

Educação em contextos humanitários: violação e proteção dos direitos da infância

Education in humanitarian contexts: violation and protection of children's rights

La educación en contextos humanitarios: violación y protección de los derechos de la niñez

Ana Maria Eyng^[a] 

Curitiba, PR, Brasil

Universidade (SIGLA), Instituto, Faculdade, Departamento

Como citar: Eyng, A. M. Educação em contextos humanitários: violação e proteção dos direitos da infância. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 81, p. 410-429, 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081.DS01>

Resumo

O artigo tem como objeto a educação em contextos humanitários, a partir do qual reflete sobre o direito às aprendizagens como componente do direito à educação. Nessa perspectiva, problematizamos os pares de contrários constituídos pelos riscos e pela proteção dos direitos da infância. Os argumentos são tecidos pelo cotejamento de dados conceituais e empíricos, referendados na abordagem qualitativa, propiciando o diálogo crítico com os sujeitos de direitos nos seus contextos cotidianos. As vozes de 460 estudantes, 125 Educadores e 95 familiares de doze escolas de cinco diferentes países enunciam percepções de violências na gênese do mal-estar e reivindicações de direitos para constituição do bem-estar. No desenvolvimento da análise se evidencia que nos contextos humanitários operam violências interseccionais, nos quais a opressão afeta, antes e de forma mais cruel, os mais frágeis, crianças e adolescentes, principais demandantes da ação humanitária integrada à ação dos direitos humanos para a garantia do direito à educação. A essência da função social da escola, concebida como espaço-tempo estratégico e intersetorial na constituição do bem-estar, está na garantia do direito à educação, configurado como demandas individual e coletiva

[a] Pós-Doutora em Ciências Humanas e Sociais e Doutor em Pedagogia, e-mail: eyng.anamaria@gmail.com

interdependente, que se efetivam via construção de aprendizagens multidimensionais, no desenvolvimento integral dos sujeitos de direitos das infâncias.

Palavras-chave: Bem-estar. Contextos Humanitários. Direito à Educação. Pobreza Infantil.

Abstract

The object of this article is education in humanitarian contexts, from which it reflects on the right to learning as a component of the right to education. From this perspective we problematize the pairs of opposites constituted by the risks and the protection of children's rights. The arguments are woven by the comparison of conceptual and empirical data, endorsed in the qualitative approach, providing a critical dialogue with the subjects of rights in their daily contexts. The voices of 460 students, 125 education professionals and 95 family members from twelve schools in five different countries enunciate perceptions of violence in the genesis of malaise and claims for rights to constitute well-being. In the development of the analysis it is evident that in humanitarian contexts intersectional violence operates, in which oppression affects the most fragile, children and adolescents, in a cruelest way, the main demanders of humanitarian action integrated with human rights action to guarantee the right to education. The essence of the social function of the school, conceived as a strategic and intersectoral space-time in the constitution of well-being, lies in the guarantee of the right to education, configured as an interdependent individual and collective demand, which is made effective through the construction of multidimensional learning, in the integral development of the subjects of children's rights.

Keywords: Well-being. Humanitarian Contexts. Right to Education. Child Poverty.

Resumen

El artículo tiene como objeto la educación en contextos humanitarios, desde la cual se reflexiona sobre el derecho al aprendizaje como componente del derecho a la educación. Desde esta perspectiva, problematizamos los pares de opuestos constituidos por los riesgos y la protección de los derechos de la infancia. Los argumentos se tejen a partir de la comparación de datos conceptuales y empíricos, avalados en el enfoque cualitativo, proporcionando un diálogo crítico con los sujetos de derechos en sus contextos cotidianos. Las voces de 460 estudiantes, 125 profesionales de la educación y 95 familiares de doce escuelas de cinco países, enuncian las percepciones de violencia en la génesis del malestar y las reivindicaciones de derechos para constituir bienestar. En el desarrollo del análisis se evidencia que en contextos humanitarios opera la violencia interseccional. Así, la opresión afecta de manera más cruel a los niños, niñas y adolescentes más frágiles, principales demandantes de la acción humanitaria integrada con la acción de derechos humanos para garantizar el derecho a la educación. La esencia de la función social de la escuela, concebida como un espacio-tiempo estratégico e intersectorial en la constitución del bienestar, radica en la garantía del derecho a la educación, configurado como una demanda individual y colectiva interdependiente, que se hace efectiva a través de la construcción de aprendizajes multidimensionales, en el desarrollo integral de los sujetos de los derechos de la infancia.

Palabras clave: Bienestar. Contextos humanitarios. Derecho a la educación. Pobreza infantil.

Introdução

O artigo tem como objeto a educação em contextos humanitários, a partir do qual reflete sobre o direito às aprendizagens, essência do direito à educação e fator primordial da função social da escola. No Brasil, a normativa constitucional concebe o direito à educação como demanda individual e coletiva interdependente. (Brasil, 1988).

A reflexão problematiza pares de contrários antagônicos, constituídos pelos riscos e pela proteção, enfocando as relações entre violências e direitos nos cotidianos das infâncias, pois, em contextos humanitários marcados pelos direitos em risco, as aprendizagens implicadas na efetivação do direito à educação para a configuração e fortalecimento do bem-estar na escola e na comunidade são fragilizadas e violadas.

Tais contextos, caracterizados pelos riscos em larga escala, podem ser compreendidos pelo olhar das necessidades de suprimento dos Direitos Humanos e pelos Direitos Humanitários (ONU, 1948, 1949). Cabe, assim, situar os entendimentos acerca dos Direitos Humanos e dos Direitos Humanitários.

Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana (Brasil, 2012).

As nuances ampliadas das esferas das violências nas sociedades civis, as guerras, os conflitos armados, as catástrofes climáticas, epidemias e pandemias que vitimizam, sobretudo, os mais vulneráveis, em função da desigualdade econômica (Stiglitz, 2018) e da exclusão sociocultural (Clavel, 1998; Sarmiento e Veiga, 2010, Bastos, 2016), permitem compreender que a situação humanitária está espraiada nos diversos países e continentes, fazendo parte da lógica do sistema socioeconômico capitalista neoliberal. Assim, a “ação humanitária, referindo-se classicamente às medidas que visam a suprir lacunas críticas em matéria de alimentos, alojamento, e cuidados de saúde mais urgentes” (Eyng; Cardoso, 2021, p. 19) se coloca como desafio e demanda atual, passando a abarcar o suprimento de outros conjuntos de direitos individuais e coletivos em situação crítica.

Nesses contextos, portanto, os Direitos Humanitários abrangem um conjunto de garantias civis, políticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais, sejam elas individuais, coletivas ou transindividuais, que se referem à necessidade de proteção e defesa dos direitos humanos violados ou em risco.

As violações e riscos advindos das desigualdades e exclusões produzem violências interseccionais, gerando impactos tão graves que caracterizam uma situação humanitária, demarcada pela pobreza infantil multidimensional. Assim, os cotidianos de crianças e adolescentes subsumidos nas circunstâncias humanitárias, são impactados pela fragilização e violação multidimensional de direitos. O que define contextos humanitários espraiados nas periferias geopolíticas internacionais.

No desenvolvimento do trabalho, pautado na abordagem qualitativa, permite-se o diálogo crítico com os sujeitos de direitos nos seus contextos cotidianos. A discussão, tecida no cotejamento de argumentação conceitual e empírica, reúne contribuições de 460 estudantes, 125 Educadores e 95 familiares, totalizando 680 participantes, de doze instituições de educação básica, sendo duas bolivianas, quatro brasileiras, uma colombiana, uma chilena e quatro mexicanas. As instituições educacionais as quais os participantes se vinculam, atendem comunidades em territórios marcados

pela profunda desigualdade e exclusão, que aliadas à pobreza infantil multidimensional configuram situações humanitárias sobre as infâncias.

