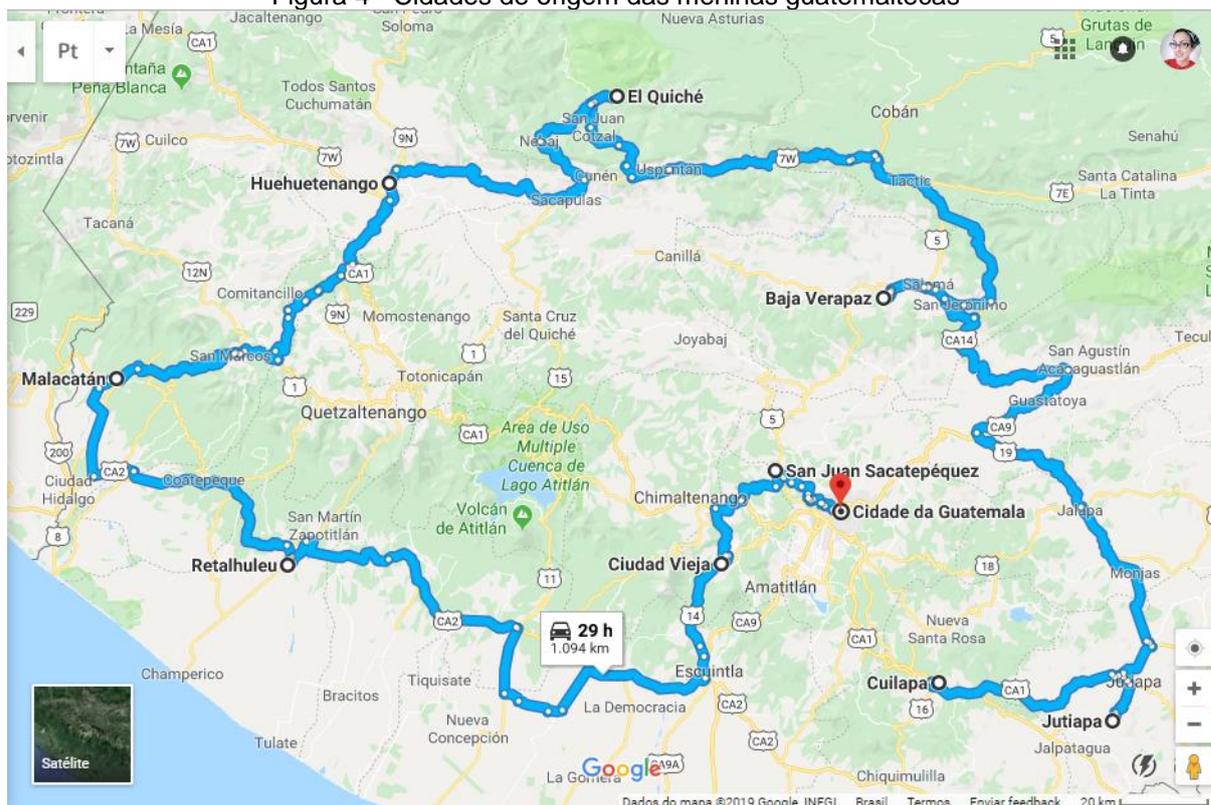
<b>Idade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
17	8	33,3
16	7	29,2
12	3	12,5
15	2	8,3
18	2	8,3
13	2	8,3
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

Fonte: Eyng (2019).

As meninas são originárias de diferentes localidades (Figura 4), entretanto prevalece as que nasceram na Cidade da Guatemala (14). As demais provêm de Retalhuleu (1), San Juan Sacatepéquez (2), Quiché (1), Cuilapa (1), Malacatán (1),

Huehuetenango (1), Jutiapa (2), Ciudad Vieja (1). Se, porventura, continuam residindo na cidade onde nasceram, essas dez meninas, em alguns casos, estão vivendo há horas de distância de suas casas. Por exemplo, a adolescente de Malacatán, institucionalizada na Cidade da Guatemala, está há quase 7h de carro de sua cidade de origem.

Figura 4 - Cidades de origem das meninas guatemaltecas



Fonte: Google Maps (2019).

Quanto à descendência étnica, 16 garotas indicam pertencer ao grupo étnico ladino, três reconhecem descendência indígena, uma maia e quatro não souberam responder.

Quinze das vinte e quatro meninas declararam terem sido encaminhadas à instituição pelo juizado, tendo histórias até o momento da institucionalização complicadas e marcadas por contextos em que eram obrigadas a roubar (LACA 44), já estavam grávidas (LACA 51, 56), sofriam maus-tratos dos pais (LACA 67), eram abusadas sexualmente por membros da família (LACA 48, 64) ou já tinham chegado ao extremo da tentativa de suicídio (LACA 60). Ou seja, os principais critérios de inclusão no programa referem-se à proteção por estarem em extremo risco, sofrendo violência intrafamiliar, abuso sexual, estarem em situação de rua ou em contexto de

abandono familiar.

O tempo de participação no programa varia entre dois meses até há dois anos e três meses, embora algumas das meninas já tenham estado institucionalizadas outras vezes, incluindo LACA 57, que esteve em uma entidade que sofreu um incêndio criminoso.

Embora o contexto das meninas seja de extrema violência, para algumas ainda se faz presente o sentimento de culpabilização, considerando ter sido seu mau comportamento (LACA 44) um dos motivos considerados pelas equipes do programa para o ingresso na residência e sendo a mudança de atitudes e comportamento uma das expectativas de sete meninas ao ingressarem no programa.

Além disso, o descontentamento por estar em sua própria casa também é um motivo bastante recorrente, dado contextos de violência sexual, agressão física e psicológica, como se pode observar na fala de LACA 59:

*Llegué aquí porque me escapé de mi casa. [¿Y por qué escapaste de tu casa?] Porque mi papá me pegaba y mi mamá defendía y mi papá pegaba a mi mamá también. [¿Y fuiste al juez o a la policía?] Fui a la policía y la policía avisó las agentes.*

Nesse contexto, as meninas vivem em situação de extrema pobreza infantil, corroborado pelo nível de escolarização, o qual 70,8% cursam a educação primária (anos básicos = 1º a 6º), curso fragilizado pelo índice de retenção.

Tabela 7 - Ano escolar - crianças e adolescentes guatemaltecas

<b>Escolaridade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
6º ano	7	29,2
4º ano	5	20,8
9º ano	3	12,5
7º ano	3	12,5
1º ano	2	8,3
5º ano	2	8,3
8º ano	1	4,2
2º ano	1	4,2
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

Fonte: Eyng (2019).

Igualmente, 70,8% das meninas afirmaram já ter repetido algum ano escolar e, na mesma porcentagem, abandonado os estudos por motivos como falta de recursos, expulsão, não gostar da escola, gravidez, negligência e maus-tratos em casa, institucionalização, fuga de casa ou da instituição. Estar no programa, nesse sentido, gerou em pelo menos cinco meninas, a esperança de poder dar continuidade aos

estudos.

Do mesmo modo, suas famílias também possuem limitações culturais e econômicas. O contexto da entrevista se faz tão delicado quanto com as meninas, dado que:

As adolescentes, para sua proteção, são institucionalizadas para se afastar dos riscos a que estão sujeitas, em sua vida cotidiana familiar e comunitária. Pela característica do programa, ouvir parentes, incluindo os pais e ou os responsáveis, especialmente do sexo masculino, torna-se delicado devido às características das violências sofridas pelo grupo tratado na ALA (EYNG, 2018, p. 59).

Portanto, foram entrevistados 14 familiares, sendo 11 pessoas do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Apenas um familiar indicou não ter uma religião, sendo que os demais todos afiliam-se a alguma religião de matriz cristã. A escolaridade dos familiares refere-se à: 23,1% não alfabetizados, 61,5% cursaram apenas a educação primária e 15,4% concluintes da educação secundária.

A renda familiar é muito baixa, variando em menos de um salário para 58,3% e um salário mínimo para 41,7%. No entanto, apenas um familiar declarou receber algum tipo de ajuda econômica do Estado. As ocupações dos responsáveis variam entre:

Tabela 8 - Profissões/ocupações dos familiares guatemaltecos

<b>Atividade geradora de renda</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Vendedor ambulante	1	7,1
Guia turístico	1	7,1
Doméstica	1	7,1
Cuidador de idosos	1	7,1
Dona de casa	4	28,6
Enfermeira	1	7,1
Agricultor	1	7,1
Artesã	1	7,1
Comerciante	1	7,1
Trabalho informal	1	7,1
Bacharel em ciências e letras	1	7,1
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

Fonte: Eyng (2019).

O programa atua, deste modo, com crianças e adolescentes em situação de extrema violação de direitos, potencializada pela situação de pobreza na família. As atividades desenvolvidas incluem desenvolvimento de aptidões básicas como o cuidado pessoal e dos itens pessoais e coletivos. A equipe indica, além das atividades de rotina diária, o desenvolvimento de atividades de aproximação familiar,

reintegração social das meninas, atenção psicoterapêutica, acompanhamento e orientação jurídica, escolar e de saúde.

Para as meninas, essas atividades têm a intenção de lhes ajudar a “*estar distraídos y no pensar cosas mal en las que nos hay pasado*” (LACA 65) e desenvolver responsabilidade e competências que lhes permitam “*seguir adelante*” (LACA 64). Seguir adiante, considerando o contexto originário dessas meninas, significa também enxergar no programa *La Alianza* um espaço possível de apoio nas relações interpessoais, como por exemplo, a expectativa de que no programa: “[...] *me apoyasen en hacer amistad [...]*” (LACA 58).

Mas o medo gerado pelas relações de insegurança nos contextos cotidianos, que acusa a violência intrafamiliar sofrida, se reflete em expectativas sobre o programa permeadas de receio: “*Sentía de que las niñas me iban a matar porque nunca conocí eso hogar, nunca conviví con un puño de niñas*” (LACA 47); “*La verdad, yo pensé que en casas así nos pegaban, nos humillaban, nos gritaban, pero fue todo distinto. Porque no fui así, respetan, nos comprenden y dan atención psicológica*” (LACA 54).

Entre os familiares, esquecer as coisas ruins as quais as meninas passaram e relaxar/ se distrair também são objetivos: “*para olvidaren lo que paso, despegar su mente y pensar cosas buenas*” (LAF 51).

O tentar esquecer pode ser uma forma de negar ou naturalizar o problema enfrentado. A equipe, nesse sentido, reconhece que um dos objetivos do programa é “*reintegrar, o integrar a la niña a un espacio seguro con herramientas y conocimientos que le permita a ella, cuidar y protegerse de forma integral, con la familia con que se encuentra*” (LAE 21), superando os problemas emocionais, psicológicos e de saúde causados pela violência, por meio da construção de “*un plan de vida*” (LAE 24) e das ações educativas, de promoção da autoestima e fortalecimento das capacidades individuais e coletivas que visam “*restituir derechos*” (LAE 28).

#### **4.4.3 Programa Reintegra - México**

O Reintegra, organização da sociedade civil, sem fins lucrativos dirigido pela Fundação de Reintegração Social do México, realiza suas atividades desde 1982. Atualmente amparado pela Lei Geral dos Direitos da Criança e Adolescentes, o programa mexicano, localizado na Cidade do México, atua na prevenção do delito e

reintegração social de adolescentes entre 14 a 18 anos em conflito com a lei, fortalecendo capacidades pessoais, comunitárias e familiares em contextos de escassos recursos econômicos. Assim, também são atendidos familiares ou responsáveis legais pelos adolescentes em risco para a violência (REINTEGRA, 2018).

Figura 5 - Logo do Programa Reintegra



Fonte: Reintegra (2018).

As atividades institucionais contemplam atenção psicoterapêutica individual e grupal, acompanhamento aos adolescentes e suas famílias (pais, mães ou responsáveis legais), e integram ações de reinserção social e prevenção. Essas atividades são desenvolvidas em três programas (REINTEGRA, 2018):

1. *Construyendo Proyectos de Vida*: reinserção de adolescentes, por meio de assistência jurídica e atenção psicológica das famílias e adolescentes, com a construção de um programa para desenvolvimento de habilidades e competências para a construção de projeto de vida; cumprimento de medida para jovens em liberdade condicionada.
2. *Puedes Soñar*: prevenção comunitária, atuando com crianças, jovens e famílias para fortalecer a coesão social, a formação de habilidades para a vida, educação, resgate de espaços e capacitação laboral.
3. *Fianzas de Libertad*: concessão, em coordenação com a Fundação Telmex, de fianças àquelas pessoas que têm o direito de seguir livremente seu processo legal, mas que por falta de recursos não podem dar prosseguimento.

Portanto, são objetivos do programa favorecer a reintegração social de adolescentes em conflito com a lei; gerar processos de prevenção nas comunidades que integram os cotidianos de adolescentes; e, favorecer a quebra de ciclos intergeracionais de violência, vícios e comportamentos delituosos, pois o programa entende que:

*Cuando un joven se ve inmerso en estas conductas es muy fácil que escale en la “cadena” del delito. Por ello es importante **trabajar en la reinserción**, para frenar la curva delictiva y contribuir para que las y los jóvenes conozcan otras alternativas de vida y puedan crear su proyecto de vida (REINTEGRA, 2018 – grifos no original).*

O programa conta com uma equipe capacitada. Os membros que aceitaram integrar a pesquisa foram 17, sendo 9 pessoas do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Declaram-se como mestiços (8), mexicano (1), espanhóis (3), oriundo da província de Puebla (1) e 4 não souberam definir seu pertencimento étnico. Doze possuem uma religião, sendo todos católicos. A escolaridade da equipe é:

Tabela 9 - Escolaridade da equipe mexicana

<b>Escolaridade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Graduação	11	64,7
Preparatório	1	5,9
Especialização	1	5,9
Mestrado	4	23,5
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

Fonte: Eyng (2019).

A equipe é composta por 2 psicoterapeutas, 2 investigadores, 2 orientadores familiares, 1 supervisor de diagnóstico, 1 conselheira encarregada da área acadêmica, 1 orientadora de adolescentes em tratamento, 1 responsável pela área jurídica, 1 coordenador de atividades culturais e esportivas, 1 instrutor de oficina de tecidos, 1 coordenadora de tratamento, 1 diretora geral e 1 diretora da área de adolescentes, selecionados por meio de processo seletivo e disponibilidade de vagas ou convites a pessoas que atuavam como voluntários.

