

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

**SIMONE MUNIZ DO CARMO STANISZEWSKI**

**VIOLÊNCIAS E DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES:  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13431/2017**

**CURITIBA**

**2021**

**SIMONE MUNIZ DO CARMO STANISZEWSKI**

**VIOLÊNCIAS E DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES:  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13431/2017**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirian Célia Castellain Guebert

**CURITIBA**

**2021**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Sônia Maria Magalhães da Silva – CRB-9/191

S786v  
2021 Staniszewski, Simone Muniz do Carmo  
Violências e direitos das crianças e adolescentes : implementação da Lei  
13431/2017 / Simone Muniz do Carmo Staniszewsk ; orientadora: Mirian Célia  
Castellain Guebert. – 2021.  
109 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba,  
2021.  
Bibliografia: f. 98-109

1. Direitos humanos. 2. Brasil. Lei n. 13.431, de abril de 2017. 3. Violência. 4.  
Política pública. I. Guebert, Mirian Célia Castellain. II. Pontifícia Universidade  
Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas  
Públicas. III. Título.

CDD. 22. ed. – 323.4



**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO Nº. 091  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**SIMONE MUNIZ DO CARMO STANISZEWSKI**

Aos trinta dias do mês de agosto de dois mil e vinte e um, às catorze horas, reuniu-se pela Plataforma Teams a banca examinadora constituída pelas professoras doutoras Mirian Celia Castellain Guebert (orientadora), Valquiria Elita Renk e Amélia do Carmo Sampaio Rossi, para examinar a dissertação da candidata: **SIMONE MUNIZ DO CARMO STANISZEWSKI**, ingressante no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas - Mestrado, no primeiro semestre de dois mil e dezenove, área de concentração: Direitos Humanos, Ética e Políticas Públicas - Linha de pesquisa Políticas Públicas, Democracia e Educação em Direitos Humanos. A mestranda apresentou a dissertação intitulada: **VIOLÊNCIAS E DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA PROPOSTA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13431/2017**. A candidata fez uma exposição sumária da dissertação, em seguida procedeu-se à arguição pelos Membros da Banca e, após a defesa, foi **APROVADA**, pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às dezesseis horas e dois minutos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que devido realização de banca, por videoconferência, segue com assinaturas digitais da orientadora e presidente da banca Mirian Célia Castellain Guebert e da Coordenadora do Programa Maria Cecília Barreto Amorim Pilla.

**Presidente/Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirian Célia Castellain Guebert *mccguebert*

**Convidada Interna:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valquiria Elita Renk

**Convidada Interna:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amélia do Carmo Sampaio Rossi

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Barreto Amorim Pilla**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e  
Políticas Públicas PPGDH/PUCPR

Dedico esta dissertação às crianças e aos(as) adolescentes vítimas de violência, neste país e no mundo, e que tiveram sua inocência e sonhos perdidos.

## AGRADECIMENTOS

A coragem de iniciar uma nova etapa repleta de desafios e novos olhares no campo acadêmico e profissional, como o mestrado, está para além da decisão individual. Ao longo do percurso, percebi o poder coletivo e colaborativo deste processo. Não somente pelo aprendizado e pelas reflexões que o cercam, mas ainda pelos esforços e ausências, que a necessidade de dedicação conferiu às pessoas amadas que compartilham da minha vida. Portanto, finalizar esta dissertação é fruto, não exclusivamente do meu esforço pessoal, mas do estímulo, apoio, compreensão dos familiares, amigos (as) e colegas que convivem comigo. Ajuízo que saio deste processo infinitamente diferente de como o iniciei. Embora tenha tido dificuldades e percalços encontrados ao longo do caminho, afirmo que frutos, tanto no campo pessoal como no campo profissional, nasceram e já estão sendo compartilhados. Desse modo, agradeço:

À Deus toda a honra por me consentir findar mais esta etapa da minha vida.

Nesta caminhada, pessoas especiais estiveram ao meu lado e a elas eu agradeço. Agradeço aos meus amados avós, Júlio Muniz Constâncio e Maria dos Santos Muniz (in memoriam), seres iluminados que em vida sempre me incentivaram a buscar meu sonho de ser professora, e que hoje, de onde estão, ainda zelam e torcem por mim.

Minha amada mãe, Sandra Maria dos Santos Muniz, que nunca mediu esforços para garantir meus estudos e incentivar a busca de meus ideais.

Aos familiares, Muniz, Vidal e Staniszewski, pelo incentivo à distância e compreensão da minha ausência, nesse processo de dedicação à pesquisa. O afeto de vocês me foi valioso durante esta caminhada.

Gratidão eterna ao marido, José Zenildo Vidal Staniszewski, e aos meus filhos, Lukasz do Carmo Staniszewski e Maria Helena do Carmo Staniszewski, companheiros e cúmplices dos dias, noites e madrugadas de pesquisa, me auxiliando em todos os momentos, principalmente quando fiquei impossibilitada de utilizar o computador. Este título é nosso!

Às amigas, Aniceia Polli, Bernadete, Cheila de O. Dalpiaz, Cinthia Jachic, Elaine Bordenousky, Emanuelle Cassim, Jaqueline Eliani Krause, Kelly Kauling e Talize Bordignon, minhas eternas Marcelinas, que me acalentaram com orações e palavras de otimismo e superação. O carinho de vocês tornou tudo mais leve.

Às diretoras das escolas em que trabalhei durante minha pesquisa: Escola Municipal São Luiz - Cristiane Agner Santana e Maristela Thomé Alexandrini; Escola Municipal Itacelina Bittencourt – Raquel Zandomenigui e Viviane Hoeldtke Ribas; e Escola Municipal CEI Francisco Klemtz – Sandra Hausner e Luciana Bachtchen, a compreensão e incentivo de vocês, foram essenciais para minha conquista.

À Adriane Alves da Silva, pessoa especial que a vida me presenteou como uma nova amiga. Obrigada pela paciência, escuta e ajuda nos momentos de incertezas e desespero. Tem sua marca na minha conquista. Gratidão!

À Maria de Lourdes do Prado Krueger de Almeida (in memoriam), minha grande incentivadora a adentrar na temática dos Direitos Humanos. Você mora no meu coração!

Aos colegas, amigos e amigas da turma do mestrado de 2019/2021, que abrilhantaram minha caminhada de estudos com significativas contribuições. Obrigada pelos momentos de convivência e aprendizagem.

Aos professores e professoras, pela competência ao ensinar e orientar as atividades do Mestrado, enriquecendo minha caminhada enquanto pesquisadora. Obrigada pela partilha!

À Coordenadora Dr.<sup>a</sup> Maria Cecilia Barreto Amorim Pilla, gratidão pela condução e compreensão a todos os mestrandos!

À Maria das Graças Braga Santana, secretária do programa, que sempre gentil, nos auxiliou nesse processo. Você é incrível!

Às professoras da banca, Dr.<sup>a</sup> Amélia Sampaio Rossi, Dr.<sup>a</sup> Denise Ratmann Arruda Colin e Dr.<sup>a</sup> Valquíria Elita Renk, pelas ricas contribuições e reflexões durante esse processo de pesquisa.

Especial e incomensurável agradecimento à minha orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Mírian Célia Castellain Guebert, que me acolheu como orientanda, compreendeu minhas limitações e fragilidades, reconheceu minhas potencialidades e me ensinou a ser pesquisadora. Tarefa árdua, mas ela, com sua competência, paciência e profissionalismo, contribuiu para que eu me tornasse uma pessoa e pesquisadora melhor. Que nosso estudo reverbere e contribua para promover novas reflexões e novas práticas na área da educação para os Direitos Humanos.

“Nós vos pedimos com insistência: Nunca digam – Isso é natural. Diante dos acontecimentos de cada dia. Numa época em que reina a confusão, em que corre o sangue, em que se ordena a desordem, em que o arbitrário tem força de lei, em que a humanidade se desumaniza... não digam nunca: Isso é natural. A fim de que nada passe por ser imutável. Sob o familiar, descubram o insólito. Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável. Que tudo que seja dito ser habitual cause inquietação. Na regra é preciso descobrir o abuso. E sempre que o abuso for encontrado, é preciso encontrar o remédio”

Bertold Brech

## RESUMO

Este estudo traz como temática a violência contra crianças e adolescentes, face a implementação de Educação em Direitos Humanos, a partir de ações relacionadas à Lei 13.431/2017, que visa prestar uma atenção integrada e evitar a chamada vitimização secundária ou revitimização, definindo formas adequadas de escuta especializada pelas redes de apoio às crianças e aos/às adolescentes vítimas de violência, principalmente por meio da realização do chamado “depoimento especial” pela Justiça, preconizando a proteção de vítimas e testemunhas de violência. Nesse sentido, surge a importância em desenvolver estudos que demarquem o papel da escola, enquanto organização social, na promoção, defesa, e garantia de políticas públicas que visam o bem comum. Neste sentido, definiu-se a seguinte questão de pesquisa: A Educação em Direitos Humanos pode contribuir para a redução das violências junto às crianças e aos/às adolescentes por meio de ações relacionadas à implementação da Lei 13.431/2017? A fim de respondê-la, os objetivos elaborados para esta dissertação foram: Analisar a Educação em Direitos Humanos como inovação social para a redução das violências junto às crianças e aos/às adolescentes, e a promoção dos Direitos Humanos a partir de ações relacionadas à Lei 13.431/2017; Contextualizar e conceituar violência, educação, políticas públicas, desigualdades, criança e adolescentes e Direitos Humanos; Apresentar as dimensões e incidências das violações dos direitos das crianças e dos adolescentes; Descrever a Educação Em Direitos Humanos como ferramenta para promover a igualdade de direitos das crianças e dos adolescentes. A metodologia desenvolvida se deu por meio da análise documental da Lei 13.431, publicada em 4 de abril de 2017, subsidiada pela teoria crítica dos Direitos Humanos, que ampara a discussão sobre a proposição da implementação da lei, com vistas ao trabalho intersetorial da área Direito, da Psicologia, da Saúde, da Educação e da Assistência Social. Os dados foram organizados e analisados a partir dos conceitos de crianças, adolescentes, políticas públicas, violências e Educação em Direitos Humanos, os quais são desenvolvidos no aporte teórico, com o intuito de mostrar como se dá o enfrentamento e a prevenção das violências por meio da Educação em Direitos Humanos.

**Palavras-chave:** Criança e Adolescente. Violência. Direitos Humanos. Educação. Políticas Públicas. Desigualdades e Diversidades.

## ABSTRACT

This study focuses on violence against children and adolescents, given the implementation of Human Rights Education, based on actions related to Law 13.431/2017, which aims to provide integrated care and avoid the so-called secondary victimization or revictimization, defining appropriate forms specialized listening by support networks for children and teenagers victims of violence, mainly through the realization of the so-called “special testimony” by the Court, advocating the protection of victims and witnesses of violence. In this sense, it is important to develop studies that delimit the role of the school, as a social organization, in the promotion, defense, and guarantee of public policies aimed at the common good. In this sense, the following research question was defined: Can Human Rights Education contribute to the reduction of violence against children and adolescents through actions related to the implementation of Law 13,431/2017? In order to answer it, the objectives elaborated for this dissertation were: To analyze Human Rights Education as a social innovation for the reduction of violence against children and adolescents, and the promotion of Human Rights through actions related to Law 13,431/2017; Contextualize and conceptualize violence, education, public policies, inequalities, children and adolescents and Human Rights; Present the dimensions and incidences of violations of the rights of children and adolescents; Describe Human Rights Education as a tool to promote equality of rights for children and adolescents. The methodology developed was based on the documental analysis of Law 13.431, published on April 4th, 2017, supported by the critical theory of Human Rights, which supports the discussion on the proposal to implement the law, with a view to intersectoral work in Law, Psychology, Health, Education and Social Assistance. The data was organized and analyzed based on the concepts of children, adolescents, public policies, violence, and Human Rights Education, which are developed in the theoretical framework, with the aim of showing how to deal with and prevent violence through of human rights education.

**Keywords:** Child and Adolescent. Violence. Human rights. Education. Public Policies. Inequalities and Diversities.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- ÓBITOS DE ADOLESCENTES DE 16 E 17 ANOS DE IDADE POR CAUSAS EXTERNAS E NATURAIS .....	66
Tabela 2- ÓBITOS E TAXAS DE HOMICÍDIO (POR 100 MIL) DE ADOLESCENTES DE 16 E 17 ANOS, UF -BRASIL, 2015 .....	67
Tabela 3-DISQUE 100- DADOS DE DENÚNCIAS SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL ONLINE- 2013 A 2015 .....	78

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-HOMICÍDIOS DE ADOLESCENTES DE 16 E 17 ANOS, SEGUNDO SEXO .....	68
Gráfico 2-HOMICÍDIOS DE ADOLESCENTES DE 16 E 17 ANOS, POR COR.....	69

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA	- Associação Brasileira Multidisciplinar de Proteção à Criança e Adolescente
CID	- Classificação Internacional de Doenças
CP	- Código Penal
DH	- Direitos Humanos
EDH	- Educação em Direitos Humanos
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EVSCA	- Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual de Crianças e Adolescentes
HIV	-Acquired Immunodeficiency Syndrome (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
LDBEN	- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SINAN	- Sistema de Informação de Agravos de Notificação
SUS	- Sistema Único de Saúde

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>CONCEITOS FUNDAMENTAIS.....</b>	<b>24</b>
2.1	CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	24
2.2	VIOLÊNCIA.....	28
2.3	EDUCAÇÃO.....	37
2.4	POLÍTICAS PÚBLICAS.....	41
2.5	DIREITOS HUMANOS.....	47
2.6	DESIGUALDADES E DIVERSIDADES.....	50
<b>3</b>	<b>VIOLAÇÕES DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES NO BRASIL.....</b>	<b>58</b>
3.1	DIMENSÕES DA VIOLÊNCIA.....	58
3.2	AS INCIDÊNCIAS.....	64
3.3	VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	72
<b>3.3.1</b>	<b>Classificação das violências sexuais.....</b>	<b>73</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Abuso sexual intrafamiliar e exploração sexual comercial.....</b>	<b>75</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Decorrências do abuso sexual.....</b>	<b>77</b>
<b>3.3.4</b>	<b>Mapa da violência sexual.....</b>	<b>77</b>
<b>3.3.5</b>	<b>O depoimento judicial das infâncias e juventudes.....</b>	<b>78</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE CONCEITUAL DA LEI 13.431/2017.....</b>	<b>80</b>
4.1	ANÁLISES.....	87
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia — uma segunda-feira, do mês de maio — deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant’Ana, que não era então esse parque atual, construção de gentleman, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola.”*

*Machado de Assis*

O garoto retratado por Machado de Assis, em *Conto da Escola*, chama-se Pilar. Mas, na situação narrada no trecho da epígrafe, caberia como personagem qualquer criança que, diante das inúmeras possibilidades e atrações da vida cotidiana, opta pela escola. E, para muitos (as), a escola é o único lugar onde se sentem seguros (as) de fato, e no qual buscam encontrar novas oportunidades diante de um mundo que não reconhece seus direitos, suas necessidades. Porém, nem sempre a escola se apresenta conforme os anseios do imaginário infanto-juvenil.

Essa premissa sempre me inquietou, e posso afirmá-la ao longo da minha vida acadêmica e dos mais de trinta anos da trajetória docente, tempo no qual pude experienciar vivências das mais variadas, no que tange à violação de direitos das crianças e dos adolescentes, dentro e fora da escola.

Enquanto estudante tive a oportunidade de ter professores (as) que até hoje me inspiram e, se atualmente exerço essa profissão, agradeço a eles (as) por possibilitar manter memórias tão positivas. Porém, algumas professoras me trazem recordações negativas em relação ao tratamento direcionado aos (às) estudantes, principalmente àqueles (as) de baixo poder aquisitivo, tratando-os (as) de forma mais grosseira, indiferente, ou até mesmo colocando-os (as) em situação vexatória, enquanto os que possuíam, aparentemente, melhores condições socioeconômicas eram tratados com todo o carinho. Presenciei situações como essas, tanto em escolas públicas quanto nas instituições particulares, como professora e como estudante.

Hoje, refletindo o que vivenciei, posso afirmar que é evidente a desigualdade no tratamento aos (às) estudantes, onde eles (as) não eram considerados (as) na sua integralidade, em suas características individuais, como sujeitos de direitos. A

escola, que deveria ser entendida como um espaço seguro para todos os estudantes, independente das condições desfavoráveis familiares, financeiras e estruturais, deste modo, se torna um ambiente cruel, devido à cultura estabelecida.

A história social, vivenciada nos espaços familiares e escolares, é fruto de diversos aspectos, que determinam e marcam a organização da sociedade brasileira, que é altamente despótica, mesmo que, nos discursos da maioria das pessoas, isso seja negado e, em função de uma visão meritocrática, as consequências e ou as violências recaiam nos sujeitos que denominamos minorias.

Nesse sentido, Corbellini e Gerhardt (2017) apontam que o Brasil carrega as marcas históricas da sua origem colonial, que atravessaram o tempo, de modo com que ela se desenvolvesse como uma sociedade elitista e segregacionista em relação a alguns povos, principalmente indígenas e negros. Esses povos foram explorados e tiveram suas culturas combatidas, sendo considerados objetos de serventia e de lucro. Essa busca desenfreada pela riqueza pode estar na raiz (ou ser uma das raízes) que fundamenta os problemas sociais, na medida em que produz uma desigual distribuição de renda, fazendo com que uma parcela significativa da população não tenha acesso a bens e serviços, não conheça, acesse e ou reconheça seus direitos fundamentais.

A acumulação dos bens nas mãos de poucos tende a aumentar cada vez mais, de modo que uma parte mínima da riqueza nacional sobre para a divisão entre a maioria da população, por consequência, o aumento da desigualdade social gera aumento das violações e, por escala, das violências.

Aos (Às) docentes se faz necessário o entendimento desse macro processo, que impacta nas características e necessidades individuais dos (as) estudantes, e, assim, poder compreender situações, comportamentos e seus impactos na aprendizagem. Cada estudante traz consigo marcas da sua história, isso não pode ser ignorado pela escola. A respeito disso, Marcos Cezar de Freitas afirma que “difícilmente crianças são reconhecidas em suas interdependências particulares. São consideradas estaticamente somente como seres sociais dependentes dos adultos ou por eles abandonados” (2007, p. 90).

Contraditoriamente, o referido autor também nos faz refletir um outro aspecto:

Se isso vale algumas circunstâncias, especialmente no que tange à dependência física, no que toca à dependência econômica a variação é a

regra. Como exemplo disso, é importante lembrar o papel econômico das crianças catadoras de papel junto às suas famílias. (FREITAS, 2007, p. 90).

No que tange às mais diferentes segregações as quais a criança (sobretudo a criança pequena) e o(a) adolescente podem ser submetidos (as), por ser a infância uma construção social, podemos então concluir que tal processo ainda não se consumou (até aqui) e está longe de se fazer eficaz.

Em uma apreciação sobre a circunstância da infância, vista sob a ótica do Ocidente, Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997) nos apresentam o quão frágil é a agenda política da infância:

Desde 1989, com a aprovação pelas Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança, as crianças viram consagrada de forma suficientemente clara e extensa um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis; no entanto, essa proclamação, a que se vieram a associar praticamente todos os países do mundo, não apenas não foi suficiente para garantir uma melhoria substancial das condições de vida das crianças, como, pelo contrário, não cessam de se intensificar fatores que fazem das crianças o grupo etário onde há mais marcados indicadores de pobreza, [...] mais sujeitos a situações específicas de opressão e afetação das condições de vida [...]. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 11-12).

Os autores aventam sobre o caráter contraditório que submergem as ações para/pela infância, já que as políticas públicas se mobilizam para promover o direito das crianças e dos (as) adolescentes, para denunciar todo tipo de violações desses direitos, para ordenar avanço no atendimento educacional a eles (elas), porém as implicações, na maioria das vezes, são contrárias ao objetivo proposto:

Por exemplo, a denúncia do trabalho infantil, constituindo em si mesma uma meritória iniciativa social, pode desencadear processos sociais de repressão das famílias e das crianças (e não apenas, como é justo, dos empregadores de mão-de obra infantil), que, sem uma alteração substancial das condições sociais, econômicas e culturais, onde se funda a exploração do trabalho das crianças, pode resultar em situações de vida mais difíceis ainda ou na promoção de formas de trabalho (como, por exemplo, o trabalho domiciliário) eventualmente mais opressivas e perante as quais há menos disponibilidade de resposta social. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 14).

A partir dessa reflexão, questionamos a falha na agenda política da infância, que se apresenta com fragilidades substanciais (FREITAS, 2007; ROSEMBERG, 2006; SARMENTO; PINTO, 1997). Portanto, questionamos: como está a agenda política para a infância negra, indígena, cigana, quilombola ou, ainda, a agenda de políticas para a infância de outros grupos com características específicas, como daqueles que têm necessidades especiais, que estão reclusos ou desabrigados, são

migrantes ou foram/estão sujeitados às mais diversas formas de violências (psicológica, física, etc.)?

Assim, embora muitos (as) professores (as) afirmem adotar uma perspectiva inclusiva, considerando as subjetividades e necessidades dos (as) estudantes, a indiferença se manifesta nas práticas e nos discursos presentes no espaço escolar.

Algumas frases são representativas dessas indiferenças vivenciadas em contextos escolares, como: *“Esse “aluno” não tem mais jeito, filho de bandido, bandido é”*; *“Já me acostumei a ouvir sobre os abusos e violências sofridas pelos estudantes”*; *“Não aguento mais essa criança, vou deixá-la num canto o ano todo”*; *“Estou na escola só para ensinar conteúdo, não sou paga para agradar e dar carinho”*; *“Não tenho nada a ver com os problemas que os estudantes têm em casa”*; *“Essa criança tem que ir para uma escola especial, não é perfil da escola”*; *“Não sou paga para trocar fraudada de criança”*.

Essas e outras frases evidenciam a negação das características e necessidades individuais de um grupo que, de fato, precisa da escola como espaço de proteção, enfrentamento das violências e para a sua formação humana.

No entanto, é sabido que, para avançarmos na garantia dos direitos e na proteção desses sujeitos, é preciso muito mais do que boa vontade, ou substituição de palavras por outras mais bonitas, é preciso que se efetivem políticas públicas voltadas a esse fim.

Então, uma vez apresentado o encontro do mundo vivido com as demandas de um mundo melhor, que acreditamos ser possível com o auxílio da ciência, o objeto deste estudo surge das inquietações como profissional, na busca de desenvolver alternativas para promover a segurança das crianças e dos (as) adolescentes, face às diferentes formas de violência a que estão expostos (as).

E, para além do estudo teórico, buscaremos realizar análises contextuais, como alternativas para implementação da Lei 13431/2017, sancionada na gestão Michel Temer e publicada em 04 de abril de 2017, que faz parte do Sistema de Garantias de Direitos das crianças e dos adolescentes, “visando dar especial proteção àqueles que forem vítimas ou testemunhas de violência e, criando mecanismos para preveni-la e coibi-la, estendendo a proteção, também, de maneira facultativa, aos que possuem entre 18 e 21 anos de idade” (BRASIL, 2017). O texto da lei também modifica o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990),

prevendo dois procedimentos aceitáveis para ouvir as crianças ou adolescentes vítimas ou testemunhas de violência.

De acordo com o Art. 1º, essa lei normatiza e organiza o sistema de garantia de direitos da criança e do (a) adolescente, vítima ou testemunha de violência, criando mecanismos para prevenir e coibir a violência, nos termos do art. 227 da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos da Criança e seus protocolos adicionais, da Resolução nº 20/2005 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas e de outros diplomas internacionais, e estabelecendo medidas de assistência e proteção à criança e ao (à) adolescente em situação de violência.

O fato da publicação da lei, que se torna uma realidade dentro dos ambientes escolares, principalmente na região do município de Curitiba, no qual os índices de violência cometida contra crianças e adolescentes são expressivos, conforme dados Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho do Paraná, apontam que, em 2020, foram registradas a entrada de 171 crianças no principal hospital infantil do município, o Pequeno Príncipe, vítimas de negligência e violências sexual, física e psicológica<sup>1</sup>.

Nesse período em que vivemos os dramas de uma crise sanitária e econômica, com o advento da pandemia causada pela Covid-19, as escolas tiveram que fechar suas portas devido à necessidade do isolamento social, aumentando o tempo de permanência das crianças em suas casas e nas ruas, e trazendo à tona preocupantes índices de violência doméstica. Segundo dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020), no período de 2010 a agosto de 2020, o número de crianças e adolescentes que morreram vítimas de agressões no Brasil aumentou de 103 para 149 mil, e:

[...] as agressões por meios não especificados foram as causas de 451 mortes de crianças até 4 anos no período investigado, seguidas por agressões por meio de objeto contundente (254), por outras síndromes de maus-tratos (190) e por agressões por meio de objeto cortante ou penetrante (164)<sup>2</sup>.

A escola não pode ficar indiferente a essa realidade social. Portanto, este estudo visa corroborar com a proposição de ações de enfrentamento, prevenção,

---

<sup>1</sup> Fonte "Jornal Plural". Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/aumenta-numero-de-criancas-vitimas-de-violencia-em-curitiba/>. Acesso em: 05 dez. 2020.

<sup>2</sup> Informações disponíveis no site: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-04/agressoes-contra-criancas-aumentaram-na-pandemia-diz-especialista>. Acesso em: 04 maio 2021.

proteção e cuidado para crianças e adolescentes, a partir da perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

A referida lei recomenda procedimentos que podem ser fundamentais para que as medidas jurídicas de proteção das crianças e dos(as) adolescentes, vítimas da violência, ocorram adequadamente. Sendo o primeiro procedimento a escuta especializada, que deve ser realizada diante do órgão da rede de proteção e limitado estritamente ao necessário para o cumprimento de sua atribuição. O segundo é o depoimento especial, quando a criança é ouvida perante a autoridade judicial ou policial. Esse depoimento será intermediado por profissionais especializados que esclarecerão à criança os seus direitos e como será conduzida a entrevista, que será gravada em vídeo e áudio, com preservação da intimidade e da privacidade da vítima ou testemunha. A oitiva tramitará em segredo de justiça.