Tabela 1 – Amostra dos participantes por países e unidades educativas

País	Escolas/ Codigo	Estudantes		Familiares		Educadores		
		N	%	N	%	N	%	
Brasil	BRAT	24	5,2	1	1,1	7	5,6	
	BRPG	67	14,5	4	4,2	30	24,0	
	BRSC	2	0,4	4	4,2	8	6,4	
	BRSP	17	3,7	4	4,2	14	11,2	
México	MXQU	9	1,9	24	25,3	5	4,0	
	MXIZ	159	34,4	12	12,6	8	6,4	
	MXRO	12	2,6	8	8,4	4	3,2	
	MXGU	61	13,2	24	25,3	20	16,0	
Bolívia	BCOB	14	3,0	10	10,5	2	1,6	
	BOSC	-	-	-	-	6	4,8	
Chile	CHEL	94	20,3	-	-	9	7,2	
Colômbia	COL	1	0,2	4	4,2	12	9,6	
Total		12	460	100	95	100,0	125	100,0

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I.

Das contribuições empíricas, são selecionadas para este texto as percepções de estudantes, Profissionais da Educação (Educadores) e pais, mães ou responsáveis pelos estudantes (Familiares), quanto ao mal-estar e ao bem-estar. O aporte conceitual reúne pressupostos que permitem discorrer acerca das categorias de análise: riscos e proteção; que se fundamentam nas categorias de conteúdo: violências e direitos humanos.

No cenário de riscos e violências se enraíza a pobreza infantil multidimensional, caracterizada pela múltipla violação dos direitos dos sujeitos da infância: crianças e adolescentes. A pobreza infantil, portanto, “[...] requer uma compreensão multidimensional que configura a violação de um conjunto de direitos da criança, tanto materiais como imateriais. Entre tais direitos destacamos a fragilidade do direito à educação” (Eyng; Cardoso, 2021, p. 21).

Assim, situa-se a indagação acerca da garantia do direito à educação como pressuposto político-epistemológico e pedagogia da *práxis* para o bem-estar de todas(os). E, questionamos as aprendizagens relacionadas à função social da escola em contextos humanitários, considerando o desenvolvimento multidimensional dos sujeitos do direito à educação. Nesse sentido, a intencionalidade da argumentação busca estabelecer as relações entre o direito à educação e os contextos humanitários nos quais ocorrem os processos educativos.

Contextos humanitários de violação de direitos

Nesta seção são colocadas em pauta argumentações que nos permitem refletir sobre os contextos humanitários, considerando sua configuração e efeitos que impactam os direitos e condições de vida individuais e coletivas.

As características, desses contextos demarcados pela contradição entre os pressupostos político-conceituais e as pedagogias das práticas, situam sujeitos e territórios em situação humanitária de violação de direitos, nos quais se produz e fortalece a pobreza infantil e o mal-estar individual e coletivos. Nessa direção, são trazidos elementos conceituais de acercamento aos entendimentos sobre contexto humanitário, situação humanitária e violação de direitos.

Os **contextos humanitários**, entendidos como espaços/tempos afetados por catástrofes naturais, guerras, conflitos armados e por crises sanitárias (epidêmicas ou pandêmicas), são profundamente marcados e atingidos pelos riscos e atrocidades que vitimizam crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Portanto, os sujeitos se encontram em **situação humanitária**, a qual se caracteriza pelos graves riscos que ameaçam e violam os direitos individuais e coletivos, advindos de catástrofes naturais e/ou provocadas pela ação humana, entre as quais as violências.

No fundo, o critério central da configuração da situação humanitária é a incapacidade ou o insucesso dos sistemas organizados no plano nacional ou local em responder a falta de bens básicos e/ou a violências contra as pessoas, e as suas consequências (Eyng; Cardoso, 2021, p. 22).

Evidenciam-se, portanto, as violações de direitos nesses contextos, embora em todos os contextos e situações, em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Onu, 1948) e subsequentes convenções, e declarações, todas(os) “deviam” ser protegidos pela garantia e efetivação dos direitos humanos. E, em situações de risco e/ou grave ameaça nos contextos humanitários, “devia” operar o direito humanitário, estabelecido pelas convenções de Genebra (Onu, 1949).

O tempo verbal sinaliza violações de direitos, um “ainda não”, tanto em contextos quanto em situações cotidianas, nos quais as violências são entendidas como “usuais” ou “normais”, devido à atuação de estratégias de negação e invisibilização.

A falta de garantia de direitos é de certo modo a face mais cruel e perniciosa da crise humanitária. Produz violações de direitos extensas, recorrente e às vezes permanentes reforçados pela não ação ou ação política insuficiente ou inadequada (Eyng; Cardoso, 2021, p. 22).

As violações de direitos passam a integrar o extenso rol de violências que colocam vidas em risco e/ou sob graves ameaças, pois os direitos humanos são falhos ou insuficientes. Em tal cenário, outras medidas são requeridas, devendo atuar também o direito humanitário, conforme asseveram Eyng e Cardoso (2021, p. 23): “Os direitos humanos propõem a proteção da dignidade humana e quando essa proteção falha, há necessidade de medidas especiais implicadas a garantia dos direitos humanitários”.

Embora pareça desnecessário ilustrar o cruel cenário das violências, em virtude da amplitude e constância nos relatos trazidos nas mídias e pela crescente ansiedade e medo, presentes nos imaginários e nas relações de convivência nos diversos países que integram a investigação empírica, importa retratá-las a partir do Brasil.

As mortes violentas de jovens e adolescentes têm alcançado números enormes, retratados nos levantamentos anuais do Atlas da Violência publicados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), realizado em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). São reportados que “[...] em 2021 houve 47.847 homicídios no Brasil, o que corresponde a uma taxa de 22,4 mortes por 100 mil habitantes” (Ipea, 2023, p. 09). Entre as vítimas, “os adolescentes (15 a 19 anos) são os mais afetados pela violência letal, pois o homicídio é responsável por mais de um terço das mortes nessa faixa etária, correspondendo a 38,5% dos óbitos em 2021” (Ipea, 2023, p. 28).

Entre as violências não letais houve um aumento significativo nos casos reportados no último decênio de 2011-2021, “[...] principalmente com vítimas adolescentes de 15 a 19 anos, que passaram de menos de 15 mil casos em 2011 para mais de 35 mil em 2019” (Ipea, 2023, p. 33). Havendo aumentado percentualmente, por volume de notificações: violência doméstica, violência extrafamiliar, violência institucional, nas três faixas etárias (0 a 4 anos, 5 a 14 anos, 15 a 19 anos).

E, ainda, entre as violências sofridas por crianças e adolescentes, a negligência e abandono têm um enorme crescimento no decênio, representando “[...] 42,8% das violências notificadas, no período de 2011 a 2021”, chegando a quase 30.000 casos notificados desse tipo de violência contra crianças de 0-4 anos em 2021 (Ipea, 2023, p. 35). “Essas crianças, quando negligenciadas, podem ter prejuízos em seus desenvolvimentos físico, cognitivo, de linguagem e relacional, possivelmente levando-as a piores funcionamentos acadêmicos, emocionais e sociais” (Ipea, 2023, p. 35).

Embora seja comum a ideia de que as violências contra as crianças estejam mais presentes nos setores mais vulneráveis, entre as classes mais desfavorecidas economicamente, este é um fenômeno complexo, “[...] influenciado por fatores culturais, sociais e econômicos. Essas formas de violência podem ocorrer em qualquer espaço, e afetam crianças e adolescentes de todas as idades e classes sociais” (Ipea, 2023, p. 27).

Vale evidenciar que se trata de um estereótipo que acompanha as etiquetas que marcam o estigma da pobreza, sendo frequente “[...] compreensões de pobreza voltadas para uma ideia de criminalização do pobre e de responsabilização individual pela sua condição” (Moura; Ximenes; Sarriera, 2014, p. 86).