A renda da equipe é, para dez membros, superior a oito salários mínimos. Quatro recebem de 2 a 4 salários, dois de 5 a 7 salários e um, apenas um salário. O vínculo da equipe é efetivo para 10 funcionários, temporário para cinco, voluntário para um e estagiário também para um.

A equipe do Reintegra descreve que suas atribuições referem-se, de modo geral, aos atendimentos psicológicos com os adolescentes e suas famílias, além do desenvolvimento de atividades que envolvem investigação e sistematização, as quais “[...] *están relacionadas con temas que trabajamos en la institución: prevención del delito de adolescentes, violencias, la familia, relaciona a todos esos temas que están acá*” (RE 49) e atividades para desenvolvimento físico, artístico e sucesso na educação escolar.

Essa equipe atende no programa, diariamente, adolescentes com histórias de vida distintas, mas contextos socioeconômicos semelhantes.

Os adolescentes são 20 do sexo masculino e apenas uma do sexo feminino. Dos 21 entrevistados, foram 17 os que declararam possuir alguma religião, sendo 16 de matriz cristã e um adepto a Santeria. A faixa etária é:

Tabela 10 - Idade das crianças e adolescentes mexicanos

Idade	Quantidade	%
18	6	28,6
16	5	23,8
14	3	14,3
15	3	14,3
17	2	9,5
13	2	9,5
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>

Fonte: Eyng (2019).

Quanto à escolaridade, 61,9% cursam ao ensino primário, 23,8% ao preparatório e um adolescente declarou estar no primeiro ano da graduação. 47,6% dos adolescentes afirmaram já ter repetido algum ano escolar e 52,4% já abandonaram a escola, seja por motivo de delito/detenção, não gostar da escola, hospitalização ou falta de recurso.

O tempo de participação no programa chega aos que já estão há 1 ano e 6 meses e, pela faixa etária já permitir o ingresso no trabalho, esse se caracteriza como um dos principais dificultadores à participação no programa para cinco adolescentes, junto com a questão do tempo (2), acúmulo de tarefas escolares (2), distância (1) e falta de recursos para o deslocamento até a instituição (3).

Os adolescentes souberam do programa em função de encaminhamento do juizado (10), ou por amigos, familiares, escola. Para os adolescentes, além dos aspectos relacionados aos documentos e prosseguimento do processo legal, foi considerado pela equipe, para sua inclusão no programa, a situação de risco em que se encontravam e a intenção de obter ajuda de mudança, como assinalam alguns: *“fue por mi situación de riesgo, para no volver a caer em lo mismo”* (RCA 84), *“me ayudar a cambiar”* (RCA 90), *“una segunda oportunidad para mí”* (RCA 94), *“es par ami bien estar y para no cometer un delito más grave”* (RCA 100), *“por el consumo de cocaína”* (RCA 103).

Quanto às famílias, foram entrevistadas 13 pessoas do sexo feminino e 6 do masculino que declaram, quanto à descendência étnica, serem: 1 indígena, 6

mestiços, 5 mexicanos, 3 espanhóis e 2 não sabiam. Apenas um não possui religião, e entre os demais 17 pertencem a religiões de matriz cristã e um de outra matriz.

O nível de escolarização dos responsáveis corresponde à 47,4% que cursou até o último ano da educação primária e 31,6% até o último semestre do Ensino Preparatório.

A renda familiar foi declarada por 18 familiares, variando entre 2 a 4 salários para 55,6%, um salário mínimo para 16,7% e menos de um salário para 16,7%. Dois afirmaram receber de 5 a 7 salários. Seis familiares recebem ajuda econômica do governo (pensão como idoso, Prospera e Seguro Popular).

As ocupações dos responsáveis correspondem à:

Tabela 11 - Profissões/ocupações dos familiares mexicanos

<b>Atividade geradora de renda</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Transportista	1	5,3
Desenhista	1	5,3
Vendedor, comerciante	3	15,8
Doméstica	1	5,3
Técnico em secretariado e contabilidade	1	5,3
Dona de casa	1	5,3
Serviços gerais	1	5,3
Taxista	1	5,3
Mecânico	1	5,3
Serralheiro	1	5,3
Cenógrafo	1	5,3
Massagista	1	5,3
Não possui	3	15,8
Não declararam	2	10,5
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Fonte: Eyng (2019).

Dentro dessa realidade familiar e social, os adolescentes entrevistados tiveram como principais expectativas ao ingressarem no programa, a ideia do término do processo legal (6), a superação do consumo de drogas (2) e até mesmo acreditavam que seriam mantidos em detenção (2).

Essas percepções, mais voltadas a responsabilização pelo comportamento em conflito com a lei, foram mudando na medida em que começaram a participar do programa. A partir da vivência, os adolescentes assinalam que os objetivos do programa estão relacionados ao desenvolvimento de capacidades que os ajudem a *“identificar los tipos de violencia. Controle de impulsos. Comunicación principalmente con la familia y con los de aquí mismo. Tal vez para aprender a respetarse a sí mismo. Y aprender a cómo desenvolverte en la sociedad”* (RCA 84), sendo esta percepção

um resumo fidedigno das demais falas dos adolescentes.

Quanto aos objetivos relacionados a melhoria da comunicação entre familiares e pares, destacam-se outros relatos como: *“a terapia con adolescentes me ayuda a poder expresarme más, ser más abierto con las personas, y con la familia, igual, entenderme con mi familia, tener más comunicación con ellos”* (RCA 88).

Seus familiares indicam como objetivos desenvolvimento de *“habilidades ante los problemas de adicción, para que sea alguien en la vida, que se superen”* (RF 63), conhecimento de si e melhora na convivência com familiares e pares.

#### 4.5 GARANTIA DE DIREITOS HUMANOS NOS PROGRAMAS PESQUISADOS

Os dados de identificação das crianças e adolescentes evidenciam fragilidades que alertam para a existência de um contexto de pobreza infantil que distancia crianças e adolescentes da efetividade de seus direitos nos espaços cotidianos. Os números sobre repetência e abandono escolar das crianças e adolescentes, a pouca escolaridade dos pais, aliada as ocupações de menor prestígio social e a baixa renda familiar indicam uma carência em múltiplos aspectos e configuram fatores de risco para as violências.

Além disso, relações desiguais de gênero têm incidido sobre essas crianças e adolescentes, alertando para o que parece ser uma tendência muito específica da violência: as meninas são mais frequentemente abusadas, exploradas, negligenciadas e sofrem os efeitos da violência sexual, reforçando narrativas próprias de uma cultura baseada no patriarcado e na noção patrimonialista da infância, enquanto aos meninos, sobretudo adolescentes, parece se atribuir uma identidade social que lhes aproxima de comportamentos em conflito com a lei, reforçando o entendimento próprio da Doutrina da Situação Irregular: o menor violento deve ser protegido de si mesmo, porque é perigoso, delinquente, entre outros.

Também se observa como a (con)vivência em seus espaços comunitários, invadidos pela insegurança gerada pela criminalidade é restrita, como se o espaço comunitário, o local público, não fosse um ambiente de desenvolvimento para as infâncias.

Durante as entrevistas, as crianças e adolescentes, suas famílias e as equipes também foram questionadas sobre quais identificam serem os fatores que geram violências. E, na sequência, sobre os fatores de proteção dos direitos. Os dados foram

sistematizados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e são apresentados nos Quadros 7 a 10. Identificam-se que os mesmos fatores que geram risco para violências nos cotidianos infantis são aqueles que poderão proteger e garantir os direitos das infâncias.

A família, a comunidade e a escola (Quadro 7), como espaços cotidianos mais frequentes para as crianças e adolescentes são, segundo as percepções, potenciais espaços de proteção quando se estruturam sobre pilares como: o diálogo, possibilitando comunicar opiniões e expressar sentimentos; e a conscientização, no que concerne à diversos temas, desde os direitos humanos, ressignificação de papéis e ambientes sociais até a formação profissional e para o exercício da cidadania.

Quadro 7 - Fatores de risco e proteção para as violências nos cotidianos das infâncias: parte I

Fatores	Descrição extraídas das percepções dos participantes	
	Fatores de risco para as violências	Fatores de proteção de direitos
Comunidade	Convivência com e em contextos muito violentos, que naturalizam e reproduzem violências e geram delinquência. Espaços comunitários degradados e moradias precárias. Falta infraestrutura de saneamento. População discriminada e excluída. Crianças em situação de rua em entornos violentos, nos quais faltam espaços e equipamentos de recreação, esporte e lazer.	Conscientizar a população, ser solidário e participativo, ajudar, por exemplo, a retirar as crianças da rua, manter os espaços públicos para recreação, lazer e atividades ao ar livre para as crianças. Programa em rede.
Educação	Desigualdade educacional, abandono escolar, educação precária, falta estudo para jovens e adultos. Não acesso à educação de qualidade. Pouca informação e escassos conhecimentos. Analfabetismo e desinformação.	Escolas nas diferentes áreas, estar informados, educação sexual, educação em direitos humanos, escolas técnicas, acesso à formação profissional. mudar a forma de educar.
Família	Abandono, falta de atenção, opressão das crianças, maltrato físico e psicológico, reprodução da violência do entorno dentro de casa, falta de ferramentas dos pais para atender as crianças, falta de comunicação, consumo de drogas e desemprego, disfunção parental e familiar, violência intrafamiliar entre adultos e com as crianças (naturalização do maltrato verbal, psicológico e físico).	Dialogar, conversar, ter mais liberdade de expressão e comunicação em casa, ouvir, respeitar. Responsabilizar-se, acompanhar, dar atenção aos filhos, estar mais tempo em casa, supervisão de adulto, cuidado integral. Afeto, dar carinho, apoio, fortalecer vínculos. Educar, orientar, fortalecer os valores. Sensibilização e capacitação dos pais para assumir seus papéis, criando novas formas de relacionamento com a infância.

Fonte: Eyng (2019).

Os dois pilares identificados subsidiam processos interculturais nos cotidianos, pois pressupõem o reconhecimento de si e do outro; a relação dinâmica entre as

diversidades na produção de conhecimentos; e o desvelamento dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais (HANNA; RAMÃO; EYNG, 2013).

No campo da educação, especialmente, salienta-se que o direito à informação, que poderíamos considerar como um dos elementos fundamentais para o pilar da conscientização, presente nas percepções, é, por si mesmo, um direito fundamental para o exercício da participação, recordando que as iniciativas de participação que efetivamente integrem ações, opiniões e interesses das crianças e adolescentes, precisam ser conscientes, caso contrário, se restringirão às ações manipulativas dos adultos, que utilizam crianças e adolescentes como peças decorativas e simbólicas para garantir os resultados de seus interesses maiores, como discute Hart (1992) com a escada de participação.

A Convenção traduz o direito à informação em cinco objetivos de encorajamento e favorecimento expressos no art. 17, que englobam: favorecer a proteção contra informação e documentos prejudiciais ao bem-estar da infância e encorajar a produção e difusão de materiais, como livros, próprios para crianças; a comunicação tendo em conta particularmente as necessidades linguísticas de grupos indígenas ou minoritários; a difusão de informação que seja de utilidade social e cultural para a criança e encorajar a cooperação internacional na troca de informações provenientes de diferentes fontes culturais, esses dois últimos pontos, considerados a luz do artigo 29, que indica a função da educação para o desenvolvimento da personalidade, habilidades, respeito aos direitos, aos pais e a cultura e preparo para as responsabilidades.

Consequentemente, aliado ao direito à informação, um processo de conscientização e diálogo requer todos os esforços possíveis no campo educacional, da formação profissional e os mecanismos de difusão da informação.

Contudo, os pilares do diálogo e conscientização serão ofuscados na medida em que se perpetuarem contextos de verdadeiro abandono e muita violência, gerando uma profunda desigualdade. Há a clara noção de que a cultura de inferiorização da infância têm resultado em injustiças que perpassam fatores econômicos, culturais, educacionais, familiares, políticos, entre outros (Quadro 8). Como explora Galtung (2005), a produção de ideias justificativas para as violências fundamenta as práticas que mantêm a desigualdade, desconsiderando o binômio igualdade-diferença.

Quadro 8 - Fatores de risco e proteção para as violências nos cotidianos das infâncias: parte II

Fatores	Descrição extraídas das percepções dos participantes	
	Fatores de risco para as violências	Fatores de proteção de direitos
Cultura	Naturalização da violência, abusos e maus-tratos, sociedade patriarcal (machismo), violência de gênero, visão adultocêntrica (fator geracional) e patrimonial, discriminação, estigmatização e invisibilização da infância.	Promover a cultura, orientação para mudança de mentalidade, desnaturalizar a violência, superar opressão e discriminação de gênero e da infância. Mudar a forma de corrigir as crianças, fazendo-o com respeito e diálogo. Compreender e tratar a criança como sujeito de direito.
Economia	Pobreza e extrema pobreza, escassos recursos, desemprego, trabalhos informais, exploração econômica, falta de oportunidade, muita exclusão social.	Mais oportunidades de trabalho, emprego, salários mais dignos, mais acesso econômico para atendimento de necessidades básicas. Eliminar o trabalho infantil.
Criminalidade / Justiça (combate à criminalidade)	Alto índice de roubos, assaltos, sequestros, tiroteios e balas perdidas, delinquência, tráfico de drogas e armas, disputas entre gangues; narcotraficantes. Corrupção.	Justiça mais acessível para denúncias, hábito de denunciar. Sistema de justiça, leis efetivas. Punir os abusadores e traficante. Combater o tráfico de drogas, sequestros, tráfico e abuso de crianças.
Segurança	Não se pode sair à rua tranquilo, risco de agressões e danos físicos e materiais ou morte, falta vigilância e policiamento adequado, criminalidade descontrolada.	Mais segurança, contar com policiamento, mais vigilância, rondas policiais. Não deixar crianças desacompanhadas, sobretudo nas ruas. Controle da criminalidade.
Fatores socio-emocionais	Autoconceito desvalorizado, baixa expectativa. Vínculo com pares, associados à criminalidade e uso de álcool e drogas, reprodução de condutas e ações violentas como fator de proteção e subsistência, delinquência.	Autoestima positiva, via fortalecimento dos vínculos com as crianças em todos os espaços, desenvolvimento de estratégias de proteção pelo indivíduo em espaços de confiança, confiança familiar, escolas e comunidade. Mudança de pensamento e atitudes. Autocuidado, empoderamento e protagonismo.
Saúde	Alto consumo de álcool e drogadição, lesões e traumas físicos, psicológicos e emocionais causadas pelas violências. Depressão.	Terapia psicológica gratuita nos centros de saúde, psicoeducação, ajuda psicológica, individual e familiar. Tratamento para dependência de álcool e drogadição.