Mas, para que a lei se efetive de fato, as diferentes instituições sociais devem se mobilizar e estarem atentas às formas de prevenção e enfrentamento das violências. Na tentativa de entender como tem ocorrido a relação entre a educação e a implementação da Lei 13431/2017, buscou-se estudos desenvolvidos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, para compreender as principais abordagens, públicos envolvidos, referenciais teóricos e métodos utilizados nessas pesquisas e, assim, situar o lugar e a necessidade desta dissertação.

Para tanto, realizou-se uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “Lei 13431/2017” e “Educação em Direitos Humanos”, associados pelo operador booleano *and*, em estudos realizados entre os anos de 2017 e 2020, não sendo encontrado nenhum trabalho relacionando os temas. Interpreta-se que isso ocorre devido ao fato de a lei ter sido promulgada há pouco tempo, o que faz com que sua investigação científica, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, esteja ainda muito incipiente, demarcando a relevância científica do assunto, que precisa ser estudado e discutido, para que ações sejam propostas de forma fundamentada.

Nesse sentido, a problemática da pesquisa se apresenta ainda mais latente, sendo: A Educação em Direitos Humanos pode contribuir para a redução das violências junto às crianças e aos adolescentes por meio de ações relacionadas à implementação da Lei 13.431/2017?

O objetivo geral consiste em analisar a Educação em Direitos Humanos como inovação social para a redução das violências junto a crianças e adolescentes

e a promoção dos Direitos Humanos a partir de ações relacionadas à implementação da Lei 13.431/2017.

Como objetivos específicos, buscamos:

- a) Contextualizar e conceituar violência, educação, políticas públicas, desigualdades, criança e adolescentes e Direitos Humanos;
- b) Apresentar as dimensões e incidências das violações dos direitos das crianças e dos (as) adolescentes.
- c) Descrever a Educação Em Direitos Humanos como ferramenta para promover a igualdade de direitos das crianças e dos (as) adolescentes.

De acordo com Guebert e Costa (2014), a sociedade contemporânea passa por constantes transformações geopolíticas, econômicas e tecnológicas, que afetam as relações entre os sujeitos, quer seja pela ruptura de vínculos, quer seja pelo estabelecimento de novas formas de conexão. Assim, “o papel dos direitos dos indivíduos é passível de transformações, bem como a função da educação, portanto, é parte decisiva no processo de reformulação das políticas educacionais com vistas aos Direitos Humanos” (GUEBERT; COSTA, 2014, p.135).

Nesse sentido, surge a necessidade em desenvolver estudos que demarquem o papel da escola enquanto organização social que deve se posicionar politicamente às exigências sociais, por meio da promoção, defesa e garantia de políticas públicas, que visam o bem comum e a transformação sociocultural.

Esta pesquisa volta-se ao estudo da Lei 13431/2017, a qual estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do (a) adolescente vítimas ou testemunhas de violência, por meio da cooperação com órgãos públicos, sociedade civil e organizações em Direitos Humanos, comprometidos com a dignidade humana e qualificação dos serviços públicos prestados à população, colaborando para a elaboração de inovações sociais, com incidência em políticas públicas e Direitos Humanos.

A construção do percurso metodológico procura explorar as contradições da realidade pela elucidação do conjunto de relações existentes, numa perspectiva de totalidade e historicidade. Nesse sentido, o processo da pesquisa supõe a construção de sistema de mediações que permite analisar o concreto real, para além das aparências fenomênicas, exigindo a apreensão das determinações gerais do

objeto delimitado e a análise das singularidades empíricas, na direção da particularidade histórica.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se da abordagem qualitativa, por meio dos procedimentos de análise documental e da revisão conceitual.

[...] são implementadas técnicas de coleta, codificação e análise de dados, que têm como meta gerar resultados a partir dos significados dos fenômenos estudados, sem a manifestação de preocupações com a frequência com que os fenômenos se repetem no contexto do estudo. Os atores sociais envolvidos na pesquisa são levados a refletir sobre suas ações e as consequências dessas ações para a realidade na qual estão inseridos. (SILVA, 2014 p.20).

Na mesma direção, Minayo (1999) destaca que a abordagem qualitativa não pode ambicionar impetrar a verdade, o certo ou o errado; pois aquilo que não ser quantificado pode ser compreendido em suas especificidades. Portanto, convivemos com o universo de significados, ensejos, pretensões, crenças, valores e atitudes, de maneira a satisfazer um lugar mais intenso das relações, dos processos e dos fenômenos não restringíveis à operacionalização de variáveis.

Os dados apresentados são extraídos da pesquisa documental, pois compreende-se que o uso de documentos em pesquisa traz uma riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, “porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA et al., p.2).

Na pesquisa teórica, por meio da comparação dos conceitos, que sustentou a análise sobre a redução das desigualdades e das violências que acometem crianças e adolescentes, e, por outro lado, promover a Educação em Direitos Humanos e valorização da diversidade. Nesse sentido, a abordagem metodológica visa avançar no que se refere, não só à produção do conhecimento, mas possui um caráter reflexivo voltado às transformações sociais, políticas, culturais e institucionais.

O marco legal que o estudo contempla é a Lei 13.431/2017, que, na dimensão de sua implementação, se torna um elemento de análise do estudo, ao compor uma ação proposta pelo Ministério Público do Paraná, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR, na linha de pesquisa Políticas Pública e Educação em Direitos Humanos. O estudo tem por finalidade apresentar possibilidades de intervenção nos espaços sociais,

especificamente na escola, que impactem positivamente no âmbito de proteção, defesa e garantia de direitos de crianças e dos (as) adolescentes, vítimas ou testemunhas de violências na cidade de Curitiba.

A importância de uma análise da referida lei orienta a defesa e a garantia dos Direitos Humanos, objetivando a minimização das violências e violações dos direitos fundamentais. Ao considerar que o aparato normativo é subjetivo e demanda a utilização de diferentes ferramentas para o enfrentamento das violações contra crianças e adolescentes, temos a Educação em Direitos como uma possibilidade para viabilizar as mudanças culturais, com ênfase na proteção e defesa desse público que se encontra vulnerável.

Assim, a dissertação apresenta-se organizada da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta o tema do estudo, contextualizando-o e apresentando a sua problematização e os seus objetivos;

O segundo capítulo contextualiza e conceitua violência, educação, políticas públicas, desigualdades, criança, adolescente e Direitos Humanos;

O terceiro capítulo apresenta as características das violações dos direitos das crianças e dos (as) adolescentes no Brasil;

O quarto capítulo apresenta os dados, organiza, analisa e discute à luz dos conceitos, previamente estabelecidos, com ênfase para a implementação da Lei 13.431/2017, por meio da Educação em Direitos Humanos.

Por fim, no quinto capítulo, são apresentadas algumas considerações sobre o estudo realizado.

## 2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Este capítulo se propõe a contextualizar e conceituar: crianças e adolescentes, violência, educação, políticas públicas, desigualdades e Direitos Humanos, temas que perpassam a Lei 13.431/2017. Para tanto, são apresentados os conceitos que subsidiam as análises realizadas no decorrer do estudo.

### 2.1 CRIANÇAS E ADOLESCENTES

É de suma importância realizar uma contextualização do desenvolvimento da criança e do (a) adolescente, por considerar que essas são as principais vítimas da violência e, por conta de suas fragilidades, logo, estão sempre em risco social.

Segundo o artigo 2º do ECA (1990), criança é considerada a pessoa com até 12 anos incompletos. A legislação brasileira e a Organização das Nações Unidas (ONU, 1989) reconhecem a criança como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, que deve ser tratada como sujeito de direitos legítimos e indivisíveis e que demanda atenção prioritária por parte da sociedade, da família e do Estado.

O desenvolvimento da criança provoca uma série de aprendizagens que serão fundamentais para a sua formação enquanto adulto. Nos primeiros anos de vida, a criança deve, para além de despertar os sentidos, desenvolver a sua linguagem para depois aprender a ler e escrever. Com o tempo, a criança passa a ser educada na escola e se apropria dos conhecimentos que a sociedade considera indispensáveis para a formação do ser humano. Durante esse processo educativo, a criança assimila os valores da sua cultura e a concepção vigente da moral e a ética.

Ainda de acordo o ECA (1990), adolescente é reconhecido como sujeito entre 12 e 18 anos incompletos. Como, biologicamente, é complexo precisar o início e o término e da adolescência, o Estatuto preferiu o critério etário, pois este não sugere juízo sobre maturidade, capacidade ou discernimento. É importante ponderar que a adolescência é uma etapa intermediária do desenvolvimento humano, entre a infância e a fase adulta.

Essa fase é caracterizada por diversas transformações corporais, hormonais e até mesmo comportamentais. Alguns estudiosos procuram estabelecer algumas faixas etárias para melhor expressar a trajetória do desenvolvimento do

adolescente e suas características, embora algumas pessoas confundam adolescência com puberdade.

A puberdade é a fase inicial da adolescência, caracterizada pelas transformações físicas e biológicas no corpo dos meninos (entre 12 e 14 anos) e meninas (entre 10 e 13 anos). Os adolescentes podem variar rapidamente em relação ao humor e ao comportamento, demonstrando emoções como a agressividade, a tristeza, a felicidade, a agitação, a preguiça, dentre outros. A família é a primeira influência socializadora da criança e do adolescente, com suas peculiaridades e seu hábito de solucionar situações do dia a dia. O final da adolescência, em regra geral, perpassa dos 15 aos 19 anos de idade<sup>3</sup>.

Nesse período, as alterações físicas já ocorreram, apesar do corpo ainda se encontrar em desenvolvimento. O cérebro prossegue seu desenvolvimento e reorganização e a sua aptidão de pensamento analítico e reflexivo se amplia. As opiniões dos indivíduos que compõem seus grupos sociais, apesar de importantes, são de pouca influência na medida em que o adolescente adquire confiança na sua identidade e opiniões.

Diante dessa dinâmica, a família é um elemento fundamental no desenvolvimento infanto-juvenil. Atualmente, o modelo de família (nuclear), instituída a partir da decisão de indivíduos a conviverem, adotando o compromisso de uma relação duradoura entre si e incluindo os cuidados entre os adultos e deles para com as crianças e adolescentes, surge nesse contexto, independentemente de protocolos legais da nossa sociedade civil que conduzem casamento, separação, entre outros. Para uma parcela de pais, a percepção de que o filho (a) está tornando-se um adolescente só ocorre na visão das mudanças corporais, sem levar em conta o desenvolvimento psicossocial.

---

<sup>3</sup> O Estatuto da Juventude (aprovado pela Lei 12.852/2013) determina quais são os direitos dos jovens que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro e define como jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos (§ 1º do EJ). Aos adolescentes com idade entre 15 e 18 anos aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (§ 2º do EJ). Portanto “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial” (Art. 228, CF). Cabe aos conselhos de direitos da criança e do adolescente deliberar e controlar as ações em todos os níveis relativas aos adolescentes com idade entre 15 e 18 anos. (art. 47 EJ). Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/violencia-contracriancas-e-adolescentes-analise-de-cenarios-e-propostas-de-politicas-publicas-2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

O conceito de criança e adolescente pode variar de acordo com princípios ontológicos sobre os quais olhamos para estes sujeitos, que são ao mesmo tempo cognitivos, psicológicos, sociais, culturais etc. Neste estudo, a perspectiva adotada aproxima-se da Psicologia Histórico-cultural, baseada nos estudos de Vigostki (2003), que “possibilita a compreensão da criança e do adolescente como sujeito sócio-histórico, participativo, ativo, visto agora como parte do processo de construção do ser humano e assim compreendido sob a luz da dinâmica cultural da sociedade” (KROMINSKI; LOPES; FONSECA, 2020, p. 35). Essa visão rompe com um modelo idealista, materialista mecanicista, acerca dessas etapas do desenvolvimento.

De acordo com Miotto e Oliveira (2019), em relação às transformações que se põem em curso, na relação entre famílias e operadores de políticas públicas, alguns aspectos se tornam especialmente relevantes quando, na composição familiar, há crianças e adolescentes. Um deles diz respeito à sobrecarga objetiva e subjetiva que recai sobre as mães, tanto no provimento de cuidados adequados a seus filhos como no processo de reorganização familiar decorrente de qualquer violação de direitos de sujeitos daqueles segmentos etários. Assim, a consequência, em muito se deve à conformação do papel de mãe, tal como historicamente foi construído de maneira a fazer com que essas mulheres venham a sentir como sendo de sua inteira responsabilidade dar conta da proteção de sua prole, ainda que o suporte externo para sua consecução não se mostre disponível, ou seja, insuficiente.

Essa construção histórica do papel das mulheres na organização familiar consiste em importante lacuna a denunciar tensões presentes nas relações estabelecidas entre a família e o Estado no Brasil, em muito perpassadas e demarcadas pelos lugares e papéis de gênero, tais como erigidos na conformação societária brasileira, inclusive em relação aos cuidados com idosos – ainda que com especificidades outras.

Portanto, o capital cultural sobre o exercício do lugar de mãe e de filha tende a atuar no sentido de reforçar o impacto emocional produzido sobre as mulheres que, muitas vezes, terminam por significar como sua a culpa pela ocorrência de violações de direitos por terceiros e de sua manutenção.

De acordo com o relatório técnico publicado pelo Ministério dos Direitos Humanos (BRASIL, 2018), que objetivou contextualizar o fenômeno da violência

contra crianças e adolescentes no país, há muitas reclamações associadas aos comportamentos dos filhos, porque estes não são compreendidos como peculiares da adolescência, mas sim entendidos como “malcriação”, comportamentos não aprovados ou desobediência e oposição.

O texto do relatório também aponta que se faz importante considerar as expectativas da família frente ao adolescente, principalmente as relacionadas à obediência e submissão. No processo de afirmação da identidade do adolescente, exige-se dele autonomia em relação à família e, ao mesmo tempo, se espera um comportamento de subordinação. Com isso, os filhos apresentam comportamentos muitas vezes incoerentes ou oscilantes, o que reflete na dificuldade do adulto em lidar com tais manifestações. Nesse sentido,

De modo geral, tem-se pais que atuam com rigidez intensa frente a seus filhos, gerando conflitos; e outros que atuam com permissividade extrema, deixando de orientar o filho num momento tão importante de estruturação de sua personalidade. Fato é que o adolescente quer independência, mas também quer e precisa de limites. (BRASIL, 2018).

Papalia (2013) menciona padrões típicos comportamentais dos pais, educadores e de crianças educadas nestes moldes, apresentando as consequências dos distintos tipos de parentalidade estudados por Diana Baumrind (1971, 1966), nomeados como:

A parentalidade autoritária: é exercitada e enfatizada o controle e a obediência, pais autoritários tentam fazer com que os filhos se conformem ao padrão estabelecido sendo punidos rigorosa e arbitrariamente quando violam esses padrões. Como consequência, os filhos tendem a ser mais arredios, desconfiados, retraídos, descontentes e, por conta disto, mais vulneráveis ao assédio na tentativa de obter reconhecimento, compreensão e prêmios.

A parentalidade permissiva: nesse modelo estão presentes poucas exigências, deixando que seus filhos monitorem suas próprias atividades, incentivando a autoexpressão e autorregulação, sendo condescendente e pouco exigente. As regras e motivos são apresentados e as crianças não são punidas, reprimidas, levando-as a assimilarem e apresentarem pouco autocontrole e pouca aceitação de limites e baixo limiar de frustração.

A parentalidade democrática: neste estilo de parentalidade combina-se respeito pela individualidade do filho com a tentativa de inculcar valores sociais, muito embora também imponha restrições. Quando, na adolescência, esses filhos são

menos turbulentos, mais autoconfiantes, autocontrolados, exploradores e mais satisfeitos. Isso possivelmente é consequência das expectativas sensatas e dos padrões realistas de pais que, ao estabelecerem regras claras e coerentes, sinalizaram o que era esperado deles.

Há ainda um quarto padrão de parentalidade – a parentalidade negligente ou omissa – exercida por pais que se concentram em suas necessidades pessoais e não nas necessidades dos filhos; está associada a vários distúrbios comportamentais na infância, sobretudo na adolescência. É importante ressaltar que a estrutura familiar é menos significativa do que os efeitos dessa estrutura sobre a atmosfera familiar.

Assim, a adolescência é uma etapa de vida complicada e dinâmica, do ponto de vista físico e emocional, na vida do indivíduo e, hoje, tornou-se um fenômeno global.

Por fim, Papalia (2013) assegura que a adolescência é uma trajetória no desenvolvimento, com o ensejo de resgate de um estilo de vida mais saudável, uma vez que, agora, estando mais amadurecido, o indivíduo tem mais autonomia e possibilidades de ir e vir e de correr riscos para um desenvolvimento saudável.

## 2.2 VIOLÊNCIA

A Organização Mundial da Saúde, em 2002, descreveu a violência de forma mais incisiva do que a adotada até então, quando somente classificava as implicações. Com isso, noticiou o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (2002), o qual define o problema como:

[...] uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (KRUG et al., 2002, p. 5).

O documento, denominado Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violência (Portaria MS/GM nº. 737 de 16/05/01) (BRASIL, 2001), apresentou uma definição de violência que serve para operar a política e, ao mesmo tempo, orientar os planos de ação, os quais coincidem com o conceito da OMS.

Violência consiste em ações humanas individuais, de grupos, de classes, de nações que ocasionam a morte de seres humanos ou afetam sua integridade e sua saúde física, moral, mental ou espiritual. (BRASIL, 2001).

Em Direitos Humanos, a violência é abarcada como toda violação de direitos civis (vida, propriedade, liberdade de ir e vir, de consciência e de culto); políticos (direito a votar e a ser votado, ter participação política); sociais (habitação, saúde, educação e segurança); econômicos (emprego e salário) e culturais (direito de manter e manifestar sua própria cultura).

Para Piovesan (2004), é nesse cenário que se desenha o esforço de reconstrução dos Direitos Humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea. Se a Segunda Guerra significou uma ruptura com os Direitos Humanos, o pós-guerra deveria significar sua reconstrução. Como marco maior desse esforço, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é aprovada em 10 de dezembro de 1948. Introduz ela a concepção contemporânea de Direitos Humanos, caracterizada pela universalidade e pela indivisibilidade desses direitos. Universalidade, porque clama pela extensão universal dos Direitos Humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade, porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais – e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são.

Os Direitos Humanos compõem, assim, uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos ao catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais. Consagra-se, desse modo, a visão integral dos Direitos Humanos. Ao examinar a indivisibilidade e a interdependência dos Direitos Humanos, explica Hector Gros Espiell (1986, pp. 16-7):

Só o reconhecimento integral de todos esses direitos pode assegurar a existência real de cada um deles, já que sem a efetividade de gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais, os direitos civis e políticos se reduzem a meras categorias formais. Inversamente, sem a realidade dos direitos civis e políticos, sem a efetividade da liberdade entendida em seu mais amplo sentido, os direitos econômicos, sociais e culturais carecem, por sua vez, de verdadeira significação. Essa ideia da necessária integralidade, interdependência e indivisibilidade quanto ao conceito e à realidade do conteúdo dos direitos humanos, que de certa forma está implícita na Carta das Nações Unidas, se compila, amplia e sistematiza em 1948, na

Declaração Universal de Direitos Humanos, e se reafirma definitivamente nos Pactos Universais de Direitos Humanos, aprovados pela Assembleia Geral em 1966, e em vigência desde 1976; na Proclamação de Teerã, de 1968; e na Resolução da Assembleia Geral, adotada em 16 de dezembro de 1977, sobre os critérios e meios para melhorar o gozo efetivo dos direitos e das liberdades fundamentais. (Resolução n. 32/130).

Em conjunturas de democracias liberais, conforme a adotada pelo Brasil, as derivadas concepções opostas de sociedade reivindicam os Direitos Humanos, que podem tanto instrumentalizar e colaborar como plataforma para a partilha de bens e à humanização da vida em sociedade, como também podem mascarar a realidade, criando utopias comensuradas a respeito dos Direitos Humanos, que existem somente no campo retórico e discursivo. Isso ocorre porque as conjunturas reais sobre os quais se tencionam, ou deveriam tencionar-se, estão qualificados por características conflitantes com a sua realização (opressões, intolerâncias, discriminações, desigualdades, racismos, repressões e violências). Em um tempo marcado por retrocessos democráticos, é de suma importância a reflexão sobre os Direitos Humanos como processos históricos de lutas contra as violências, e que, de acordo com MINAYO, (2006) a violência é histórica e sempre é o reflexo da sociedade que a reproduz, podendo aumentar ou diminuir, conforme sua construção social nos níveis coletivos e individuais.

Desta feita, pensando a Constituição Federal Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como alicerces à teoria da universalidade dos Direitos Humanos e os direitos peculiares à pessoa em desenvolvimento, o artigo 227º da Constituição e o artigo 4º do ECA (que o transcreve) definem os direitos da população infanto-juvenil brasileira, bem como os responsáveis por garanti-los.

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

A violação desses direitos constitui-se, pois em violência delituosa definida no Código Penal. Segundo o ECA, em seu artigo 5º: “Nenhuma criança ou adolescente será sujeito de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (ECA, 1990).

A violência praticada contra crianças e adolescentes tem raízes históricas, econômicas e culturais. Segundo Faleiros,

[...] violência, aqui, não é entendida como ato isolado, psicologizado pelo descontrole, pela doença, pela patologia, mas como um desencadear de relações que envolvem a cultura, o imaginário, as normas, o processo civilizatório de um povo. Embora os adultos sejam socialmente responsáveis e autorizados a exercer poder protetor sobre crianças e adolescentes, esse poder deve ser exercido de forma adequada. 4

Portanto, no Brasil, mesmo com o advento do ECA, é também recorrente, nas instituições sociais (família, escola, igrejas, serviços assistenciais e outras organizações), a justificção e o exercício de uma pedagogia cruel de servilismo de crianças e adolescentes ao poder arrogante, discricionário e violento dos adultos. A violência, seja ela qual for, contra crianças e adolescentes é uma relação de poder entre atores/forças com pesos/poderes desiguais, de conhecimento, força, autoridade, experiência, maturidade, estratégias e recursos.

Segundo Minayo,

[...] a violência contra crianças e adolescentes é todo ato ou omissão cometido pelos pais, parentes, outras pessoas e instituições capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. Implica, de um lado, uma transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, uma 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.26).

Sendo assim, mesmo diante das conquistas históricas pelos direitos das crianças e dos adolescentes, estes ainda vivenciam circunstâncias que violam o princípio da dignidade da pessoa humana. As violências vivenciadas pelas crianças e adolescentes, em suas múltiplas manifestações, podem ser de origem estrutural, individual ou interpessoal.

As desigualdades sociais são multiplicadas pela família e pela escola (conservadora), tornando-se constante a aristocracia escolar, desenvolvendo estratégias de auto(re) produção. A violência simbólica acontece na medida em que exclui a criança e o adolescente que não se enquadra nos arquétipos atribuídos pela sociedade, logo, deixando-o às margens do processo educacional e de socialização, o que, em seguida, o induz ao desestímulo e à exclusão. Tanto a família quanto a escola, dessa forma, não inclui os desiguais, esses são balizados com os mais diversos atributos pejorativos atribuindo a eles o fracasso das suas demandas.

---

<sup>4</sup> FALEIROS, Vicente de Paula. Redes de exploração e abuso sexual e redes de proteção. In: Anais do Congresso Nacional de Assistentes Sociais, 9., Brasília, 1998.

Nesse sentido, esses elementos tipificados estão presentes no conceito de violência contra crianças e adolescentes. O comportamento agressivo, como violação de Direitos Humanos, é uma forma extrema das relações de domínio. Nessa situação, não há relação de poder propriamente dita, em função dos sujeitos serem crianças que não detêm de liberdade, tão pouco resistências estratégicas para a fuga.

No entanto, há casos, em que algumas crianças conseguem, pelo menos, mostrar os sinais a que são submetidas, e demonstrar algum tipo de resistência ou de fuga, porém nem sempre são levadas a sério pelos adultos de sua convivência, inclusive membros da comunidade escolar.

No que tange ao desafio da democratização do Estado e às tensões persistentes entre as práticas instituintes e o que de “consenso” há na democracia liberal latino-americana, Escrivão Filho e Sousa Junior (2016) apontam um amplo espectro temático sobre a violência, ainda a ser problematizado, desde a perspectiva crítica da colonialidade. São exemplos: as dimensões e violações fundadas em distinções e opressões de gêneros, de sexualidades, raciais, étnicas e identitárias que perpassam pelas crianças e pelos adolescentes. São objetos e dimensões explorados pelas teorias críticas dos Direitos Humanos e que exigem esforços e lutas de resistência para serem consideradas.

Faz-se necessário a formação dos atores sociais para atuarem no campo como “[...] sujeitos que emergem e traduzem-se em comunidades, segmentos e movimentos sociais organizados em volta da resistência contra a exploração, violência, regulação e controle da sua identidade e liberdade” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p.107).

Nosso país vivencia sérias e sistemáticas violações aos Direitos Humanos, rudimentos configuradores de uma agenda política de direitos, que inclui a consideração de pactos políticos, tais como os Programas Nacionais de Direitos Humanos, e identificam como sendo “chaves analíticas para a compreensão das estruturas” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p.109), de que são exemplos, o racismo, o patriarcado, o autoritarismo e a violência, em suas diversas expressões.

De acordo com essa compreensão, a violência é um fenômeno complexo, vastamente difundido no meio social, que expressa manifestações às quais se distanciam do contexto sócio-histórico, cultural, econômico e político, não se

restringindo a uma única classe, gênero ou faixa etária. No entanto, a visibilidade do fenômeno acaba acentuando um determinado grupo, estando os registros de violência aquém dos acontecimentos diários, mascarando muitas vezes esse quadro multifacetado.