Por outro lado, a falta de políticas estruturais para a superação das condições da pobreza e as contínuas violações de direitos, nos contextos marcados pela pobreza, reforçam as políticas compensatórias e assistencialistas. “Assim, a pobreza tem uma função de ser o foco de práticas clientelista e assistenciais [...]” (Moura; Ximenes; Sarriera, 2014, p. 87).

Destarte, inegavelmente, as violências se associam e são reforçadas pelas desigualdades e pela exclusão. E, sob a égide da pobreza infantil, crianças e adolescentes são submetidos aos princípios competitivos dos modelos meritocráticos. Entretanto, a desigualdade e a exclusão circunscritas à pobreza infantil multidimensional impedem acesso a bens e serviços essenciais para o desenvolvimento de requisitos mínimos e equitativos de aprendizagem. Portanto, a pobreza infantil multidimensional configura violências interseccionais, as quais cruzam e sobrepõem fatores de risco, conforme nos explica (Akotirene, 2018).

Nesse cenário, nos quais as violências multifatoriais atingem crianças e adolescentes, de forma repetida via “cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe,” além de outros fatores culturais e geracionais, a concepção interseccional subsidia a análise e orienta as abordagens, dando-lhes “[...] instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado - produtores de avenidas identitárias” (Akotirene, 2018, p. 14).

A interseccionalidade das violências produz “[...] significações e existências impactadas por questões culturais, sociais, econômicas, religiosas e políticas excludentes, gerando múltiplas desigualdades e violações de direitos que deslocam os sujeitos para as margens” (Eyng; Ramos; Pacheco, 2023, p. 59-60). Assim, as violências interseccionais, sofridas desde o nascimento, violam o direito à aprendizagem, antes mesmo da entrada formal dessas crianças e adolescentes nos espaços escolares. São vitimizados e excluídos, por não terem tido os subsídios necessários advindos da garantia

interdependente de direitos, pois, se a violação de um dos direitos afeta os demais, do mesmo modo, a garantia de um direito fortalece as possibilidades de acesso aos demais direitos.

A esperança está na efetivação de estratégias políticas e pedagógicas que sejam operadas na sua indissociabilidade para superar os prejuízos dos efeitos das violências interseccionais. Mas, a balança pende sobremaneira para o lado das violações nos cotidianos das infâncias e adolescências marcadas pela pobreza infantil multidimensional, que se caracteriza também como intergeracional, pois, “[...] famílias e responsáveis legais pobres, com escassos recursos, geram cotidianos infantis pobres, com escassos recursos” (Eyng; Cardoso, 2021, p. 21), afetando as condições de vida materiais e imateriais.

Os cotidianos, eivados pelas violências, caracterizam o que denominamos situação humanitária, pois se trata de espaços de vidas marcados pela insegurança e graves ameaças contínuas. São constituídos por territórios reivindicados e ou tomados pelas facções criminosas, nos quais ocorrem “violências em cascata: causas subjacentes às novíssimas guerras” (Moura, 2010), nos quais são identificadas “[...] as três grandes características das novíssimas guerras: o seu carácter urbano, a especificidade da sua dimensão armada e as espirais que legitimamente perpetuam esta conflitualidade violenta” (Moura, 2010, p. 46).

Nesses contextos, crianças e adolescentes subsumidos pela pobreza infantil multidimensional e intergeracional, em cotidianos marcados pelas características das novíssimas guerras, encontram-se em situação humanitária. Os riscos são múltiplos, impactantes e produzem sequelas físicas, emocionais e éticas (pois incidem nas aprendizagens do exercício das sensibilidades, dos valores e das atitudes internalizados, incidindo tanto nas dinâmicas intrapessoal, como interpessoal e comunitária).

Cabe a nós, na função de educadores que contribuem na efetivação da função social da escola, a atenção sensível e empática com as marcas das vidas vividas pelas(os) nossas(os) estudantes em tais contextos. O exercício da empatia, realizado por Arroyo e Silva (2012, p. 363), é cru e sensibilizador.

Muitas vezes, no trajeto de voo de adultos, não conseguimos ser, efetivamente, crianças. Em razão das balas perdidas que atravessam o nosso caminho e o quintal na hora que estamos brincando de esconde-esconde.

Os autores se referem tanto às crianças e aos adolescentes vítimas diretas das violências, quanto àquelas que se constituem vítimas indiretas e/ou vítimas potenciais. Trata-se, portanto, da necessária empatia e ação concreta

[...] às crianças que circulam nos semáforos, nas plantações, nas escolas públicas e precárias das periferias das cidades e dos campos; àquelas que neste momento são vítimas do tráfico de bebês, da violência sexual, maus-tratos corporais e psicológicos, trabalho doméstico, trabalho escravo e outros (Arroyo; Silva, 2012, p. 363).

Essas crianças e adolescentes estão presentes nos cotidianos das escolas, cujas faces e corpos tristes e sequelados pelas violências multifatoriais interpelam a intencionalidade das políticas públicas, a função social das escolas, as práticas dos educadores e as abordagens dos currículos.

As injustiças e segregação acompanham as crianças na sua jornada escolar, pois as violências profundamente enraizadas na sociedade também impregnam os espaços escolares. As vidas são marcadas pelas múltiplas violações das quais já foram vítimas ou que pairam, ameaçando a todas(os), tal qual a espada de Dâmocles.

Impactos dos fatores de risco nas percepções sobre mal-estar

Os múltiplos fatores de riscos associados impactam profundamente os cotidianos das crianças e das(os) adolescentes, conforme descrevem os participantes da pesquisa. Na sistematização das contribuições coletadas na investigação de campo foi encontrado um conjunto de fatores de risco agrupados em torno de dez indicadores de mal-estar: **Dinâmica Intrapessoal** (não estar bem consigo mesmo, sentir-se mal, estar desconfortável, insatisfação, incomodado, preocupado, sentir-se mal com as suas ações, se referem à dimensão emocional, pessoal, individual); **Problemas de saúde** (mal-estar físico, emocional ou espiritual e a falta de saúde integral, referem à dimensão da saúde pessoal); **Sentimentos de tristeza e inquietude** (falta de paz, tristeza, estar infeliz, ter problemas, lugar ruim, não estar tranquilo, cansado); **Falta de participação, convivência** (conflitos com outros, não estar bem com os outros, fragilidade na convivência familiar e comunitária, falta de bem-estar da comunidade, se referem à dimensão social às relações interpessoais); **Falta de provisão** (falta de acesso a direitos básicos, aspectos materiais, segurança alimentar e segurança financeira); **Não garantia de direitos** (falta de acesso aos direitos); **Falta de equilíbrio em todas as instâncias** (estar mal em todas as dimensões da vida, físico mental e espiritual, mal-estar integral); **Falta de proteção** (não estar seguro, protegido, física e emocionalmente e a falta de segurança pública); **Ausência de qualidade de vida** (falta da qualidade de vida); **Insatisfação, frustração** (estar insatisfeito, não realizado), apresentados nas tabelas 2, 3 e 4.

Tabela 2 – Percepções de Estudantes sobre mal-estar

Indicadores de Mal-Estar Estudantes	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Dinâmica Intrapessoal	47	105	52	7	0	211	39,6
Problemas de Saúde	35	87	30	4	1	157	29,5
Sentimentos de tristeza e inquietude	20	32	8	2	0	62	11,6
Falta de participação, convivência	15	8	6	3	0	32	6,2
Falta de Provisão	1	22	4	2	0	29	5,4
Não garantia de direitos	3	8	0	5	0	16	3,1
Falta de equilíbrio em todas as instâncias	2	4	3	1	0	10	1,8
Falta de Proteção	1	6	1	1	0	9	1,6
Ausência de Qualidade de vida	3	2	0	0	0	5	0,9
Insatisfação, frustração	0	2	0	0	0	2	0,3
Total de respostas	127	276	104	25	1	533	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I.