Fonte: Eyng (2019).

Esses fatores geram um processo de descrédito e desencorajamento às iniciativas de participação, pois, embora se observem estudos e políticas que evidenciem a necessidade de promover tal direito, este não se sustenta na realidade. Um exemplo é a fragilidade que se apresenta como resultante do desemprego, conseqüente baixa renda, que para um grupo representativo de crianças e adolescentes em diferentes partes do mundo, leva à busca de soluções alternativas para a questão econômica, como envolvimento com o tráfico de drogas e prostituição, ou a exploração e trabalho infantil.

Os fatores de risco até aqui apresentados indicam a falta de sintonia entre o

texto das políticas nacionais e internacionais e as realidades concretas de crianças e adolescentes.

Nos dados sobre as políticas nacionais para a infância, apresentados no tópico 4.3, observa-se que mesmo quando as políticas tenham sido construídas a partir do marco internacional da Convenção, e esta, por sua vez, seja uma construção histórica que, entre seus inúmeros avanços, ressignificou concepções sobre a infância, as avaliações que se fazem da aplicação dessas políticas nacionais, seja por organizações como o Centro de Estudos da Guatemala (CEG), ou pelo sentimento concreto da população diretamente afetada por essas políticas (Quadro 9) expressam a pouca efetividade delas no que se refere a proteção integral.

Quadro 9 - Fatores de risco e proteção para as violências nos cotidianos das infâncias: parte III

Fatores	Descrição extraídas das percepções dos participantes	
	Fatores de risco para as violências	Fatores de proteção de direitos
Políticas públicas	Falta efetivação de políticas de proteção integral para infância. Déficit na infraestrutura física, material e de profissionais especializados nos atendimentos destinados às crianças, adolescentes e jovens. Frágil articulação intersetorial na gestão das políticas públicas e nas parcerias público-privadas.	Fortalecimento do sistema público com articulação intersetorial e parcerias público-privado de trabalho em redes para atenção e proteção à infância. Políticas que abrangem toda a infância com enfoque em proteção de gênero e garantia de direitos humanos. Criar espaços, instituições, programas que disponham de equipes e equipamentos para atividades de proteção, recreação e lazer para crianças. Garantia de serviços básicos como um direito. Programa de psicologia. Programa para dependência de álcool e drogadição.

Fonte: Eyng (2019).

A frágil articulação intersetorial das políticas públicas, indicada como um fator de risco, segundo as percepções, configura-se um grave problema, sobretudo quando não se efetivam sistemas de monitoramento dessas políticas, não são garantidas as condições elementares para a aplicação, seja por meio de recursos materiais, financeiros ou de pessoal qualificado e não se estabelecem processos educativos de ressignificação de conceitos, práticas e valores atribuídos à infância.

O trabalho em rede, apresentado como um fator de proteção no âmbito das políticas, neste contexto, requer a consciência dos agentes políticos dos mais diversos campos, de que são parte de um sistema de garantias de direitos, o qual funcionará melhor na medida em que todos os fios dessa rede estiverem suficientemente conectados, garantindo seu funcionamento.

No Quadro 10, a percepção de que um fator de proteção importante se refere aos processos de garantia de direitos construídos via programas e ações sociais nos espaços familiares e comunitários caminha nessa direção e revela o reconhecimento por parte dos entrevistados que programas sociais de modo geral, e os programas investigados, de modo específico, são contextos de valorização e garantia dos direitos de proteção, participação e provisão.

Quadro 10 - Fatores de risco e proteção para as violências nos cotidianos das infâncias: parte IV

Fatores	Descrição extraídas das percepções dos participantes	
	Fatores de risco para as violências	Fatores de proteção de direitos
Violação / Garantia de direitos	Poucas oportunidades de desenvolvimento de potenciais das crianças, tanto em seu entorno familiar como comunitário. Negligência, descuido familiar, abuso, violência física, verbal, psicológica e violência sexual, correção à golpes – agressão física, tráfico de pessoas, maltrato infantil. Uso de crianças para trabalho infantil e roubos.	Proteção via programas e ações sociais nos espaços familiares e comunitários de garantia dos direitos das crianças. Abarcar todos os setores para prevenção, família e Estado, garantindo educação, saúde, cultura, esporte, arte, recreação/lazer, segurança, formação para o trabalho e orientação em e para os direitos humanos.

Fonte: Eyng (2019).

Observa-se na percepção das crianças e adolescentes, seus familiares e das equipes sobre dificuldades superadas, benefícios advindos da inserção das crianças e adolescentes no programa e aprendizagens para o cotidiano da família, escola e comunidade, que os direitos previstos na Convenção sobre os Direitos da Criança se fazem presentes nas práticas desenvolvidas, reforçando o entendimento de que os programas podem realmente ser fatores de proteção quando respaldados em uma proposta clara e bem estruturada, alinhada às políticas nacionais e internacionais em matéria de Direitos Humanos e quando articulam diferentes dimensões, como esportes, educação, atendimento psicológico, profissionalização, alimentação e saúde, moradia, etc.

Todos os direitos, de forma direta ou indireta, são necessários à efetividade do direito à participação, tendo em vista que garantem condições prévias, a inclusão e oferecem os aportes teórico-práticos que subsidiarão processos participativos nas realidades (cf. Quadro 3). Desse modo, os programas, como fatores de proteção, ao garantirem os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, estão fortalecendo tais processos participativos.

A discriminação, incluída no espectro da pobreza infantil, é um ponto debatido

na Convenção, que estabelece o princípio da não-discriminação, especialmente por meio do art. 2º, definindo que “os Estados Partes tomam todas as medidas adequadas para que a criança seja efetivamente protegida contra todas as formas de discriminação ou de sanção [...]” (ONU, 1989).

A não-discriminação assume faces distintas, mas complementares. Por um lado, refere-se a garantir de forma justa, igualitária e equitativa dos direitos inerentes à todas as crianças e adolescentes, sem distinções ou restrições em razão de raça, cor, gênero, língua, incapacidades ou qualquer outra característica. De outro, trata de educar para a superação do preconceito e da intolerância, que tem se instalado nas relações interpessoais, e se perpetuam por meio de lógicas que objetificam pessoas e as tornam descartáveis, ou estranhas ao que é reconhecido como normal.

Nessa direção, estruturar um programa como um espaço com objetivo de ofertar “*ayuda para la vida cotidiana para nosotros mejorar como personas día a día, no discriminar ninguna persona*” (TCA 116), como se observa no Trégua, por exemplo, se reflete em benefícios como aprendizagens que se levam para a vida e ajudam a “[...] *no ser egoísta, pensar en los danos; no juzgar a la persona por su apariencia*” (TCA 107), e conseqüentemente, desenvolvem o senso altruísta de “[...] *se poner en lugar de la otra persona, sin criticarla*” (TCA 112), já que é também um grande benefício de estar num programa social o fato de “*conocer más personas, conocer distintas formas de pensar*” (TCA 114).

Ser capaz de colaborar na efetivação de espaços de não-discriminação supõe ações não só restritas ao âmbito governamental, isto é, inclui práticas que se iniciam em espaços cotidianos de convivência, respaldadas em outras formas de relacionamento, resolução de conflitos, controle das emoções.

Identifica-se práticas com esse intuito em todos os programas, quando, nas falas das crianças e adolescentes, apresenta-se como uma das principais contribuições da inserção nos programas a melhora da comunicação com os familiares, os pares, outros adultos, comunicação essa estruturada pelo fundamento do respeito.

No Reintegra, observa-se recorrentes relatos semelhantes ao do adolescente RCA 88, quando esse diz sobre a questão da comunicação: “*no era muy corado con las personas, no era muy... para decir, muy... como poso decir, no socializaba con las personas. Entonces aquí aprendí a socializar con las personas, a mantener una plática con ellos. [...] y acallarme también*”. Dessa e de outras formas mais ou menos

explícitas, o tema da comunicação foi anunciado oito vezes no Reintegra, isso considerando apenas as respostas em relação às dificuldades superadas.

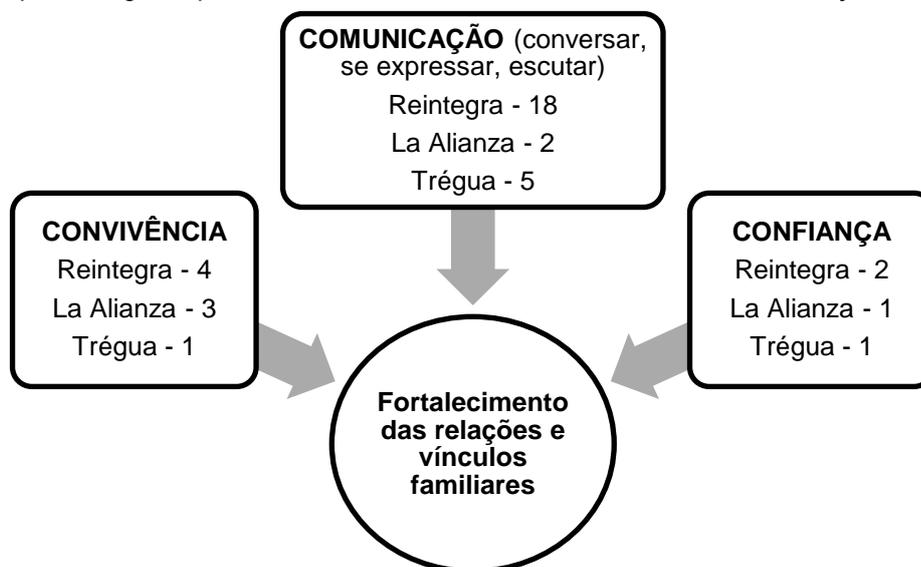
Por complemento, a equipe do Reintegra identifica também como um ponto positivo da inserção no programa, o fortalecimento dos vínculos e dos laços afetivos (ponto positivo 6). Pela melhoria na comunicação, benefício diretamente relacionado com o processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes, há uma significativa mudança nos relacionamentos entre pares, familiares e demais agentes sociais.

A própria ideia de hermenêutica diatópica, ou seja, o diálogo entre *topois* diferentes e incompletos, só se dá por meio da comunicação efetiva, do diálogo. A formação para o diálogo, portanto, é realmente uma das principais ferramentas para a efetividade do princípio da não-discriminação e para o desenvolvimento integral da infância.

A CDC prevê em seu artigo 6º, a responsabilidade de se assegurar na máxima medida possível a sobrevivência e desenvolvimento da criança e adolescente (ONU, 1989). Trata-se de desenvolvimento em todas as dimensões, o que inclui, portanto, também suas habilidades sociais e emocionais.

Ainda no que consiste em analisar benefícios e aprendizagens em matéria da comunicação, observa-se nos programas que um dos maiores pontos positivos das aprendizagens que fortalecem o cotidiano familiar está na intersecção entre comunicação/expressão, convivência e confiança.

Figura 6 - Aprendizagens que favorecem o cotidiano da família na visão de crianças e adolescentes



Fonte: Elaborado pela autora com base em Eynng (2019).

O elemento comum é o fortalecimento das relações e vínculos familiares, do qual decorrem as demais aprendizagens, como colaborar, ajudar em casa, respeitar mais, mudar determinadas atitudes, que acontecem em virtude da consolidação de um sentimento de pertencimento àquela realidade, gerando o desejo de cuidar, responsabilizar-se, dar continuidade.

O artigo 6º introduz também o termo sobrevivência ao texto da Convenção. Dos programas, observamos especialmente no La Alianza, práticas que partem do pressuposto básico de garantir a sobrevivência: o direito à vida e proteção contra todas as formas de violências. No relato das meninas, observamos que o programa se presta a auxiliar:

*para que despejamos nuestra mente y podamos seguir adelante, que olvidemos todo lo que hayamos pasado y nos concentremos en lo que estamos haciendo, para seguir adelante y tal vez más adelante las actividades puedan servirnos para algo (LACA 64).*

Nesse caso, a sobrevivência e desenvolvimento assumem um caráter de superação da situação de violência enfrentada, tendo em vista que na Guatemala, as adolescentes conviveram com graves contextos de exploração sexual e negligência parental. “Seguir adiante” é uma expressão recorrente nos programas, e em especial na Guatemala, que dá a ideia de uma outra chance advinda de oportunidades de aprendizagens que variam desde a construção de produtos artesanais, assistir televisão (acesso à informação), a continuidade dos estudos até o hábito de zelar pelas coisas do lar, e que possibilitam condições para trilhar um caminho para um futuro melhor.

Caminhar em direção à um futuro promissor e diferente, torna-se um dos grandes benefícios de se estar em um programa social compromissado com a garantia de direitos. Ao perguntarmos quais os benefícios identificados pelas crianças e adolescentes em função da inserção no programa, tem-se, especialmente:

*Tal vez a tener un objetivo claro para hacia donde voy. Lo que me gustaría ser en mi vida, así como a tener una carrera, aclarar mis ideas e ir a un punto específico (RCA 84).*

*Muchos beneficios [¿Y o qué el programa le ayuda?]. Me ayuda seguir la vida, que luto por mi bebe por mi carrera de ser medica forense (LACA 56).*

*Me ayudó mucho, mi forma de pensar, [...]. Aprendí que puedo superar metas en cualquier momento y en cualquier lado (TCA 105).*

Nesse sentido, a educação tem um papel fundamental, possibilitando as condições para seguir adiante. Em La Alianza, as meninas recordam que uma das principais aprendizagens que obtiveram no programa e puderam levar ao cotidiano escolar é a força para “*proseguir e luchar por lo que yo quiero [...]*” (LACA 49), entendendo que estudar abre caminhos, especialmente quando o mundo se parece novo e incerto, “[...] *porque ahora no soy so yo a una persona conmigo*” (LACA 49).

Os programas, de modo geral, ofertam a possibilidade de conclusão dos estudos, mas também habilidades (como atenção, mais assertividade, melhor convivência entre os colegas de classe, responsabilidade no cumprimento das tarefas, despertar o gosto pelas disciplinas) para que a conclusão se efetive com qualidade e, desse modo, seja possível alcançar sonhos como ter formação em Letras (LACA 44), Medicina, Psicologia ou até mesmo ser educadora de um lar como o La Alianza (LACA 48).