Os conceitos de violência desenvolvidos por Hannah Arendt (1994) e Giorgio Agamben (2004) nos levam a refletir sobre as mais diversas violações e violências contra as crianças e adolescentes.

Na obra *Sobre a Violência*, Arendt (1994) define cinco palavras que, muitas vezes, nos habituamos a usar como sinônimas: “poder”, “vigor”, “força”, “autoridade” e “violência”.

“Poder”, diz ela, “corresponde à habilidade humana relacionada não apenas ao agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo se conserva unido” (p. 36).

O “vigor”, enquanto entidade individual, é definido como “a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas” (p. 37).

Já a “força” define como o sinônimo de “violência” mais utilizado no discurso cotidiano, “deveria ser reservado, na linguagem terminológica, às ‘forças da natureza’ ou ‘à força das circunstâncias’, isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais” (p. 37).

A autora identifica um inconformismo nos atos violentos quando lembra que a violência pode expressar a indignação do homem perante situações que poderiam ser mudadas, mas não o são. Também é preciso entender os modelos sociais estabelecidos para a resolução de conflitos, travestidos em álibis.

Em se tratando dos álibis, Arendt (1994) percebe a presença da conivência, ou cumplicidade da própria sociedade na aceitação dos atos violentos de indivíduos ou culturas, em geral, aos mais “frágeis”, como àqueles que não têm como se defender. Avalia ainda que as práticas violentas por vezes são legitimadas em um discurso fundamentado em crenças que anseiam justificar e explicar a incidência de tais ações.

Arendt também relata que tais álibis privilegiam a força e acabam justificando preconceitos e noções equivocadas, como a superioridade do masculino

sobre o feminino, do adulto sobre a criança, de um povo sobre o outro, de modo a superestimar o que é semelhante e o diferente.

De acordo com as proposições dessa filósofa, podemos falar que a violência, aquela praticada por pais, parentes ou responsáveis pela criança ou adolescente e quase sempre acontece na esfera domiciliar, não é uma prática justificável, porque não se enquadra em nenhuma das possibilidades apresentadas pela autora. Podemos, então, afirmar que toda explicação, cujo intento seja justificar a violência doméstica, não passa de um mascaramento de seus verdadeiros objetivos, encobrindo a real possibilidade de sua extinção.

A cidadania, para Hannah Arendt (1994), repousa na detenção *sine qua non* do direito. A partir da Convenção da ONU de 1989, e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (BRASIL, 1990), a criança tem necessidade de assistência à saúde: direito à assistência médica adequada; o adolescente tem necessidade de assistência escolar: direito a frequentar a escola; o autor de ato infracional tem necessidade de um advogado que o defenda no processo, de assistência jurídica e das garantias processuais, conforme listados nas normativas e referenciais.

Para Giorgio Agamben (2004), a violência é uma irrupção do exterior que tem por efeito imediato a negação da liberdade daquele sobre quem é exercida, e que de modo algum pode trazer à luz a espontaneidade criativa interior da sua vítima. O pensador defende que a questão da violência e da política foi colocada em termos ambíguos, tendo em vista que na linguagem clássica da política, a palavra mobiliza o diálogo e a persuasão, princípios que devem direcionar as decisões coletivas. O atributo essencial da política seria o uso da palavra e da verdade como meio para tomada de decisão, diferente da violência, que aniquila a palavra e a substitui pelo uso da força. A linguagem da política, em seu sentido clássico, é a não-violência.

Ainda, de acordo com o autor, na contemporaneidade, a experiência da política é totalmente diferente da clássica grega, pois há um conjunto de alterações e capturas, no sentido da política, que inevitavelmente restringiu a legitimidade de sua linguagem através da palavra e da verdade, ou seja, o desmantelamento da concepção grega da política, introduziu a ameaça da violência na linguagem política, através da manipulação das consciências, fazendo com que violência e linguagem se tornassem parte integrante da teoria da violência.

O pensamento de Giorgio Agamben nos leva a compreender que as experiências políticas contemporâneas contribuíram para a inclusão da condição violenta no âmbito do Estado, em que a própria persuasão se torna violência, tendo em vista que a mentira foi introduzida de forma vertical na construção do discurso distorcido na esfera política. As verdades políticas perderam o seu poder, assim como a sua prática através do exercício do Estado.

Dessa forma, a proteção, defesa e garantia dos direitos – são elementos fundamentais do Estatuto de Crianças e Adolescentes (1990) e das políticas sociais que dele derivam.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi estabelecido sob o parâmetro da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente de 1989, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 99.710, em 24 de setembro de 1990. O Estatuto identifica os direitos, os deveres e apresenta as responsabilidades. Supera a visão, para além de um mero instrumento normativo de direitos, porque demanda a interlocução com o movimento mais amplo dos Direitos Humanos, ao passo que representou o marco de mudança e de ruptura com a legislação até então existente – transita-se, dessa forma, da doutrina da situação irregular instituída pelo Código de Menores, para a doutrina da proteção integral.

É importante ressaltar que, segundo Nogueira Neto (2012), o termo Estatuto foi adotado em contraposição ao Código, sendo que o primeiro exprime a ideia de direito, enquanto o segundo, a ideia de punição. No entanto, essa ruptura não se fez num contexto sem embates, debates e, tampouco, sem oposições.

O artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que inclui os direitos fundamentais de cidadania, influenciou sobremaneira a materialização do Estatuto da Criança e do Adolescente, uma vez que sua formatação também foi fruto de mobilização da sociedade.

Segundo Paulo Afonso Garrido de Paula, no momento da constituinte, vários movimentos sociais (Meninos e Meninas de Rua, Pastoral do Menor) e o Ministério Público, o Poder Judiciário, entre outros, entendiam que a Constituição deveria contemplar normas relativas à criança e ao adolescente. Ampla mobilização gerou

uma proposta de consenso, que deu origem ao referido artigo, formado como uma síntese dos documentos internacionais de Direitos Humanos<sup>5</sup>.

Com essa inserção na Constituição, o movimento começou a se reestruturar para defender a necessidade de uma política específica para a infância e para a juventude, incompatível com a legislação em vigor, o Código de Menores: “[...] logo depois do advento da Constituição uma das grandes discussões a respeito do ordenamento jurídico era de remoção do chamado entulho autoritário, ou seja, de uma série de leis que eram incompatíveis com a constituição e que ainda estavam em vigor”. Então, A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Crianças e adolescentes, que a lei passa a apreciar como sujeitos de direitos, podem exigir seus direitos com alicerce na lei, e a garantia do direito deve constituir-se no centro do trabalho de todos aqueles que se proponham a trabalhar com essa parcela da população vítima de violência.

Para Alves (1998, p. 251-253), no Brasil, o caráter emancipatório da violência não é figurado porque:

[...] o exercício da violência externa e concretamente visual é, não raro, estimulado ou destacado, justamente para banalizá-la e, com isso, confiscar ou dificultar o pensamento analítico e o discurso crítico a respeito das bases sociais e difusas assentam as verdadeiras raízes da violência externa.

As mudanças ocorridas na organização social refletiram transformações no contexto familiar, exigindo parcerias com outras instituições sociais, tanto públicas quanto privadas, para assegurar o desenvolvimento físico, psicológico e social, principalmente nas infâncias e juventudes. Ressalta-se, nesse contexto, o desenvolvimento de políticas públicas com focos prioritários nas famílias em situação de vulnerabilidade social.

Embora o ECA (1990) defina as bases legais para a concretização de políticas públicas, pouco se tem investido em ações que reconheçam as crianças e os adolescentes como sujeitos de desenvolvimento humano e social. Superar a

---

<sup>5</sup> Informação disponível no site:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32191-o-ecareflexoes-sobre-os-seus-20-anos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32191-o-ecareflexoes-sobre-os-seus-20-anos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 set. 2020.

visão da menorização da criança e do adolescente significa inscrevê-los como sujeitos na agenda dos Direitos Humanos.

A violação dos direitos da criança e do adolescente tem se qualificado pelo não implemento das políticas públicas. O ECA (1990), no seu art. 7º, descreve que “A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.” Nesse sentido, compete ao Estado assegurar tais direitos a esta população, proporcionando-lhes condições efetivas de atendimento as suas necessidades básicas, por meio de políticas concretas para a diminuição de todas as formas de violação da infância e juventude.

Fank, Trzcinski, Cetolin (2013) citam que a violação de direitos consiste em fenômeno sociocultural e econômico, implicado em contextos coletivos e conjuntos. Desta forma, crises políticas e econômicas, mudanças demográficas e climáticas, além de aspectos culturais, são fatores que interferem, direta ou indiretamente, na transgressão de leis que protegem os menores de idade.

Assim, a violência tem destaque como problema de saúde pública e é apontada como uma das principais afrontas que ferem os Direitos Humanos, sobretudo, de crianças e adolescentes (BARBIANI, 2016).

Vale lembrar também que os registros das violações, que ocorrem com crianças e adolescentes, são essenciais para estimar o alcance e complexidade do fenômeno da violência, principalmente porque, partindo desses dados, serão realizadas ou reelaboradas políticas públicas, seja no âmbito federal, estadual ou municipal, priorizando programas e projetos sociais, que atuam com a prevenção e minimização dessas violações.

### 2.3 EDUCAÇÃO

Para iniciar esta discussão, são necessárias escolhas teóricas, para tanto a escolha perpassa a concepção de cidadão, de sujeito emancipado, logo a definição de educação dar-se-á na perspectiva de Paulo Freire que afirma que educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. Segundo Freire, há duas

espécies de educação: a educação dominadora e a educação libertadora, vamos na perspectiva da linha libertadora.

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação enquanto normatização, abalizada na Constituição Federal, e protegida por princípios que visam construir uma sociedade mais justa e igualitária, traz que é direito de todos, dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (artigo 205 da Constituição Federal).

Reforça Silva (2000, p. 314-315) que o artigo 205 da Constituição Federal constitui três objetivos básicos da educação: pleno desenvolvimento da pessoa, preparo da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação da pessoa para o trabalho.

A efetividade da prática dos objetivos da educação previstos no artigo 206 da Constituição Federal, conforme Silva:

[...] só se realizará num sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal (via escola) concretize o direito ao ensino, informado por princípios com eles coerentes, que realmente foram acolhidos pela Constituição, como são: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; valorização dos profissionais do ensino garantido na forma da lei; plano de carreira para o magistério público, com piso salarial e profissional, e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; gestão democrática; garantia de padrão qualidade. (SILVA, 2000, p. 814).

Nesse sentido, para além da garantia do acesso, faz-se necessário uma educação de qualidade e que reflita nos mais diferentes âmbitos: na capacidade de se relacionar, interpretar informações, lidar com suas próprias emoções, tomar decisões com senso crítico, a fim de que os sujeitos possam atuar e transformar a realidade na qual estão inseridos.

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua

força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 1991, p. 126).

A educação, a partir de Paulo Freire, pode ser compreendida como instrumento a serviço da democratização, corroborando para que as diferentes instituições e grupos sociais através do diálogo, possam transformar e ser transformados.

A educação pode ser definida de diferentes formas em função das concepções de homem e sociedade que se relacionam a ela.

Neste estudo, adotaremos a concepção freiriana, para a qual: “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]” (FREIRE, 2003, p.40).

Na perspectiva de Paulo Freire, a sociedade é dividida em classes, na qual os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir os bens produzidos. Ele alude a dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, na qual a educação existe como prática de dominação, e a pedagogia do oprimido, na qual a educação aparece como prática de liberdade (MARTINS, 2004, p. 54).

Ele acreditava que o movimento de libertação deve incidir dos próprios oprimidos. Não é satisfatório que o oprimido tenha consciência crítica de opressão, mas que esteja disposto a transformar a realidade.

Freire (2001, p. 51) nos capacita a compreender que “uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir”.

Freire ensina que educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como na prática pedagógica proposta. A concepção de educação de Paulo Freire percebe o homem como ser autônomo. Esta autonomia está presente na definição de vocação antológica de “ser mais” que está associada com a capacidade de transformar o mundo (ZACHARIAS, 2007).

Em diálogo com os pressupostos freirianos, compreende-se que a Educação para os Direitos Humanos é a constituição de uma cultura da democracia, do respeito às diferenças, da não discriminação e da paz. Por meio desta educação, se permite a afirmativa dos direitos fundamentais, conscientiza o cidadão de seu papel social na luta contra desigualdades e injustiças, desenvolvendo consciência cidadã.

A educação brasileira é balizada nos aspectos teórico e normativo. O aspecto teórico trata-se da educação formal, informal e não-formal. Quanto ao aspecto normativo, pondera-se o artigo 2º da lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases): “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Sendo assim, os princípios norteiam a organização educacional, e as finalidades objetivam a organização e o funcionamento do processo educativo. Ao Estado compete a função de ofertar o direito fundamental à educação, promovendo o bem de todos para uma sociedade livre, justa e solidária, já referendado no artigo 3º, inciso I e IV, da Constituição de 1988. À família compete matricular os filhos na educação básica, educação infantil em pré-escola, a partir dos 4 (quatro) anos de idade, norma imposta pela Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases).

Aos pais ou responsáveis que negligenciarem o direito fundamental à educação das crianças e adolescentes, o Estado avaliza punição por abandono intelectual, como trata o artigo 246 do Código Penal brasileiro, lei n.º 2.848/40: “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena – detenção de 15 (quinze) dias a 1 (um) mês, ou multa”. A relação estreitada entre família e escola são basilares para o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, que são resguardadas pelo Estado Democrático de Direito.

A Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) apresenta três finalidades: o pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Entende-se por pleno desenvolvimento do educando a formação cognitiva em processo de construção de conhecimentos que são essenciais para a aprendizagem do estudante, ou seja, a formação da criança e do adolescente para a vida. No que diz respeito ao preparo para o exercício da cidadania, entende-se como a educação como consolidadora da aprendizagem em uma formação de valores democráticos e culturais para que a criança e ao adolescente saibam de seus direitos e deveres no exercício de sua cidadania. Por fim, entende-se a qualificação para o trabalho inserida no universo acadêmico por meio das disciplinas, conteúdos programáticos e dos projetos pedagógicos, como a formação do para o mundo do trabalho que mira o despertar de um olhar crítico para as transformações sociais. Conclui-se que a legislação educacional é norteadada para

uma educação de cunho social, pautada em valores humanos. A educação sob o viés normativo apresentado é uma prática social.

O autor Brandão (1995, p. 73-74) discorre:

A educação é uma prática social (como a saúde, a comunicação, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para formação de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento.

Assim, compreende-se que a educação constitui um requisito da formação do ser humano, como um direito humano. Desta forma, a educação está profundamente arrolada ao desenvolvimento do ser humano, constituindo fator determinante para a sua formação afetiva, psicológica e intelectual, auxiliando, assim, na construção do caráter e humanização. Contudo, nos pareceres de Freire, há uma linha tênue entre a liderança educadora e a autoritária, embora não seja explícita, e não uma relação segura entre educação e política, pois se a liderança não abarca a “educação” das massas como uma ocasião instrumental, a sua autoridade de educador transpassada à política pode vir a se tornar uma “tutela”.

## 2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS

Não há somente uma acepção para a interpretação do conceito de políticas públicas. Ao longo das décadas, o conceito foi sendo resignificado em função dos contextos vividos.

Em 1936, Harold Dwight Lasswell (1956) exibiu, pela primeira vez, a expressão análise de Política Pública (*Policy Analysis*). O autor buscou situar contato entre a produção de ações governamentais no conhecimento científico e acadêmico. Herbert Simon (1957) apresenta para o debate o conceito *Policy Makers*, apreendido como a invenção de um meio racional de estruturas que pudesse contentar as necessidades próprias dos tomadores de decisão. Para isso, seria preciso a criação de uma estrutura teórica prática, com a desígnio de dar apoio às ações que necessitariam ser racionais, embasadas em um conjunto de dados a respeito do tema da ação política.

Na década de 1950, Charles Lindblom (1979) fez críticas aos trabalhos de seus antecessores, Lasswell e Simon, por ajuizar que ao realçar o racionalismo das ações de políticas públicas deixavam de ressaltar outros atores e instituições que

abarcariam a elaboração e a tomada de decisão. David Eastone (1965), em meados da década de 1960, delineou que as decorrências das políticas públicas sofrem influência direta de grupos de interesse; sendo a política pública um sistema com diversas interfaces.

A compreensão acerca de políticas públicas geralmente está atrelada às ações do Estado em função das demandas relacionadas aos investimentos, grupos, iniciativas, entre outros. Contudo, tais ações não derivam do Estado em si, mas das demandas sociais. Portanto, as políticas públicas devem ser elaboradas para constituir uma conexão entre a sociedade civil e o estado a partir da intervenção na realidade social. Sendo assim, faz-se necessário discutir a concepção de Estado para compreender o conceito, o processo de organização e a orientação das políticas públicas.

Igualmente, entende-se que a contribuição de Poulantzas (1985), sobre o Estado europeu do século XX, é indispensável para o estudo dos Estados capitalistas na atualidade. O autor, ao conceituar o Estado como a condensação de uma relação, nos ajuda a impedir os impasses do pseudodilema da discussão sobre o Estado, no qual exacerba duas interpretações básicas: o Estado concebido como coisa-instrumento e o Estado concebido como sujeito.

Nesse sentido, Poulantzas (1985) claramente vai rebater a ideia de que o Estado seria uma entidade de direito exclusivo, ou seja, um instrumento a serviço da arbitrariedade de uma única classe e passa a comprovar as contradições constitutivas que decorrem das relações de forças ou, mais exatamente, “a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classes” (p.148).

No que tange à democracia deliberativa, a legitimidade das decisões políticas resulta de processos de discussão, orientados por alguns princípios, que vão desde a inclusão até a igualdade de participação, a partir das ideias de teóricos como Habermas e Joshua Cohen. No Estado Democrático e Deliberativo, a participação popular nas funções por ele desempenhadas, seja na instância deliberativa, seja na instância executora, colabora para o processo democrático decisório e para a transformação de uma realidade política e social.

Entretanto, o poder público coloca-se como o articulador das Políticas Públicas, assim percebidas como um conjugado de ações, decisões e incentivos que

anseiam transformar uma realidade, principalmente quando os interesses tratarem sobre proteção da infância e da juventude.

Atualmente, no que se refere às políticas públicas, o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil, determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos.

Assim, pode-se dizer que o Estado se apresenta apenas como um agente repassador à sociedade civil das decisões saídas do âmbito da correlação de força travada entre os agentes do poder (BONETTI, 2018). Portanto, compreender o que seja uma política pública parte da nova dimensão social que apareceu nas últimas décadas.

Assim, compreende-se por política pública ações que surgem de um determinado contexto social, seja por um conflito, um compromisso, uma necessidade, entre outras demandas da época. Igualmente, é o resultado da dinâmica do jogo de forças que se constitui na esfera das relações de poder, abarcando grupos políticos, econômicos, classes sociais e organizações da sociedade civil.

BONETTI (2018) relata que o caráter de uma política pública é construído e significado no decorrer do percurso histórico em que ela está circunscrita, em todas as etapas do processo, da elaboração a sua operacionalização, estando relacionada à embates e forças contraditórias.

Portanto, o que interfere na elaboração e implementação da política pública é a visão conservadora imbuída na questão da noção em si da igualdade, da desigualdade e da pobreza. Por não considerar a heterogeneidade inerente ao acesso dos direitos sociais, ocorre o benefício e a dominação das classes dominantes. De acordo com Bonetti (2018), pensar a desigualdade relaciona-se com o pensar sobre a condição social, assim como pensar sobre a condição social implica pensar sobre o diferente. Vale ressaltar o conceito de pobreza compreendido num contexto social, histórico e cultural. Neste sentido, não há uma única acepção de pobreza.

Para Lister (2004), é importante enfatizar a identificação dos conceitos, definições e medidas de pobreza: O conceito é a configuração mais genérica, provê a estrutura onde as definições são desenvolvidas. O cerne, busca conceituar o significado da pobreza, tanto para os que sofrem quanto para os outros grupos sociais. Já a definição é uma forma mais precisa de distinguir quem pertence ou não à classe dos pobres. As medidas são os instrumentos para operacionalizar a definição e medir o grau de pobreza.

Asselin (2009) percebe que o conceito de pobreza tem sua origem na ética social, sendo ser vista como elemento central da filosofia política, domínio da filosofia que estuda a teoria dos arranjos sociais. Também a ética social está arraigada na filosofia moral. O autor sustenta que discorrer na pobreza constitui identificar uma situação considerada inadmissível e injusta numa determinada sociedade. Desta feita, o conceito da pobreza surge de considerações normativas do significado de justiça.

Asselin (2009) avalia a pobreza como uma configuração de exclusão social, decorrente da distribuição desigual dos bens essenciais para uma vida digna. Os bens essenciais equivalem à capacidade de pessoas, famílias e comunidades de prover necessidades básicas, nas seguintes dimensões: renda, educação, saúde, alimentação/nutrição, acesso à água potável/saneamento, trabalho/emprego, habitação e ambiente onde vive, acesso a ativos (crédito), acesso a mercados, participação na comunidade/bem-estar social. Sob a ótica contemporânea multidimensional da pobreza, ele ajuíza a complexidade da sociedade atual, ainda derivada da dominação de classes.

Nesse sentido, Bonetti (2009) afirma que, na proporção em que os recursos de sobrevivência se tornam aceitos pela sociedade, eles adentram numa dimensão de valorização simbólica e real em três dimensões: na instância burocrática do Estado, no caráter mercadológico que adota a prática social e na sua apropriação pelas classes dominantes. No que se refere ao primeiro, se dá pela interferência das instâncias burocráticas do Estado, no sentido de "organizar" ou "controlar" este tipo de atividade (ou prática), estipulando regras e condições. O exemplo mais conhecido é o dos catadores de lixo. Em seguida, com a "legitimação" instituída pelas instâncias burocráticas do Estado, por meio do "controle" efetuado, a prática aufere valorização real e simbólica, sendo admitida também por outras classes sociais. A convergência destes três elementos busca a uma despotencialização social da

qualidade de pobreza, destituindo as pessoas nestas qualidades de seus próprios recursos de sobrevivência, o que se pode perceber como um importante fator de desigualdades sociais.

Portanto, é plausível dizer que o processo de apropriação e monopólio dos bens sociais, dos serviços públicos e do capital cultural, pelas classes dominantes, se dá sobremaneira que excede o mundo material, utilizando-se de subjetividades e de ideologias que interferem na valorização ou desvalorização, dependendo da classe social que tem acesso.

Nessa perspectiva de quem tem o que, encontramos Dye (1984), que resume a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A acepção mais manifesta permanece sendo a de Laswell (1936), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê? por quê? e que diferença faz? Outras acepções destacam o papel da política pública na solução de problemas.

Já para Celina Souza (2006), o conceito de Política Pública se apoia no pensamento de Mead (1995) que a define como uma área de estudo da política que avalia o governo a partir de grandes questões públicas.

Peters (1986) afirma que a Política Pública se refere a uma soma das ações dos governos, diretamente ou por delegação, que influenciam na vida dos cidadãos. Na sua análise, Souza (2006) ainda assegura que Política Pública é a área do conhecimento que tem por objetivo “colocar o governo em ação e/ ou analisar essa ação (variável e independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (p.26).

Para a autora, não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Ela cita ainda Lynn (1980), que define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.

Com relação as tipologias da política pública, destacamos as apresentadas por Lowi (1964):

Política Regulatória - Este tipo de política atua de forma a estabelecer padrões para atores privados e públicos. Ela é desenvolvida em grande parte em um ambiente pluralista predominante e para sua aprovação é necessária uma demonstração de força entre os atores. Este tipo de política envolve burocratas, políticos e grupos de interesses. A regulamentação de serviços de utilidade pública como energia e telecomunicações são exemplos de uma política pública regulatória.

Política Distributiva - Uma de suas características pode ser a concentração de benefícios por algum grupo em detrimento de outros. Este tipo de política se enquadra em um ambiente *logrolling*, termo que denota a troca de apoio entre os políticos. Dificilmente podemos identificar os custos deste tipo de política, pois seus efeitos benéficos, embora destinados a grupos específicos, são diluídos na sociedade, os benefícios são claros, mas os custos não. Como citado por Celina Souza (2006), a política distributiva, em geral, alcança muitas pessoas na sociedade como, por exemplo, as políticas da previdência social no Brasil que subsidiam aposentadorias e benefícios para trabalhadores rurais, pessoas com deficiência, entre outros. O benefício é específico e concentrado, mas seu custo é difuso na sociedade.

Política Redistributiva - É antes de tudo um jogo de soma zero. O benefício para uma categoria resulta em custos sobre as outras. Esta política chama atenção por expor as posições antagônicas de uma maneira mais clara. Na forma elitista de governo, encontramos a arena para este tipo de debate, uma vez que há a formação de duas elites que demandam que as políticas se efetivem. A política de incentivo fiscal para determinados segmentos industriais no Brasil representa bem o modelo de política redistributiva, no qual setores são beneficiados sistematicamente, em detrimento de outros. Neste exemplo específico, é importante ressaltar que a renúncia fiscal do governo possui limites legais impostos pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Desse modo, ao incentivar uma determinada área da economia, deve ocorrer um aumento de arrecadação em outro segmento. Daí o embate e a barganha são fundamentais para determinar quem serão os ganhadores e perdedores.

Políticas Constitutivas - Como não se trata necessariamente sobre a prestação concreta de serviços demandados pela sociedade em geral, este tipo de política pública fica na arena dos atores governamentais. Ela pode ser tida como uma meta-políticas, onde se encontra acima das demais políticas públicas, já que ela tem o papel de estabelecer regras não somente sobre os poderes, mas sobretudo sobre princípios existentes para estabelecimento das demais políticas públicas.

Entende-se, portanto, que ações políticas quando estabelecem uma essência da política pública exibem conflitos revelados na implementação, ganhadores e perdedores se identificam. No que tange ao conteúdo técnico, o conflito destaca em relação aos métodos empregados.