Tabela 3 – Percepções de Educadores sobre mal-estar

Indicadores de Mal-Estar Educadores	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Problemas de Saúde	24	17	3	3	5	52	33,1
Dinâmica Intrapessoal	18	13	4	6	4	45	28,6
Sentimentos de tristeza e inquietude	10	13	2	0	2	27	17,2
Não garantia de direitos	4	2	0	0	3	9	5,8
Falta de Provisão	5	1	0	2	0	8	5,1

Indicadores de Mal-Estar Educadores	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Falta de Participação, convivência	5	0	0	1	1	7	4,5
Falta de equilíbrio em todas as instâncias	2	1	1	0	0	4	2,6
Ausência de Qualidade de vida	3	0	0	0	0	3	1,9
Falta de Proteção	0	1	0	0	0	1	0,6
Insatisfação, frustração	1	0	0	0	0	1	0,6
Total de respostas	72	48	10	12	15	157	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I

Tabela 4 – Percepções de Familiares sobre mal-estar

Indicadores de Mal-Estar Familiares	BR	MX	BO	CO	Total	%
Dinâmica Intrapessoal	1	2	24	3	30	25
Problemas de Saúde	3	4	19	1	27	22,5
Sentimentos de tristeza e inquietude	7	4	8	0	19	15,8
Falta de Provisão	2	0	16	0	18	15
Não garantia de direitos	1	0	10	1	12	10
Falta de Participação, convivência	0	2	4	0	6	5
Insatisfação, frustração	0	1	3	0	4	3,3
Falta de Proteção	0	0	2	0	2	1,7
Falta de equilíbrio em todas as instâncias	0	0	2	0	2	1,7
Ausência de Qualidade de vida	-	-	-	-	-	-
Total de respostas	14	13	88	5	120	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I

Os indicadores de mal-estar mais enfatizados retratam percepções a partir de si mesmas(os), considerando aspectos relacionados à dinâmica intrapessoal, de saúde e dos sentimentos, com maior ênfase na esfera pessoal, seguidos de indicações ancoradas na convivência e nas condições dos contextos.

Em primeiro lugar para Estudantes (39,6%) e Familiares (25%), e em segundo para os Educadores (28,6%) estão indicadores intrapessoais:

Estudantes: “Quando você não está bem e não se sente bem” (EBRAT.001); “não estar feliz consigo mesmo” (PBRPG.007); “me sentir mal” (EBRSC.002); “não se sentir bem consigo” (EBRSP.011); “No estar en buenas condiciones, tanto como físico y mental” (EMXGU.009); “Cuando tuas necesidades físicas y/o mentales no estan cubiertas” (EMXGU.008), “Carecer de algo en los aspectos físico, social, psicológico o emocional” (EMXQU.005).

Educadores: “Não está bem consigo mesmo” (PBRAT.001); “não estar feliz consigo mesmo” (PBRPG.007); “um sentimento de incômodo, insatisfação, uma forma de inquietação” (PBRSP.005); “Se refiere a que las personas se sienten incomodadas por algún motivo logrando una inestabilidad emocional, física, personal y mental” (PBOSC.03); “Cualquier alteración del bienestar físico, espiritual o emocional”

(PCHEL.006); *“Sensación física, emocional o mental de indisposición y molestia general e imprecisa”* (PMXGU.001); *“Un sufrimiento o dolor”* (PMXRO.001); *“Sensación de incomodidad o molestia, física o anímica”* (PMXRO.002).

Familiares: *“É quando alguém não se sente bem de alguma forma”* (FBRSP.002); *“Estar en desequilibrio conmigo mismo y la injusticia de mi entorno”* (FBOCB.006); *“Lo que no te gusta, lo que te molesta”* (FMXIZ.005); *“quando algo me incomoda”* (FBOAS.003); *“Estado físico, mental donde te sientas incómodo o infeliz, cuando sientes ansiedad o algún tipo de consecuencia”* (FMXGU.008); *“No contar integralmente con un estado físico, mental y espiritual positivo”* (FMXGU.021); *“Estar a disgusto emocionalmente físicamente o laboralmente”* (FMXGU.019); *“la sensación constante al carecer de algún satisfactor”* (FMXQU.004).

Em segundo lugar para os estudantes (29,5%) e familiares (22,5%), e em primeiro para os Educadores (33,1%) estão os indicadores que relacionam mal-estar à falta de garantia dos direitos de saúde, que abrangem respostas sobre: problemas de saúde física, emocional ou espiritual, referindo-se à dimensão da saúde pessoal:

Estudantes: *“é quando uma pessoa tá mal de saúde”* (EBRAT.024); *“Saúde danificada”* (PBRPG.001); *“estar mal físicamente e mentalmente”*; (PBRPG.006); *“falta algo, como acesso a saúde, por exemplo”* (PBRPG.027); *“é sua saúde não estar muito boa, como emocional também”* (EBRSP.017); *“El malestar es estar mal por algún problema de salud u otro motivo”* (ECHEL.011); *“No estar bien, tener problemas, alguna enfermedad”* (EBOCB.011); *“No estar bien de salud, problemas de mentalidad y emocionales.”* (EMXIZ.055); *“sentirse mal en cuanto a salud y emocional.”* (EMXRO.001); *“No estar saludable en ninguna de sus formas”* (EMXQU.008).

Educadores: *“sensação desagradável física ou mental”* (PBRAT.006); *“estar mal físicamente e mentalmente”* (PBRPG.006); *“Condições que atrapalham a saúde e o desenvolvimento mental, físico e emocional”* (PBRSP.001); *“Las dolencias físicas o emocionales que alteran la calma de una persona”* (PBOAS.008); *“Estar descontenta y enferma”* (PCHEL.003); *“La falta de algo necesario I un padecimiento físico”* (PMXIZ.001); *“Preocupación, enfermedad, angustia”* (PMXIZ.008); *“Un estado de molestia o faltante en salud, en lo espiritual, emocional y mental”* (PMXGU.014); *“Estado de salud física y mental con deficiencias”* (PMXRO.003)

Familiares: *“mal-estar pode ser físico, por saúde ou mental, como estresse, cansaço excessivo entre outros”* (FBRSP.002); *“Tener problemas de salud”* (FBOAS.003); *“Es no estar sano, tener algún problema, enfermedad, dolencia”* (FBOCB.001); *“Falta de beneficios o de salud”* (FMXIZ.003); *“Tener una moléstia”* (FMXIZ.008); *“No gozar de buena salud”* (FMXGU.006); *“Tener estrés, angustia y miedo”* (FMXGU.003); *“Tener alguna molestia o dolor”* (FMXQU.001); *“Carecer de un buen estado de salud física, mental y espiritual”* (FMXQU.010).

E em terceiro lugar são assinalados sentimentos e sensações advindas da desconformidade ou percepção de desconexão com o entorno, com destaques para entendimentos de mal-estar como: falta de paz, tristeza, estar infeliz, ter problemas, lugar ruim, não estar tranquilo, cansado. Identificados nas respostas de 11,6% dos estudantes, 17,2% dos Educadores e 15,8 dos familiares:

Estudantes: *“Estar em um lugar ruim”* (EBRAT.004); *“estar infeliz”* (PBRPG.016); *“estar em um ambiente descuidado”* (EBRSP.016); *“Que no vivas en condiciones adecuadas”* (EBOCB.002); *“Desconformidad y desconexión con mi entorno”* (EBOCB.006); *“Tener algo que nos molesta o no poder vivir tranquilo”* (ECHEL.002).