Importante ressaltar que as ações desenvolvidas no programa procuram dar novo sentido ao processo educativo, como também pode-se perceber na colocação de TCA 112:

*Cambiar mi expectativa al colegio, percibía que el colegio era algo que vulneraba mi derecho de dar mi opinión, etc. Entonces en Tregua aprendí que el estudio siempre me va a servir, tengo que comprender, entender, darme cuenta de las cosas que me hacen bien, mal, lo que estoy pasando y o que o colegio me da. Cuando, por ejemplo, me corrige, o cosa así, es porque estoy haciendo algo mal. Antes tenía una perspectiva errada de que se estaban mi corrigiendo era porque no podría hacer nada, después de venir a Tregua me doy cuenta de que no es así, de que el colegio tiene un propósito conmigo y yo tengo que aceptarle y comprender.*

Obviamente, inúmeros são os estudos, a citar os desenvolvidos por Eyng (2011; 2013) sobre as violências nas escolas, que reconhecem como a escola exerce seu poder em relações assimétricas entre adultos e crianças. Por outro lado, o reconhecimento por parte das crianças e adolescentes de que nem toda ação é uma violação de direitos em potencial indica uma possibilidade outra de interação com o conhecimento e relacionamento entre professores e estudantes: corrigir, orientar, responsabilizar também faz parte do processo educativo.

Por isso, a construção de um projeto de vida é, seja pelo âmbito educativo, seja pelo familiar, subsidiada pelo respeito ao interesse superior da criança, defendido no artigo 3º da Convenção, que assegura no inciso I que “todas as decisões relativas às crianças, adotadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por

tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança”.

As equipes dos programas procuram atuar para esse fim, pois se identifica nas suas colocações que entre os pontos positivos dos programas, estão eles justamente possibilitando uma visão diferente para que as crianças e adolescentes possam continuar seu projeto de vida (La Alianza, ponto positivo 4), oferecendo condições para que se possa encontrar um projeto de vida (Reintegra, ponto positivo 12), e desenvolvendo uma proposta metodológica que tem como efeito mostrar às crianças e adolescentes que eles possuem habilidades, são talentosos e tem apoio para suas iniciativas (Trégua, pontos positivos 3 e 10) (EYNG, 2018).

Se um adolescente diz sobre “*la autoestima, tener una identidad y confianza en sí mismo*” (RCA 89), está dizendo sobre movimentos necessários, como assinala Candau et al (2013), para a ressignificação dos seus direitos. Tais movimentos contribuem para que o interesse superior da criança não se trate apenas de perpetuar, sob uma estampa aparentemente alinhada aos direitos, a dependência de crianças e adolescentes ao adulto provedor, mas favorecer o protagonismo dessas crianças e adolescentes, os empoderando com ferramentas que lhes permitam acreditar mais em si mesmos e em seu potencial e decidir sobre seu futuro.

Os familiares das crianças e adolescentes atendidas nos programas reconhecem que uma das dificuldades superadas a partir da inserção no programa é justamente a melhora na autoestima, indicada por três familiares no Reintegra, quatro em La Alianza e um no Trégua.

A baixa autoestima é uma limitação à participação, potencialmente gerada pela vergonha e pela apreensão. No que concerne à vergonha, essa pode ser gerada pela “[...] existência de relações sociais inseguras e fragmentadas e assume-se como um constrangimento a construção identitária” (FERNANDES, 2009, p. 335). A apreensão deriva, por conseguinte, do isolamento e afastamento de grupos de referência, em decorrência do sentimento de “[...] ilegitimidade relativamente à possibilidade de tomar decisões sobre sua vida, o que nos envia para uma imagem de criança dependente e tutelada, que não vislumbra possibilidades de fazer ouvir a sua própria voz na organização do cotidiano” (FERNANDES, 2009, p. 337).

Os grupos de referência, ou a ausência deles, têm contribuído no crescimento das dificuldades em relação à comunidade, aumentando o envolvimento com pessoas que abrem portas para as drogas e delitos. Nesse sentido, para adolescentes, no

Reintegra, por exemplo, o programa realiza seu papel ao oferecer aprendizagens que favoreçam o dia a dia na comunidade em que vivem, ajudando “*a no me involucrar en situaciones de riesgo, como a que ya estaba involucrado, prevenir sobre lo consumo de sustancias*” (RCA 91) e identificar quem são as pessoas que poderão oferecer riscos: “*mejoro con mis amigos, con mis tíos o primos cuando dicen: ‘vamos a tomar todas’, o cuando mis amigos o primos dicen: ‘vamos a robar, o vamos acá’. Ya pienso mejor las cosas, cuando dicer no y cuando decir sí*” (RCA 85).

Na Guatemala, identifica-se com ainda mais clareza o limite da apreensão nas falas das meninas. Elas identificam inúmeras dificuldades superadas ao longo da participação no programa, que podem ser sintetizadas na fala recorrente da mudança de comportamento, do portar-se bem. A falta de grupos de referência, como a própria família, isto é, a instabilidade dos contextos em que estavam inseridas lhes obrigavam a adotar certos modos de agir, como se evidencia no depoimento da LACA 45, que afirma ter “*cambiado, porque era muy agresiva, cambié mi vocabulario porque estaba con las pandillas, fue me propuso un plan de vida, de seguí estudiando e cambiar mi vida*”.

O “mau” comportamento, por vezes, entendido pelas meninas como uma justificativa para a violência que sofreram, uma culpa somente de si próprias, poderia ser, na verdade, mais uma resposta ao severo contexto do qual provieram, uma forma de resistir ao sofrimento que lhes gera sentimentos do tipo anunciado por LACA 48:

*Quando venía yo tenía mucho odio contra mi familia, muy odio, y ese odio me ayudó a alcanzar más metas, a poder superarme, a poder seguir adelante, a que pueda ayudar a mi hermana. Yo tengo mucho odio y ahora estoy cercando ese odio para bien y no para mal, entonces ahora no tengo odio, ahora pienso que no guardo más rencor.*

Como muito do que se refere a esse contexto de vergonha e apreensão se constrói em relações familiares fragilizadas, os programas atuam por meio de ações que integrem grupos de apoio também às famílias, como os desenvolvidos no Trégua e *La Alianza* e, de modo mais efetivo, no Reintegra.

As famílias passam a identificar nas crianças e adolescentes melhoria na autoestima e autoconhecimento, controle emocional e melhora no comportamento das crianças (Tabela 12), fato que depende substancialmente também da mudança de suas próprias condutas.

Tabela 12 - Benefícios proporcionados pelo programa na visão dos familiares

<b>Benefícios</b>	<b>R</b>	<b>L A</b>	<b>T</b>	<b>Total</b>
Melhora na escola, valorizar o estudo	2	5	-	<b>7</b>
Melhora emocional, bem estar, alegria	2	3	2	<b>7</b>
Melhora controle emocional, comportamento	3	1	1	<b>5</b>
Melhora na convivência em família	5	-	-	<b>5</b>
Ter proteção, estar seguro	-	4	1	<b>4</b>
Conhecer pessoas novas, fazer amigos	-	-	4	<b>4</b>
Melhora responsabilidade, vontade de lutar	1	-	2	<b>3</b>
Melhora da autoestima, autoconhecimento	1	-	2	<b>3</b>
Reconhecer fatores de risco, certo e errado	2	-	1	<b>3</b>
Saber se expressar, conversar, fala	-	2	1	<b>3</b>
Desenvolver autonomia, protagonismo	1	-	2	<b>3</b>
Amadurecer, ser melhor pessoa, cognitivo	1	1	1	<b>3</b>
Mudança de perspectiva de pensar a vida	1	1	-	<b>2</b>
Desenvolver respeito, empatia	-	-	2	<b>2</b>
Aprender prevenir consumo de substâncias	1	-	-	<b>1</b>
Aprender a escutar os outros - orientação	1	-	-	<b>1</b>
Melhora na convivência, comunicação	-	-	1	<b>1</b>
Bons modos, civilidade	-	-	1	<b>1</b>
Aprender a se defender	-	-	1	<b>1</b>
Lazer, recreação	1	-	-	<b>1</b>

Fonte: Eyng (2019)

Os programas procuram desenvolver uma proposta pedagógica que faça sentido no envolvimento das crianças e adolescentes e na mobilização de suas opiniões e capacidade de decisão nos assuntos que lhe dizem respeito, recorrendo à práticas que reforcem a autoestima e a capacidade criadora, o cuidado de si e do meio onde vive e a superação da alienação quanto ao contexto social em que se insere.

São nessas condições que se estrutura o direito à participação, definido nos artigos 12 e seguintes da Convenção, mas também implícito em outros artigos.

Ressignificado o sentido de cidadania na infância, crianças e adolescentes veem despertar o desejo de *“salir adelante, y tratar de convencer a los niños y niñas que se unam a nosotros que dejen de la violencia en la calle, las drogas y todo eso”* (TCA 123). Ressalta-se a expressão “que se unam a nós”, que apresenta um sentido de responsabilidade social, cuidado com o outro. O sentimento de responsabilidade é fundamentado na forma específica de interpretação da criança e do adolescente sobre as dinâmicas que envolvem os seus direitos. “[...] As crianças, enquanto intérpretes activos dos dispositivos e das dinâmicas de administração simbólica da sua existência, produzem sobre seus direitos juízos interpretativos e exercitam formas de aplicação da sua participação social que escapam do sentido legislado, sem o contradizer [...]” (FERNANDES, 2009, p. 16).

Na mesma linha, a consideração das crianças e adolescentes quanto à

importância de “*dar a conocer sus derechos y que pasa en rato con nosotros y que se olviden de sus problemas que pasen bien con nosotros*” (TCA111) evidenciam a urgência de “aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico”, pois, “dessa forma, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com atitude fortemente exploratória, respeitando o homem e tudo o que o rodeia” (SARMENTO; VEIGA, 2010, p. 62).

#### 4.6 PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE DIREITOS HUMANOS E DIREITOS... GARANTIDOS?

É consenso que os Direitos Humanos são interdependentes. Portanto, as contribuições dos programas para a garantia de direitos indicadas pelos sujeitos da pesquisa acontecem porque são contempladas ações que articulam direitos de participação, provisão e proteção. Na pesquisa, as crianças e adolescentes, seus familiares e equipes foram indagados sobre suas percepções sobre Direitos Humanos e direitos garantidos nos programas.

O foco a partir daqui será em relação as respostas das crianças e adolescentes, sistematizadas por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

As aprendizagens advindas dos programas, aliadas as experiências vivenciadas cotidianamente nos espaços de desenvolvimento de crianças e adolescentes incidem no entendimento sobre Direitos Humanos nos grupos investigados. Na Tabela 13, observa-se:

Tabela 13 - Entendimentos sobre direitos humanos - crianças e adolescentes

<b>Categoria</b>	<b>Reintegra</b>	<b>La Alianza</b>	<b>Trégua</b>	<b>Total</b>
Tipos de direitos	8	11	6	<b>25</b>
Direito como norma de conduta	8	2	5	<b>15</b>
Direitos como naturais do ser humano	3	5	6	<b>14</b>
Direitos são a proteção das pessoas	1	6	4	<b>11</b>
Direitos de todos - igualdade	3	1	4	<b>8</b>
Outros	1	1	2	<b>4</b>
Direitos de dignidade	1	-	2	<b>3</b>
Direito para ajudar as pessoas	-	3	-	<b>3</b>
Não sabe	1	2	-	<b>3</b>
Direitos de cidadania	1	-	-	<b>1</b>
Relação entre direitos e deveres	1	-	1	<b>1</b>

Fonte: Eyng (2019)

As crianças e adolescentes, nos três programas, explicam seu entendimento

sobre direitos humanos de forma objetiva, citando exemplos, como alimentação, moradia, vestuário, educação, saúde, nacionalidade, opinião e expressão, entre outros. No entanto, em segundo lugar, surgem percepções de direitos como normas de conduta:

*Son como reglas que tenemos que tomar como humanos que somos. Derecho a la libertad, derecho a jugar, derecho a estudiar y derecho a... bueno sólo eso (LACA 60).*

*Son como leyes para la vida de lo humano que no se cumplen y también para que el ser humano se sienta parte (TCA 106).*

*Son como luz que te ayudan [...] como persona y se deber respetar, son normas, así como esta los derechos esta los deberes (TCA 121).*

*Son como las reglas que te dan al momento que naces y que te hacen un ser humano (RCA 86).*

*Derechos que todas las personas tenemos y por tener han que ser cumplidos a fuerza, son obligatorios, para que todos sean felices (RCA 89).*

*Son las cosas que tú puedes hacer, ¿no? (RCA 104).*

Os direitos como normas de conduta alinham-se a uma visão regulatória dos direitos, na qual valores convencionados como mais ou menos aceitos em cada sociedade são incorporados. Entretanto, “a aceitação de um conjunto de valores morais por um grupo como código exclui ou deixa à margem os valores de outros grupos ou indivíduos” (PACIEVITCH, 2016, p. 90), e desconsideram a necessidade de sair do colonialismo para alcançar uma atitude emancipada, uma autonomia solidária (SANTOS, 2007).

Seriam os direitos, normas que devem primordialmente serem aceitas e cumpridas, mais que garantias fundamentais reconhecidas, compreendidas, e por isso, defendidas e promovidas?

Existe, no entanto, nessas mesmas percepções um entendimento que supera essa visão regulatória dos direitos. A começar pela Guatemala, na qual a visão como norma de conduta já não é tão forte, tendo em vista que para as meninas, antes de tudo, direito é sinônimo de proteção.

Quando se pergunta às crianças e adolescentes sobre quais consideram ser os direitos fundamentais de todas as pessoas (Tabela 14), a preponderância do direito a ter uma família, seguido pela educação, respeito, liberdade e satisfação das necessidades básicas indica que esses direitos deixam de seguir a linha da obrigação.

Até mesmo quando LACA 60 exemplifica que regras seriam os direitos, deixa de falar em obrigações e, no limite, traz em sua fala elementos que prefiguram a dignidade da criança e do adolescente.

Ao explorar um pouco mais a percepção de direito como fundamento para a dignidade, nos deparamos com algumas questões: o que significa dizer que a liberdade e a educação são direitos recorrentemente lembrados por essas crianças e adolescentes ao serem questionados sobre direitos fundamentais? Por que o respeito está entre os primeiros direitos mais valorizados? E a família, por que é o direito mais valorizado, principalmente na Guatemala?