Portanto, o presente estudo tem como foco as Políticas Constitutivas, pois são elas que articulam como, por quem e quando as políticas públicas podem ser criadas a partir da distribuição de responsabilidades entre municípios, estados e governo federal.

## 2.5 DIREITOS HUMANOS

Conceituar os Direitos Humanos é uma difícil e complexa missão, pois partimos do pressuposto de que um conceito advém de uma construção histórica/humana abarcada de variantes, passíveis de mudanças, conforme o contexto vivido.

No entanto, todos os seres humanos têm o direito a ser igualmente respeitados pelo inerente fato de sua humanidade, estando na centralidade do movimento dos Direitos Humanos.

Sob a ótica de Hannah Arendt (1979), os Direitos Humanos não são um dado, mas um constructo, uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução.

Em outra perspectiva, para Norberto Bobbio (1988), os Direitos Humanos não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Na compreensão de Joaquim Herrera Flores (2002), os Direitos Humanos compõem a nossa racionalidade de resistência, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana.

Piovesan (2006) nos leva a uma reflexão a respeito dos Direitos Humanos sob a ótica da proteção na contemporaneidade. O sistema internacional de proteção dos Direitos Humanos institui a chamada “Era dos Direitos”, que consente a internacionalização dos Direitos Humanos e a humanização do Direito Internacional contemporâneo.

Para uma melhor compressão dos Direitos Humanos, na perspectiva contemporânea, Piovesan (2006) explicita que, em relação às reivindicações morais, os Direitos Humanos nascem quando devem e podem nascer.

Na mesma direção, Flávia Piovesan destaca que:

[...] no momento em que os seres humanos se tornam supérfluos e descartáveis, no momento em que vige a lógica da destruição, em que cruelmente se abole o valor da pessoa humana, torna-se necessária a

reconstrução dos direitos humanos, como paradigma ético capaz de restaurar a lógica do razoável". (PIOVESAN, 2006, p.116).

Compreende-se que os Direitos Humanos refletem um constructo axiológico, fruto da nossa história, de nosso passado, de nosso presente, a partir de um espaço simbólico de luta e ação social.

Os autores em destaque, mesmo com palavras diferentes, avivam uma perspectiva moral, regulada pela inclusão, conjecturando o espaço emancipatório de tempo e espaço, considerando as condições socioculturais.

Nesse sentido, há dificuldade em conceituar Direitos Humanos. Levando em conta o percurso histórico-cultural, social dos diferentes contextos, afirmar o significado de Direitos Humanos assinala uma multiplicidade de definições.

Tendo em vista a multiplicidade, avulta-se à visão contemporânea de Direitos Humanos, com a sistematização e publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993. Sendo esta um produto do movimento de internacionalização dos Direitos Humanos, que compõe um movimento contemporâneo na história dos Direitos Humanos.

A dimensão globalizada dos Direitos Humanos é um acontecimento contemporâneo na história, que se concretiza a partir da II Guerra Mundial. Ou seja, somente a partir desse marco histórico é que se instaura progressivamente o sistema internacional de proteção aos Direitos Humanos, na busca de reprimir as inúmeras tragédias humanas ocorridas na metade do século XX, que gerou uma conscientização a respeito da dignidade do ser humano, do progresso e dos avanços tecnológicos da humanidade.

Nesse sentido, Piovesan (2006) destaca que o Estado é o maior violador de direitos, citando o período de Hitler, que foi caracterizado pela lógica da destruição e descartabilidade da pessoa humana, resultando no envio de 18 milhões de pessoas aos campos de concentração, com a morte de 11 milhões, sendo 6 milhões de judeus, além de comunistas, homossexuais, ciganos, entre outros discriminados. "O legado do nazismo foi condicionar a titularidade de direitos, ou seja, a condição de sujeito de direitos, à pertinência a determinada raça - a raça pura ariana" (PIOVESAN, 2006, p.22).

A lógica da barbárie, da destruição e da descartabilidade da pessoa humana, criada na Segunda Guerra Mundial, representou a ruptura com relação aos

Direitos Humanos, constituindo, no Pós-guerra, a esperança de reconstrução destes mesmos direitos. Também é nesse cenário que se desponta a ampla crítica e repúdio à concepção positivista de um ordenamento jurídico indiferente a valores éticos, limitado à ótica simplesmente protocolar – haja vista do nazismo e o fascismo se elevarem ao poder e causarem a barbárie em nome da lei.

A partir da reconstrução dos Direitos Humanos, no Pós-guerra, há duas vertentes: a do “Direito Internacional dos Direitos Humanos”, e do aspecto do Direito Constitucional ocidental, acessível a princípios e valores.

Na esfera do Direito Internacional, principia o esboço do sistema normativo internacional de proteção dos Direitos Humanos. Ou seja, uma vertente de um constitucionalismo global, vocacionado a proteger direitos fundamentais e limitar o poder do Estado, mediante a criação de um aparato internacional de proteção de direitos.

Já na esfera do Direito Constitucional ocidental, compreende-se a elaboração de textos constitucionais abertos a princípios, compostos de alta responsabilidade axiológica, com evidência ao valor da dignidade humana.

Desse modo, a prioridade ao valor da dignidade humana, como paradigma e referencial ético, verdadeiro super princípio a orientar o constitucionalismo contemporâneo, nas esferas local, regional e global, confere especial racionalidade, unidade e sentido, conforme explica Piovesan (2006). Fortalece-se sobremaneira de que a proteção dos Direitos Humanos não pode se restringir ao domínio particular do Estado, por ser um assunto de interesse internacional.

Assim, esta concepção inovadora dos Direitos Humanos assinala a duas importantes consequências:

1ª) A revisão da noção tradicional de soberania absoluta do Estado, que passa a sofrer um processo de relativização, na medida em que são admitidas intervenções no plano nacional em prol da proteção dos Direitos Humanos; isto é, transita-se de uma concepção “hobbesiana” de soberania centrada no Estado para uma concepção “kantiana” de soberania centrada na cidadania universal;

2ª) A cristalização da ideia de que o indivíduo deve ter direitos protegidos na esfera internacional, na condição de sujeito de Direito.

Portanto, com a universalização dos Direitos Humanos, admite-se a formação de um sistema internacional de proteção destes direitos. Esse sistema é conectado por tratados internacionais de proteção que ajuízam, especialmente, a

consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, na medida em que evocam a concordância internacional acerca de assuntos centrais aos Direitos Humanos, na perspectiva de salvaguardar os parâmetros protetivos mínimos - do “mínimo ético irreduzível”.

Do mesmo modo, os sistemas global e regional não são dicotômicos, mas complementares. Movidos pelos valores e princípios da Declaração Universal de 1948, compõem o universo instrumentalizado de proteção dos Direitos Humanos, no plano internacional.

Nessa concepção, os diversos sistemas de proteção de Direitos Humanos interagem em benefício dos indivíduos protegidos. Ao adotar o valor da primazia da pessoa humana, estes sistemas se complementam, somando-se ao sistema nacional de proteção, a fim de proporcionar a maior efetividade possível na tutela e promoção de direitos fundamentais. Esta é inclusive a lógica e principiologia próprias do Direito dos Direitos Humanos.

Vale ressaltar que os sistemas global e regional não são dicotômicos, mas complementares. Inspirados pelos valores e princípios da Declaração Universal, compõem o universo instrumental de proteção dos Direitos Humanos, no plano internacional. Nessa ótica, os diversos sistemas de proteção de Direitos Humanos interagem em benefício dos indivíduos protegidos.

Ao adotar o valor da prioridade da pessoa humana, esses sistemas se complementam, somando-se ao sistema nacional de proteção, a fim de proporcionar a maior efetividade possível na tutela e promoção de direitos fundamentais. Esta é, inclusive, a lógica e principiologia próprias do Direito dos Direitos Humanos.

## 2.6 DESIGUALDADES E DIVERSIDADES

De acordo com os estudos culturais, para entender como se articulam os mecanismos que orientam as diversidades em nossa sociedade, é preciso entender como se organizam e interagem os movimentos sociais, essencialmente aqueles de caráter identitário, circunscritos em torno da defesa das “políticas de diferença” (TAYLOR, 1994; GIROUX, 1999; HALL, 2003).

Stuart Hall (2006) destaca as “identidades culturais” como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” para as culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais. Para o autor, condições atuais da

sociedade refletem as transformações das “[...] as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (p. 9) Essas transformações alteram as identidades pessoais, e influenciam nos modos de ser e agir dos sujeitos “Esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentralização do sujeito” (Hall, 2006, p. 9), e corresponde à descentralização dos indivíduos do seu lugar de pertencimento, no seu agir social e cultural, resultando em “crise de identidade”.

Para Moehlecke (2009), a noção de pertencimento, bem como a exigência pelo reconhecimento das diferentes identidades culturais, tem sido razão de grandes embates e lutas em nosso país. Como exemplo, ele destaca os movimentos feminista e negro dos anos de 1980, que a cada ano tornam-se maiores, assim como outros grupos, entre eles os indígenas e as pessoas com deficiência que lutam contra o preconceito.

Na tentativa de mudança estrutural/cultural sobre a diversidade vem se estabelecendo como um dos fatores basilares de visibilidade nos contextos educacionais os atos normativos, as inúmeras leis, a respeito das temáticas que geram violações e violências nas suas mais variadas configurações, desde a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas brasileiras, a inclusão de temas transversais nos currículos escolares, a alterações com emendas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que assegura às comunidades indígenas o direito à educação diferenciada específica e bilíngue nos currículos escolares, a aprovação do estatuto da pessoa com deficiência, entre outras implicações legais como a aprovação da Lei foco desse estudo.

No entanto, são necessárias outras políticas de ações afirmativas, visando igualdade de oportunidades, de tratamento, de reconhecimento sociocultural e de presença da diversidade étnico-cultural nas instituições. E, além dos negros, indígenas e pessoas com deficiência, outros povos brasileiros também prescindem de tais políticas, entre eles, os quilombolas e os ciganos. Esses povos são alienados de sua cultura e valores, o que torna as sociedades ocidentais cegas à diferença, por suprimirem a identidade, como também altamente discriminatórias. Sobre esse tema, expõe Moehlecke, conforme Taylor (1994).

Na mesma direção, Carneiro da Cunha (1987) aponta que:

A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função, essencial e que se acresce às outras, enquanto se torna cultura de contraste: este novo princípio que a subentende, a do contraste, determina vários processos. A cultura tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos. (CUNHA, 1987, p. 99).

Considerando essas dimensões, em 20 de novembro de 2012, o ministro da educação homologou a Resolução CNE 08/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. No que se refere à educação para os povos ciganos, essa é uma pauta recente no âmbito da Coordenação-Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais, que surge a partir da Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 14/2011.

No Brasil, a expressão diversidade tem sido usada como multiculturalismo, principalmente pelo poder público. Este substantivo, de acordo com Hall (2003), refere-se as estratégias políticas empregadas para lidar com situações de diversidade desencadeadas em sociedades culturalmente plurais.

Aliás, é preciso dizer que, no âmbito educacional, o termo (multiculturalismo) tem sido abordado com frequência e com sentidos diversos, e em seus variados tipos como descritos nos estudos de McLaren (2000), Giroux (1999) e Hall (2003).

Considerando o amplo conjunto de estudos relacionados a essa questão, é possível identificar, segundo Moehlecke (2009), que existem três aspectos que delimitam e diferenciam os significados de multiculturalismo: o primeiro deles diz respeito ao reconhecimento ou não das hierarquias de poder presentes nas relações entre os diferentes grupos culturais; o segundo aspecto associa-se a uma visão mais essencial ou mais dinâmica da identidade cultural de determinados grupos; e o terceiro está mais voltado à articulação ou não entre as desigualdades socioeconômicas e as diferenças culturais.

Com o refinamento dos estudos, conforme Fleuri, baseado em Canen e Moreira (2001), ambos os conceitos são redimensionados porque:

[...] o termo multiculturalidade passou a ser compreendido como indicador da realidade de coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade, enquanto o termo interculturalidade servia para indicar o conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes. Mais recentemente, interagimos com estudos que buscam representar polifonicamente a polissemia dos desafios e das propostas emergentes como as expressões inter/multicultural (utilizada por

Stoer, 2001) e intertranscultural (utilizada por Padilha; 2004). (FLEURI, 2009, p. 39).

No que tange à problemática referente a esse grupo de conceitos (multi/inter/transculturalidade), Fleuri (2009) aponta dois importantes aspectos a se ponderar. O primeiro deles é a impossibilidade de diminuir a um único conceito o enorme conjunto de ideias, bem como de sugestões que se encontram em preparação neste campo de pesquisa e de ação educacional. Para o autor, a pluralidade de perspectivas é fértil e rica, na medida em que demanda diálogo e compreensão mútua dos vários pontos de vista, de um lado e de outro. O segundo aspecto proeminente diz respeito ao desafio no sentido de promover a coesão e a relação entre distintos grupos, sujeitos e culturas, de maneira que tal unidade e relação não extingam as diferenças, mas sim sejam potencializadoras do desenvolvimento de cada um – este é o eixo basilar da problemática que toda essa situação exprime (FLEURI, 2003).

Nos estudos atuais, efetivados por Fleuri, se vislumbra uma nova perspectiva epistemológica em relação às identidades e relações interculturais, como sendo híbridas e ambivalentes. Assim, o foco encontra-se na procura de apreender os “entrelugares” (BHABHA, 1998); ou seja, buscar o entendimento “[...] dos contextos que compõem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais” (FLEURI, 2009, p. 39). Dessa forma, a intercultural se revolve um objeto de estudo transversal, interdisciplinar e complexo às temáticas de cultura, de etnia, de gerações, de gênero, de movimento e de ação social.

Nesse sentido, relacionar a cultura e o currículo, pode ser entendido como:

Uma seleção da cultura ou como um conjunto de práticas que produzem significados, ou ainda, como o espaço das lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político, expressando visão de mundo, projeto social e verdades. (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 95).

Nessa perspectiva, Candau (2008, p.13) assegura que a problemática da educação escolar está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violência escolar, processos de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores(as), entre outras.

O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar (CANDAUI, 2005), para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes aos contextos sociopolíticos e culturais atuais e para as inquietudes de crianças e adolescentes.

O tema da desigualdade começou a ser observado e estudado com mais ênfase nas últimas décadas, a partir do distanciamento recorrente dos países e classes sociais devido ao desenvolvimento econômico dispar que há entre eles, onde ocasionou e ocasiona até os dias atuais a distribuição de renda heterogênea, onde uns detêm de muitos bens, e outros vivem na extrema pobreza. Também é desigual o acesso à educação de qualidade, ao trabalho, e aos bens culturais, e muitas vezes também em função da discriminação de gênero, raça, etnia, entre outros.

É frequente naturalizar ou justificar a desigualdade no entorno de onde se vive. prontamente se acolhe essa circunstância em vários outros lugares, e com outras pessoas. Uma das implicações dessa desigualdade é a conduta discriminatória entre pessoas e grupos sociais, por vezes de maneira inconsciente e, muitas vezes, de maneira proposital.

As desigualdades ocorrem na esfera global, mas principalmente nos países menos desenvolvidos. Portanto, não se pode falar de desigualdade sem abordar a exclusão conjuntamente. O conceito de exclusão utilizado neste capítulo é distinto do conceito de exclusão social que emergiu nas ciências sociais e nas políticas sociais dos países centrais nas duas últimas décadas.

A exclusão social insere-se no sistema de desigualdade e visa deslocar o debate da desigualdade centrado no conceito de pobreza para os conceitos de capital social, de comunidades ativas, de políticas ativas. Atendendo às condições estruturais da exclusão social, procura capacitar os indivíduos para as novas exigências no sistema produtivo (flexibilidade; mobilidade; aprendizagem ao longo da vida, etc.).

Ao distinguir os conceitos de desigualdade e de exclusão, Santos (2010, p. 280) refere que:

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está embaixo está dentro e sua presença é indispensável. Ao contrário, a

exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está embaixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas.

Nesse sentido, o sistema de desigualdades sociais cria relações hierarquizadas e subordinadas, que se sustentam os discursos de manutenção de privilégios de determinados grupos sociais, do mesmo modo que legitima a exclusão como parte do processo “naturalizado” de segregação dos que se encontram à margem, quando eles não respondem a um princípio de normalização.

Karl Marx (1996) teorizou que a desigualdade é baseada na relação entre capital e trabalho. Para o autor, o princípio da integração social na sociedade capitalista dá-se pela relação capital/trabalho. Tal relação assegura a desigualdade classista, a partir da desigualdade entre o capital e o trabalho. Nessa mesma direção, Santos (2010) destaca que a desigualdade é um fenómeno socioeconómico.

Para um melhor entendimento, vale explicitar que, de acordo com os estudos de Barros (2009), a “diferença” está contida no âmbito da essência, ou seja, é algo intrínseco à diversidade dos seres humanos. Em contrapartida, a “desigualdade” está contida no âmbito da circunstancialidade, podendo, mesmo, passar por um processo de reversão.

Segundo Santos (2010), a exclusão é um fenómeno cultural e social, ou seja, um fenómeno da civilização. Portanto, a exclusão aparece por meio de um processo histórico, de uma construção social que institui estereótipos para os grupos sociais. Não obstante, o fenómeno da exclusão utiliza as relações económicas e sociais como balizas para sua conceituação, assim como é feito no fenómeno da desigualdade, o conceito de exclusão vai além dessa relação baseada em posições económicas e sociais, uma vez que essas condições, apesar de fazerem parte do conceito, não são a base definidora da exclusão.

Na base da exclusão está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta num discurso de fronteiras e limites que justificam grandes fraturas, grandes rejeições e segregações. Sendo culturais e civilizacionais, tais fraturas têm também consequências sociais e económicas ainda que se não definam primordialmente por elas. (SANTOS, 2010, p. 281).

A desigualdade é uma das características mais acentuadas do arcabouço social brasileiro, não se restringindo tão somente à distribuição de renda. Pois é um elemento complexo, dinâmico e multifacetado, que impacta diretamente a pobreza.

Nessa acepção, a pobreza deve ser abarcada como a carência de necessidades fundamentais, que acarreta à situação de vulnerabilidade, exclusão, ausência de poder, de participação e voz, e à violência. Em função dessas condições, é de suma importância a efetiva implementação de políticas públicas que oportunizem a distribuição de recursos com equidade para a redução das desigualdades.

Kaztman e Filgueira (1999) conceituam que vulnerabilidade não é sinônimo de pobreza e que, similarmente, ela pode estar compreendida na vulnerabilidade. Do mesmo modo, o autor também distingue a pobreza de vulnerabilidade. Ele avulta que a primeiro alude a uma circunstância de carência efetiva e real, enquanto a vulnerabilidade é delongada para o condicionante, ao projetar no futuro a probabilidade de sofrer a partir de certas extenuações que se deparam no presente.

Moser (1997) também colabora com esse sentido ao explicitar que a vulnerabilidade não deve ser utilizada como sinônimo de pobreza. As medidas de pobreza são comumente estáticas, fixas no tempo, diferente da vulnerabilidade, que é uma referência mais ativa, ao ajuizar as dinâmicas e movimentos de entrada e saída da pobreza.

Sendo assim, se há políticas públicas, existem mecanismos para reduzir a desigualdade e a exclusão. Segundo Santos (2010, p. 282), “estes mecanismos visam uma gestão controlada do sistema de desigualdade e de exclusão, e, com isso, a redução das possibilidades de emancipação social às que são possíveis na vigência do capitalismo”.

Portanto, as políticas compensatórias de proteção aos direitos sociais e econômicos, precisam estar atreladas às mudanças macroeconômicas, que considerem que o avanço do país precisa ser pensado com e para as pessoas, principalmente com medidas inclusivas e políticas públicas que garantam a subsistência e a garantia dos direitos fundamentais, como o acesso e a permanência na educação.

Nesse sentido, as políticas públicas, quando de fato implementadas e monitoradas permanentemente, podem apontar seu aprimoramento, garantindo

assim a proteção das crianças e adolescentes, especificamente as que se referem às violências e a às garantias de direitos.

### 3 VIOLAÇÕES DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES NO BRASIL

#### 3.1 DIMENSÕES DA VIOLÊNCIA

Não é tarefa fácil a conceituação específica e precisa das violações, principalmente, por se tratar de um fenômeno complicado, de origem diversa e que atinge a todos. Em meio as suas várias dimensões, sobressai a violência estrutural, que está relacionada às distinções socioeconômicas e políticas de uma sociedade, em um certo momento histórico. De maneira especial, a partir da globalização, e do sistema capitalista, a exclusão social e as desigualdades são potencializadas.

Para Minayo e Souza (1998), a reflexão teórico-metodológica sobre a violência implica no reconhecimento de sua complexidade, polissemia e controvérsia. Desse modo, compreende-se que, ao ser praticada por sujeitos, grupos e/ou instituições, ela pode se manifestar de múltiplas formas, até mesmo as encobertas e ideologizadas, adotando diferentes papéis sociais, sendo desigualmente espalhada, culturalmente demarcada e reveladora das incoerências e configurações de dominação. Com a mesma finalidade de reflexão, Neto e Moreira (1999) citam Boulding (1981), quando este assegura que

[...] o conceito de violência estrutural que oferece um marco à violência do comportamento, se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de determinadas pessoas a quem se negam vantagens da sociedade, tornando-as mais vulneráveis ao sofrimento e à morte. Essas estruturas determinam igualmente as práticas de socialização que levam os indivíduos a aceitar ou a infligir sofrimentos, de acordo com o papel que desempenham. (NETO, MOREIRA, 1999, p. 36).

Portanto, abarcar a violência estrutural, no contexto social abordado, significa esclarecer, a partir da ampliação deste entendimento, os mecanismos pelos quais o Estado, em seus diversos níveis e poderes, reduz o acesso da maior parte da população aos direitos fundamentais que lhe oportunizariam uma vida digna, suscitando num grave quadro de exclusão social.

Leal (2002) arrola a violência estrutural à globalização econômica da seguinte maneira:

No que tange à categoria da globalização, o importante é estabelecer uma análise que mostre os impactos desse modelo no acirramento das

desigualdades, provocadas pelas políticas de crescimento econômico desigual nas regiões brasileiras, delimitando os focos de desemprego, novas pobreza, exclusão social e renda. (BRASIL, 2018, apud LEAL, 2002 p. 43).

O impacto do acirramento das desigualdades interfere negativamente nas crianças e adolescentes, provocando violências tais como: doméstica, intrafamiliar, social, econômica, patrimonial, sexual e física.

Dessa forma, a exclusão social e econômica tem papel basilar na apreensão da violência estrutural. Vale lembrar que os indicadores socioculturais, que apareceram com as crises econômicas e culturais que o Brasil expressa em seu contexto, cooperaram expressivamente para estimular crianças e adolescentes para exploração sexual, como decorrência do empobrecimento, gerando exclusão social e privação de direitos fundamentais, constituindo uma estrutura social injusta.

Assim, a evolução dos problemas sociais acaba por pressionar as crianças e os (as) adolescentes a trabalharem e/ou viverem nas ruas.

Já a violência social é criada pela valoração social a certos grupos, considerados como detentores de menores poderes políticos, econômicos e sociais na sociedade, constituídos pelas dimensões de gênero, etnia/raça e geracional.

Ao considerar que o desenvolvimento econômico, social e cultural, no qual incidu o Brasil, é balizado pela colonização e escravidão, que motivou uma sociedade escravagista, na qual as elites oligárquicas dominantes vislumbram a ideia de que podem oprimir, dominar e explorar categorias sociais marginalizadas e/ou inferiorizadas em função da raça/etnia, gênero e idade (FALEIROS, 2007).

Assim, as categorias dominadas - dentre elas os índios, negros, mulheres e crianças pobres - viveram e vivem marginalizados, por não terem acesso aos bens e serviços como saúde, educação e trabalho.

Nesse sentido, dominação em relação ao poder defendido pelo sociólogo alemão Max Weber é um fenômeno social inerente a todas as sociedades e presente em diferentes relações sociais. Para ele, as relações de poder legítimas são constituídas em um âmbito macropolítico definido por instituições fortes, como o Estado, ou nas relações sociais abalizadas em constituições sociais duradouras, como a tradição.

Nesse sentido, a dominação é a aceitação e a subordinação dos indivíduos ao poder exercido por alguma pessoa. Assim, a legitimidade do poder é aferida pelas formas de dominação legítimas, ou seja, se os sujeitos aceitam alguma forma

de poder desempenhados por alguma pessoa, esses próprios sujeitos aferem a legitimidade da dominação e, por conseguinte, do poder que alguma pessoa desempenha. Portanto, dominação, na concepção de Weber (2009, p.139), se expressa pela “probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas (ou todas) dentro de determinado grupo de pessoas”. Por isso, a dominação, que é legitimada pela aceitação, confere a autoridade a quem exerce o poder, causando, muitas vezes, algum tipo de violação e/ou violência.

A conjunção da violência estrutural e da violência social resulta na violência interpessoal (LIBORIO, 2004). Estas relações interpessoais, intra e extrafamiliar, não estão dissociadas, pois têm uma importância significativa no processo de vulnerabilização das crianças e adolescentes. Conforme os recursos materiais e subjetivos se constituem em uma organização familiar, surgem aspectos que emergem ameaças externas, levando a criança e o adolescente ao abandono e situações de explorações sexuais, de tráfico de drogas e de envolvimento com outros delitos (roubos, furtos etc.).

Nessa conjuntura, estão sendo considerados, além da composição familiar, elementos externos, tais como o desemprego, o “desenraizamento”, em busca de chances de sobrevivência, e o aumento da situação de pobreza, gerando a exclusão social, material e simbólica (ausência de poder e representatividade). Tal circunstância pode desencadear diferentes formatos de violência intrafamiliar: física, psicológica, sexual, fatal negligência/abandono.

Com base nos referenciais *da Letalidade infanto-juvenil: dados da violência e políticas públicas*, desenvolvidos pelo Ministério dos Direitos Humanos (2018), segue a tipificação das violências.

A violência intrafamiliar é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família.