Educadores: “situações em nossa vida que tiram a tranquilidade” (PBRPG.012); estar infeliz”; “Noites mal dormidas, não descansar, sobrecarregada (PBRSP.009); é não poder fazer as coisas que me dão prazer” (PBRSP.013); “*Cuando algo interrumpe la paz o la tranquilidad*” (PBOSC.006).

Familiares: “ambiente tóxico, sujo, negativo” (FBRPG.002); “coisas que podem ser causadas por um cotidiano conturbado e sem auxílio” (FBRSP.002); “*Estado donde se sienten miedos e incertidumbre*” (FBOAS.003); “*Es el sentimiento de inquietud o incomodidad por causado por situaciones o cosas*” (FMXRO.002); “*Sentirse incómodo en el trabajo, estar mal de salud tener problemas económicos etc*” (FMXRO.003); “*Sentimiento negativo que afecta las emociones, originado por causas externas o internas*” (FMXQU.024).

No conjunto, os impactos dos fatores de risco afetam o entorno familiar e comunitário, vinculam-se aos cotidianos marcados pela pobreza infantil, os quais levam a “*No tener una buena calidad de vida*” (EMXIZ.004).” Esses contextos caracterizam os sujeitos e impactam a esfera identitária pessoal (intrasubjetiva) e sociocultural (intersubjetiva), conforme assinalam os participantes da pesquisa: “*ser periférico ao sistema socioeconômico vigente (coletivo)*” (PBRSP.002); “*miséria e descaso do poder público*” (PBRSP.004); “*má alimentação*” (PBRSP.009); “*Es el desarrollo de una persona en un entorno poco sano tanto emocional como físicamente, teniendo deficiencias en su vida*” (EMXQU.002); “*La sensación de sentirte inseguro, incomodo, mal o triste en un lugar o en el entorno que te rodea*” (EMXIZ.140) “*En tu vida cotidiana, no estar segura y no tener una libertad al 100*” (EMXIZ.029); “*tener un ambiente malo*” (EMXIZ.061); “*Es un ambiente de caos y desesperacion y de odio en caso de peleas y maña*” (EMXGU.035); “*Toda situación o circunstancia aquella que hiere, molesta, irrita a una comunidad o grupo de personas*” (PBOAS.05); “*La ausencia de bienestar, es decir la carencia de una o más condiciones positivas (salud física, mental, económica, social etcétera)*” (PMXIZ.004).

Nesses cenários, a pobreza infantil multidimensional pode ser identificada nas percepções sobre o mal-estar e seus impactos: “*Passar dificuldade e não poder comprar as coisas necessárias para viver, comida, água, luz não ter uma casa para morar*” (FBRAT.001); “*Sufrimiento, pobreza no tener salud*” (EMXIZ.146); “*Tener escases, enfermedades, sentirte mal, tener baja autoestima, tener bajos recursos*” (EMXIZ.008); “*No tener ningún servicio básico*” (EMXIZ.038); “*No contar con algunos recursos*” (EMXIZ.040); “*No tener casa*” (EMXIZ.108); “*Es cuando algún servicio, medio o necesidad de vida, no la tenemos disponible*” (FMXGU.023); “*Que no se cuente con lo básico: alimento, techo, servicios, seguridad y/o perder la salud*” (FMXGU.015).

Portanto, as múltiplas **violências sofridas** estão espalhadas em todos os espaços cotidianos, incluindo o doméstico: “*Cuando en tu casa eres golpeado*” (EMXIZ.025); “[...] *violencia intrafamiliar*” (EMXIZ.086). Os impactos de tais violências incidentes sobre “[...] esses corpos infantis violentados trazem nova responsabilidade ética, política e pedagógica ao estado ao sistema escolar e a seus profissionais” (Arroyo; Silva, 2012, p. 27).

A incidência dessa complexidade de fatores, causando mal-estar advindo de fontes multifatoriais, retrata efeitos da pobreza infantil multidimensional, captada nas vozes dos participantes da pesquisa: “*No tener salud, vivir en un mal estado y no tener acceso a la educación*” (EMXIZ.135); “*Cuando no te sientes bien en el ámbito físico, mental y sentimental, puede ser debido a una forma de violencia en el hogar, problemas económicos, hasta problemas de salud, problemas escolares*” (EBOCB.001); “*Cuando alguien no está en estado de bienestar en su totalidad ya sea físico o mental*” (EMXRO.010); “*Situación en la cual las condiciones de salud, acceso a recursos económicos o necesidades básicas no puede ser satisfecha o se encuentra satisfecha de manera ineficiente e ineficaz*” (PBOSC.002);

“El no estar satisfecho con algo del entorno social, laboral, familiar o salud” (FBOCB.008); “El desequilibrio de salud, emocional, tiempo libre, y los bienes necesarios para satisfacer las necesidades básicas. Estos pueden ser momentáneo o permanecer por periodos prolongados de tiempo, en este último caso agravando las dificultades” (FMXGU.004).

Em síntese, as desigualdades e injustiças, próprias do sistema neoliberal, repercutem nas percepções dos participantes, estão na gênese de grande parte dos fatores de risco que produzem e perpetuam o mal-estar. O que se evidencia nas constatações de “Es estar molesta por la injusticia, las interpelaciones sin justificación, la desigualdad” (PBOCB.001); “El caos y el desentendimiento a mi alrededor, la injusticia” (FBOCB.005). Assim, cabe manter a atenção e a vigilância na luta pela reivindicação e garantia de direitos, na superação dos aspectos multifatoriais de mal-estar e constituição de recursos de proteção do bem-estar.

Recursos de proteção do bem-estar via garantia de direitos

Nas seções anteriores, assinalamos o quanto a pobreza infantil multidimensional impacta cotidianos infantis com violências multifatoriais. O entendimento acerca dos fatores originários e perpetuadores desse conjunto multidimensional de violências se torna essencial na construção dos recursos de proteção do bem-estar. Outro aspecto importante se refere à compreensão de que a pobreza infantil, concebida na perspectiva multidimensional (Sarmiento e Veiga, 2010; Bastos; Veiga, 2016), considera a violação dos direitos da infância (crianças e adolescentes). Portanto, “[...] falar dos direitos da criança e de bem-estar conduz-nos necessariamente à problemática da pobreza infantil” (Bastos, 2016, p. 28).

Assim, estamos diante de um par de contrários antagônicos que significam a questão. “A análise do bem-estar constitui uma faceta da análise da pobreza, uma vez que a pobreza é um estado de déficit de bem-estar” (Bastos, 2016, p. 28). O paradoxo aporético da problemática instiga ao movimento crítico dialético da práxis para a reivindicação e efetivação dos direitos.

A garantia multidimensional de direitos se constitui princípio e meio para a conquista do bem-estar.

Desenvolver os recursos de proteção para a infância implica a garantia de direitos amplamente estabelecidos nas declarações e convenções acordadas internacionalmente, tanto para tempos de paz como para tempos de guerra e pós-guerra, abrangendo os direitos humanos e os direitos humanitários [...], respectivamente (Eyng; Cardoso, 2021, p. 22).

O bem-estar implica na satisfação equilibrada de um conjunto de necessidades materiais e imateriais, nas dimensões intrapessoal, interpessoal significadas por pressupostos, valores e práticas culturais, econômicas, sociais. Sendo os condicionantes dos recursos de proteção de bem-estar a base definidora dos déficits reivindicados e afirmados nos direitos humanos e humanitários.

A Convenção dos Direitos da Criança – CDC (ONU, 1989) estabelece um conjunto de direitos que, sem dúvida, asseguram o bem-estar, desde que possam ser acessados e plenamente usufruídos. Os direitos compreendem: Adoção (ter uma família), Convivência em família, Cultura, Educação, Esporte e lazer, Informação, Identidade, Liberdade de associação e crença, Liberdade de opinião e expressão, Nacionalidade, Orientação para os Direitos Humanos, Profissionalização, Proteção contra todas as formas de violência, Proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica, Convivência social, Saúde, Vida.