Os contextos aos quais pertencem, questionados pelas ações desenvolvidas nos programas, mas, sobretudo, as esperanças e interesses dessas crianças e adolescentes dizem que Direitos Humanos não são só deveres, são os princípios para a dignidade humana que lhes tem sido negada.

Tabela 14 - Direitos fundamentais mais valorizados - crianças e adolescentes

Direitos	Reintegra	La Alianza	Trégua	Total
Família	3	8	4	15
Educação, estudo	6	4	3	13
Respeito	4	1	6	11
Liberdade de expressão	5	1	5	11
Moradia	4	1	2	7
Ser livre	4	1	1	6
Trabalho	1	2	-	3
Vida	-	2	1	3
Saúde	2	-	1	3
Outros	2	1	-	3
Ser feliz	1	1	-	2
Igualdade de gênero	1	-	1	2
Informação	-	1	-	1
Saber o que é Direito	-	1	-	1
Proteção	-	1	-	1
Direito da infância	-	1	-	1
Denúncia	-	1	-	1
Segurança	-	1	-	1
Seguir adiante	-	1	-	1
Deus	-	1	-	1
Participação	-	-	1	1
Recreação	-	-	1	1
Nacionalidade	-	-	1	1
Nome	1	-	-	1
Alimentação	1	-	-	1
Vestuário	1	-	-	1
Vida cotidiana	1	-	-	1
Ter igualdade	1	-	-	1

Fonte: Eyng (2019).

As crianças e adolescentes foram apresentadas aos direitos definidos na Convenção do Direito da Criança (ONU, 1989). Em seguida, foram indagadas sobre quais consideram ser os mais fundamentais para sua vida naquele momento em que viviam.

Sistematizados na Tabela 15, os dados revelam, em primeiro lugar, que direitos de provisão e proteção são os imediatamente lembrados. Há uma noção, ainda que implícita, de que a satisfação das necessidades básicas, como saúde, é predisposição ao exercício de qualquer outro direito.

Está entre os mais mencionados o direito à liberdade de opinião e expressão. Isso parece nos dizer que em contextos nos quais há fragilidades desde as garantias mais fundamentais, reconhecer a voz das crianças e adolescentes como fontes de informações importantes para a tomada de decisão sobre os assuntos que competem à infância tem se tornado difícil, mas, sem dúvida, urgente.

Tabela 15 - Direitos mais fundamentais definidos na Convenção 1989 para sua vida nesse momento

<b>Direitos</b>	<b>Reintegra</b>	<b>La Alianza</b>	<b>Trégua</b>	<b>Total</b>
Saúde	18	22	17	<b>57</b>
Educação	17	18	20	<b>55</b>
Vida	14	23	14	<b>51</b>
Liberdade de opinião e expressão	14	13	13	<b>40</b>
Proteção contra todas as formas de violência	10	16	14	<b>40</b>
Adoção (ter uma família)	4	14	16	<b>34</b>
Orientação em e para os direitos humanos	9	10	15	<b>34</b>
Identidade	12	8	12	<b>32</b>
Convivência com os pais/ responsáveis legais	11	9	6	<b>26</b>
Proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica	6	10	10	<b>26</b>
Esporte e lazer	4	7	12	<b>23</b>
Cultura	6	10	7	<b>23</b>
Liberdade de associação e crença	8	7	4	<b>19</b>
Nacionalidade	7	6	6	<b>19</b>
Informação	4	5	6	<b>15</b>
Profissionalização	4	6	4	<b>14</b>
Reinserção social	3	4	4	<b>11</b>

Fonte: Eyng (2019).

A identificação dos direitos fundamentais para suas vidas naquele momento oferece pistas de como vivem as crianças e adolescentes e de como gostariam de ser tratados. A grande preocupação com o direito à vida por parte delas é como um grito por socorro, pois sentem os riscos que incidem sobre suas vidas e temem estarem em perigo.

Os programas garantem, conforme apresentam os resultados da Tabela 16, direitos que, na prática, têm grande impacto sobre os cotidianos das crianças e adolescentes atendidas, as empoderando, promovendo qualidade de vida e condições melhores de participação, segurança e pertencimento.

Tabela 16 - Direitos Humanos garantidos nos programas na visão de crianças e adolescentes

<b>Direitos</b>	<b>Reintegra</b>	<b>La Alianza</b>	<b>Trégua</b>	<b>Total</b>
Educação	12	17	8	<b>37</b>
Liberdade de opinião e expressão	12	10	9	<b>31</b>
Saúde	6	16	2	<b>24</b>
Proteção contra todas as formas de violência	4	9	8	<b>21</b>
Convivência com os pais/ responsáveis legais	8	7	4	<b>19</b>
Outro	6	6	6	<b>18</b>
Orientação em e para os direitos humanos	2	7	8	<b>17</b>
Esporte e lazer	4	5	8	<b>17</b>
Identidade	4	5	6	<b>15</b>
Vida	3	7	3	<b>13</b>
Cultura	5	3	4	<b>12</b>
Informação	6	2	4	<b>12</b>
Proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica	-	4	3	<b>7</b>
Liberdade de associação e crença	4	-	2	<b>6</b>
Adoção (ter uma família)	-	1	3	<b>4</b>
Nacionalidade	-	3	1	<b>4</b>
Profissionalização	-	3	1	<b>4</b>
Reinserção social	-	-	-	<b>-</b>

Fonte: Eyng (2019).

Dos programas, se tem a convicção de que as aprendizagens ali desenvolvidas e os direitos garantidos serão indispensáveis para resistir aos contextos de violência, e que a vivência dos direitos é a mais importante forma de orientar em e para os Direitos Humanos. Infere-se que os direitos mais fundamentais para a vida dessas crianças mexicanas, chilenas e guatemaltecas ressaltam as condições de vida e as esperanças das crianças e adolescentes.

Pois, quando perguntadas, no encerramento da entrevista, como consideram estar a situação da infância hoje, partem de suas realidades objetivas para denunciar os desafios familiares, as deficiências educativas, na saúde, a insegurança, o medo, a falta do respeito às crianças e adolescentes e aos seus locais de pertencimento. E, de fato, denunciam!

Estão nos dizendo que as realidades são diferentes, mas a vida de modo geral está difícil na maioria dos lugares...

*Cada uno tiene una situación diferente a la vida, como la mía, en mi casa a veces mi padrastro no conseguía trabajo y nos quedamos sin comer unos días (LACA 57).*

*Esté crítica la acá, no veo que los niños tengan una buena vida. No sólo los niños como la comunidad en sí (TCA 107).*

... porque a violência sufoca um dos direitos que se reconhece ser mais fundamental, o respeito.

*[...] mi persona ve la violencia como una amenaza en la sociedad, y fue identificando poco a poco que después de la violencia no sobra el respeto (RCA 84).*

*¡Porque están violando las leyes, no la respetan, porque tiene que respetar! [¿Y quién está violando las leyes?] Las personas que hacen violencia a las niñas o hay personas que no respetan y juegan basura en sitios ajenos... [¿Y hay muchas personas que hacen violencia a las niñas?] Sí. [¿Qué tipo de violencia?] Maltrátalas, o pégalas, o hacer algún tipo de daño (LACA 58).*

*Pienso que está mal los niños acá en esta sociedad. No tiene ningún respeto por ellos. Hay niños que han sido muertos por las cosas de los adultos. Yo cuando salgo, nunca sé lo que puedo pasar, tengo miedo. Vejo que los adultos se pelean mucho, se tratan muy mal, se amenazan mucho, los niños toman esa misma conducta. Entonces pienso que la vida de los niños no es buena. Hay muchas preocupaciones, hay mucha falta de respeto, hay mucha violencia (TCA 112).*

E, por faltar o respeito, as crianças e adolescentes vivem em condições precárias. Desacreditam da possibilidade da garantia de direitos, pois há discriminação por ser quem se é. As crianças e adolescentes são exploradas, não estudam, não tem um lar e há problemas sérios nas famílias. Sofrem maus-tratos. Outras vezes, não podem sair de casa, pois há insegurança em suas comunidades. Muitos se envolvem com drogas e crimes.

*Socialmente no tiene nada no se garante los derechos del niño (TCA 110).*

*Muchas personas sufren discriminación por vivir acá. Se discrimina para arrumar trabajo. Por el simple facto de vivir en La Pintana. Tienen dificultad en buscar trabajo. También culpo los medios de comunicación, siempre que notician algo sobre acá, siempre es negativo. Siempre fallando de delincuentes (TCA 107).*

*Siento que hay mucho peligro, mucha violencia porque hace falta estudio, [...] as veces pobres tiene hijos y más hijos y no tiene toda la economía para mándalos a estudiar [...] e entonces [las niñas] no logran a estudiar y dedicanse a la violencia, a robar, a matar, a secuestrar (LACA 44).*

*Guatemala está un poco mal porque muchos niños trabajando en la calle, vendiendo doces, chocolates, las familias son de escasos recursos... incluso a casos a que las propias mamás venden sus hijos (LACA 45).*

*[...] a veces hay niños en las calles y consumen drogas y escapan de sus casas porque no quieren estar con sus papas a causa de la violencia que les dan, o porque a veces las niñas tuvieron relaciones con sus novios y se embarazaron y sus papas no las quieren y entonces las tocan de casa, muchas veces por eso está mal (LACA 50).*

*Mal, porque en las plazas se supone que sean para los abuelos, niños y niñas, para compartir, pero no se puede salir para las plazas porque hay droga, hay tráfico, hay balazos, en todas las pasajes están vendiendo droga, no se puede salir pasan carros rayados en frente a tu casa, esto te perjudica en su vida diaria e tu va hacer lo, é capaz que si capaz que no pero va se queda con eso (TCA 116).*

*Yo creo que hay familias que usan la violencia con sus hijos, y en la educación de los niños tan pequeños, y yo creo que, creo no, estoy seguro de que eso no está bien porque supongo que son pequeños, no se podría usar la violencia, no espantarlos (RCA 102).*

Esse contexto amplia o descrédito quanto às suas opiniões, interesses, desejos, enquanto o que gostariam as crianças e jovens, é realmente poder fazer algo que ajude a transformar essa situação.

*Siento que están vulnerados, porque no se lo valorar como debería, los adultos no toman en cuenta la opinión de los niños y mismo de los jóvenes, lo que quieren expresar. La propia sociedad juzga los jóvenes por su actitud, pero los jóvenes tienen esas actitudes para poder cambiar. [¿Todos os jóvenes tienen actitudes para cambiar?] Algunos jóvenes quieren cambiar lo sector, la realidad, pero otros jóvenes si quieren quedarse estancados (TCA 113).*

*A los niños y niñas la sociedad los silencia mucho, no los toman en cuenta. Hay mucho abuso de poder, de papa, de adultos, de profesores [...]. Son muy vulnerados en este sentido (TCA 124).*

Há também aquelas crianças e adolescentes, que, por sua vez, não se preocupam tanto com os fatos e estão estagnados.

*Yo juzgo que ahora muchos adolescentes como que ya no le toman mucha importancia en la vida y están a perder su tiempo en cosas que no están bien, en vez de tener un estudio, en vez de hacer cosas sanas pues como que la adolescencia invita y no piensan más en lo futuro, si no en lo momento en que están (RCA 88).*

As crianças e adolescentes não só fazem a crítica, como também reconhecem que há famílias que se dedicam a garantir o melhor para o seu desenvolvimento...

*[...] hay obviamente también [familias], pues no todas son malos, pues donde las familias tienen a sus hijos, primos, nietos, y los tratan muy bien y siempre los atienden, por ejemplo, en mi casa siempre me tratan muy bien, nunca me hay gritado, nunca me han agredido, realmente me regañan cuando no quiero hacerlo, como lavar los platos, o mi ropa (RCA 102).*

... assim como há instituições, como os programas sociais investigados, que desenvolvem ações para que se possa ter mais oportunidades e condições de superar os desafios que a realidade apresenta.

*Pues... están bien... pero hay muchas instituciones que te poden ayudar, y aprenden muchas cosas (RCA 104).*

*Las condiciones de vida en que se encuentran son "hambre" de aprender, el niños y niñas que quieren buscan, pero hay familias que no dejan sus hijos crecer [...]. El programa es otra percepción de su vida cotidiana. Yo me siento participante de esta vida y también me siento participe contra la "hambre". En cuanto lo programa puede cambiar a vida de mucha gente, de mirarle de objetivo, del "hambre" de que no se vulneran los derechos de su niños y niñas (TCA 117).*

Por esse ângulo, a totalidade, conceito dialético, é percebida na condição objetiva em que crianças e adolescentes convivem, ou seja, nos espaços de socialização diária representados em suas realidades locais, na qual incorporam e anunciam experiências concretas que conjugam a sua integralidade.

As paradoxais condições das crianças e adolescentes, portanto, nos inspiram a assumir o que, ao meu ver, é a provocação central da Declaração dos Direitos da Criança: “a humanidade deve à criança o melhor de seus esforços” (ONU, 1959).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso até aqui trilhado, realizamos a pesquisa tendo sempre a nossa frente os contraditórios paradigmas baseados na ausência de um conceito de infância ou na sua construção alicerçada em narrativas sociais depreciativas e subordinantes *versus* reconhecimento da infância como uma categoria social permanente e plural – por isso, infâncias – composta por sujeitos de direitos e resultante da ação recíproca estabelecida entre referenciais geracionais, culturais, políticos, sociais, econômicos, que revelam as possibilidades e limites que recaem sobre essa categoria social (QVORTRUP, 2014; PROUT, 2010; SARMENTO, 2013).

Assumindo a segunda posição e tendo como objeto central de análise os direitos da infância, com especial destaque ao direito à participação, situamos a sua importância e os processos históricos, culturais, sociais e políticos que demarcam seus contornos.

Os aportes teóricos e os dados coletados via pesquisa documental e entrevistas possibilitaram analisar, à luz do método hermenêutico-dialético, a efetivação do direito à participação previsto na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) nas políticas públicas, programas sociais destinados à infância e segundo a percepção de adultos e crianças e adolescentes.

Nos propusemos a identificar a configuração do direito à participação nas políticas públicas para a infância e nos programas investigados. Identificamos que o direito à participação se configura nas políticas públicas nacionais a partir das influências recebidas da Convenção sobre os Direitos da Criança, tendo sido essas políticas substancialmente alteradas nas décadas seguintes à aprovação do tratado, ainda que se observe tensões, no que tange a, em primeiro lugar, questionar em que medida o direito é objetivamente reconhecido pelo Estado e pela sociedade, quando situada a concepção de criança cidadã nessas políticas, e em segundo, questionar sua aplicabilidade nas realidades concretas de crianças e adolescentes.