A violência doméstica se caracteriza como fenômeno intrafamiliar por abarcar outros membros do grupo, sem função parental, que vivam no espaço doméstico. Abrangem-se os (as) empregados (as) e pessoas que convivem esporadicamente e agregados. Ocorre dentro de casa e comumente é cometida por um elemento da família que viva com a vítima. As agressões domésticas incluem: abuso físico, sexual e psicológico, a negligência e o abandono.

A violência física acontece quando uma pessoa está numa relação de poder em relação à outra, causando ou tentando causar dano não acidental, por meio do uso da força física ou de algum tipo de arma que pode acometer ou não lesões externas, internas ou ambas. Geralmente é praticada pelos pais, parentes, responsáveis, outras pessoas, muitas vezes com objetivo de “educar” ou “corrigir”.

Para este fim, tais sujeito empregam as próprias mãos ou objetos, armas de fogo, armas brancas, provocando marcas físicas, psíquicas e afetivas. De acordo com concepções contemporâneas, o castigo repetido, não severo, também é considerado violência física e pode exprimir em comportamentos como: esmurrar, pontapear, queimar, empurrar; dar socos; morder; cortar; estrangular; provocar lesões por armas ou objetos; obrigar a tomar medicamentos desnecessários ou inadequados, álcool, drogas ou outras substâncias, inclusive alimentos; tirar de casa à força; amarrar; arrastar; arrancar a roupa; abandonar em lugares desconhecidos; danos à integridade corporal decorrentes de negligência (omissão de cuidados e proteção contra agravos evitáveis como situações de perigo, doenças, gravidez, alimentação, higiene, entre outros).

A negligência é a ação e omissão de responsáveis quanto aos cuidados básicos na atenção, como a falta de alimentação, escola, cuidados médicos, roupas, recursos materiais e/ou estímulos emocionais, necessários à integridade física e psicossocial da criança e do adolescente, ocasionando prejuízos ao desenvolvimento. É caracterizada pelo abandono, que pode ser parcial ou total. No parcial, coloca a criança ou o adolescente em situação de risco; no total, eles ficam desamparados e ocorre o afastamento total da família.

A violência psicológica/emocional incide na ação ou omissão destinada a rebaixar ou dominar as ações, comportamentos, crenças e decisões de outra pessoa por meio de intimidação, manipulação, ameaça direta ou indireta, humilhação, isolamento ou qualquer outra conduta que provoque danos à saúde psicológica, à autodeterminação ou ao desenvolvimento pessoal.

Habitualmente esse tipo de violência inclui comportamentos como: ameaçar os filhos; magoar os animais de estimação; humilhar na presença de amigos, familiares ou em público; desvalorização; chantagem; isolamento de amigos e familiares; ridicularizar; manipular afetivamente; explorar; negligenciar (atos de omissão a cuidados e proteção contra agravos evitáveis como situações de perigo, doenças, gravidez, alimentação, higiene, entre outros); ameaçar; privar de forma

arbitraria da liberdade (impedimento de trabalhar, estudar, cuidar da aparência pessoal, gerenciar o próprio dinheiro, brincar, etc.); confinamento doméstico; críticas pelo desempenho sexual; omissão de carinho; negar atenção e supervisão; perseguição.

A violência econômica e patrimonial são todos os atos destrutivos ou omissões do (a) agressor (a) que afetam a saúde emocional e a sobrevivência dos membros da família. Compreende: roubo; destruição ou retenção de bens pessoais (roupas, objetos, documentos, animais de estimação e outros) ou de bens da sociedade conjugal (residência, móveis e utensílios domésticos, terras e outros); recusa de pagar a pensão alimentícia ou de participar nos gastos básicos para a sobrevivência do núcleo familiar; uso dos recursos econômicos da pessoa idosa, tutelada ou incapaz, destituindo-a de gerir seus próprios recursos e deixando-a sem provimentos e cuidados.

A violência de gênero é qualquer conduta – ação ou omissão – de discriminação, agressão ou coerção, relacionada à construção psicossocial do masculino e feminino, que cause danos, morte, constrangimento, limitação, sofrimento físico, sexual, moral, psicológico, social, político ou econômico ou perda patrimonial. Pode acontecer em espaços públicos e privados. Ligada a isso, há a violência moral que se institui na ação destinada a caluniar, difamar ou injuriar a honra ou a reputação da pessoa.

A violência sexual é toda ação que coage uma pessoa a manter contato sexual, físico ou verbal, ou a participar de relações sexuais no casamento ou em outros relacionamentos, com uso da força, intimidação, coerção, chantagem, suborno, manipulação, ameaça ou qualquer outro mecanismo que anule ou limite a vontade pessoal. Considera-se como violência sexual também o fato de o agressor obrigar a vítima a realizar alguns desses atos com terceiros.

A violência sexual é cometida na maioria das vezes por autores conhecidos das mulheres, envolvendo o vínculo conjugal (esposo e companheiro) no espaço doméstico, o que contribui para sua invisibilidade. Segundo o Mapa da Violência/Homicídio de Mulheres no Brasil (2015), para as adolescentes, de 12 a 17 anos de idade, o peso das agressões divide-se entre os pais (26,5%), os parceiros ou ex-parceiros (23,2%).

Há também a violência sexual contra crianças e adolescentes igualmente dentro do ambiente familiar ou com terceiros. Segundo as denúncias registradas no

Disque 100, em 2015, 48,75% dessas violências ocorreram na casa da vítima e 23,37% na casa do suspeito (BRASIL, 2019)<sup>6</sup>.

Essa violência ocorre em todas as classes sociais e nas diferentes culturas. Distintos atos sexualmente violentos podem acontecer em diferentes situações e panoramas. Mediante emprego de violência ou grave ameaça, sempre será crime.

Se o ato sexual com menores de 18 anos é consentido, há conjeturas em que tal assentimento pode ser avaliado como inválido ou inexistente, tipificando o “estupro de vulnerável” (art. 217-A do Código Penal). Isso acontece quando a vítima tem menos de 14 anos de idade; apresenta deficiência mental; ou não pode, por qualquer outra causa – como uma incapacidade física permanente ou momentânea – oferecer resistência. A presunção de violência prevista no art. 224 do CP é absoluta, sendo irrelevante, penalmente, o consentimento da vítima ou sua experiência em relação ao sexo.

Tal premissa – que tipifica como estupro a violência sexual cometida contra vulneráveis – é um amparo legal que ratifica a incapacidade desse grupo para consentir, uma vez que ainda estão passando pela formação do seu desenvolvimento psicossocial e ainda não fruem da liberdade sexual plena, por ser necessária maturidade para gozarem amplamente desse direito.

Há, ainda, a violência institucional que tem se manifestado motivada por desigualdades (de gênero, étnico-raciais, econômicas entre outros). Predominantes em diferentes sociedades, essas desigualdades se formalizam nas diferentes organizações privadas e aparelhos estatais, como também nos diferentes grupos que constituem essas sociedades. Apresenta-se na relação entre servidores com o paciente/usuário, por ação ou omissão, tais como: ineficácia e negligência no atendimento, discriminação, intolerância, falta de escuta e tempo para a clientela, desqualificação do saber do paciente/usuário, uso de poder, massificação do atendimento etc.

Pode incluir desde a dimensão da falta de acesso à má qualidade dos serviços. Esta violência poder ser identificada de várias formas: peregrinação por diversos serviços até receber atendimento; frieza, rispidez, falta de atenção, maus-tratos dos profissionais para com os usuários motivados por discriminação,

---

<sup>6</sup> Dados acessados do Relatório *Disque Direitos Humanos*. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mmfdh/disque\\_100\\_relatorio\\_mmfdh2019.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mmfdh/disque_100_relatorio_mmfdh2019.pdf). Acesso em: 15 maio 2020.

abrangendo questões de raça, idade, opção sexual, deficiência física, doença mental; violação dos direitos reprodutivos (discriminação das mulheres em processo de abortamento, aceleração do parto para liberar leitos, preconceitos acerca dos papéis sexuais e em relação às mulheres soropositivas [HIV], quando estão grávidas ou desejam engravidar); desqualificação do saber prático, da experiência de vida, diante do saber científico, etc.

Por fim, uma violência gera uma ou mais formas de violências, e, para o enfrentamento da violência, esta relação de causa e efeito deve ser levada em consideração, buscando o entendimento sobre todos os fatores e o ambiente que resultaram em tal violação de direitos. As dimensões apresentadas são as que repetidamente têm vitimizado as pessoas, sobretudo os grupos mais vulneráveis, dentre eles as infâncias e juventudes, foco deste estudo.

### 3.2 AS INCIDÊNCIAS

O Disque Denúncia (Disque 100) é um serviço criado em 1997, pela Associação Brasileira Multidisciplinar de Proteção à Criança e ao Adolescente (ABRAPIA), e, a partir de 2003, esse serviço foi incorporado à estrutura da Secretaria Especial de Direitos Humanos como ferramenta da política de enfrentamento contra as violações de direitos, cujos dados fornecidos são fundamentais para subsidiar a definição de estratégias para minimizar as incidências.

De acordo com o balanço do Disque Direitos Humanos (Disque 100), referente ao ano de 2015, as crianças e adolescentes são as principais vítimas de violações de Direitos Humanos no Brasil. Das 137.516 denúncias recebidas pelo serviço no ano de 2017, 80.437 - o que representa 58,49% do total - são referentes às violações de direitos de pessoas com menos de 18 anos de idade.

O Mapa da Violência, intitulado “Adolescentes de 16 e 17 anos” (FLACSO BRASIL, 2015), publicado em junho de 2015, na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) de Assassinato de Jovens no Senado, marca que o homicídio é, hoje, a principal causa de morte de pessoas nessa faixa etária no país. De acordo com o levantamento, elaborado pelo sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz (2013), 3.749 adolescentes, entre 16 e 17 anos, foram vítimas de homicídios em 2013, o que

representa 46% dos óbitos nessa faixa etária. Os dados indicam que 10,3 adolescentes foram mortos por dia.

Entre 1980 e 2013, os assassinatos nessa faixa etária subiram 640,9%, passando de 506 para 3.749. A partir da década de 90, ocorreu a drástica transformação na vitimização letal de adolescentes, em que os homicídios ultrapassaram os acidentes de trânsito como principal fator de mortalidade. Geralmente os dados apontam um crescente da participação das causas externas, que incluem acidentes, suicídios, homicídios e outros, na mortalidade de meninos e meninas de 16 e 17 anos, em função das causas naturais.

Em 2013, foi registrado um total de 8.153 mortes nesse grupo, sendo 73,2% por causas externas e 26,8% por causas naturais. O mapa de violência registra o aumento significativo nos últimos anos.

Na faixa etária de 0 a 11 anos de idade, as causas naturais surgem como principal fator de mortalidade. A inversão dos dados se principia com o início da adolescência, quando os fatores externos excedem os naturais até alcançar o auge de participação aos 17 anos de idade.

O sociólogo Waiselfisz explica as conjunturas que colaboram para que os fatores externos tenham um peso maior na mortalidade de adolescentes:

Explicado pelos avanços na cobertura do sistema de saúde, de saneamento básico e educacional do país, pela melhoria das condições de vida da população, dentre diversos outros fatores, a mortalidade por causas naturais evidenciou drástico declínio nas três décadas analisadas. E as causas externas crescem no período, fundamentalmente, pela escalada de um flagelo que se transformou, 7 ao longo dos anos, na maior causa de letalidade de nossos adolescentes e jovens: a violência homicida. E numa magnitude, numa escala, que resulta total e absolutamente inadmissível, sem a menor justificação. (WASELFISZ, 2012, p. 67).

Desta forma, seguem alguns dados obtidos sobre o ano de 2015, no Brasil:

Tabela 1- ÓBITOS DE ADOLESCENTES DE 16 E 17 ANOS DE IDADE POR CAUSAS EXTERNAS E NATURAIS

Causas externas					Causas Naturais	Total de óbitos
Acidentes transporte	Outros acidentes	Suicídios	Homicídios	Outros externos		
1.136	520	282	3.749	285	2.181	8.153
13,9%	6,4%	3,5%	46,0%	3,5%		
73,2%					26,8%	100%

Fonte: Mapa da Violência (FLACSO BRASIL, 2015).

Na tabela 1, a taxa de mortalidade ficou em 54,1 homicídios por 100 mil adolescentes em 2013, um crescimento de 2,7% em relação a 2012 e de 38,3%, na década. As regiões com os maiores índices de violência são a Nordeste, onde morreram 73,3 adolescentes a cada 100 mil, e a região Centro-Oeste, com a média de 65,3.

No âmbito estadual, os estados de Alagoas, Espírito Santo e Ceará lideram o ranking de mortalidade de pessoas de 16 e 17 anos. Em compensação, as menores taxas são encontradas em Tocantins, Santa Catarina e São Paulo. Ainda assim, são analisadas como elevadas, porque extrapolam o patamar epidêmico de 10 homicídios por 100 mil habitantes.

Tabela 2- ÓBITOS E TAXAS DE HOMICÍDIO (POR 100 MIL) DE ADOLESCENTES DE 16 E 17 ANOS, UF -BRASIL, 2015

UF/Região	Óbitos	Taxas	UF/Região	Óbitos	Taxas
Acre	9	7,7	Alagoas	189	147
Amapá	22	1	Bahia	393	73,5
Amazonas	79	1,9	Ceará	373	108
Pará	204	2,1	Maranhão	110	39,3
Rondônia	15	3,5	Paraíba	116	80,2
Roraima	7	4,8	Pernambuco	187	56,1
Tocantins	8	3,8	Piauí	39	31,8
<b>Norte</b>	<b>344</b>	<b>0,2</b>	Rio Grande do Norte	117	98,1
Espírito Santo	171	40,6	Sergipe	64	78
Minas Gerais	359	1,2	<b>Nordeste</b>	<b>1.588</b>	<b>76</b>
Rio de Janeiro	323	2,5	Distrito Federal	76	83,3
São Paulo	283	1,3	Goiás	183	83,1
<b>Sudeste</b>	<b>1.136</b>	<b>2,6</b>	Mato Grosso	65	55,4
Paraná	173	5,4	Mato Grosso do Sul	30	32
Rio Grande do Sul	115	2,2	<b>Centro-Oeste</b>	<b>354</b>	<b>67,7</b>
Santa Catarina	39	7,3	<b>BRASIL</b>	<b>3.749</b>	<b>54,1</b>
<b>Sul</b>	<b>327</b>	<b>3,9</b>			

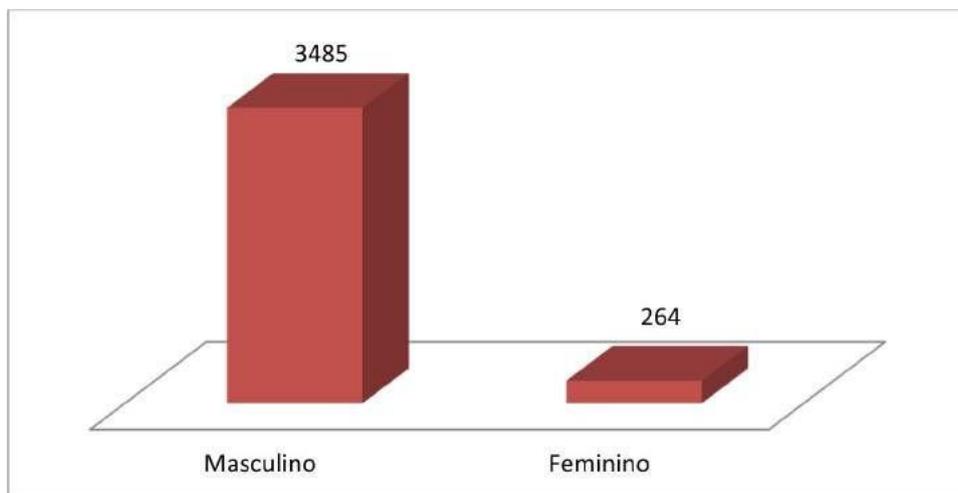
Fonte: Mapa da Violência (FLACSO BRASIL, 2015).

Os dados da tabela 2 expressam que o principal instrumento empregado nas agressões aos (às) adolescentes foi a arma de fogo, que permaneceu presente em 81,9% dos homicídios de pessoas com 16 anos e em 84,1% dos homicídios cometidos contra pessoas de 17 anos. Fato que se justifica por diversos fatores, sendo eles: a acessibilidade dos adolescentes às armas; o aumento da

desigualdade econômica e, por consequência, da violência; a abordagem da criminalidade junto a adolescentes como recursos para promover o tráfico; o transporte; a mobilidade e as questões legais que protegem este público, entre outros.

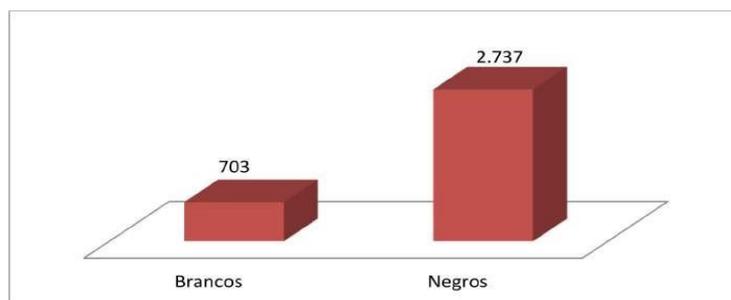
O perfil da população com o maior índice de vulnerabilidade à violência revela que 93% são do sexo masculino e, proporcionalmente, morreram quase três vezes mais negros do que brancos. Além disso, existe uma alta centralização de vítimas com escolaridade bem inferior em relação ao conjunto da população dessa faixa etária. Dados que denunciam quem são os mais vulneráveis, em um grupo já marginalizado.

Gráfico 1-HOMICÍDIOS DE ADOLESCENTES DE 16 E 17 ANOS, SEGUNDO SEXO



Fonte: Mapa da Violência (FLACSO BRASIL, 2015).

No Brasil, o número de adolescentes do sexo masculino, que são vítimas de homicídios, extrapola os índices de mortalidade feminina. Este fato se destaca com panoramas mais preocupantes os estados do Amapá, Amazonas, Pará e o Distrito Federal, onde os rapazes representam mais de 96% do total de homicídios. O que pode estar relacionado à representação de poder patriarcal marcado na cultura brasileira, ao mesmo tempo que evidencia a situação de alerta para o público adolescente masculino, que está exposto com maior visibilidade às violações, quando se trata de homicídios.

Gráfico 2-HOMICÍDIOS DE ADOLESCENTES DE 16 E 17 ANOS, POR COR<sup>7</sup>

Fonte: Mapa da Violência (FLACSO BRASIL. 2015).

Foram apontados 66,3 homicídios de adolescentes negros a cada 100 mil. Em relação aos brancos, a taxa foi de 24,2 mortes em 100 mil, proporcionalmente, morreram quase três vezes mais negros que brancos.

Os gráficos e tabelas apresentados evidenciam a urgência na implementação da Lei nº 13.431/2017, na perspectiva da educação em Direitos Humanos, atuando com base na prevenção, informando e instrumentalizando os sujeitos que são vítimas e/ou testemunhas das violências. Com uma legislação peculiar e com força obrigatória juridicamente, esta colabora expressivamente em concretizar direitos as crianças e adolescentes.

A Lei nº 13.431/2017, que se refere a vítimas ou testemunhas de crimes sexuais, pode ser utilizada como uma ferramenta de amparo legal, implementado de forma efetiva para prevenir, coibir e punir os transgressores de seus direitos, que lhes são garantidos legalmente.

A citada Lei em destaque, evidencia:

Art. 2º: A criança e ao adolescente gozam dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhes asseguradas a proteção integral e as oportunidades e facilidades para viver sem violência e preservar sua saúde física e mental e seu desenvolvimento moral, intelectual e social, e gozam de direitos específicos à sua condição de vítima ou testemunha.

Partindo desse contexto, entende-se a relevância da lei em estudo, assim como sua contribuição jurídico-social, com vistas na proteção das crianças e adolescentes de uma revitimização de uma norma convencional, que não provê mais o anseio para o qual foi proposta. Também, o Estatuto da Criança e do

<sup>7</sup> A categoria “negros” é a somatória de pretos e pardos. As categorias indígena e amarelo, por significarem menos de 1% do total da população, foram excluídas da análise.

Adolescente, o Conselho Nacional de Justiça por meio de sua recomendação 33/2010, a Resolução do CONANDA 169/2014 e a recente Lei 13.431/2017, demonstram como o Estado Brasileiro vem se empenhando em garantir às crianças e adolescentes um sistema legal voltado ao princípio da proteção integral e do melhor interesse da criança e do adolescente.

Na tentativa compreender sobre as violências, buscamos apoio nas leituras de Souza (2001), que explica que os sujeitos tratados nos dados constituem um grupo que assume riscos, seja pela mera aventura da busca de sentido e prazer na vida, predicados que fazem parte de sua identidade masculina, bem como essa seja a única maneira encontrada de sobreviver e ter o direito ao reconhecimento e ao respeito, no cerne de seu grupo e ao consumo, mesmo que de modo ilegítimo e violento, porque as condições adversas do meio em que estão inseridos não lhes avaliza tais direitos.

Nas comunidades onde acontecem as mortes, há fatores que transcendem as condutas e aspirações individuais de exposição ao risco e causam uma vulnerabilidade para alguns grupos ou espaços sociais. Aborda-se situações em que os jovens se deparam sob o risco de pertencerem a um determinado grupo social (ser pobre, negro, desempregado) ou habitarem em uma determinada comunidade (periferias distantes dos grandes centros urbanos, favelas).

Destarte, é sensato afirmar que muitos desses jovens nunca teriam suas vidas ceifadas se convivessem em um ambiente que não os sujeitasse aos mais diversos tipos de violações de direitos.

### 3.3 VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A violência contra criança e adolescentes tem ascendências históricas, pois, durante muito tempo, esses sujeitos foram vistos como adultos e a infância esquecida. O trabalho era considerado uma atividade legítima na ajuda da renda familiar.

O infanticídio não era crime e as crianças “ilegítimas” ou com deficiências eram jogadas em precipícios ou abandonadas nas portas de casas, à mercê de serem atacadas por animais, ou colocadas na “Roda dos Expostos”, para o acolhimento de crianças indesejadas e abandonadas pelos genitores, resultados de pobreza e preconceito morais da época (FALEIROS; FALEIROS, 2007).

Apenas em 1924 surgiu a primeira normativa internacional para garantir os direitos e a proteção específica às crianças e aos (às) adolescentes (Declaração de Genebra), primeira referência a “direitos da criança” num instrumento jurídico internacional. Assim, essa proteção ocorrerá involuntariamente de qualquer consideração de raça, nacionalidade ou crença, precisando ser assentada em condições de se desenvolver de costume natural, material, moral e espiritual.

Um certo tempo depois, constituíram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração dos Direitos da Criança (1959), fazendo com que as crianças e os (as) adolescentes fossem reconhecidas como sujeitos de direitos, que necessitam de proteção e cuidados específicos, antes e depois do nascimento, em consequência de sua imaturidade física e mental.

Embora tenham ocorrido várias conquistas ao longo do tempo, de maneira especial com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil (1990), crianças e adolescentes ainda são as maiores vítimas de violência, seja intra ou extrafamiliar.

A violência, de alguma forma, contra a criança e adolescentes é uma relação de poder, na qual estão presentes e se confrontam atores/forças com pesos/poderes desiguais, de conhecimento, de força de autoridade, experiência, maturidade, estratégias e recursos (FALEIROS; FALEIROS, 2007).

A classificação comum referente às formas de violências são: negligência, violência física, psicológica e sexual. Mas também há estudos atuais que incluem a violência econômica/patrimonial, de gênero e institucional.

Versa-se de um fenômeno complexo que abarca motivos sociais, culturais, ambientais, econômicos e políticos, ajuntado à invisibilidade, à ilegitimidade e à impunidade. Alcança todas as classes sociais e está intrínseca às relações desiguais entre homens e mulheres, adultos e crianças, brancos e negros, ricos e pobres.

Todavia, a violência ocorre com mais frequência nas classes economicamente menos favorecidas, em função das condições de vulnerabilidade, determinadas pela má distribuição da renda, da aceleração da urbanização desordenada, da migração, da pobreza e da ineficiência das políticas públicas.

A violência sexual contra de crianças e adolescentes lhes é impactante, caracterizando sérias lesões físicas, emocionais e sociais, e sua compreensão está sendo constituída, ao passar do tempo, com múltiplos sujeitos de âmbitos nacional e

internacional de proteção, promoção e defesa de direitos das crianças e dos (as) adolescentes.

Assim, o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual de Crianças e Adolescentes, o EVSCA (BRASIL, 2013), tomou a linha conceitual sistematizada no III Congresso Mundial de EVSCA, ou seja, trabalhar a violência sexual como um macro conceito que abarca duas expressões: abuso sexual e exploração sexual. “A ideia é adotar a existência de características importantes em cada uma delas, e que essa diferença precisa impactar nas políticas de proteção” (BRASIL, 2013, p. 21).

Portanto, a violência sexual se expressa de duas maneiras - abuso sexual e exploração sexual, sendo caracterizada por todo ato, de qualquer natureza, atentatório ao direito humano ao desenvolvimento sexual da criança e do adolescente, praticado por agente em situação de poder e de desenvolvimento sexual desigual em relação à criança e ao (à) adolescente.

### 3.3.1 Classificação das violências sexuais

No documento *Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas* (MORESCHI, 2018) foi apresentado que crianças e adolescentes padecem dessa violência por sedução, ameaça, chantagem ou força. Ela pode ser sensorial (por meio de exibição de performance sexualizada de forma a constranger a vítima), por estimulação (carícias inapropriadas nas partes íntimas, masturbação e contatos genitais incompletos) ou por realização (tentativas de violação ou penetração oral, anal e genital)<sup>8</sup>

Em resumo, a violência sexual pode ser classificada da seguinte forma:

**O abuso sexual** é a utilização da sexualidade de uma criança ou adolescente para o exercício de qualquer ato de natureza sexual. Ele é comumente cometido por uma pessoa com quem a criança ou adolescente possui uma relação de confiança, e que participa do seu convívio. Essa violência pode se manifestar dentro do ambiente doméstico (intrafamiliar) ou fora dele (extrafamiliar).