Nessa direção, as percepções sobre bem-estar de estudantes, Educadores e familiares, assinalam prioridades e possibilidades de garantia dos direitos, numa perspectiva multidimensional para: “Garantizar los derechos de las personas en la generación presente y futura” (EBOCB.013); “[...] una vida plena, con lo fundamental hablando en términos materiales pero también en cuestión de integridad emocional, un entorno adecuado en el cual desarrollarse libre y sanamente” (EMXQU.002); “Que existan las condiciones necesarias para garantizar los derechos para todas las personas sin importar a que grupo de edad pertenezcan” (PMXIZ.002); “El equilibrio entre mente, cuerpo y espíritu, la paz de mi familia, la tranquilidad de mis hijos y mi servicio y buena relación con mi comunidad” (FBOCB.005); “Condiciones que propician el desarrollo integral del ciudadano” (FMXQU.004); “Que se encuentren cubiertas las necesidades básicas de salud, alimentación, educación, habitación, vestido y esparcimiento” (PMXQU.003); “La paz social, el cuidado del medio ambiente, educación en valores que se pongan en acción, el cuidado y conservación de los bienes públicos, sentido de pertenencia y empatía” (PMXGU.010).

Entretanto, entre os aspectos mais enfatizados estão a esfera intrapessoal e os direitos individuais e sociais, apresentados nas tabelas 5, 6 e 7.

Tabela 5 – Percepções de Estudantes sobre bem-estar

Indicadores de Bem-Estar - Estudantes	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Dinâmica Intrapessoal	62	73	48	7	0	190	32,3
Saúde	36	93	37	3	1	170	28,8
Sentimentos de paz, tranquilidade	19	33	10	2	0	64	10,9
Participação, convivência	10	22	7	4	0	43	7,4
Provisão	2	22	5	0	0	29	4,9
Equilíbrio em todas as dimensões da vida	3	24	0	2	0	29	4,9
Garantia de direitos	4	11	2	4	0	21	3,5
Satisfação, realização	4	12	3	0	0	19	3,2
Proteção, segurança	4	8	5	0	0	17	2,9
Qualidade de vida	3	4	0	0	0	7	1,2
Total de respostas	147	302	117	22	1	589	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I.

Tabela 6 – Percepções de Educadores sobre bem-estar

Indicadores Bem-Estar - Educadores	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Saúde	22	8	2	4	5	41	20,3
Dinâmica Intrapessoal	17	7	4	4	2	34	16,7
Sentimentos de paz, tranquilidade	10	12	5	7	3	37	18,3
Equilíbrio em todas as dimensões da vida	6	6	3	0	4	19	9,3
Provisão	7	5	2	1	3	18	8,8
Garantia de direitos	5	8	0	1	1	15	7,4
Participação, convivência	5	4	3	1	1	14	6,9
Qualidade de vida	9	2	0	0	1	12	5,9
Satisfação, realização	6	2	0	0	0	8	3,9

Indicadores Bem-Estar - Educadores	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Proteção, segurança	3	1	1	0	0	5	2,5
Total de respostas	90	55	20	18	20	203	100

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I.

Tabela 07 – Percepções de Familiares sobre bem-estar

Indicadores de Bem-Estar - Familiares	BR	MX	BO	CO	Total	%
Saúde	9	24	2	0	35	21,9
Dinâmica Intrapessoal	1	14	6	2	23	14,4
Sentimentos de paz, tranquilidade	1	15	1	3	20	12,5
Provisão	6	13	1	0	20	12,5
Garantia de direitos	1	15	0	1	17	10,6
Equilíbrio em todas as dimensões da vida	1	12	1	1	15	9,4
Participação, convivência	1	6	4	0	11	6,9
Proteção, segurança	0	8	0	0	8	5
Satisfação, realização	1	5	0	0	6	3,7
Qualidade de vida	1	4	0	0	5	3,1
Total de respostas	22	116	15	7	160	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e Bem-estar: Gestão Participativa para Melhorar a Qualidade de Vida na Escola e na Comunidade” (2022-2025), Volume I.

Os aspectos mais valorizados para o bem-estar colocam em evidência a importância conferida à superação dos riscos incidentes na esfera pessoal e social. As condições de acesso e garantia do direito à saúde estão no ápice dos indicadores com 28,8% entre os estudantes, 20,3% entre os Educadores e 21,9% entre os familiares, conforme exemplificam as percepções.

Estudantes: “[...] estar me sentindo bem, quanto a saúde ao psicológico (EBRAT.023); “estar com saúde corporal e mental boa (EBRPG.064); “Saúde física e mental boa e adequada” (EBRSP.015); “Estar bien de salud, salud mental, estar bien fisicamente” (ECHEL.021); “Tener una salud tanto mental como física” (EMXIZ.022); “Que tu salud este en buen estado” (EMXIZ.050); “Es un estado de salud en todo nuestro cuerpo o mental” (EMXRO.010); “Es estar saludable física y mentalmente” (EMXQU.008).

Educadores: “saúde física e saúde mental” (PBRAT.006); “estado de satisfação envolvendo saúde física, social e mental” (PBRPG.024); “é viver com as condições básicas de saúde e um equilíbrio emocional” (PBRSC.003); “Conjunto de condições para uma vida saudável (PBRSP.001); “Situación en la cual las condiciones de salud, acceso a recursos económicos y necesidades básicas se encuentra satisfecha de manera positiva” (PBOSC.002); “Estado de las personas donde se ve beneficiada la salud integral y se proporciona un sentimiento de satisfacción y tranquilidad” (PMXGU.001); “Estado de la persona de tranquilidad y salud física y mental favorable” (PMXRO.003).

Familiares: “Conseguir vivermos de forma saudável” (FBRAT.001); “estar bem por completo tanto saúde, mentalmente” (FBRPG.003); “Ter saúde” (FBRSC.001); “O condicionamento físico, mental e social, saudável mentalmente e fisicamente” (FBRSP.002); “Vivir tranquilos con salud” (FBOSC.003); “Es estar sano y saludable en distintos aspectos como lo físico y emocional” (FBOCB.001); “Estar sano físico,

mental y emocionalmente (FMXIZ.012); *Condición de sentirse saludable (en varios aspectos: físico, mental y espiritual), en paz y en mínimo estrés* (FMXQU.017).

Na sequência estão as indicações relativas à dinâmica intrapessoal, com 32,3% entre os estudantes, 16,7% entre os Educadores e 14,4% entre os familiares, ilustradas a seguir.

Estudantes: “É quando você se sente bem e está bem” (EBRAT.001); “E estar em paz consigo mesmo” (EBRPG.022); “coisas que me fazem sentir bem” (EBRSC.002); “estar bem consigo mesmo” (EBRSP.011); *Es estar bien en varios ambitos como en lo físico, personal, psicologico, etc.* (EBOCB.011); *estar bien con uno mismo* (ECHEL.025); *Una persona que se encuentra bien* (EMXIZ.106); *Es poder sentirte bien tanto físicamente como mentalmente, incluso emocionalmente* (EMXGU.014); *Estar y sentirte bien* (EMXRO.008); *Estar bien en todos los aspectos* (EMXQU.004).

Educadores: “Se sentir bem” (PBRAT.003); “é estar bem consigo mesmo. Estar satisfeito com suas ações e atitudes” (PBRPG.015); “estar bem comigo mesmo” (PBRSP.006); *Es sentirse bien. Sentirse cómodo* (PBOSC.006); *Un equilibrio personal entre la material y espiritual* (PMXGU.003); *Estar bien física, mental, espiritual y familiarmente* (PMXRO.001); *Tener una vida plena en lo físico, social y espiritual* (PMXQU.001).