A análise da Convenção sugere que, dentre as principais contribuições desse tratado, localizam-se a retomada, para a criança e adolescente, de sua titularidade em relação aos direitos, reforçando a importância da interdependência deles e do entendimento de que os direitos não são favores concedidos à infância, atribuindo, assim, à criança e ao adolescente o status de sujeitos de direitos; e a consideração, por parte dos agentes que são corresponsáveis pelo cuidado da infância (Estado,

família e sociedade), de seus interesses na tomada de decisão sobre o que lhes afeta.

Ao estabelecer a relação entre o direito à participação previsto nas políticas e documentos de programas sociais para a infância com as percepções de crianças e adultos, observamos que os programas sociais investigados efetivam o direito à participação, começando pelo fato de que os entrevistados reconhecem que esses e outros programas são fatores de proteção ante às violências.

A atuação dos programas contribui para a ressignificação dos cotidianos infantis, como, por exemplo, na escola e na família, incidindo sobre os fatores de risco e buscando contribuir na construção de um projeto de vida, um recomeço. Para isso, supõe tanto práticas que desenvolvam habilidades não-discriminatórias, fundamentadas no respeito e no diálogo, que superem as relações de opressão, fortaleçam vínculos familiares e comunitários, encorajem o protagonismo, quanto propostas pedagógicas que mobilizem crianças e adolescentes nos assuntos que lhes dizem respeito, reforcem o cuidado de si, do outro e do meio onde vive e contribuam na superação da alienação presente nas suas realidades.

Esses elementos são indicativos do exercício do direito à participação nas aprendizagens advindas da vivência nos programas, segundo a percepção dos sujeitos investigados, especialmente porque estão a serviço da orientação em e para os direitos humanos, preconizando, para tal, a própria vivência dos direitos. Na estruturação de um projeto de vida, a vivência dos direitos é ponto chave, principalmente quando os programas sociais atendem crianças e adolescentes com baixa perspectiva de futuro, incertos quanto ao dia de amanhã.

Nos programas investigados, o direito à participação se configura mediante à garantia dos direitos mais fundamentais recorrentemente privados nos contextos cotidianos, como atendimento contra violência sexual, reinserção social, protagonismo e ressignificação de espaços comunitários, por meio de diferentes linhas de trabalho que, no conjunto, buscam atingir os mesmos objetivos para a melhoria das condições de vida. Esse dado ratifica a interdependência dos direitos humanos, reforçando que direitos de participação só poderão ser efetivamente garantidos em coexistência com direitos de proteção e provisão.

No entanto, enquanto nos programas, as políticas públicas são referenciais para as práticas desenvolvidas, para além dos muros das instituições, choca o fato de que essas mesmas políticas públicas tenham pouca efetividade, visto que as realidades são pobres e violentas.

Embora atualmente se vislumbre uma concepção outra de participação infantil, as infâncias sofrem com a limitação histórica oriunda de narrativas fundamentadas em visões patriarcais e adultocêntricas que instituem identidades sociais de inferiorização, incapacidade, perigo e legitimam práticas violentas. Com o recorte temporal datando da instituição do Estado Moderno, identificamos como, ao longo dos séculos seguintes, foi se assumindo uma nova “teologia”, a lógica econômica, direcionando a um outro modo e modelo de ser humano. Apoiando-se em estruturas como família, igreja e escola, o Estado amplia a visão patriarcal pré-existente, inscrevendo em todas as instituições a tarefa de reproduzir a inferioridade da mulher, da criança e do adolescente e de todos aqueles que não são contemplados nos padrões estabelecidos.

A violência cultural que legitima essa visão justifica um processo de disciplinarização da infância, influenciando na autopercepção como propriedade, coisa, mercadoria do adulto, gerada para atender aos desejos do mundo adulto. Portanto, se estabelecem marcadores étnico-raciais, de gênero, de classe que aprofundam a pobreza infantil. Um exemplo disso são as relações desiguais de gênero que revelam uma tendência na violência em relação aos meninos e meninas, sendo que os primeiros são identificados como menores com comportamentos em conflito com a lei e as segundas, propriedades do adulto que abusa, agride ou negligencia. Para ambos, acrescentam-se realidades deficitárias em condições culturais e econômicas, nas quais o protagonismo das crianças e adolescentes em suas realidades comunitárias e familiares é deturpado. Assim, para muitas crianças e adolescentes a exploração pela prostituição, a exploração do trabalho infantil ou envolvimento no tráfico de drogas, convertem-se em saídas alternativas para as péssimas condições de vida e sobrevivência, por exemplo para contribuir no sustento próprio e de seus familiares.

Esse contexto resulta na desvalorização de si, no medo e insegurança para a participação. No entanto, no decorrer da pesquisa, observamos elementos que indicam que as violências que incidem sobre as infâncias não se configuram somente pela vertente econômica e estatal, mas também nas micro relações, constituídas em pequena escala, como a família, a escola e na relação entre pares. Logo, crianças e adolescentes não se sentem devidamente pertencentes em seus cotidianos e são desestimulados a verbalizar sentimentos, interesses, angústias e descontentamentos.

Assim, como podemos falar em participação se continuarmos em um estágio

de não-participação (HART, 1992), negando os direitos mais básicos às crianças e adolescentes?

Ressalta-se que a efetividade das aprendizagens desenvolvidas nos programas para a vida dependerá de práticas similares às dos programas em outros espaços sociais e que sejam contínuas nos cotidianos das infâncias, do contrário, as contribuições dos programas serão datadas à permanência das crianças e adolescentes nas instituições. Sem condições de prosseguimento pós-programa, será possível continuar exercendo a participação?

Ser ouvido, ser considerado em seus locais de pertencimento – ter, ser e fazer parte do mundo – por meio de processos redistributivos e de reconhecimento permeiam discursos de crianças e adolescentes direta ou indiretamente. Esses discursos traduzem o desejo de ter oportunidades que lhes garantam uma infância mais digna, mediante experiências em suas realidades que lhes permitam viver a plenitude dessa fase da vida, com melhores condições para acessarem às coisas que lhes atraem, com mais afeto entre seus familiares e amigos, com liberdade para conviverem e se desenvolverem nos espaços comunitários. Em resumo, uma infância para as crianças, com mais dignidade.

## REFERÊNCIAS

ADAMSON, Bob; MORRIS, Paul. Comparações entre currículos. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (org.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 345-368. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

ALA [Asociación La Alianza]. **¿Quiénes somos?** Ciudad de Guatemala, 2014. Disponível em: <<http://www.la-alianza.org.gt/quienes-somos/>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

AMORIM, Cloves Antonio de Amissis; EYNG, Ana Maria. O professor e o manejo de condutas antissociais em sala de aula: violências, indisciplina e bullying. In: EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos humanos e violência nas escolas: desafios e questões em diálogo**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

ARIÈS, Phillippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BALLESTÉ, Isaac Ravetllat; OLAVE, Ruperto Pinochet. El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y su configuración en el Derecho Civil Chileno. **Revista Chilena de Derecho**, v. 42, n. 3, p. 903-934, 2015.

BANCO MUNDIAL. **Guatemala**. Dados. 2018b. Disponível em: <<https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BANCO MUNDIAL. **População total**. Dados. 2018a. Disponível em: <<https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BARATTA, Alessandro. Infância e democracia. OVIEDO, M. G.; ULATE, E. V. (orgs.). **Derechos de la niñez y de la adolescencia**. CONAMAJ, Escuela Judicial, UNICEF, Costa Rica, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2011.

BARROS, Luisa Mercedes Freites. La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño: apuntes básicos. **Educere**, v. 12, n. 42, p. 249-270, 2008.

BATISTELA, Airton Carlos; BONETI, Lindomar Wessler. A relação homem/natureza no pensamento moderno. Congresso Nacional de Educação EDUCERE, VIII. 2008. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/1424\\_959.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/1424_959.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BBC. **'Ataque químico' mata dezenas na Síria**: o que se sabe até agora. Publicado em 04 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39496809>>. Acesso em 18 set. 2017.

BENEVIDES, Maria Victoria. Prefácio. In: SCHILLING, Flávia. (org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BIELEFELDT, Heiner. **Filosofia dos direitos humanos**: fundamentos de um *ethos* de liberdade universal. Tradução Dankwart Bernsmuller. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan.-jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017.

BOLZAN, José. Aproximações sobre hermenêutica e educação. **Aprender**: Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação, Vitória da Conquista, a. III, n. 3, p. 19-32, 2004.

BONAVIDES, Paulo. A quinta geração de direitos fundamentais. **Direitos Fundamentais & Justiça**. n. 3. abr/jun. 2008. Disponível em: <[http://dfj.inf.br/Arquivos/PDF\\_Livre/3\\_Doutrina\\_5.pdf](http://dfj.inf.br/Arquivos/PDF_Livre/3_Doutrina_5.pdf)>. Acesso em: 21 maio 2017.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas públicas no contexto do capitalismo globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos. **PRACS**: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Macapá, n. 5, p. 17-28, dez. 2012.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRAGATO, Fernanda. Para além do discurso eurocêntrico dos Direitos Humanos: contribuições da descolonialidade. **Revista Novos Estudos Jurídicos** [eletrônica], v. 19, n. 1, p. 201-230, jan.-abr. 2014.

CAMPOS, Alda Elia Fernández de los. La Convención de los Derechos del Niño. **Reflexión Política**, v. 1, n.2, p. 1-5, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDIOTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**, v. 11, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2010.

CARVALHO, Regiane Sbroion de; SILVA, Ana Paula Soares da. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. **Psicologia em estudo**, v. 21, n. 1, p. 187-194, 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**, v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CEG [Centro de Estudos da Guatemala]. **Análisis técnico y legislativo de la implementación del marco legal de protección de niñez y adolescencia en Guatemala: informe final**. Guatemala, 16 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.ceg.org.gt/images/documentos/publicaciones/AnalisisTec.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Uma ideologia perversa**. Folha Online. 14 mar. 1999. Disponível em: <[http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc\\_1\\_4.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm)>. Acesso em: 01 maio 2017.

CHILE. **Decreto 830**. Promulga Convención sobre los Derechos del Niño. Santiago: Ministerio de Relaciones Exteriores, 27 set. 1990.

CHILE. **Decreto Ley 3464**. Aprueba nueva Constitución Política y la somete a ratificación por plebiscito. Santiago, 1980.

CHILE. **Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025**. Sistema integral de garantía de derechos de la niñez y adolescencia. Ministério do Desenvolvimento Social; Conselho Nacional da Criança, 2015. Disponível em: <<http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/Politica-Nacional-de-Nin%CC%83ez-y-Adolescencia.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2006b.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 2006a.

COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamento dos Direitos Humanos**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, 1997.

CONTRÓ, Mónica Gonzáles. **La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes**: génesis del Estado de Derecho para la infancia y adolescencia en México. Cuaderno de investigación. México, D. F.: Senado de la República, 2015. Disponível em: <[bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/1890/CI\\_5\\_DGIE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/1890/CI_5_DGIE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 21 jan. 2019.

CRUZ, Ricardo Gauterio; BIGLIARDI, Rossane Vinhas; MINASI, Luis Fernando. A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 40-54, maio/ago. 2014. Disponível em: <[http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2061/pdf\\_242](http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2061/pdf_242)>. Acesso em: 01 jan. 2019.

CULLETON, Alfredo; BRAGATO, Fernanda F.; FAJARDO, Sinara P. Perspectiva Histórica dos Direitos Humanos. In: CULLETON, Alfredo; BRAGATO, Fernanda F.; FAJARDO, Sinara P. **Curso de Direitos Humanos**. São Leopoldo: Unisinos, 2009. p. 27-42.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 34, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2017.

DÍAZ, Esperanza Cabrera. Prácticas de poder en la Convención de los Derechos del Niño. **Revista Colombiana de Bioética**, Universidad El Bosque, v. 8, n. 2, jul./dez. 2013.

ESTÊVÃO, Carlos Villar. 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 violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013.

EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos Humanos e violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013.

EYNG, Ana Maria (org.). **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. Relatório. IIN/OEA; FMSI; PUCPR: 2019.

EYNG, Ana Maria. **Garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes**: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional. Projeto de Pesquisa. IIN/OEA; FMSI; PUCPR: 2017.

EYNG, Ana Maria. **Violências nas Escolas**: perspectivas históricas e políticas. Ijuí - RS: Editora Unijuí, 2011.

FACHIN, Melina Girardi. A fragmentação da proteção contemporânea dos direitos humanos econômicos, sociais e culturais: uma análise a partir do cenário estadual paranaense de proteção. In: SILVA, Eduardo Faria; GEDIEL, José Antonio Peres; TRAUZYNSKI, Sílvia Cristina. **Direitos Humanos e políticas públicas**. Curitiba: Editora Universidade Positivo, 2014. p.37-50.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação**: representação, prática e poderes. Braga: Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Bárbara Pimpão. Cenário do contexto regional de estudo. In: EYNG, Ana Maria (org.). **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. Relatório. IIN/OEA; FMSI; PUCPR: 2019.

FERREIRA, Tânia. A criança e o adolescente – sujeito de direitos. In: HELENO, Camila Teixeira; RIBEIRO, Simone Monteiro (orgs.). **Criança e adolescente**: sujeito de direitos. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais, 2010. p. 31-48.

FERRER, Anabella J. Del Moral. El derecho a opinar de niños, niñas y adolescentes en la Convención sobre los Derechos del Niño. **Cuestiones Jurídicas**, a. L, n. 2, p. 73-99, 2007.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes**: Tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2006.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 285-315.

FOUCAULT, Michel. **Sécurité, territoire, population**: Cours au Collège de France, 1977-1978. Paris, Gallimard/Seuil, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 7-20, out. 2002. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

FREITAS, Eduardo de. O sistema de castas na Índia. **Brasil Escola**. 2017. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/o-sistema-castas-na-india.htm>>. Acesso em 16 out. 2017.

FUZIWARA, Aurea Satomi. Lutas Sociais e Direitos Humanos da criança e do adolescente: uma necessária articulação. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 115, p. 527-543, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n115/07.pdf>>. Acesso em 21 maio 2017.

GALTUNG, Johan. Três formas de violência, três formas de paz. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 71, p. 63-75, jun. 2005. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/71/RCCS71-Johan%20Galtung-063-075.pdf>>. Acesso em 28 out. 2018.

GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UAB/UFRGS, 2009. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 17 out 2016.

GESTA. **História**. Fundación Marista. 2019. Disponível em: <<http://www.fundaciongesta.cl/historia>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

GRÜN, Anselm. **Onde eu me sinto em casa**: e encontro o equilíbrio e o bem-estar espiritual. Petrópolis: Vozes, 2016.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; LARA, Lutiane de; ADEGAS, Marcos Azambuja. Políticas públicas entre o sujeito de direitos e o *homo oeconomicus*. **Psico**, v. 41, n. 3, p.332-339, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8163/5854>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

GUATEMALA. **Constitución Política de la República de Guatemala**. Reformada por acuerdo legislativo no. 18-93. Ciudad de Guatemala, 1985.

GUATEMALA. **Decreto n. 27 de 2003**. Ley de Protección Integral de la niñez y adolescencia. Congreso da Republica de Guatemala, 2003.

GUTIÉRREZ, Juan García. ¿Existe una teoría educativa tras la Convención de los Derechos del Niño? **Teoría de la Educación**: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, v. 9, n. 1, p. 431-437, 2008.

HANNA, Paola Cristine Marchioro; RAMÃO, Valdacir José; EYNG, Ana Maria. Educação intercultural e garantia de direitos: limites e possibilidades para a superação das violências nas escolas. In: EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos Humanos e violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013.

HART, Roger. **Children's participation**: from tokenism to citizenship, Florence: International Child Development Centre, UNICEF, 1992.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IIN [Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. **Módulo 2**: Violencia y violación de derechos de niños, niñas y adolescentes. Curso "Violencia y Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes... construyendo entornos de paz". Uruguay: Acuerdo IIN/OEA-AISOS, 2017a.

IIN [Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. **Módulo Introdutorio**. Curso "Violencia y Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes... construyendo entornos de paz". Uruguay: Acuerdo IIN/OEA-AISOS, 2017b.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LANSDOWN, Gerison. **Children's participation**. In democratic decision-making, UNICEF, 2001.

LUDWIG, Celso Luiz. Direitos Humanos: fundamentação transmoderna. In: SILVA, Eduardo Faria; GEDIEL, José Antonio Peres; TRAUZYNSKI, Silvia Cristina. **Direitos Humanos e políticas públicas**. Curitiba: Editora Universidade Positivo, 2014. p. 11-36.

MARINHO, Genilson. **Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARRE, Diana. Prologo. De infancias, niños y niñas. In: LLOBET, Valeria (org.). **Pensar la infancia desde América Latina**: un estado de la cuestión. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2013. p. 9-26.

MATOS, Mariana Santiago. **Adolescência e relações amorosas**: um estudo sobre jovens pertencentes às camadas populares cariocas. 2004. 107f. (Mestrado em Psicologia) – PPGP, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2004 Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=5277@1](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=5277@1)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MEDEIROS, Marcelo. **A trajetória do Welfare State no Brasil**: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990. Brasília: IPEA, 2001.

MÉNDEZ, Emilio García. **Infância e cidadania na América Latina**. São Paulo: Hucitec; Instituto Ayrton Senna, 1998.

MESQUIDA, Peri. **A expulsão dos Jesuítas**: uma lacuna. Texto da aula. 20 set. 2017.

MÉXICO. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. Ciudad de México, 1917.

MÉXICO. **Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes**. Distrito Federal: Congresso da União, 06 nov. 2014.

MIGNOLO, Walter. A Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 35-54.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecilia de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (orgs.). **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista brasileira de saúde materno-infantil**, Recife, v. 1, n. 2, p. 91-102, maio/ago., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbsmi/v1n2/v1n2a02.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2017.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

NAVARRO, Rosa Mollner. El interés superior del niño como eje de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño: su recepción en el derecho español. **Revista Boliviana de Derecho**, n. 7, p. 164-207, 2009.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Estado. In: GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio (orgs.). **Dicionário de políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: UNESP; FUNDAP, 2015. p. 324-333.

OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico]. **Chile: indicadores selecionados para o Chile**. 2018. Disponível em: <<https://data.oecd.org/chile.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

OEA [Organização dos Estados Americanos]. Atas e Documentos. v. 1. **Quadragesimo quarto período ordinário de seções**. Assunção, Paraguai. 03 a 05 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www.oas.org/es/sla/docs/ag06712s04.pdf>>. Acesso em 18 maio 2017.

OIT [Organização Internacional do Trabalho]. **Convenção nº 182: Convenção sobre Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação**. 1999. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/node/518>>. Acesso em: 26 maio 2017.

OLIVA, Jimena Cristina Gomes Aranda; KAUCHAKJE, Samira. As políticas sociais públicas e os novos sujeitos de direitos: crianças e adolescentes. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 22-31, jun. 2009.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. Viena: Assembleia Geral, 1993.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Convenção de Viena sobre o direito dos Tratados**. Viena, 1969.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, Assembleia Geral, 1948.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Observação geral n. 8 sobre o direito da criança a proteção contra castigos corporais e outras formas de castigo cruéis ou degradantes (artigo 19, parágrafo 2 do artigo 28 e artigo 37, entre outros)**. Genebra: Comitê dos direitos das crianças, 2006b.

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

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Resolução 44/25 de 20 de novembro de 1989**. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989.

ONUBR [Organização das Nações Unidas no Brasil]. **Crianças e adolescentes deixam países da América central para fugir de gangues de rua**. 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/criancas-e-adolescentes-deixam-paises-da-america-central-para-fugir-de-gangues-de-rua/>>. Acesso em 13 out. 2017.

OPAS [Organização Pan-Americana da Saúde]. **INSPIRE: Sete estratégias para pôr fim à violência contra crianças**. Washington: OPAS, 2017.

OROFINO, Isabel. Mídias, culturas e infâncias: reflexões sobre crianças, consumo cultural e participação. In: LLOBET, Valeria (org.). **Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2013. p. 99-114.

ORTIZ, Ligia Galvis. La Convención de los Derechos del Niño veinte años después. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 7, n. 2, p. 587-619, 2009.

PACIEVITCH, Thais. **Interculturalidade na educação em direitos humanos: uma perspectiva emancipatória**. 127f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2016.

PERCÍLIA, Eliene. **Guatemala**. Brasil Escola, [s.d.]a. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/historia-guatemala.htm>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

PERCÍLIA, Eliene. **México**. Brasil Escola, [s.d.]b. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/historia-mexico.htm>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PNUD [Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento]. **Informe sobre Desarrollo Humano 2016**. Nova York: PNUD, 2016. Disponível em: <[hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2016\\_report\\_spanish\\_web.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2016_report_spanish_web.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2018.

PONTES, João Paulo. “Se pá, não era!”: relações geracionais e adultocentrismo no orçamento participativo de Porto Alegre. **Revista Todavia**, a. 2, n. 3, p.53-73, dez. 2011.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>. Disponível em: 15 dez. 2018.

QUEIROZ, Carla Patricia Pereira. **A proteção às crianças no sistema interamericano de direitos humanos**. [s.d.]. Disponível em: <[http://www.fac.br/home/images/eadfac/curso5/modulo1/a\\_protecao\\_as\\_criancas\\_no\\_sistema\\_interamericano\\_de\\_direitos\\_humanos.pdf](http://www.fac.br/home/images/eadfac/curso5/modulo1/a_protecao_as_criancas_no_sistema_interamericano_de_direitos_humanos.pdf)>. Acesso em 25 maio 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

REINTEGRA. **¿Quiénes somos?** 2018. Disponível em: <<http://reintegra.org.mx/quienes-somos/>>. Acesso em 03 nov. 2018.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIZZINI, Irene; TISDALL, Kay. Introdução: a importância do debate internacional e interdisciplinar sobre participação infantil e juvenil. **O Social em Questão**, a. XV, n. 27, p. 15-20, 2012.

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo Pereira do Couto. **A entrevista na perspectiva qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RUBIO, David Sánchez. Crítica a una cultura estática y anestesiada de derechos humanos. Por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos. **Revista Derechos y Libertades**, n. 33, ep. II, p. 99-133, jun. 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 78, p. 3-46, out. 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 48. jun. 1997. p. 11-32.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um ativista de Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Maria do Socorro dos Santos; MESQUIDA, Peri. **As matilhas de Hobbes**: o modelo da pedagogia por competência. 2. ed. São Bernardo do Campo: Metodista, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma C. (Orgs.). **Sociologia da infância e a formação e professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio-ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TREVISAN, Gabriela. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 17-34, set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00017.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fatima. **Pobreza infantil**: realidades, desafios, propostas. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2010.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Summus, 2014.

SILVA, Daniel Neves. **História do Chile**. Brasil Escola, [s.d.]. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/historia-chile.htm>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

SPHINX. **Os softwares** - Sphinx Léxica e Sphinx Survey: softwares da versão 5.1 da tecnologia Sphinx. Brasil, 2015. Disponível em: <<http://www.sphinxbrasil.com/produto/versoes-anteriores>>. Acesso em: 29 out. 2018.

TESCAROLO, Ricardo; RAULI, Patricia Maria Forte. Educação e Hermenêutica: novas perspectivas para a pesquisa em educação. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, XI, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 6078-6093. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8584\\_4570.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8584_4570.pdf)>. Acesso em: 01 jan. 2019.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na Educação de Infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Interações**, n. 32, p. 129-111, 2014.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem Idade: participação das crianças e cidadania da infância. **Contexto & Educação**, Editora Unijuí, a. 22, n. 78, jul./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.unigaia-brasil.org/Cursos/Materias/Participacao/RevConEdu78\\_02.pdf](http://www.unigaia-brasil.org/Cursos/Materias/Participacao/RevConEdu78_02.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2018.

TREGUA. **Sistematización Programa Marista Tregua**. GESTA; Fundación Marista por la Solidaridad: Santiago, El Castillo, La Pintana, ago. 2015. (mimeo).

UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura]. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Plano de Ação: Primeira Fase. UNESCO/ACNUDH, 2006.

UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância]. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância]. **Guatemala**. Dados do UNICEF. 2018a. Disponível em: <<https://data.unicef.org/country/gtm/>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância]. **México**. Dados do UNICEF. 2018b. Disponível em: <<https://data.unicef.org/country/mex/>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

VOLTARELLI, M. A. **Estudos da Infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da Sociologia da Infância**. 2017. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

## ANEXOS

### ANEXO A – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL – PROGRAMAS

Programa: \_\_\_\_\_

#### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. Tempo de existência do programa: \_\_\_\_\_
2. Âmbito: ( ) Estatal ( ) Sociedade Civil ( ) Misto
3. O programa tem vínculo com alguma política estatal?  
( ) Sim ( ) Não Se sim, qual? \_\_\_\_\_
4. Qual a faixa etária das crianças, adolescentes e jovens que participam do programa? \_\_\_\_\_
5. Qual o tempo de permanência dos participantes no programa? \_\_\_\_\_
6. Qual a finalidade/objetivo do programa: \_\_\_\_\_
7. Quais são os critérios para inclusão dos beneficiários (crianças, adolescentes e jovens que participam do programa)? \_\_\_\_\_
8. Quais são dos critérios para a inclusão dos executores (gestores, educadores, técnicos, voluntários que atuam no programa)? \_\_\_\_\_
9. Quais as ações previstas no programa? \_\_\_\_\_

#### **CONCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS**

1. O programa apresenta alguma concepção sobre Direitos Humanos?  
( ) Sim ( ) Não Caso afirmativo, indicar qual: \_\_\_\_\_
2. Todos os direitos relacionados são afirmados na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). Quais são contemplados pelas ações/objetivos do programa? Enumerar por ordem de ênfase observada na documentação.
 

( ) vida	( ) saúde
( ) identidade	( ) educação
( ) nacionalidade	( ) esporte e lazer
( ) adoção (ter uma família)	( ) profissionalização
( ) liberdade de opinião e expressão	( ) cultura
( ) convivência com os pais/responsáveis legais	( ) proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica
( ) liberdade de associação e crença	( ) proteção contra todas as formas de violência
( ) informação	( ) reintegração social
	( ) orientação em e para os Direitos Humanos
3. O documento apresenta o contexto das crianças e adolescentes atendidos? (Fatores de risco para a violência e proteção dos direitos):  
( ) Sim ( ) Não Caso afirmativo, indicar qual: \_\_\_\_\_
4. O programa apresenta alguma concepção sobre participação infantil?  
( ) Sim ( ) Não Caso afirmativo, indicar qual: \_\_\_\_\_

Observações complementares: \_\_\_\_\_

## ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EQUIPES

**Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018**  
**Proyecto: Garantía de Derechos de NNA en su entorno cotidiano**  
**FORMULARIO DE ENTREVISTA A EJECUTORES**  
**(Gestores, Educadores...)**

Programa: \_\_\_\_\_

### DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Sexo:  
 Femenino  Masculino
3. Función/rol en el programa: \_\_\_\_\_
4. ¿Cuál considera que es su descendencia étnica: \_\_\_\_\_  
 (México, Guatemala) 4.1. ¿Usted o en su familia se habla alguna lengua indígena?  
 Sí ¿Cuál?  No
5. ¿Dónde es originario (departamento, municipio)? \_\_\_\_\_
6. ¿Profesa alguna religión?  
 Si  No Si responde sí podría mencionar ¿cuál? \_\_\_\_\_
7. ¿Cuál es su escolaridad? (último año educativo aprobado): \_\_\_\_\_
8. ¿Cuál es su profesión? \_\_\_\_\_
9. ¿Cuál es su ingreso familiar?  
 menos de 1 salario - menos de 2.200 pesos;  
 1 salario - 2.200 pesos;  
 2 a 4 salarios - entre 4.400 hasta 8.800 pesos;  
 5 a 7 salarios - entre 11.000 hasta 15.400 pesos;  
 8 salarios o más – arriba de 17.600 pesos.