**A exploração sexual** é a utilização de crianças e adolescentes para fins sexuais, mediada por lucro, objetos de valor ou outros elementos de troca. A exploração sexual pode ocorrer de quatro formas distintas:

---

<sup>8</sup> IN: Violência Sexual. Glossário da Childhood Brasil, [www.childhood.org.br](http://www.childhood.org.br). Acesso em 15 fev. 2019.

- Exploração sexual no contexto da prostituição: Contexto comercial da exploração sexual, normalmente abarcando rede de aliciadores, agenciadores, facilitadores e demais pessoas que se favorecem financeiramente da exploração sexual. Mas esse tipo de exploração sexual também pode ocorrer sem intermediários;

- Pornografia infantil: Produção, reprodução, venda, exposição, distribuição, comercialização, aquisição, posse, publicação ou divulgação de materiais pornográficos (fotografia, vídeo, desenho, filme etc.), abrangendo crianças e adolescentes. A pornografia também pode ocorrer por meio da Internet;

- Tráfico para fins de exploração sexual: Promoção ou facilitação da entrada, saída ou deslocamento no território nacional ou para outro país de crianças e adolescentes com o objetivo de desempenharem a prostituição ou outra forma de exploração sexual;

- Turismo com motivação sexual: Exploração sexual de crianças e adolescentes por visitantes de países estrangeiros ou turistas do próprio país, normalmente com o envolvimento, cumplicidade ou omissão de estabelecimentos comerciais de diversos tipos.

### **3.3.2 Abuso sexual intrafamiliar e exploração sexual comercial**

Ainda baseando-se no documento escrito por Moreschi (2018), dizemos que a violência sexual contra crianças e adolescentes, na atualidade, avoca duas formas principais: abuso sexual intrafamiliar e exploração sexual comercial.

**Abuso sexual intrafamiliar:** caracteriza-se pelas violências que ocorrem no âmbito do afeto, ou seja, na família, no círculo de amizades, nas escolas, abrigos, igrejas e nos espaços ou ambientes conhecidos como de proteção da criança. Acontece em todas as classes sociais, e permanece invisível em função dos pactos de silêncio. Tais pactos são disposições familiares e de grupo que tendem acomodar papéis, de forma que alguns se submetem a outros, numa hierarquia de poder, a exemplo da autoridade de pais sobre os filhos.

As ações que configuram o abuso sexual intrafamiliar podem ser descritas de duas formas:

1) Com contato físico: carícias, passar a mão em zonas sexuais (seios, nádegas ou genitálias), pornografia ou ato sexual em si (com penetração anal, vaginal ou oral).

2) Sem contato físico: abuso sexual verbal (conversa sobre atividades sexuais para despertar interesse ou chocar), exibicionismo (ficar exibindo suas partes sexuais para uma menina ou menino), ou até mesmo quando uma pessoa fica observando a criança ou adolescente em trajés mínimos ou sem roupas, que se chama voyeurismo.

**Exploração sexual comercial:** Compreende o abuso sexual por adultos e ao pagamento, em espécie, ao menino ou a menina e a uma terceira pessoa ou várias. A criança é abordada como objeto sexual e uma mercadoria. A exploração sexual comercial de uma criança institui uma forma de coerção e violência contra crianças, que pode provocar o trabalho forçado e formas contemporâneas de escravidão (Convenção de Estocolmo, 2008).

As ações que conformam essa violência são: o corpo usado como mercadoria; a existência de exploradores que agenciam o trabalho (cafetões, traficantes de drogas, “padrinhos”, agentes de viagens, proprietários de hotéis e boates etc.); e cativoiro.

Portanto, a violência sexual contra crianças e adolescentes abarca todos os espectros, como as relações abusivas sem trocas comerciais às explicitamente monetárias, insurge do cenário socioeconômico de incoerências de classes sociais e político (violência estrutural), amparados em valores sociais que avigoram a prática discriminatória, tais como o preconceito relacionado ao gênero (patriarcalismo), à geração (adulto centrismo) e à raça/etnia (apartheid social), em detrimento de práticas sociais voltados à garantia e defesa dos direitos dessa população.

As práticas discriminatórias provocam barreiras físicas, culturais, sociais e morais que resultam na exclusão em massa de grande parte da população.

A invisibilidade histórica da violência sexual de crianças e adolescentes está intrinsecamente conectada a fatores culturais que se constituíram durante a construção da sociedade brasileira e estruturação da família, influenciada pelo sistema patriarcal e pela percepção machista, em que mulheres e crianças são consideradas como propriedades do homem – provedor da família.

A baixa autoestima incorporada aos anseios de rejeição e discriminação, resultante da exclusão social, que estão presentes na vida das crianças e

adolescentes, em função da sua inserção social e experiência constante com a violência social e interpessoal desde cedo, ao serem acumuladas e introjetadas em suas identidades, as vulnerabilizam emocionalmente, facilitando seu envolvimento com rede de exploração sexual, que, em médio prazo, dificultam a elaboração de projeto de vida não-estigmatizante. (LIBORIO, 2004, p.34).

Soma-se a isto outros motivos, como baixa escolaridade, uso de drogas, alcoolismo e famílias desprotegidas em seus múltiplos aspectos. Muitas vezes, o medo, a vergonha e a falta de informação, para noticiar e acessar os órgãos responsáveis pela atenção a essa demanda, são registrados como os principais fatores que sucedem para a prosseguimento das violências. Em meio às várias configurações de manifestação da violência, a sexual é uma das mais graves, uma vez que ocasiona agravos físicos, emocionais e sexuais.

### **3.3.3 Decorrências do abuso sexual**

Assim, Kendall-Tackett, Williams e Finkelhor (1993) ponderaram os estudos a respeito das decorrências do abuso sexual e analisaram as suas implicações, caracterizando-as de acordo com as idades pré-escolar (0 a 6 anos), escolar (7 a 12 anos) e adolescência (13 a 18 anos).

Os sintomas mais comuns entre zero e seis anos de idade são: ansiedade, pesadelos, transtorno de estresse pós-traumático e comportamento sexual inapropriado. Em idade escolar (entre 7 e 12 anos), os sinais abarcam: medo, distúrbios neuróticos, agressão, pesadelos, problemas escolares, hiperatividade e comportamento regressivo.

Na adolescência, os indicativos são: depressão, isolamento, comportamento suicida, autoagressão, queixas somáticas, atos ilegais, fugas, abuso de substâncias e comportamento sexual inadequado. Os autores entenderam que são sintomas comuns às três etapas: “pesadelos, depressão, retraimento, distúrbios neuróticos, agressão e comportamento regressivo” (CERQUEIRA, 2009, p.3).

Santos (2009) realizou uma pesquisa a respeito da exploração sexual em oito estados brasileiros e constatou que os danos tolerados são densos. Em meio aos fenômenos mais expressivos adquiridos destacou:

- O índice de 60,9% pensou em suicídio, destes 58,1% tentaram atentar contra a própria vida. Esse percentual é mais de dez vezes superior ao descrito por jovens em situação de risco no Brasil – cerca de 6%. A justificativa para esse fato

são problemas familiares e a falta de sentido para viver, de acordo relato dos jovens. Dos que assumiram já ter tentado suicídio, 20% o cometeram em motivo da violência sexual passada.

- Somente 29% evidenciaram preocupação por ser contaminado por HIV/AIDS, e a maioria – 86,8% - revelou compreender os riscos da doença, e 41,5% conhecem as possibilidades para realizar os testes para diagnóstico.

- Em média, 30% das meninas já tiveram pelo menos uma ocorrência de gravidez. Do total, 17% apresentaram abortos naturais (6%) ou provocados (11%). Apenas 5,8% delas convivem com seus filhos.

- Um terço das participantes afirmou ter interrompido os estudos em consequência da gravidez e 21,7% delas asseguraram terem sido expulsas de casa.

- 36% dos jovens questionados afirmaram “transar” em troca de dinheiro para poder consumir droga. As drogas consumidas por esses jovens são o álcool, 88%, e cigarro, 63%. Entre as drogas ilícitas, a maconha aparece com 32%, seguida por inalantes (cola e loló) e remédios, com 23%.

Enfrentar essa violência requer transformações culturais e o efetivo ajuste de políticas públicas estabelecidas com toda a sociedade e o poder público.

De um total de 110 entrevistas, foi validada a participação de 69 crianças e adolescentes de oito estados (PA, SE, RN, PI, BA, SP, MT e RS), vítimas da exploração sexual, com faixa etária entre 10 e 19 anos e predomínio de meninas (66). Todos tinham vínculo com instituições de atendimento.

Dessa forma, é preciso levar em conta a sexualidade como uma dimensão a ser protegida para o desenvolvimento infantil<sup>9</sup>, longe da opressão e da violência. É entender a criança e o (a) adolescente em toda a sua dimensão humana.

Na conjuntura dos direitos sexuais, todas as pessoas têm seus direitos assegurados. Isso constitui que as pessoas podem decidir e/ou discernir como e quando iniciar e vivenciar a vida sexual. No que se refere às crianças e aos adolescentes, que ainda estão em processo de formação, devem ter também seus

---

<sup>9</sup> O Desenvolvimento infantil pode ser definido como o resultado de um conjunto de ações para a proteção das crianças e os cuidados para com elas em seus primeiros seis anos de vida. Envolve a garantia do convívio familiar e comunitário, além de intervenções nas áreas de saúde, educação e assistência social. Essas intervenções específicas, somadas às demais políticas públicas dirigidas a meninas e meninos, são a base para que possam crescer e desenvolver-se em múltiplas dimensões (nutrição, saúde, e dos aspectos cognitivos, sociais e intelectuais (Glossário da ANDI) disponível em: [www.andi.org.br](http://www.andi.org.br). Acesso em: 21 fev. 2020.

direitos sexuais assegurados – dentre eles, o de não serem abusadas ou exploradas sexualmente por adultos (CHILDHOOD, 2015).

### 3.3.4 Mapa da violência sexual

Muitas pesquisas sobre violência sexual utilizam dados do Sistema Único de Saúde (SUS), atinentes aos atendimentos por violências, cuja notificação da violência doméstica, sexual, entre outras, é registrada no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN). Esses dados também endossam a pesquisa sobre a violência das infâncias e juventudes realizada por Waiselfisz<sup>10</sup>, na qual consta um cenário a respeito das principais tipologias de violências a que foram submetidas as vítimas atendidas no SUS.

O Mapa de Violência (2012) tomou como menção as notificações do SINAM/SUS de 2011, e nele observa-se que, do total de atendimentos (52.515), prevalece a violência física, que concentra 40,5% do total de atendimentos de a crianças e adolescentes, especialmente na faixa de 15 a 19 anos de idade, que representam 59,6% do total de atendimentos realizados nessa faixa etária; em segundo lugar, destaca-se a violência sexual, notificada em 20% dos atendimentos, com especial concentração na faixa etária de 5 a 14 anos de idade; em terceiro lugar, com 17% dos atendimentos, encontra-se a violência psicológica ou moral; a negligência ou abandono obteve 16% dos casos, com concentração na faixa de menores de 1 ano a 4 anos de idade.

A pesquisa apontou também que foi atendido um total de 10.425 crianças e adolescentes vítimas de violência sexual em 2011. Destacou, ainda, que os principais tipos de violência sexual a que foram submetidas as vítimas foram: estupro<sup>11</sup>, assédio sexual<sup>12</sup> e atentado violento ao pudor<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> Pesquisador responsável pela elaboração do Mapa da Violência 2012 – Crianças e Adolescentes no Brasil, Rio de Janeiro, (BRASIL FLACSO, 2012).

<sup>11</sup> O estupro, definido pelo instrutivo do SINAN/MS, segundo o Código Penal Brasileiro, como constranger mulher à conjunção carnal, mediante violência ou grave ameaça, conjunção carnal que ocorre quando há penetração pênis-vagina.

<sup>12</sup> Assédio sexual caracterizado pelo instrutivo como a insistência importuna, independente do sexo ou opção sexual, com perguntas, propostas, pretensões, ou outra forma de abordagem forçada e não desejada. É o ato de constranger alguém com gestos, palavras, ou com o emprego de violência, prevalecendo-se de relações de confiança, de ascendência, de superioridade hierárquica, de autoridade, ou de relação com vínculo empregatício, com o escopo de obter vantagem sexual (SINAN/MS, MAPA DA VIOLÊNCIA, 2012).

As denúncias de violência sexual online, acolhidas pelo Disque 100, apontam que o período de 2013 a 2015 totalizou 598 registros. As 598 denúncias registradas no Disque 100 geraram 845 violações, com a maior concentração em abuso sexual, seguido de pornografia infantil e sexting, como se pode observar na tabela 3.

Tabela 3-DISQUE 100- DADOS DE DENÚNCIAS SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL ONLINE- 2013 A 2015

Disque 100 - Dados de Denúncias Violência Sexual On-Line _ CREAD														
ANO	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL	%
2013	16	23	42	31	18	6	21	10	6	19	13	11	216	36,12%
2014	6	3	14	20	26	45	24	24	13	22	14	8	219	36,62%
2015	17	33	10	13	12	3	8	34	5	2	9	17	163	27,26%
<b>Total Geral</b>	<b>39</b>	<b>59</b>	<b>66</b>	<b>64</b>	<b>56</b>	<b>54</b>	<b>53</b>	<b>68</b>	<b>24</b>	<b>43</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>598</b>	<b>100,00%</b>
<b>%</b>	<b>6,52%</b>	<b>9,87%</b>	<b>11,04%</b>	<b>10,70%</b>	<b>9,36%</b>	<b>9,03%</b>	<b>8,86%</b>	<b>11,37%</b>	<b>4,01%</b>	<b>7,19%</b>	<b>6,02%</b>	<b>6,02%</b>	<b>100,00%</b>	

Fonte: Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas / elaboração de Marcia Teresinha Moreschi – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

### 3.3.5 Lei nº 13.431/2017: O Depoimento Judicial das infâncias e juventudes

A publicação do Decreto N.º 9603, de 10 de dezembro de 2018, regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, a qual estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente, vítima ou testemunha de violência, na busca de conferir relevância social por meio da cooperação com órgãos públicos, sociedade civil e organizações em Direitos Humanos, comprometidos com a dignidade humana e a qualificação dos serviços públicos prestados à população, colaborando para inovações, com incidência em políticas públicas e Direitos Humanos.

<sup>13</sup> Atentado violento ao pudor que ocorre ao se constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, ao praticar ou permitir que com ele se pratique ato libidinoso diverso da conjunção carnal (Sinan/MS, MAPA DA VIOLÊNCIA, 2012).

O número de casos e de processos judiciais onde a criança e o adolescente figuram como vítimas ou testemunhas de abuso sexual põe em questão o modo de intervir sobre eles (CEZAR, 2007; JACINTO, 2009; LIMA; BUENO, 2016).

Assim, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) instituiu orientações para o funcionamento das diferentes práticas de coleta de depoimento judicial de crianças e adolescentes (BRASIL, 2010; SANTOS; GONÇALVES; VASCONCELOS, 2014), havendo uma lei, atualmente promulgada, que avança ainda mais nesse horizonte (LEI Nº 13.431/2017, BRASIL, 2017).

As propostas e práticas para a tomada de depoimento de crianças e adolescentes figuram nos seguintes aspectos: que ocorra uma única vez, o mais cedo possível, em sala diferenciada e pelo intermédio de profissionais capacitados – principalmente psicólogos ou assistentes sociais – a fim de que sejam feitas perguntas de forma mais adequada ao depoente. Nesse sentido, o projeto pioneiro, que reuniu os itens citados, ocorreu em 2003, no Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. Essa prática foi denominada *Depoimento sem Dano*, tendo por objetivo evitar a vitimização secundária de crianças e adolescentes envolvidos em crimes de natureza sexual (CEZAR, 2007).

Santos e Gonçalves (2009) relatam a experiência de tomada de depoimento de crianças como uma “[...] nova prática que vem emergindo em vários países do mundo” (p. 15). Observa-se ainda que as práticas mais antigas remontam há “década de 1980, entre as quais estão aquelas registradas em Israel, Canadá e Estados Unidos” (SANTOS; GONÇALVES, 2009, p. 40).

Segundo Dobke (2001), o depoimento de crianças, no Brasil, em juízo, sempre foi realizado do mesmo modo como ocorre com os adultos, sem normas ou procedimentos específicos. Porém, no Brasil, determinados aspectos dos procedimentos de tomada de depoimento de crianças e adolescentes são recorrentes.

Conforme Brito e Parente (2012), geralmente, o depoimento judicial de crianças e adolescentes incide no uso de intermediários (psicólogos, assistentes sociais ou outros profissionais), que recebem indagações do juiz, pertinentes ao suposto acontecido e as reporta para a criança ou ao adolescente. Portanto, o intermediário no Brasil, em que pese distinções entre as práticas em curso, aparece com grande destaque.

#### 4 A ANÁLISE CONCEITUAL DA LEI 13.431/2017

Considerando o tema acerca da violência sexual intrafamiliar perpetrada em face de crianças e adolescentes, no que tange às inovações consolidadas pela Lei sob nº 13.431, de 4 de abril de 2017, optou-se pela análise conceitual da referida lei.

O ordenamento jurídico brasileiro ostenta legislação pertinente aos direitos fundamentais das crianças e dos (as) adolescentes, sendo que o Estatuto da Criança e do Adolescente, publicado em 13 de julho de 1990, evidencia a necessidade de consolidação dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, como parte das orientações internacionais a respeito do tema.

A Lei 13.431 entrou em vigor no ano de 2018, provocando inúmeras discussões acerca da efetividade das estratégias previstas no seu corpo textual, principalmente com relação à condução do processo, com relação ao depoimento da vítima a ser utilizado como matéria probatória na condenação do autor da violência sexual.

O objetivo desta análise é verificar como os conceitos de violência, Direitos Humanos, políticas públicas, criança e adolescente, educação, desigualdades e diversidades perpassam o texto lei, com o intuito de estabelecer uma relação teórica com a Lei 13431/2017, que normatiza e organiza o sistema de garantia de direitos da criança e do (a) adolescente vítima ou testemunha de violência, sob aspecto interdisciplinar.

O documento intitulado *Comentários à Lei nº 13.431/2017*, elaborado pelos doutores Murillo José Digiácomo e Eduardo Digiácomo, do Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente e da Educação, do Ministério Público do Estado do Paraná, elaborado em 2018, esclarece o fluxo de algumas das etapas e componentes do atendimento a crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, que, como a Lei nº 13.431/2017, procura evidenciar, tendo como preocupação primária sua proteção integral, conforme será exposto a seguir, tal qual como consta no documento original.

Situações específicas irão exigir fluxos diferenciados, ao menos em alguns aspectos, como forma de assegurar a qualidade e a eficácia do atendimento, evitar a revitimização e/ou que a vítima seja considerada e tratada como mero “instrumento

de produção de prova”, atentando contra sua condição de sujeito de direitos e contra o próprio princípio da dignidade da pessoa humana.

Em qualquer caso, é preciso jamais perder de vista que a escuta especializada e o depoimento especial, no âmbito de um processo judicial (ou antes mesmo da instauração deste, quando realizadas a título de produção antecipada de prova), constituem-se em apenas uma das etapas desse atendimento (cuja abrangência é muito maior, contemplando ações variadas, dos mais diversos órgãos e agentes), que a rigor sequer é obrigatória, devendo a coleta de evidências do ocorrido contemplar outros meios (lícitos) em Direito admitidos (art. 22, da Lei nº 13.431/2017), de modo a evitar, o quanto possível, a exposição da vítima até mesmo a essas formas alternativas de escuta.

A propósito, embora a vítima possa ser ouvida pelos órgãos técnicos da “rede de proteção”, numa etapa preliminar do atendimento, podendo essa escuta já servir como elemento de prova (a ser considerada e valorada no contexto das demais evidências colhidas ao longo da instrução processual, como hoje já vem ocorrendo), inclusive para tomada de algumas providências de cunho emergencial - ou cautelar - em relação à vítima e/ou o acusado da prática da violência, a escuta especializada, quando realizada como alternativa ao depoimento especial, precisa ser devidamente inserida no âmbito do processo judicial, com a tomada de algumas cautelas e observância de certas formalidades, sobretudo como forma de resguardar o exercício do contraditório e ampla defesa.

Porém, a análise do fluxo começa com a denúncia de violência contra a criança ou o(a) adolescente (ou a revelação espontânea da violência pela própria vítima), que na forma do art. 15, da Lei nº 13.431/2017, irá demandar o acionamento da autoridade policial (para apuração do crime), do Conselho Tutelar (para aplicação das medidas de proteção previstas no ECA) e, eventualmente, do Ministério Público (quando necessário, desde logo, a tomada de alguma providência específica a seu cargo).

Neste momento, deve ser também acionado o *Serviço de Recebimento e Monitoramento de Denúncias*, previsto pelo art. 13, caput da Lei nº 13.431/2017, que irá acompanhar todo atendimento prestado, sobretudo na seara “protetiva”, por meio de “mecanismos de informação, referência, contrarreferência e monitoramento” previstos no art. 14, §1º, inciso III, daquele mesmo Diploma Legal (que, portanto, devem ser criados).

Se necessário a tomada de medidas judiciais, inclusive a coleta do depoimento especial ou a escuta especializada a título de produção antecipada de provas (o que, nas hipóteses previstas no art. 11, §1º, da Lei nº 13.431/2017, é obrigatório), ou a aplicação das medidas protetivas relacionadas no art. 21, da Lei nº 13.431/2017, deverá ser acionada a autoridade judiciária competente (seja por meio da autoridade policial, seja do Ministério Público), devendo mais uma vez ser fornecidos todos os elementos (ainda que indiciários) correspondentes. Tanto para realização do atendimento preliminar da vítima (que irá ocorrer, sobretudo, em casos que não dispõem de elementos mínimos a apontar para ocorrência da violência), quanto para escuta especializada, é fundamental a existência, no âmbito da “rede de proteção” à criança e ao adolescente local (cuja instituição, em caráter formal, é também um pressuposto elementar), de um “órgão de referência” (cf. Art. 7º e 14, §2º, da Lei nº 13.431/2017), ao qual também incumbirá acionar os órgãos de proteção cuja intervenção se fizer necessária.

Em qualquer caso, a vítima ou testemunha deverá ser atendida em local adequado e acolhedor, em horário que lhe convenha (Art. 5º, inciso IX e 10, da Lei nº 13.431/2017) e receber, respeitado seu estágio de desenvolvimento e sua capacidade de compreensão, todas as informações necessárias sobre o atendimento (em todas as suas dimensões) e seus desdobramentos (art. 5º, inciso V, da Lei nº 13.431/2017 e art. 100, parágrafo único, inciso XII, do ECA), tendo o direito de participar da definição do que irá ocorrer e, inclusive, de permanecer em silêncio (art. 5º, inciso VI, da Lei nº 13.431/2017, art. 100, par. único, inciso XII, do ECA e art. 12, da Lei nº 13.431/2017).

Vale lembrar que, em qualquer caso, toda intervenção estatal está orientada pelo “princípio da intervenção mínima”, preconizado não apenas pelo art. 14, §1º, inciso VII, da Lei nº 13.431/2017, mas também no art. 100, par. único, da Lei nº 8.069/90, devendo a atuação do Poder Público, inclusive na seara “protetiva”, ser o menos invasiva e traumática possível, tendo ainda a preocupação de preservar a intimidade e privacidade da vítima ou testemunha, evitando sua exposição (direta ou indireta), também junto aos órgãos de imprensa.

É importante destacar que, antes da coleta do relato propriamente dito, seja qual for o método empregado, deve ser realizado, por meio dos técnicos respectivos, todo um trabalho de “acolhimento” (recepção humanizada) e preparação da vítima (o chamado rapport), que irá se estender pelo tempo que se fizer necessário à garantia

de que a criança ou o(a) adolescente está em condições de falar. Nesse momento, o técnico tem a liberdade de ação para interagir com a vítima ou testemunha, e para informar ao Juiz (ou à autoridade policial, caso a oitiva seja realizada na fase inquisitorial) que esta(e) não se encontra em condições ou não deseja falar sobre o ocorrido, caso em que a diligência não deverá ser realizada.

A liberdade de atuação e de manifestação dos técnicos se estende para a própria execução da diligência (embora, no caso do depoimento especial, algumas formalidades previstas pelo art. 12, da Lei nº 13.431/2017, devam ser observadas), e não obstante esta deva ser planejada de forma conjunta com a autoridade policial ou judiciária (art. 5º, parágrafo único e 14, §1º, inciso IV, da Lei nº 13.431/2017), é perfeitamente lícito aos técnicos, fundamentadamente, se recusar a formular perguntas elaboradas pelas partes ou mesmo pelo Juiz, solicitar a interrupção da audiência e tudo o mais que entender necessário para evitar sofrimento à criança e ao(à) adolescente atendida, devendo ser observado o disposto no art. 151, parte final da Lei nº 8.069/90 e no art. 5º, incisos VII e VIII, da Lei nº 13.431/2017.

Uma vez colhido o relato da vítima ou testemunha, este deverá ser reconhecido como válido para todos os processos e procedimentos judiciais e administrativos instaurados em relação ao mesmo fato (para os quais poderá ser utilizado como “prova emprestada”), somente devendo haver a reinquirição em situações excepcionálíssimas e plenamente justificadas, desde que haja o consentimento expresso da(o) criança/adolescente (art. 11, §2º, da Lei nº 13.431/2017).