Familiares: “Sentir-se confortável onde está e como está” (FBRSP.003); *El bienestar genera la garantía de vivir bien* (FBOCB.009); *Estar bien física y emocionalmente* (FMXIZ.008); *Estar y sentirse bien* (FMXQU.001).

Em terceiro lugar estão as indicações relativas aos sentimentos de paz e tranquilidade, com 10,9% entre os estudantes, 18,3% entre os Educadores e 12,5% entre os familiares.

Estudantes: “é você estar bem feliz e alegre” (EBRAT.005); “Não estar mal, com um sorriso sincero” (EBRPG.055); “paz” (EBRSP.004); “felicidade” (EBRSP.005); *Para mi el bienestar es cuando alguien se siente bien tanto físicamente como mentalmente* (ECHEL.083); *Que estemos en un lugar seguro* (EMXIZ.025); *El estar comodo con tu entorno o contigo mismo* (EMXGU.060); *Él bienestar es estar bien con todo lo que te rodea* (EMXRO.003); *Estar tranquilo y contar con los recursos para ser feliz y tener una vida digna* (EMXQU.001).

Educadores: “felicidade” (PBRAT.004); “estar em paz” (PBRPG.016); “harmonia com a natureza” (PBRSC.003); “tranquilidade” (PBRSP.014) *Es el estado de una persona mental o físicamente proporcionan sentimientos de satisfacción y tranquilidad* (PBOSC.001); *El encontrar un propósito a la vida, estar en armonía y en paz con uno mismo y con los que te rodean, vivir de acuerdo a los valores universales* (PMXGU.010); *Estado de la persona cuyas condiciones físicas y mentales le proporcionan un sentimiento de satisfacción y tranquilidad* (PMXRO.002).

Familiares: *Estado de vida donde se siente cómoda y feliz una persona* (FBOCB.001); *La paz con mi interior y la paz con mi comunidad* (FBOCB.006); *Sentirse bien psicológicamente, de salud y en el ambiente en el que vivimos* (FMXIZ.010); *Sentirse seguro, alegre, con paz; con uno mismo y el entorno en el que vivimos* (FMXQU.006).

Entre os recursos de proteção do bem-estar, em especial para crianças e adolescentes, destaca-se a importância do direito à educação. Isso requer *“Poder proporcionar las cosas para que los estudiantes puedan tener una educación mejor”* (FMXIZ.006). O que supõe a *“Educación de calidad para todos, no solamente estudios académicos, también educación cívica y ética”* (PMXGU.020), com *“La seguridad, el fortalecimiento de los valores y la educación”* (PMXGU.015), via *“Acceso a la educación de calidad y garantizar la seguridad de todos”* (PMXGU.009).

O direito à educação na configuração do bem-estar

A garantia de direitos e promoção do bem-estar, via educação, é fulcral como direito e recurso de proteção das infâncias. O direito humano à educação “[...] é incontestado: trata-se de um direito inalienável, constitutivo da subjetividade jurídica de cada pessoa singular” (Eyng; Cardoso, 2021, p. 19).

O fortalecimento e garantia do direito à educação é basilar no desenvolvimento de estratégias individuais e coletivas de proteção. “O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade” (Cury, 2002, p. 246), considerando que, o acesso, a permanência e os resultados, implicados no direito à educação efetivo, equipam sujeitos de direitos corresponsáveis em “[...] criar possibilidades para a superação da exclusão e dos riscos aos quais a infância está exposta, em virtude da pobreza e da extrema pobreza, na luta por uma sociedade mais democrática e inclusiva” (Eyng; Cardoso, 2021, p. 26).

A garantia efetiva do direito à educação, que se inicia pelo acesso pleno, estrutura-se na permanência inclusiva, e se evidencia no conjunto de resultados, de aprendizagens que perfazem o desenvolvimento integral, que, por sua vez, viabilizam a constituição de recursos de proteção. Entretanto, a equação “direito à educação = acesso + permanência+ resultados” não apresenta uma solução simples. No estudo para responder as indagações sobre a configuração do direito à educação, e sobre as aprendizagens implicadas na efetivação do direito à educação, transitamos pelo campo das disputas entre projetos sociais e suas intenções educativas.

O direito de aprender está na base teleológica do Direito à Educação, mas os produtos e resultados intencionados são diversos, conforme as bases e interesses dos projetos em disputa. No que se refere às concepções de aprendizagem, encontramos concepções reducionistas do “direito à aprendizagem”, segundo o projeto neoconservador (Moura; Ximenes; Sarriera, 2014; Militão, 2021), as quais são contraditas em face dos pressupostos que sustentam o direito à educação (Cury, 2002; Eyng; Cardoso, 2020, 2021).

No campo da teoria da educação, encontramos diferentes concepções de aprendizagem epistemológica e culturalmente situadas, alinhadas às escolas pedagógicas: tradicionais, críticas ou pós-críticas. Assim, temos na vertente tradicional, integrando as abordagens pedagógicas conservadoras, os entendimentos de aprendizagem como assimilação de informações, desenvolvimento de estruturas cognitivas e mudança de comportamento (segundo as abordagens ou tendências conhecidas como tradicional, renovada e comportamentalista). Entretanto, nas vertentes críticas e pós-críticas, também entendidas como pedagogias transformadoras, a aprendizagem é entendida como processo de conscientização, alteridade e desenvolvimento identitário.

As aprendizagens promovem o desenvolvimento das subjetividades e das intersubjetividades, mediante diferentes e complementares formas de aprender, abrangendo: aprendizagem por imitação, primeira forma de aprendizagem cultural humana; aprendizagem cognitiva pela percepção e pela ação. “De modo geral, no caso do adulto como da criança, a aprendizagem neurocognitiva caracteriza-se principalmente por duas formas complementares: a automatização pela prática e o controle pela inibição” (Houdé, 2011, p. 45).

Isso posto, e assente no pressuposto de que o direito de aprender está na base teleológica do direito à educação, cabe indagar sobre as aprendizagens consideradas como evidência da garantia desse direito? Nas políticas contemporâneas, encontramos essas respostas impactadas por uma profunda contradição entre os interesses socioculturais da educação versus interesses mercadológicos e empresariais.

Dessa forma, tem-se entendido o papel da escola como preparação para o mercado de trabalho ou, ainda, constituição de habilidades que induzam a alta performance nos exames (IDEB e PISA), nos domínios da leitura, matemática e ciências. Nessa ótica,

[...] a linguagem da aprendizagem integra o discurso dos reformadores empresariais, sendo disseminada a partir do mote “direito de aprender”, “direito à aprendizagem”. Esse “novo” objetivo das políticas educacionais obliteram as reais intenções e condições educacionais [...] (Militão, 2021, p. 157).

Os interesses econômicos, presentes nas políticas educacionais contemporâneas, cindem o direito à educação, tal como aponta o estudo de Militão (2021) e estudos anteriores, conforme (Afonso, 2017; Ball, 2010; Eynng, 2015), produzindo reducionismo, no foco e entendimento da expressão “direito de aprender e/ou direito à aprendizagem”, que distorce a função da educação escolar. Essas distorções escamoteiam a essência do direito à educação, que se refere e integra um conjunto multidimensional de aprendizagens, as quais sustentam a formação plena ou integral de todas(os).

Isso significa que as aprendizagens implicadas no desenvolvimento ou efetivação do direito à educação transcendem, em muito, os aspectos informacionais/conteudísticos, as destrezas técnicas ou as aprendizagens específicas das áreas, passíveis de serem captadas e ranqueadas, sob forma de índices padronizantes.