### ACTUACIÓN EN EL PROGRAMA

1. Tiempo de actuación en el programa: \_\_\_\_\_
2. ¿Cuál es su vínculo laboral? (efectivo, temporario, voluntario) \_\_\_\_\_
3. ¿Cómo se realizó la selección para su ingreso al programa? \_\_\_\_\_
4. ¿Qué espera agregar usted de su participación en el programa? \_\_\_\_\_
5. ¿Tuvo algún tipo de inducción/preparación específica por parte de la institución cuando fue contratado?  
 Si  No Si responde si, mencione ¿cómo se desarrolló? (Considerar elementos como periodicidad, temas, carga-horaria). \_\_\_\_\_

### PERCEPCIONES SOBRE LOS DERECHOS

- a) ¿Cuáles son los factores de riesgo para las violencias sobre los niños/niñas y adolescentes? \_\_\_\_\_
- b) ¿Cuáles son los factores de protección ante las violencias? \_\_\_\_\_
1. ¿Qué entiende usted por derechos humanos? \_\_\_\_\_

2. ¿Qué considera usted como derecho fundamental de todas las personas? \_\_\_\_\_
3. Los siguientes derechos son afirmados en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Indique ¿cuáles son los derechos más fundamentales para su vida en este momento? (enumere por orden de importancia):

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> vida  | <input type="checkbox"/> salud  |
| <input type="checkbox"/> identidad                                       | <input type="checkbox"/> educación  |
| <input type="checkbox"/> nacionalidad                                    | <input type="checkbox"/> deporte y recreación                                     |
| <input type="checkbox"/> adopción (tener una familia)                    | <input type="checkbox"/> profesionalización                                       |
| <input type="checkbox"/> libertad de opinión y expresión                 | <input type="checkbox"/> cultura  |
| <input type="checkbox"/> convivencia con los padres/responsables legales | <input type="checkbox"/> protección contra trabajo ilegal y explotación económica |
| <input type="checkbox"/> libertad de asociación y creencia               | <input type="checkbox"/> protección contra todas las formas de violencia          |
| <input type="checkbox"/> información                                     | <input type="checkbox"/> reinserción social                                       |
|  | <input type="checkbox"/> orientación en y para los derechos humanos               |

4. El programa ¿contribuye a la garantía de algunos de los derechos anteriormente mencionados?

Si  No Si responde si, podría mencionar ¿cuál/es? \_\_\_\_\_

### **PROCESO: METODOLOGIA Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA**

- Desde su rol, ¿qué acciones/ actividades se desarrollan cotidianamente en el programa? \_\_\_\_\_
  - Desde su rol ¿cuáles son los objetivos de las acciones/actividades que se desarrollan cotidianamente en el programa? \_\_\_\_\_
  - ¿En cuáles espacios se desarrollan las actividades? \_\_\_\_\_
  - ¿Cuáles son los materiales indispensables para el desarrollo de las actividades? \_\_\_\_\_
  - ¿Identifica alguna dificultad para el desarrollo del programa en general?  
Si – No. Si responde si, podría mencionar ¿cuál/es? \_\_\_\_\_
  - ¿Qué puntos positivos usted destaca del programa? \_\_\_\_\_
  - ¿Qué aprendizajes brinda el programa a los beneficiarios (niñas, niños, adolescentes y jóvenes)? \_\_\_\_\_
  - ¿Cómo esos aprendizajes contribuyen a la vida cotidiana de los beneficiarios (niñas, niños, adolescentes y jóvenes) en relación con su familia? \_\_\_\_\_
  - ¿Cómo esos aprendizajes contribuyen a la vida cotidiana de los beneficiarios (niñas, niños, adolescentes y jóvenes) en relación con su barrio/colonia? \_\_\_\_\_
  - ¿Cómo esos aprendizajes contribuyen a la vida cotidiana de los beneficiarios (niñas, niños, adolescentes y jóvenes) en relación con su escuela? \_\_\_\_\_
  - Describa la rutina de un día típico de niñas, niños y adolescentes en el programa. (Lo que hacen, cómo se sienten, lo que aprenden...). \_\_\_\_\_
  - En su percepción ¿cómo están las condiciones de vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en general hoy? \_\_\_\_\_
- Comentarios finales (¿desearía agregar algo más?): \_\_\_\_\_

## ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

**Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018**  
**Proyecto: Garantía de Derechos de NNA en su entorno cotidiano**  
**FORMULARIO DE ENTREVISTA A BENEFICIARIOS**  
**(niñas, niños, adolescentes de 10 a 18 años)**

Programa: \_\_\_\_\_  
 (Chile - Proyecto: \_\_\_\_\_)

### DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PARTICIPANTE

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Sexo:  
 Femenino  Masculino
3. ¿Dónde es originario (departamento, municipio)? \_\_\_\_\_
4. ¿Cuál considera que es su descendencia étnica: \_\_\_\_\_  
 (México, Guatemala) 4.1. ¿Usted o en su familia se habla alguna lengua indígena?  
 Sí ¿Cuál?  No
5. ¿Pertenece a alguna religión?  
 Si  No Si responde sí podría mencionar ¿cuál? \_\_\_\_\_
6. ¿Sabes cuánto gana tu familia?  
 Si  No Si responde si podría mencionar ¿cuánto?  
 menos de 1 salario - menos de 2.200 pesos;  
 1 salario - 2.200 pesos;  
 2 a 4 salarios - entre 4.400 hasta 8.800 pesos;  
 5 a 7 salarios - entre 11.000 hasta 15.400 pesos;  
 8 salarios o más – arriba de 17.600 pesos.
7. ¿Cuál es el grado escolar que cursa actualmente? \_\_\_\_\_
8. ¿Usted repitió algún año?  
 Si  No Si responde si podría mencionar ¿cuál? \_\_\_\_\_
9. ¿Usted abandono alguna vez un año de estudio?  
 Si  No Si responde si podría explicar ¿cuál fue el motivo? \_\_\_\_\_

### INSERCIÓN DEL PARTICIPANTE EN EL PROGRAMA

1. ¿Hace cuánto tiempo que participa en el programa? \_\_\_\_\_
2. ¿Cómo llegaste al programa? \_\_\_\_\_
3. ¿Qué tomaron en cuenta las personas que te recibieron por primera vez para aceptarte en el programa? \_\_\_\_\_
4. ¿Qué esperabas al momento de entrar en el programa? \_\_\_\_\_

### PERCEPCIONES SOBRE LOS DERECHOS

- a) ¿Cuáles son los factores de riesgo para las violencias sobre los niños/niñas y adolescentes? \_\_\_\_\_
- b) ¿Cuáles son los factores de protección ante las violencias? \_\_\_\_\_

1. ¿Qué entiende usted por derechos humanos? \_\_\_\_\_
2. ¿Qué considera usted como derecho fundamental de todas las personas? \_\_\_\_\_
3. Los siguientes derechos son afirmados en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Indique ¿cuáles son los derechos más fundamentales para su vida en este momento? (enumere por orden de importancia):
 

<input type="checkbox"/> vida	<input type="checkbox"/> salud
<input type="checkbox"/> identidad	<input type="checkbox"/> educación
<input type="checkbox"/> nacionalidad	<input type="checkbox"/> deporte y recreación
<input type="checkbox"/> adopción (tener una familia)	<input type="checkbox"/> profesionalización
<input type="checkbox"/> libertad de opinión y expresión	<input type="checkbox"/> cultura
<input type="checkbox"/> convivencia con los padres/responsables legales	<input type="checkbox"/> protección contra trabajo ilegal y explotación económica
<input type="checkbox"/> libertad de asociación y creencia	<input type="checkbox"/> protección contra todas las formas de violencia
<input type="checkbox"/> información	<input type="checkbox"/> reinserción social
	<input type="checkbox"/> orientación en y para los derechos humanos
4. ¿Su participación en el programa contribuye a que se respeten y hagan cumplir algunos de los derechos de la pregunta anterior?
 

Sí  No Si responde sí, podría mencionar ¿cuáles? \_\_\_\_\_

#### PROCESO: METODOLOGIA Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

1. ¿Cuáles son las acciones/actividades que haces cuando vienes al programa? \_\_\_\_\_
  2. ¿Cuáles son los objetivos de las acciones/actividades que haces cuando vienes al programa? \_\_\_\_\_
  3. ¿En cuáles espacios se desarrollan las actividades? \_\_\_\_\_
  4. ¿Cuáles son los materiales indispensables para el desarrollo de las actividades?
  5. ¿Tienes alguna dificultad para participar en el programa?
 

Sí  No Si responde sí, podría mencionar ¿cuál es? \_\_\_\_\_
  6. ¿Qué dificultades personales has superado gracias a tu participación en el programa? \_\_\_\_\_
  7. ¿Qué beneficios te ha dado el programa para tu vida diaria? \_\_\_\_\_
  8. ¿Qué has **aprendido** en el programa que te ha ayudado en la convivencia con tu familia? \_\_\_\_\_
  9. ¿Qué has **aprendido** en el programa que te ha ayudado en la convivencia en tu colonia/barrio? \_\_\_\_\_
  10. ¿Qué has **aprendido** en el programa que te ha ayudado en la convivencia en tu escuela? \_\_\_\_\_
  11. ¿Cómo es un día normal en el programa? ¿Qué haces? (lo que usted hace, cómo se siente, lo que aprende...). \_\_\_\_\_
  12. En su percepción ¿cómo están las condiciones de vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en general hoy? \_\_\_\_\_
- Comentarios finales (¿desearía agregar algo más?): \_\_\_\_\_

## ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PAIS E RESPONSÁVEIS

**Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018**  
**Proyecto: Garantía de Derechos de NNA en su entorno cotidiano**  
**FORMULARIO DE ENTREVISTA A PADRES Y RESPONSABLES**

Programa: \_\_\_\_\_  
 (Chile - Proyecto: \_\_\_\_\_)

### DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Sexo:  
 Femenino  Masculino
3. ¿Dónde es originario (departamento, municipio)? \_\_\_\_\_
4. ¿Cuál considera que es su descendencia étnica: \_\_\_\_\_  
 (México, Guatemala) 4.1. ¿Usted o en su familia se habla alguna lengua indígena?  
 Sí ¿Cuál?  No
5. ¿Profesa alguna religión?  
 Si  No Si responde sí podría mencionar ¿cuál? \_\_\_\_\_
6. ¿Cuál es su escolaridad? (último año educativo aprobado): \_\_\_\_\_
7. ¿Cuál es su profesión? \_\_\_\_\_
8. ¿Trabaja actualmente? \_\_\_\_\_
9. ¿Cuál es el ingreso económico de su familia?  
 menos de 1 salario - menos de 2.200 pesos;  
 1 salario - 2.200 pesos;  
 2 a 4 salarios - entre 4.400 hasta 8.800 pesos;  
 5 a 7 salarios - entre 11.000 hasta 15.400 pesos;  
 8 salarios o más – arriba de 17.600 pesos.
10. ¿Su familia recibe alguna prestación económica del Estado?  
 Si  No Si responde sí podría mencionar ¿cuál? \_\_\_\_\_

### INSERCIÓN EN EL PROGRAMA

1. Tiempo de participación de su hija/o/dependiente en el programa. \_\_\_\_\_  
 a) Desde cuando participa: \_\_\_\_\_ b) Cuánto tiempo a la semana participa: \_\_\_\_\_
2. Como se enteró del programa? \_\_\_\_\_
3. ¿Cuáles fueron los motivos para que su hijo(a)/ dependiente participe en el programa? \_\_\_\_\_
4. ¿Qué tomaron en cuenta las personas que te recibieron por primera vez para aceptarte en el programa? \_\_\_\_\_
- 5.Cuál era su expectativa al momento de que su hija/o /dependiente entró en el programa? \_\_\_\_\_

### PERCEPCIONES SOBRE LOS DERECHOS

- a) ¿Cuáles son los factores de riesgo para las violencias sobre los niños/niñas y

adolescentes? \_\_\_\_\_

b) ¿Cuáles son los factores de protección ante las violencias? \_\_\_\_\_

1. Qué entiende usted por derechos humanos? \_\_\_\_\_

2. Qué considera usted como derecho fundamental de todas las personas? \_\_\_\_\_

3. Los siguientes derechos son afirmados en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Indique cuáles considera más fundamentales para la vida de su hijo/a en este momento (enumere por orden de importancia):

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> vida  | <input type="checkbox"/> salud  |
| <input type="checkbox"/> identidad                                       | <input type="checkbox"/> educación  |
| <input type="checkbox"/> nacionalidad                                    | <input type="checkbox"/> deporte y recreación                                     |
| <input type="checkbox"/> adopción (tener una familia)                    | <input type="checkbox"/> profesionalización                                       |
| <input type="checkbox"/> libertad de opinión y expresión                 | <input type="checkbox"/> cultura  |
| <input type="checkbox"/> convivencia con los padres/responsables legales | <input type="checkbox"/> protección contra trabajo ilegal y explotación económica |
| <input type="checkbox"/> libertad de asociación y creencia               | <input type="checkbox"/> protección contra todas las formas de violencia          |
| <input type="checkbox"/> información                                     | <input type="checkbox"/> reinserción social                                       |
|  | <input type="checkbox"/> orientación en y para los derechos humanos               |

4. ¿El programa contribuye a la garantía de algunos de los derechos anteriormente relacionados? ( ) Si ( ) No Si responde si, podría mencionar ¿cuáles? \_\_\_\_\_

### PROCESO: METODOLOGIA Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

1. ¿Cuáles son las acciones/actividades que desarrollan cotidianamente en el programa? \_\_\_\_\_

2. ¿Cuáles son los objetivos de las acciones/actividades que desarrollan cotidianamente en el programa? \_\_\_\_\_

3. ¿En cuáles espacios se desarrollan las actividades? \_\_\_\_\_

4. ¿Cuáles son los materiales indispensables para el desarrollo de las actividades? \_\_\_\_\_

5. ¿Identifica alguna dificultad para la participación de su hija/o/dependiente en el programa?

( ) Si ( ) No Si responde si, podría mencionar ¿cuál es? \_\_\_\_\_

6. ¿Qué dificultades su hija/o o dependiente superó participando del programa? \_\_\_\_\_

7. ¿Cuáles son los beneficios que el programa ya le ha proporcionado a la vida de su hija/o/dependiente? \_\_\_\_\_

8. ¿Qué aprendió su hija/o/dependiente en el programa que le ayuda en su vida familiar cotidiana? \_\_\_\_\_

9. ¿Qué aprendió su hija/o/dependiente en el programa que le ayuda en forma cotidiana en su comunidad? \_\_\_\_\_

10. ¿Qué aprendió su hija/o/dependiente en el programa que le ayuda en forma cotidiana en su escuela? \_\_\_\_\_

11. Describa la rutina de un día típico de su hija/o/dependiente en el programa. (Lo que hace, como se siente, lo que aprende...). \_\_\_\_\_

12. En su percepción ¿cómo están las condiciones de vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en general hoy? \_\_\_\_\_

Comentarios finales (¿desearía agregar algo más?): \_\_\_\_\_