Paralelamente - de forma independente (embora integrada) - à investigação policial ou processo judicial, devem ser efetuadas avaliações técnicas e desencadeadas ações destinadas à “proteção” da vítima/testemunha e sua família, durante as quais deverá ser apurada a vulnerabilidade indireta de seus membros, assim como situações de ameaça, intimidação ou constrangimento (art. 19, incisos II e III, da Lei nº 13.431/2017), não havendo, a rigor, necessidade da aplicação de qualquer “medida” (embora isto possa naturalmente ocorrer, disposto nos artigos 101 e 129 da Lei nº 8.069/90), até porque o que importa é a rapidez, a qualidade e a eficácia do atendimento prestado pelos órgãos e agentes corresponsáveis, que devem ser previamente identificados e estar preparados para agir de forma “espontânea e prioritária”, independentemente da aplicação de “medidas”

Vale lembrar que o atendimento “protetivo” da criança e do(a) adolescente, vítima ou testemunha, e de sua família, e mesmo as intervenções de cunho “corretivo” ou “terapêutico” em relação aos vitimizadores (inclusive as ações previstas no art. 18-B, da Lei nº 8.069/90), têm objetivos diversos, assim como uma abrangência muito maior e independente das ações voltadas à responsabilização destes na esfera criminal, sendo a própria intervenção judicial (na esfera “protetiva”) cabível, apenas, diante de situações específicas devidamente justificadas, como quando necessário o afastamento do acusado (ou mesmo da vítima) da moradia comum e demais medidas protetivas previstas no art. 21, da Lei nº 13.431/2017, suspensão ou destituição do poder familiar, fixação de alimentos e outras providências que a determinam.

Em qualquer caso, o bem-estar da vítima ou testemunha de violência vem em primeiro lugar, e todos têm o dever de respeitar e fazer respeitar os direitos relacionados no art. 5º, da Lei nº 13.431/2017 (inclusive quanto ao sigilo das informações colhidas), assim como evitar a ocorrência de qualquer “dano colateral” à criança e ao(à) adolescente (a exemplo do que já previa o art. 70, da Lei nº 8.069/90).

Essa verdadeira mudança de “foco”, na atuação do Poder Público, deve ser acompanhada de uma adequação/especialização de equipamentos, qualificação técnica de profissionais e um grau de interação e planejamento coordenado de ações entre os órgãos e agentes que irão atuar, tanto na proteção das vítimas quanto na responsabilização dos vitimizadores jamais vista.

Para que isso ocorra, é de se aplicar o “princípio da prioridade absoluta à criança e ao adolescente”, preconizado pelo art. 227, caput, da Constituição Federal e melhor explicitado pelo art. 4º, caput e parágrafo único da Lei nº 8.069/90, que determina, não apenas a “precedência de atendimento” para este público, mas também a “preferência na formulação e na execução das políticas públicas” e a “destinação privilegiada de recursos públicos” por parte dos órgãos e Poderes Públicos corresponsáveis pelo atendimento das vítimas ou testemunhas de violência, inclusive sob pena de responsabilidade.

Não por acaso, aliás, que o art. 25, da Lei nº 13.431/2017, incorporou um “inciso XI” ao art. 208, da Lei nº 8.069/90, que considera passível de responsabilização (nas esferas civil e administrativa) tanto os entes quanto os agentes públicos que, por ação ou omissão, violarem os direitos assegurados a

crianças e adolescentes em decorrência do não oferecimento, ou da oferta irregular, “de políticas e programas integrados de atendimento à criança e ao adolescente vítima ou testemunha de violência”.

Trata-se, enfim, de uma proposta verdadeiramente revolucionária para o atendimento de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, que exige um investimento de recursos públicos compatível com as promessas de “proteção integral” à criança e ao(à) adolescente e de “severa punição” aos responsáveis pela violação de seus direitos fundamentais, contidas tanto no art. 227, caput e §4º, da Constituição Federal quanto na Lei nº 8.069/90, e que seja proporcional aos desafios inerentes ao atendimento dessa complexa e delicada demanda. Como estamos diante de uma política pública, é fundamental que, após sua definição, todos aqueles que irão atuar na sua implementação (tanto na seara “protetiva” quanto “repressiva”), tenham plena ciência de todos os fluxos e protocolos respectivos, de modo que saibam exatamente como devem proceder (e o que não devem fazer) diante das diversas situações de violência que irão atender.

No entanto, mais do que uma adequação de equipamentos, instituição de fluxos e protocolos de atendimento e outras mudanças estruturais, a Lei nº 13.431/2017 reclama uma mudança cultural e de atitude por parte dos agentes - sobretudo os integrantes do Sistema de Justiça - que irão intervir tanto na proteção das vítimas quanto na busca da responsabilização dos vitimizadores, contribuindo, assim, para redução dos vergonhosos índices de impunidade que ainda permeiam a matéria, sem que, para tanto, aquelas tenham de ser submetidas a novas violações e traumas de qualquer ordem.

Assim, a educação na perspectiva dos Direitos Humanos é um processo em construção marcado pelos embates políticos e ideológicos que assombram nossas escolas e vem a corroborar para a minimização das violências que afligem as crianças e adolescentes. Portanto, há a necessidade de lutas e resistências, da mesma forma que os Direitos Humanos, “[...] enquanto regras institucionais, são o resultado de uma construção histórica, em que nada aconteceu ou acontece por acaso, sempre buscando transformações do mundo social e político daquele momento histórico” (BONETI, 2019, p.35).

O autor ainda aponta que, desde o século XIII, diferentes povos buscavam essa institucionalização dos seus direitos, inicialmente em uma perspectiva individualista, que depois eles foram sendo normatizados nas declarações, tratados

e nas leis, de acordo com as transformações, necessidades e contextos da sociedade e do período vigente.

Nesse sentido, Boneti (2019, p.19) considera que os Direitos Humanos são centralizados e constituídos por essência da dignidade humana racional, a existência de uma razoabilidade em torno do viver a vida, do direito à vida e da existência social a partir de uma tônica do ser racional.

Alguns acontecimentos históricos foram de extrema importância para a consolidação dos Direitos Humanos, como exemplo, podemos destacar o processo de independência dos Estados Unidos, deflagrado em 1776, contexto em que foi publicada uma declaração que acentuava os direitos individuais (direito à vida, à liberdade e à busca pela felicidade) e o direito de revolução.

Essa declaração foi amplamente apoiada pelos cidadãos estadunidenses, assim como influenciou outros fenômenos similares no mundo, em particular a Revolução Francesa, em 1789.

Os fenômenos que resultaram da Revolução Francesa foram registrados em um documento histórico chamado *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789. Nele, foi garantido, sobretudo, que todos os cidadãos devem ter direito à liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão. Esse documento foi considerado um importante precursor para muitos outros documentos de Direitos Humanos atuais, entre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Thomas Marshall (1967) fez uma magistral pesquisa sobre a trajetória dos Direitos Humanos. Ele teceu sua análise histórica sobre a experiência da Inglaterra, diferenciando os direitos e classificando-os por período. “Desse modo, os direitos civis se estabeleceriam no século XVIII, os políticos, no século XIX, e os sociais, no século XX. Nessa trajetória, o autor fará referências à educação e à instrução escolar” (CURY, 2020, p.249).

Para esse autor, a educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e quando o Estado garante que todas as crianças sejam educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvidas, as exigências e a natureza da cidadania, tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação.

O direito à educação é um direito social genuíno e “[...] responsável pelo desenvolvimento da cidadania, na qual o ser humano poderá lutar, de forma efetiva, para que os seus direitos sejam respeitados, visando a total garantia à dignidade humana” (VILLAS BÔAS, 2017, p. 5).

Nesse sentido, está inerente na Educação em Direitos Humanos a promoção e o fomento das suas estratégias para a construção de uma cultura de Direitos Humanos, em que cada pessoa seja autônoma e capaz de se autogerir dentro de uma sociedade com todos os seus conflitos e pluralidades, seguindo seu próprio juízo e não seguindo normas impostas.

A proteção de crianças e adolescentes descrita nas Políticas Públicas, a partir de 1990, e a identificação dos papéis do Estado Democrático/Deliberativo buscam abarcar a amplitude dessa prevalência posta na Constituição Federal de 1988, bem como efetivar as proposições dos documentos norteadores dos Direitos Humanos.

Ao considerar estas premissas, a análise dos dados se deu sob 3 (três) categorias: crianças e adolescentes atendidas para a referida lei; as formas de implementação da Lei 13.431/2017 e os conceitos de Direitos Humanos, políticas públicas, e desigualdades e diversidades; e, por último, a terceira definição, relacionada aos de papéis dos agentes da Educação, aqui entendidos como rede de proteção de crianças e adolescentes.

A partir da relação conceitual, se pode compreender como o campo das políticas públicas, com ênfase na educação em Direitos Humanos junto a crianças e adolescentes, estão sendo constituídas, como a implementação da Lei 13.431/2017.

#### 4.1 ANÁLISES

As análises realizadas visam relacionar os aspectos conceituais, sob a ótica dos Direitos Humanos, e a lei objeto deste estudo.

Na referida Lei 13.431/2017, o termo **criança e adolescente** aparece 3 (três) vezes no tocante à identificação de violações de direitos e garantias e ao atendimento especializado integral e intersetorial, como observa-se abaixo:

Art. 2º A criança e o adolescente gozam dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhes asseguradas a proteção integral e as oportunidades e facilidades para viver sem violência e preservar sua saúde física e mental e seu desenvolvimento moral, intelectual e social, e gozam de direitos específicos à sua condição de vítima ou testemunha.

Parágrafo único. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios desenvolverão políticas integradas e coordenadas que visem a garantir os direitos humanos da criança e do adolescente no âmbito das relações domésticas, familiares e sociais, para resguardá-los de toda forma de

negligência, discriminação, exploração, violência, abuso, crueldade e opressão.

Art. 3o Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os fins sociais a que ela se destina e, especialmente, as condições peculiares da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento, às quais o Estado, a família e a sociedade devem assegurar a fruição dos direitos fundamentais com absoluta prioridade.

Art. 13. Qualquer pessoa que tenha conhecimento ou presenciado ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que constitua violência contra criança ou adolescente tem o dever de comunicar o fato imediatamente ao serviço de recebimento e monitoramento de denúncias, ao conselho tutelar ou à autoridade policial, os quais, por sua vez, cientificarão imediatamente o Ministério Público.

Parágrafo único. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão promover, periodicamente, campanhas de conscientização da sociedade, promovendo a identificação das violações de direitos e garantias de crianças e adolescentes e a divulgação dos serviços de proteção e dos fluxos de atendimento, como forma de evitar a violência institucional.

Art. 16. O poder público poderá criar programas, serviços ou equipamentos que proporcionem atenção e atendimento integral e interinstitucional às crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, compostos por equipes multidisciplinares especializadas.

Art. 20. O poder público poderá criar delegacias especializadas no atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência.

Sobre o conceito de **criança e adolescente**, escolhemos para o estudo a terminologia que está em acordo com o artigo 2º do ECA (1990):

Criança é considerada a pessoa com até 12 anos incompletos. A legislação brasileira e a Organização das Nações Unidas (ONU, 1989) reconhecem a criança como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, que deve ser tratada como sujeito de direitos legítimos e indivisíveis e que demanda atenção prioritária por parte da sociedade, da família e do Estado.

Os conceitos desenvolvidos nesse estudo, a respeito da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e ativos no contexto histórico, social e cultural, influenciaram sobremaneira a elaboração das leis e normas vigentes de políticas públicas, na garantia de proteção, onde houve melhorias e retrocessos. Desse modo, é importante compreender como advém o processo de desenvolvimento da criança e do adolescente, e como este processo se estabelece de forma social, cultural e histórica.

A perspectiva adotada aproxima-se da Psicologia Histórico-cultural, baseada nos estudos de Vigostki (2003), que “possibilita a compreensão da Criança ou do Adolescente como sujeito sócio-histórico, participativo, ativo, visto agora como parte do processo de construção do ser humano e assim compreendido sob a luz da

dinâmica cultural da sociedade” (KROMINSKI; LOPES; FONSECA, 2020, p. 35). Essa visão rompe com um modelo idealista, materialista e mecanicista acerca dessas etapas do desenvolvimento.

No que se refere ao conceito de **criança e adolescente**, utilizado neste estudo, e a abordagem realizada na referida lei, ambos preconizam a perspectiva dos Direitos Humanos, conforme constam nos seguintes artigos da lei:

Art. 2º. A criança e ao adolescente gozam dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhes asseguradas a proteção integral e as oportunidades e facilidades para viver sem violência e preservar sua saúde física e mental e seu desenvolvimento moral, intelectual e social, e gozam de direitos específicos à sua condição de vítima ou testemunha.

Art. 3º. Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os fins sociais a que ela se destina e, especialmente, as condições peculiares da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento, às quais o Estado, a família e a sociedade devem assegurar a fruição dos direitos fundamentais com absoluta prioridade.

Na Lei 13.431/2017, o termo **violência** aparece quarenta e cinco (45) vezes, em contextos variados, porém buscamos no texto o conceito do termo que é entendido como:

Art. 4º Para os efeitos desta Lei, sem prejuízo da tipificação das condutas criminosas, são formas de violência:

I - violência física, entendida como a ação infligida à criança ou ao adolescente que ofenda sua integridade ou saúde corporal ou que lhe cause sofrimento físico;

II - violência psicológica:

a) qualquer conduta de discriminação, depreciação ou desrespeito em relação à criança ou ao adolescente mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, agressão verbal e xingamento, ridicularização, indiferença, exploração ou intimidação sistemática (*bullying*) que possa comprometer seu desenvolvimento psíquico ou emocional;

b) o ato de alienação parental, assim entendido como a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente, promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou por quem os tenha sob sua autoridade, guarda ou vigilância, que leve ao repúdio de genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculo com este;

c) qualquer conduta que exponha a criança ou o adolescente, direta ou indiretamente, a crime violento contra membro de sua família ou de sua rede de apoio, independentemente do ambiente em que cometido, particularmente quando isto a torna testemunha;

III - violência sexual, entendida como qualquer conduta que constranja a criança ou o adolescente a praticar ou presenciar conjunção carnal ou

qualquer outro ato libidinoso, inclusive exposição do corpo em foto ou vídeo por meio eletrônico ou não, que compreenda:

a) abuso sexual, entendido como toda ação que se utiliza da criança ou do adolescente para fins sexuais, seja conjunção carnal ou outro ato libidinoso, realizado de modo presencial ou por meio eletrônico, para estimulação sexual do agente ou de terceiros;

b) exploração sexual comercial, entendida como o uso da criança ou do adolescente em atividade sexual em troca de remuneração ou qualquer outra forma de compensação, de forma independente ou sob patrocínio, apoio ou incentivo de terceiro, seja de modo presencial ou por meio eletrônico;

c) tráfico de pessoas, entendido como o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento da criança ou do adolescente, dentro do território nacional ou para o estrangeiro, com o fim de exploração sexual, mediante ameaça, uso de força ou outra forma de coação, rapto, fraude, engano, abuso de autoridade, aproveitamento de situação de vulnerabilidade ou entrega ou aceitação de pagamento, entre os casos previstos na legislação;

IV - violência institucional, entendida como a praticada por instituição pública ou conveniada, inclusive quando gerar revitimização.

No que se refere ao conceito de **violência**, utilizado neste estudo, podemos afirmar que os elementos que caracterizam tais situações, tanto para a lei quanto na perspectiva dos Direitos Humanos, refletem uma relação de poder na qual estão presentes e se confrontam atores/forças com pesos/poderes desiguais, de conhecimento, de força, de autoridade, experiência, maturidade, estratégias e recursos, como afirma Faleiros (2007).

Porém, as diferentes formas de violências são mencionadas na lei, como negligência, violência física, psicológica e sexual, que são expressões de um conjunto de complexos fenômenos sociais, culturais, ambientais, e afetivos que, se acrescentados à invisibilidade, à ilegitimidade e à impunidade, geram negação, violação dos direitos, da dignidade de crianças e adolescentes que, em função das condições de vulnerabilidade, devido a sua fragilidade emocional, física e cognitiva, passam a compor um grupo de alto risco.

A **violência**, como conceito, tem seu foco centrado nas questões históricas e sociais vinculadas aos fatores inter-relacionados, de origem familiar patriarcal, derivados pelas diferenças de classe, gênero, raça, educação, cultural, entre outras. Por outro lado e no seu aspecto enquanto fenômeno social, expressa, em situações das mais variadas, características de fragilidades, de poder e de invisibilidade.

Portanto, é de suma importância o conhecimento das mais diversas formas de violência, bem como das formas de seu enfretamento, que devem ser

amplamente divulgadas, tendo como foco a mudança cultural e a extinção desse fenômeno social.

O tema não se esgota, todavia, ao conhecer, divulgar a Lei 13431/2017 e ao denunciar, acompanhar, notificar os casos que se têm conhecimento. Estamos cumprindo, em parte, com nossa responsabilidade de cidadãos quando, também, colaboramos com a promoção da defesa e da garantia dos direitos da criança e adolescente, apresentando elementos para o estabelecimento de enfrentamentos das violências cometidas contra eles.

Na referida Lei 13.431/2017, há ausência do termo **políticas públicas**, fato este inquietante, pois, a partir das políticas públicas, as leis são implementadas, tendo como base os princípios que norteiam as ações do Poder Público, e das diretrizes, procedimentos e regras que determinam as relações entre o Estado e os diferentes grupos sociais a que se vinculam as aplicações de recursos públicos e os benefícios sociais, concretizados em programas, financiamentos e leis.

A abordagem das **políticas públicas**, no presente estudo, se deu a partir da garantia e da aplicação das leis, essenciais para as crianças e adolescentes, pois muitos permanecem calados perante a violência por diversos motivos.

Portanto, ao considerar que as políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes demandam estratégias específicas para serem implementadas e efetivas, respeitando as peculiaridades individuais, culturais, e de desenvolvimento da criança e do adolescente, se faz necessária e urgente a compreensão da função social dos envolvidos na defesa, promoção e garantia dos direitos desse público, e, por outro lado, considerar os interesses e aspirações desses sujeitos a partir do seu universo histórico, social e cultural.

Dessa forma, Bonetti (2018) afirma que pensar a desigualdade relaciona-se com o pensar sobre a condição social, assim como pensar sobre a condição social implica pensar sobre o diferente.

Sendo assim, medidas de enfrentamento e prevenção, a partir de políticas públicas, são de suma importância para proteger as crianças e os(as) adolescentes de possíveis abusos que possam sofrer. Além disso, por meio dessas políticas, o possível agressor terá uma penalidade para o crime cometido. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seus art. 86 e 88 da lei 8.069/1990, institui que a Política de Atendimento aos Direitos da Criança e do Adolescente precisa ser bancada por um conjunto intersetorial de ações governamentais e não

governamentais. Tal determinação aponta à importância da implementação e estruturação efetiva de uma rede de proteção para a criança e ao(à) adolescente, também preconizada na Lei 13.431/2017.

No que se refere ao termo **educação**, na lei analisada, a palavra aparece apenas duas (2) vezes. A primeira se refere ao termo educação enquanto organização social com potencial para identificar e notificar os casos de violências junto a crianças e adolescentes, já que a educação é obrigatória entre 04 e 14. O texto da lei está assim expresso:

§ 2º Os órgãos de saúde, assistência social, educação, segurança pública e justiça adotarão os procedimentos necessários por ocasião da revelação espontânea da violência.

Na segunda vez em que a palavra **educação** aparece, ela designa uma instituição social corresponsável em notificar, identificar e agir junto aos órgãos competentes, compondo a rede de proteção, de modo a auxiliar na defesa e na proteção das crianças e adolescentes que estão em situação de violência.

Art. 14. As políticas implementadas nos sistemas de justiça, segurança pública, assistência social, educação e saúde deverão adotar ações articuladas, coordenadas e efetivas voltadas ao acolhimento e ao atendimento integral às vítimas de violência.

A abordagem da **educação**, no referido estudo, foi a partir das leis vigentes, da centralidade nos sujeitos, da valorização das matrizes culturais, sociais e intelectuais, das memórias, dos valores, saberes, contrapondo a lógica da inferiorização de uns em detrimento da superioridade de outros. Assim, a educação deve estar articulada com a realidade, ser um artifício de transformação libertadora, contra hegemônica e emancipatória e com propostas pedagógicas que incorporem os sujeitos na integralidade.

Sendo a educação uma instituição social, pautada em valores humanos, ela apresenta-se como uma prática cultural, estabelecendo, assim, uma condição da concepção do ser humano, como um direito humano.

Portanto, tanto o estudo quanto a lei estão arrolados no mesmo sentido de proteção da criança e do adolescente na sua integralidade, tendo como princípio a intersetorialidade com os órgãos de saúde, assistência social, educação, segurança, pública e justiça para dar celeridade ao processo dessa garantia.

No que tange ao termo **Direitos Humanos**, na lei estudada, a palavra aparece somente duas (2) vezes, conforme os seguintes trechos:

§ 2o Até a criação do órgão previsto no caput deste artigo, a vítima será encaminhada prioritariamente a delegacia especializada em temas de direitos humanos.

Conforme o disposto, a criança ou adolescente vítima de violência deve ser atendida de forma humanizada e por um profissional especializado na escuta, para não haver situação de revitimização e/ou violência, conforme expresso pelo art. 4º, inciso IV desta Lei.

Assim, a humanização do atendimento procura permitir às vítimas um atendimento imediato, preconizado no acolhimento e na atenção individualizada, respeitando as especificidades de cada caso e oportunizando à vítima o amparo necessário durante o procedimento. Do mesmo modo, as ações desses profissionais devem ter o objetivo de quebrar o ciclo de violência por meio do cuidado, do acolhimento e da escuta.

Parágrafo único. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios desenvolverão políticas integradas e coordenadas que visem a garantir os direitos humanos da criança e do adolescente no âmbito das relações domésticas, familiares e sociais, para resguardá-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, abuso, crueldade e opressão.

Assim, vale ressaltar a importância de instituições que funcionem como referenciais, de acordo com o previsto no art. 14, §2º desta Lei. Essas instituições estarão designadas na promoção e articulação/integração operacional, juntamente com os órgãos de segurança pública, Sistema de Justiça, e quem mais for imprescindível para promover um atendimento célere, qualificado, humanizado e eficiente para crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência.

Portanto, ao conceituar **Direitos Humanos**, no referido estudo, a premissa se dá na garantia da dignidade humana. Pois todo sujeito deve ter reconhecido seu direito a ter direitos (saúde, educação, emprego, moradia, saneamento básico, justiça, entre outros). Desse modo, violências (física, moral, psíquica, social e cultural) são inadmissíveis.

Infelizmente, os princípios norteadores da dignidade humana estão bem longe de se constituírem. Com a evolução do conceito de dignidade, houve melhorias na importância e na aplicabilidade dos Direitos Humanos. O suporte que

os Direitos Humanos têm, por meio da dignidade, coopera para o desenvolvimento da democracia, tendo como pressuposto de que o Estado existe em função do sujeito, e não o oposto.

No que se refere ao termo **direitos**, na lei, ele aparece 13 vezes e, na sua maioria, refere-se às suas garantias.

Por fim, ao conceituar desigualdades e diversidades, abordou-se as interrelações das políticas de igualdade e de identidade, bem como a importância do Estado Democrático de Direito para a emancipação social, para o fim ou à minimização do acirramento da pobreza e da desigual distribuição de renda. Para compreender porque a diversidade tem se constituído em desigualdades, que se transformam em discriminações em diversos direitos, é preciso entender a construção histórica, cultural e social, com o objetivo de ter elementos que consiga discutir a lógica, valor e estrutura que decompôs a diversidade em desigualdade.

Nesse sentido, os termos **desigualdades e diversidades** não aparecem na referida lei, porém, as leis devem guardar o princípio de promover, defender, proteger e controlar a efetividade dos direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes em situação de violação de direitos e vulnerabilidade social. Assim, é imprescindível um olhar especial para os motivos que cooperam na intensificação do fenômeno da violência que advém da pobreza, da desigualdade social e do desrespeito à diversidade.

Moreschi (2016) afirma que a violência está enraizada na sociedade e envolve aspectos históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais. São violências estruturais e difíceis de serem evitadas, portanto, colocam os sujeitos em situação de vulnerabilidade e risco social, sendo mais suscetíveis a outras violências. Desta feita, crianças e adolescentes, vítimas da violência estrutural, social, interpessoal, institucional, de gênero e raça, sexual, entre outras, precisam de leis que garantam seus direitos e o pleno desenvolvimento social e cultural

As violências sofridas pelos indivíduos, que estão em situação de vulnerabilidade e exclusão social (ruptura familiar, discriminação ou marginalização por questões de gênero, precarização do trabalho, baixa escolaridade etc.), trazem resultados danosos (físicos, psicológicos, sociais) e que interferem no desenvolvimento e nos processos de significação e ressignificação dos valores sociais e de aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Que o nosso povo nas periferia  
Precisa encher suas panela vazia  
Dignidade é dignidade,  
não se negocia  
Porque essa troca leva infância,  
devolve apatia  
E é pior na pandemia.”  
Emicida*

Este estudo teve como objetivo geral analisar a Educação em Direitos Humanos como inovação social para a redução das violências junto a crianças e adolescentes e a promoção dos Direitos Humanos a partir de ações relacionadas à implementação da Lei 13.431/2017. Logo se pode afirmar que a Educação em Direitos Humanos é premissa imperativa à formação de atores capazes de concretizar a escola como um ambiente de proteção social. A Educação em Direitos Humanos como inovação social é, portanto, característica da identidade profissional dos que operam na escola e nas demais instituições relacionadas à rede de proteção no sistema de garantia de direitos.

Sendo assim, a Educação em Direitos Humanos, como inovação social para a redução das violências junto a crianças e adolescentes e a promoção dos Direitos Humanos, a partir de ações relacionadas à implementação da Lei 13.431/2017, possibilita a constituição de caminhos para uma cultura de paz e cidadania nos mais variados espaços da sociedade. Desta feita, a escola se apresenta como um espaço suscetível à mudança de comportamentos, adotando a Educação em Direitos Humanos e garantindo a dignidade da pessoa humana, o respeito à diversidade cultural, social e histórica, a tolerância às diferenças e a justiça social.