Nesse viés, a função social da escola é preterida, reduzida à nulidade, pois segundo os princípios e critérios performáticos de tal abordagem, as dimensões intrasubjetiva e intersubjetiva da aprendizagem são atrofiadas. O primeiro problema advindo desta abordagem está na percepção de si e dos outros, reduzindo as possibilidades de interação, convivência, cooperação e solidariedade, ou seja, a identidade e a alteridade não estão na equação.

Portanto, nessa direção não se constitui a função social da escola, considerando que “[...] os efeitos transformadores positivos da escola dependem de sua capacidade de ação institucionalizada sobre os contextos sociais mais amplos” (Ipea, 2023, p. 35).

Ressalta-se que o pleno desenvolvimento, ou educação integral, requer aprendizagens multidimensionais, as quais subsidiam a constituição dos requisitos e condições de bem-estar individual e coletivo para todas(os). Nessa direção, o bem-estar implica na garantia dos direitos da infância, concebidos e desenvolvidos na sua indissociabilidade e interdimensionalidade. Torna-se evidente que a garantia de direitos promove a proteção individual e coletiva, permitindo a superação das violências que acometem crianças e adolescentes, entre as quais está a pobreza infantil com seus múltiplos riscos e efeitos implicados na convivência, que afeta “[...] simultaneamente o modo pelo qual se é percebido e o meio obrigatório de se permanecer submisso a ela [...]” (Certeau; Giard; Mayol, 2021, p. 47).

O segundo problema está na exclusão, pois ainda existem milhares de crianças fora da escola nos diferentes países, atingindo milhões quando olhamos para os números de refugiados. Segundo relatórios da ONU e Acnur, no segundo semestre de 2023 são reportados 114 milhões de refugiados, entre os quais estima-se 40% de crianças, sendo que 48% destes não frequentam a escola, ou seja, dos 44 milhões de crianças refugiadas, 21 milhões e 120 mil crianças não frequentam a escola.

O terceiro problema está no fato de que grande parte das crianças que estão na escola, em contextos marcados pela pobreza infantil, não têm garantia de fato do seu direito à educação, que implica o acesso, mas também a permanência inclusiva e resultados que expressem aprendizagens

significativas. Isso requer lhes dar condições e garantias do pleno desenvolvimento, ou educação integral, que se configura no desenvolvimento das dimensões afetivas, socioemocionais, cognitivas, psicomotoras, conativas e éticas, perfazendo aspectos intrapsíquicos, intrapessoais e interpessoais. Estamos longe disso.

Considerações finais

Nos contextos humanitários, a opressão afeta, antes e de forma mais cruel, os já mais vulneráveis, revitimizando-os, entre os quais estão os principais sujeitos do direito à Educação: crianças, adolescentes e jovens, marcados pela pobreza infantil multidimensional. Esses são, portanto, os principais demandantes da ação humanitária integrada à ação dos direitos humanos, tendo como centralidade do olhar, neste texto, o direito à educação, na efetivação da função social da escola, concebida como *espaçotempo* estratégico e intersetorial na construção de aprendizagens multidimensionais que permitam o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens.

Aprendizagem, pedra angular do direito à educação, constitui aspecto teleológico do processo educativo, ou seja, tanto suas finalidades imanentes, quanto as transcendentais, têm como propósito o desenvolvimento de um amplo leque de aprendizagens, as quais promovem o desenvolvimento das múltiplas dimensões que constituem os sujeitos, bem como as suas necessidades de compreensão e interação nas dinâmicas intrapessoal, interpessoal social e cultural.

Portanto, a função social da educação escolar objetiva a construção de aprendizagens multidimensionais, na garantia do direito à educação de qualidade social, configurada no desenvolvimento integral de sujeitos de direitos e na vivência cidadã nos contextos escolares, nos quais os princípios e práticas democráticas possam ser os caracterizadores dos cotidianos.

O uso do pretérito imperfeito do indicativo, na introdução, para referir a aplicação dos direitos regulamentados internacionalmente, quer sinalizar que historicamente tais direitos individuais e coletivos, que implicam obrigações dos estados e outras instituições, não têm sido atendidos. Ou seja, nosso passado, quanto ao campo dos direitos humanos, bem como dos direitos humanitários, tem sido bastante imperfeito. Somos, portanto, desafiados a conjugar o verbo dever no presente do indicativo, e com o pronome nós, aplicando-o na esfera pública e privada. Trata-se, de corresponsabilidade da sociedade civil, dos entes governamentais, dos organismos internacionais, mas, também, das empresas e dos agentes financeiros nacionais e transnacionais. Quiçá possamos afirmar: Os direitos humanos operam, os direitos humanitários são aplicados, assim, “todas(os) são protegidas(os)”.

Temos um contingente de crianças marcados pela pobreza infantil, que o situa em contextos humanitários. Mas, para além desse significativo número de crianças e adolescentes que estão presentes nas escolas e nas comunidades, existem milhões de crianças que estão sem frequentar a escola, estão à deriva, perambulando em busca de refúgio ou confinados nos Campos de refugiados.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Neomeritocracia e novas desigualdades. In: TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto. *A excelência acadêmica na escola pública portuguesa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017. p. 237-263.

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da. (Org.). *Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BALL, Stephen John. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, [S.l.], v. 2, n. 35, p. 37-55, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023

CLAVEL, Gilbert. *La société d'exclusion. Comprendre pour s'en sortir*, Editions L'Harmattan, 1998.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano*. tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia E. Orth. 12 ed., 8ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Atlas da Violência*, realizado em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CURY, Carlos Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, julho 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/563>. Acesso em: 20 nov. 2023.

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1098-1120, out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2361>. Acesso em: 29 dez 2023.

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. O direito à educação em situação humanitária: contornos intersetoriais nas práticas profissionais. In: EYNG, Ana Maria; COSTA, Reginaldo Rodrigues da (Org.). *Educação e formação de professores: inspirações, espaços e tempos*. Volume 1. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021. 314 p.

EYNG, Ana Maria, PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; PADILHA, Laueny Ramos. Efeitos interseccionais das violações de direitos: territórios da pobreza infantil. *Revista Teias*, [S.l.], v. 24, p. 58-70, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/64465>. Acesso em: 20 nov. 2023.

HOUDÉ, Olivier. Aprendizagem. In: ZANTEN, Agnès Van (coord.). *Dicionário de Educação*, vários tradutores. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOURA, Tatiana. *Novíssimas Guerras: espaços, identidades e espirais da violência armada*. Coimbra: Edições Almedina. 2010.

MOURA, James Ferreira; XIMENES, Verônica Moraes; SARRIERA, Jorge Castellá. A construção opressora da pobreza no Brasil e suas consequências no psiquismo. *Quaderns de Psicologia*. Barcelona, vol. 16, n. 2, p. 85-

93, 2014. Disponível em: <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v16-n2-moura-ximenes-sarriera>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MILITÃO, Andréia Nunes. A inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, vol. 17, n. 46, p. 152-176, 2021 ISSN 1809-0249. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695474085009>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ONU [Organização das Nações Unidas]. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

ONU [Organização das Nações Unidas]. *Convenção de Genebra IV*, relativa à proteção dos civis em tempo de guerra. Genebra, agosto de 1949. Disponível em: <https://shop.icrc.org/icrc/pdf/view/id/2491>. Acesso em: 02 junho 2018.

ONU [Organização das Nações Unidas]. *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*. Resolução 44/25 de 20 de novembro de 1989. Nova York: Assembleia Geral da ONU, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 4 jul. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima (org.). **Pobreza das crianças**: realidades, desafios, propostas, edições Húmus, Lda, V.N. Famalicão, 2010: 179-191

STIGLITZ, Joseph. *O fim das desigualdades: sociedades desiguais e como as mudar*, Lisboa, Bertrand Editora, Ltda, 2018.

RECEBIDO: 08/01/2024
APROVADO: 15/04/2024

RECEIVED: 08/01/2024
APPROVED: 15/04/2024