Assim, as análises do estudo foram realizadas na tentativa de buscar elementos para fundamentá-lo, a partir da contextualização e conceitualização dos termos violência, educação, políticas públicas, desigualdades e diversidades, criança e adolescentes e Direitos Humanos, que são conceitos indissociáveis e fundamentais aos cidadãos e seus direitos. Pois é por meio da educação em e para os Direitos Humanos que podemos instrumentalizar os sujeitos em defesa dos mecanismos de proteção à violência e às desigualdades, por meio da concretização de políticas públicas vinculadas à criança e ao(à) adolescente.

Outro aspecto que precisa ser considerado são as dimensões e incidências das violações dos direitos das crianças e dos(as) adolescentes, que expressam a continuidade das desigualdades por meio das perversidades sociais, praticando as violações de direitos, sobretudo aos igualmente vulneráveis, onde se abarcam as crianças e adolescentes.

Com o intuito de descrever a Educação Em Direitos Humanos como ferramenta para promover a igualdade de direitos das crianças e adolescentes, tomamos como referência Candau, que nos ensina os princípios da democracia e dos Direitos Humanos, para a sua efetivação e desenvolvimento, articulando as categorias da igualdade e da diferença, bem como realizando o empoderamento dos atores sociais integrados na cultura escolar, tendo como premissa o conhecer e defender direitos, respeitar a igualdade de direitos dos outros e o comprometimento com a defesa de seus direitos.

O enfrentamento pela efetivação dos Direitos Humanos é uma luta permanente e que necessita de sujeitos conscientes e de instrumentos importantes para a constituição de um ambiente concreto de respeito à dignidade, à igualdade, à liberdade e à diversidade. Os marcos legais e políticos, que solidificam a efetivação e dos Direitos Humanos, devem aperfeiçoar as práticas pertinentes à efetivação de uma cultura em Direitos Humanos por meio de instrumentos, de diálogos e da avaliação permanente das metodologias. A Educação em Direitos Humanos poderá ser respeitada fidedignamente a partir do momento que sensibilizar, estimular o diálogo, despontar horizontes, estimular o pensamento crítico perante toda forma de opressão, visando a descolonização do conhecimento e a superação de práticas históricas de violações de direitos.

Levando em consideração a problemática das violências praticadas contra crianças e adolescentes, comprova-se que houve uma maior valorização da infância e reconhecimento de suas garantias. A confirmação e ajuntamento de leis sobre os direitos da criança e do adolescente no Brasil ostenta um dos objetivos essenciais que é consentir que a vítima ou testemunha de crimes contra a dignidade seja escutada em decisões, que consistir a seu respeito, compondo um dos valores fundamentais. O Estatuto da Criança e do Adolescente, o Conselho Nacional de Justiça por meio de sua recomendação 33/2010, a Resolução do CONANDA 169/2014 e a recente Lei 13.431/2017, demonstram como o Estado Brasileiro vem se empenhando em garantir às crianças e aos(as) adolescentes um sistema legal

voltado ao princípio da proteção integral. Destarte, percebe-se o grande valor da Lei em estudo ao efetivar o *Projeto Depoimento sem Dano*, bem como sua contribuição jurídico-social, visando à proteção das crianças e dos(as) adolescentes, efetivando a proteção e a dignidade deles, enquanto sujeitos de direitos.

Portanto, a Educação em Direitos Humanos pode contribuir para a redução das violências junto às crianças e adolescentes, por meio de ações relacionadas à implementação da Lei 13.431/2017, e atrelada a um trabalho intersetorial e humanizado.

E por fim, com a intenção de propor mecanismos de enfrentamento, no campo das políticas públicas, com ênfase na Educação em Direitos Humanos junto a crianças e adolescentes, para a implementação da Lei 13.431/2017, podemos reconhecer que os resultados assinalam fragilidades da rede de proteção para o enfrentamento, a necessidade de ações intersetoriais mais eficientes e de capacitação dos profissionais que atendem as crianças e adolescentes vítimas de violência. Conclui-se que existe a necessidade de tomar estratégias de ampliação do canal de denúncia, do monitoramento e acompanhamento dos casos notificados e de formação qualificada para o enfrentamento da violência.

No entanto, este estudo não se finaliza, sendo que muitas questões emergiram, que devem sustentar próximos estudos, com temáticas que perpassam a formação dos profissionais, os recursos para implementação das políticas públicas, o papel do poder público, da família, da sociedade civil, a função social da educação, a responsabilidade social do Estado, entre outros.

Para finalizar, retomamos o pensamento Hannah Arendt (1999) quanto à perspectiva sobre violência, haja vista que seu entendimento sobre a banalidade do mal, que podemos conectar com as atitudes realizadas pelos agressores dos casos da violência contra crianças e adolescentes, pois aqueles não necessariamente são monstros, mas pessoas, muitas vezes, do próprio convívio das vítimas.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

AGÊNCIA BRASIL. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-04/agressoes-contra-criancas-aumentaram-na-pandemia-diz-especialista>. Ac

AINSCOW, M; FERREIRA, W. **Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais**. In D. Rodrigues (ed.), *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora 2003.

ALVES, A. C. *A Violência Oculta na Violência Visível: a Erosão da Lei numa Ordem Injusta*. In Pinheiro, P. S. (org.). **São Paulo sem Medo: um Diagnóstico da Violência Urbana**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ARANHA, M. S. F. (org). **Educação Inclusiva: a escola**. V. 3. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: v.1: a fundamentação filosófica/coordenação geral SEESP/MEC; - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação especial**. 2004. 28p.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume- Dumará, 1994.

ASSELIN, Louis-Marie. **Analysis of multidimensional poverty: theory and case studies, economic studies in inequality, social exclusion and well-being**. vol. 7, Ottawa: Springer, 2009.

ASSIS, M. **Conto de escola**. In: BOSI et al. Machado de Assis. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção escritores brasileiros: Antologia e Estudos, v. 1).

BARROS, J. D. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BAUMRIND, D. **Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior**. Em *Child Development* (pp. 887-907). California: University of California, Berkeley, 1966.

\_\_\_\_\_. **Harmonious Parents and Their Preschool Children**. Em *Development Psychology* (pp. 99-102). California: University of California, Berkeley, 1971.

BARBIANI R. Violação de direitos de crianças e adolescentes no Brasil: interfaces com a política de saúde. **Saúde Debate**. 2016; 40(109):200-11. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104201610916>

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BERNSTEIN, B. **Classes e pedagogia**: visível e invisível. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n.49, mai. 1984. Tradução: Marlene Domingos Orth e Dagmar Zibas.

\_\_\_\_\_. **Poder, educación y conciencia**: sociologia de la Transmisión Cultural. Santiago: Cide, 1988.

BOBBIO N. **Era dos Direitos**, trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro, Campus, 1988.

BONETTI, L. W. **Políticas Públicas por Dentro**. 4. Ed. Ijuí: Editora Unijui, 2018.

BOURDIEU, P. **Meditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para criança e adolescentes**. Resolução Conjunta nº 01, de 18 de junho de 2009

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça – CNJ. **Cria e dispõe sobre o Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Acolhidos**. Resolução nº 93, de 27 de outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça – CNJ. **Dispõe sobre as audiências concentradas nas Varas da Infância e Juventude**. Provimento nº 32, de 24 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm)>. Acesso em: 31 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Mapa da violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPP/PR, 2015. Disponível em: Acessado em: 15 mar: 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a

Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Diário Oficial da União, 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.431, de 04 de abril de 2017.** Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: Acesso em: 06 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Portaria GM no 737, de 16 de maio de 2001.** Dispõe sobre a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 maio 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério do desenvolvimento social e combate à fome, prefeitura municipal de Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Instituto Nenuca de Desenvolvimento Sustentável. **2 Censo da População de rua e análise qualitativa da situação desta população em Belo Horizonte.** Belo Horizonte, abril de 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Relatório do I Encontro Nacional sobre População em Situação de Rua.** Secretaria Nacional de Assistência Social. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Novembro de 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. **Letalidade infanto-juvenil: dados da violência e políticas públicas existentes / elaboração de Thaís Cristina Alves Passos – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.**

\_\_\_\_\_. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. **Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas / elaboração de Marcia Teresinha Moreschi – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.**

\_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei Federal nº 8069.** Decretada em 13 de julho de 1990.

[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_5](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_5). Acesso: 12 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Estatuto da juventude. **Lei Federal nº 12.852/2013.** Decretada em agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério dos Direitos Humanos. **Disque Direitos Humanos.** Documento eletrônico – Brasília, 2019.

Disponível em:

[https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mmfdh/disque\\_100\\_relatorio\\_mmfdh2019.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mmfdh/disque_100_relatorio_mmfdh2019.pdf). Acesso em: 15 maio 2020.

BRITO, L. M. T.; PARENTE, D. Inquirição judicial de crianças: pontos e contrapontos. **Psicologia & Sociedade**, 24, 178-186, 2012.

<https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000100020>.

BUERGENTHAL T., prólogo do livro de CANÇADO, A. A. **A Proteção Internacional dos Direitos Humanos**: fundamentos jurídicos e instrumentos básicos, São Paulo, Saraiva, 1991.

CAMARGO, O. **Desigualdade social no Brasil**. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/classes-sociais.htm>.

CANDAU, M. V.; MOREIRA, F. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas 2**. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, V.M.F. **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et alii, 2008.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CEZAR, J. A. D. **Depoimento sem dano**: uma alternativa para inquirir crianças e adolescentes nos processos judiciais. Porto Alegre, RS: Livraria do Advogado, 2007.

CERQUEIRA-SANTOS, E. **Vítimas de Exploração Sexual**: Analisando Risco e Proteção. Relatório Técnico. São Paulo, Childhood, 2009.

CHILDHOOD BRASIL. **Grandes Eventos e Infância**, 2015. Disponível em: Acesso: 5 abr.2019.

CONCEITO. **Conceito de inclusão**, 2017. Disponível em: <https://conceitos.com/inclusao/> Acesso em: 05 nov. 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **“Etnicidade: da cultura residual, mas irreductível”**. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 97-108.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cafajeste. Pesqui.**, São Paulo, n.116, pág.245-262, julho de 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 14 de novembro de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

DIGIACOMO, M. J. & DIGIACOMO, E. **Comentários à Lei nº 13.431/2017**. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, Curitiba, PR: 2018. 6ª Edição.

DOBKE, V. Abuso sexual: a inquirição das crianças: uma abordagem interdisciplinar. Porto Alegre, RS: Ricardo Lenz. 606 **Psicologia: Ciência e Profissão** Jul/Set. 2001.

DONATO, F.J.A. **Garantia de direitos da criança e adolescente acerca do abuso sexual**. Portal Jurídico Investidura, Florianópolis/SC, 27 Ago. 2011. Disponível em: [www.investidura.com.br/bibliotecajuridica/artigos/direito-civil/196017](http://www.investidura.com.br/bibliotecajuridica/artigos/direito-civil/196017) . Acesso em: 22 de setembro de 2012.

DYE, T. D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall, 1984.

ESCRIVÃO FILHO, A.; SOUSA JUNIOR, J. G. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

ESPIELL, H. G. **Los derechos económicos, sociales y culturales en el sistema interamericano**. San José: Libro Libre, 1986.

FANK M, TRZCINSKI C, CETOLIN SF. Violação de direitos de crianças e adolescentes: um estudo junto à realidade do Poder Judiciário. **Rev Pol Pública** [Internet]. 2013 [citado 2017 out. 11]; 17(1):251-62. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/2526>

FALEIROS, V. P. **Indicadores de Violência Intrafamiliar e Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes**. Brasília: Cecria, Ministério da Justiça, Cese, 1998.

\_\_\_\_\_. **Redes de exploração e abuso sexual e redes de proteção**. In: **Anais do Congresso Nacional de Assistentes Sociais**, 9.,1998, Brasília, 1998.

FALEIROS, V.P; FALEIROS, E.S. **Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Coleção Educação para Todos:31. MEC/SECADI. Brasília-DF. 2007.

FARIAS, I. R., SANTOS, A. F; SILVA, E.S. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DÍAZ, F. et al., Orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 39-48. ISBN: 978-85-232-0928-5.

FLEURI, R. M. **Intercultura e Educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

\_\_\_\_\_. O que significa Educação Intercultural. In: \_\_\_\_\_. **Educação para a diversidade e cidadania**. Módulo 2: Introdução Conceitual – Educação para a Diversidade e Cidadania. Florianópolis: MOVER/ NUP/CED/EAD/UFSC, 2009.

FLORES, J. H. **Direitos Humanos, Interculturalidade e Racionalidade de Resistência**, In: Sequência: Revista da pós-graduação em Direito da UFSC. nº 44, jul. 2002.

FONSECA, V. **Tendências futuras da educação inclusiva**. Rev. Educação, Porto Alegre: PUCRS, nº. 49, mar, 2003.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da liberdade**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação e esperança. In: **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo.** In: FÁVERO, O. (org). *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 1960.* Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

GUEBERT, M. C.; COSTA, R. R. **Educação em Direitos Humanos: Formação de professores.** In: GUEBERT, M. C.; COSTA, R. R. (orgs). **Educação, políticas e direitos humanos: diálogos necessários para o século XXI,** 2014.

GERHARDT, A.; CORBELLINI, M. **Desigualdade social: Discriminação nos maiores municípios do Vale do Taquari/RS,** 2017.

GIROUX, H. A. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HEGEL, G. W. F. *A Ciência da Lógica [CL].* Parte I: A lógica objetiva, Livro II: A doutrina da essência, Seção I: A essência como reflexão em si mesma, Capítulo II: As essencialidades ou as determinações da reflexão, B. A diferença, 2. A diversidade. Tradução de Paulo Roberto Konzen. In: **Revista Opinião Filosófica.** Porto Alegre, RS, 2011. p. 120-125. Disponível em: [http://www.abavaresco.com.br/revista/index.php/opiniaofilosofica/article/viewFile/37/52\\_](http://www.abavaresco.com.br/revista/index.php/opiniaofilosofica/article/viewFile/37/52_)

JACINTO, M. O valor da palavra da vítima nos crimes de abuso sexual contra crianças nos julgados do Tribunal de Justiça de Santa Catarina. **Revista Jus Navigandi,** 2009.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura.** Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. **Fundamentação metafísica dos costumes e outros escritos.** São Paulo: Martin Claret, 1999.

KAMII, C. **Piaget para a educação pré-escolar.** Trad. Maria Alice Bad Denise. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KAZTMAN, R.; FILGUEIRA, C. **Marco conceitual sobre activos, vulnerabilidade y estrutura de oportunidades.** CEPAL. Oficina de Montevideo, 1999.

KRUG, E.G. et al. **World report on violence and health.** Geneva: World Health Organization, 2002.

KENDALL-TACKETT, K. A., WILLIAMS, L. M.; FINKELHOR, D. *Impact of Sexual*

Abuse on Children: A Review and Synthesis of Recent Empirical Studies. In **Psychological Bulletin**, v.113, n.1, 164- 180, 1993.

KONZEN, P. R. **O conceito de Liberdade de Imprensa ou de Liberdade da Comunicação Pública na Filosofia do Direito de G. W. F. Hegel**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

KROMINSKI, V. J.; LOPES, R.R.; FONSECA, D. C. A normatização do conceito criança e adolescente numa perspectiva histórico cultural. **Cadernos da Pedagogia**, 2007. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/issue/view/33>. Acesso em: 12 jun. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LASWELL, H.D. Politics: **Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LEAL, M. L. P; LEAL, M. F. P. (Org.) **Pesquisa Nacional sobre Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes** (PESTRAF). CECRIA. Brasília, 2002. Disponível em [http://www.childhood.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Pestraf\\_2002.pdf](http://www.childhood.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Pestraf_2002.pdf). Acesso em: 15 out. 2019.

LEAL, M. L. P; LEAL, M. F. P.; CESAR, M. A. (Org). Matriz 2011: **Matriz Intersetorial de Enfrentamento à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes**. Relatório. Ed. Violes/SER/UnB. 2012. 256p.

LIBÓRIO, R. M. C. Exploração sexual comercial infanto-juvenil: Categorias explicativas e políticas de enfrentamento. Em LIBÓRIO R. M. C.; SOUZA S. M. G. (Orgs.), **A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: Reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenções psicossociais** (pp. 19-50). Goiânia: Casa do Psicólogo/Editora da UCG, 2004.

LIMA, R.; BUENO, S. **Anuário brasileiro de segurança pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2016.

LINDBLOM, C. E. **Still Muddling, Not Yet Through**, Public Administration Review 39: 517-526. 1979.

LISTER, R. **Poverty**, Polity Press, 2004.

LOWI, T. **American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory**, World Politics, 16: 677-715, 1964

\_\_\_\_\_. **Four Systems of Policy, Politics, and Choice**. Public Administration Review, 32: 298-310. 1972

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000a

MARTINS, R. M. S. F. **Direito à Educação: aspectos legais e constitucionais**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MARSHALL, T. H. **Cidadania e classe social**. In: MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Trad. Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MEAD, L. M. **Public Policy: Vision, Potential, Limits**, Policy Currents, Fevereiro: 1-4. 1995.

MENEZES, E. **Platão e a educação**. 2001. Disponível em: Acesso em: 01 nov. 2020.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Violência: um problema para a saúde dos Brasileiros. IN: **Impactos da Violência na Vida dos Brasileiros**. Ministério da Saúde / Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília-DF. 2006. Disponível em [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto\\_violencia.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto_violencia.pdf). Acesso em: 11 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde**. IN: Violência faz mal à saúde. LIMA, C.A. (Coord.) et al.]. – Brasília-DF. Ministério da Saúde. 2006. 298 p.: il. color. – (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: [http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books-MS/06\\_0315\\_M.pdf#page=29](http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books-MS/06_0315_M.pdf#page=29). Acesso em: 12 ago. 2020.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS.

Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/violencia-contracrianças-e-adolescentes-analise-de-cenários-e-propostas-de-políticas-públicas-2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

MIOTO R. C. T. e OLIVEIRA A. C, **O Social em Questão** - Ano XXII - nº 43 - Jan a Abr/2019.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 137, ago. 2009.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23, p. 156-168, 2003.

MORESCHI, M.T. Produto 1 - Documento Técnico contendo a contextualização sobre o fenômeno da violência contra crianças e adolescente, em especial, da violência sexual e de públicos específicos definidos pela CGEVSA (Comunidades tradicionais, recortes de gênero e raça, populações vulneráveis, etc). **Projeto**

**BRA/13/017 – Proteção Integral de Crianças e Adolescentes Fortalecida.** PNUD/ABC/SDH. Brasília/DF. 2016. 186 p.

\_\_\_\_\_. Produto 2 - Documento Técnico contendo os desafios pertinentes à elaboração e à implementação de metodologia de atendimento a crianças e adolescentes em situação de alta vulnerabilidade social. **Projeto BRA/13/017 – Proteção Integral de Crianças e Adolescentes Fortalecida.** PNUD/ABC/SDH. Brasília/DF. 2016.

\_\_\_\_\_. Produto 3 - Documento Técnico contendo a matriz de variáveis e instrumentos de coleta de dados - quantitativo e qualitativo - para levantamento de informações sobre os arranjos institucionais de políticas públicas existentes na 352 administração federal relacionadas com o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, em especial a violência sexual. **Projeto BRA/13/017 – Proteção Integral de Crianças e Adolescentes Fortalecida.** PNUD/ABC/SDH. Brasília/DF. 2016.

\_\_\_\_\_. Produto 4 - Documento Técnico contendo sistematização dos arranjos institucionais de políticas públicas existentes relacionadas com o objeto da consultoria na administração federal. **Projeto BRA/13/017 – Proteção Integral de Crianças e Adolescentes Fortalecida.** PNUD/ABC/SDH. Brasília/DF. 2016.

\_\_\_\_\_. Produto 6 - Documento técnico com proposta de arranjo institucional para sustentar a metodologia de atendimento do público em situação de alta vulnerabilidade, incluindo matriz e instrumento de monitoramento e avaliação da política de atendimento. **Projeto BRA/13/017 – Proteção Integral de Crianças e Adolescentes Fortalecida.** PNUD/ABC/SDH. Brasília/DF. 2016.

MOSER C. **Household Responses to Poverty and Vulnerability: Confronting Crisis in Commonwealth, Metro Manila, the Philippines.** The World Bank, Washington, D.C. 1997.

MUNIZ, R. M. F. **O direito à educação.** Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NETO, O. C. MOREIRA, M. R. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. **Revista Ciência & Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro, 1999, p. 33-52. Disponível em: . Acesso em fev. 2021.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez, 2004.

PAPALIA, D. et al. **Desenvolvimento Humano – 12ª. Ed. – Dados Eletrônicos –** Porto Alegre: AMGH, 2013.

PETERS, B. G. **American Public Policy.** Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PIOVESAN, F. Caderno de Direito Constitucional - **Direitos Humanos: Desafios da Ordem Internacional Contemporânea,** 2006.

PIOVESAN, F. Direitos humanos e o direito constitucional internacional. 7ª ed.

São Paulo: Saraiva, 2006.

\_\_\_\_\_. **Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos.** Sur, Rev. int. direitos human. v.1 n.1 São Paulo.2004.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

REMILLARD, G. Les droits des minorités. In: **Atas da II Conferência Internacional de Direito Constitucional.** Quebec, 5 – 8 de março de 1986, p. 14.  
<https://www.politize.com.br/inclusao-social/> Acesso em 01/11/2019.

ROSEMBERG, F. “Criança pequena e desigualdade social no Brasil”. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Diversidade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B.; GONÇALVES, I. **Depoimento sem medo (?):** Culturas e práticas não revitimizantes: uma cartografia das experiências de tomada de depoimento especial de crianças e adolescentes (2a ed.). São Paulo: Childhood Brasil, 2009.

SANTOS, B., GONÇALVES, I. B., VASCONCELOS, M. G. O. M., BARBIERI, P. B.; VIANA, V. N. **Escuta de crianças e adolescentes em situação de violência sexual:** aspectos teóricos e metodológicos : guia para capacitação em depoimento especial de crianças e adolescentes. Brasília, DF: EdUCB, 2014.

SANTOS, B. S. (org.). **A globalização e as ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B.S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. **A gramática do tempo.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo para uma nova cultura política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B.; IPPOLITO, R. **Guia Escolar:** identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília: Presidência da República,

SANTOS, E. C. **Vítimas da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes: Indicadores de Risco, Vulnerabilidade e Proteção.** Childhood Brasil. 2009. Disponível em [HTTP://www.childhood.org.br/wp-content/uploads/2014/03/vitimas-deexplora%C3%A7%C3%A3o-sexual-de-crian%C3%A7as-e-adolescentes.pdf](http://www.childhood.org.br/wp-content/uploads/2014/03/vitimas-deexplora%C3%A7%C3%A3o-sexual-de-crian%C3%A7as-e-adolescentes.pdf)

SANTOS, B.R. dos. **O enfrentamento da exploração sexual infanto-juvenil: uma análise de situação.** Editado por Rogério Araujo. Goiânia/GO: Canonde Editorial, 2007. 372p.

SANTOS, A.V. Produto 4: Documento técnico contendo avaliação intermediária dos resultados obtidos no projeto de cooperação internacional BRA10/007: Boas práticas em redes na implantação e implementação de sistemas de informação para a infância e adolescência. **Projeto PNUD BRA 13/017. SDH/PNUD.** Brasília/DF. 2016.

\_\_\_\_\_. A.V. Produto 5: Documento técnico contendo avaliação intermediária dos 427 resultados obtidos no projeto de cooperação internacional BRA13/017: Proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes fortalecida. **Projeto PNUD BRA 13/017. SDH/PNUD.** Brasília/DF. 2016.

\_\_\_\_\_. Produto 6: Documento Técnico contendo levantamento de iniciativas de cooperação internacional relacionadas à temática dos direitos humanos de crianças e adolescentes, bem como proposta de atuação governamental brasileira. **Projeto PNUD BRA 13/017. SDH/PNUD.** Brasília/DF. 2016.

\_\_\_\_\_. Produto 7: Base contendo proposta de planejamento das prioridades para atuação internacional governamental brasileira sobre direitos humanos da criança e adolescentes. **Projeto PNUD BRA 13/017. SDH/PNUD.** Brasília/DF. 2016.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”. **In: As crianças: contextos e identidades.** SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Coord.). Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos.** 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais,** 2009.

SIGNIFICADO. **Significados de inclusão,** 2017. Disponível em: <https://www.significados.com.br/>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SIMON, H. **Comportamento Administrativo.** Rio de Janeiro: USAID. 1957.

SILVA, A. J. H. **Metodologia de pesquisa: conceitos gerais.** 2014.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas.** Departamento de Ciência Política da USP, 2006.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 18.ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Volume I, jan/junho de 1999, Porto Alegre, 2006.

SOUZA E. R. Quando viver é o grande risco-aventura. **Cadernos de Saúde Pública,** 2001, 17(6):1291-1292

STOER, S. R. Desocultando o vó das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: \_\_\_\_\_ et al. (Orgs.). **A transnacionalização da educação: da crise da educação a educação da Crise**. Porto: Afrontamento, 2001. p. 165-210.

TAYLOR, C. **La ética de la autenticidad**. Barcelona: Paidós, 1994.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao>. Acesso em 30/10/2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: Acesso: 31/10/2019.

VILLAS BÔAS, R. V. **Educação para o exercício da cidadania**: o papel do professor diante das novas perspectivas de ensino. III CONISE -Congresso Salesiano de educação, 2017, p. 5.

WASELFISZ, J. J. – **Mapa da Violência 2012 – Crianças e Adolescentes do Brasil**. Flacso Brasil. Rio de Janeiro/RJ. 2012, disponível em [br/pdf2012/MapaViolencia2012\\_Crianças\\_e\\_Adolescentes.pdf](br/pdf2012/MapaViolencia2012_Crianças_e_Adolescentes.pdf). Acesso em: 15 set. 2019.

WEBER, M. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009, vol. 1, p. 33.

ZACHARIAS, V. L. C. **Paulo Freire e a educação**. Centro de Referência Educacional, 2007. Disponível em: Acesso em 01 nov. 2020.