

## CAPÍTULO III

# A EDUCAÇÃO NO JOGO DE FORÇAS EXCLUSÃO-INCLUSÃO: entre desigualdades e garantias dos direitos da infância

*Ana Maria Eyng*<sup>1</sup>

*Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira*<sup>2</sup>

*Natália Fernandes*<sup>3</sup>

DOI: 10.24824/978652513402.4.41-60

### Introdução

No texto, problematizamos o jogo de forças entre exclusão-inclusão nos processos educativos, colocando em discussão a relação entre pobreza infantil e direitos das crianças no **combate às desigualdades educacionais**. O percurso metodológico permitiu triangular elementos conceituais, documentais e empíricos. No estudo de campo foram ouvidas, por meio de entrevistas individuais, 59 crianças, entre 10 e 18 anos, de três programas educacionais, desenvolvidos em periferias urbanas no Brasil.

A escuta desses sujeitos confirma delineamentos de condicionantes da pobreza infantil, cujos efeitos repercutem nas percepções sobre si, seus direitos, expectativas e aprendizagens, que quando não considerados nos processos educativos escolares inviabilizam a garantia do direito à educação e o desejável desenvolvimento da criança.

1 Pós-Doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias pela Universidade Fernando Pessoa, UFP/Portugal. Doutora em Pedagogia pela Universidad Autonoma de Barcelona — UAB/Espanha. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e pesquisadora no programa de mestrado e doutorado em Educação PPGE/PUCPR. Bolsista Produtividade CNPq. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0224-5880>.

2 Possui doutorado em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (1998). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física e Saúde. Atualmente é professora catedrática do Instituto de Educação da Universidade do Minho-Portugal e Pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos em Violência e Ansiedade Social — NEVAS do departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora — UFJF, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4771-9402>.

3 Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (2005). Professora na Universidade do Minho, em Braga — Portugal, desde 1994. Pesquisadora do Instituto de Educação, Departamento de Ciências Sociais. Seus interesses de pesquisa abordam a Sociologia da Infância e Direitos da Criança; participação de crianças; a articulação de direitos participativos e de proteção; pesquisa participativa com crianças; ética em pesquisa com crianças. Desde 2005 é membro fundador da Children's Rights European Academic Network (CREAN), e atualmente é membro do Steering Committee. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7697-4803>.

As experiências das crianças nos programas que têm como eixo temático os direitos da infância, com destaque para as metodologias participativas, propiciaram o fortalecimento da autoestima, repercutindo na visão em relação a si mesmos, aos outros e à comunidade. Tais resultados trazem indicadores para processos educativos inclusivos, efetivando e ampliando a garantia dos direitos à participação nos contextos escolar e não escolar.

## **Desafios multidimensionais face aos direitos da infância**

O processo educativo, no atual contexto, “perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade” (LIBÂNEO, 2001, p. 5). Tal movimento evidencia avanços, retrocessos e agudiza desafios postos aos processos educativos destinados à garantia do direito à educação e ao pleno desenvolvimento da criança, afirmado nas políticas educacionais. Tendo como foco da garantia do direito à educação, a superação de modelos que se expressam “[...] em formas múltiplas e muitas vezes contraditórias; muito do que é desenvolvido nas escolas, em todas as regiões do mundo geralmente é sem sentido e, em alguns casos extremamente prejudicial aos educandos” (MACOWAN, 2015, p. 27).

Nesse cenário, situamos os processos de exclusão advindos dos condicionantes da pobreza infantil, que ampliam a necessidade de assegurar a garantia e proteção dos direitos, via programas de educação não-formal. Coloca-se, portanto, em discussão a relação exclusão-inclusão produzida nos contextos de pobreza infantil e seus efeitos nos processos de educação escolar e não escolar, na garantia de direitos, com evidência ao direito à participação de crianças e adolescentes. Entendida a exclusão como uma privação de recursos materiais e sociais significativa, empurrando “[...] para fora ou para a periferia da sociedade todos aqueles que não participam dos valores e das representações sociais dominantes” (FERNANDES, 1995, p. 65). Sendo a exclusão “[...] uma condição diretamente relacionada à pobreza infantil, (ONU, 2010, p. 25, tradução nossa), a inclusão pode ser concebida como resultante da superação das privações que a configuram, incidindo favoravelmente no desenvolvimento infantil.

Os contextos de pobreza infantil operam múltiplas formas de privação excludente, sendo a mais visível a desigualdade econômica, de renda. Entretanto, as diversas formas de exclusão transcendem os aspectos estritamente econômicos, advindas de “[...] tratamento desigual, discriminação e violência ou estigmatização com base na etnia, raça, cor da pele, identidade e orientação

sexual, sexo, deficiência física ou mental, religião, status migratório ou nacionalidade” (PNUD, 2016, p. vi).

Assim, os processos educativos no âmbito escolar e não escolar são desafiados a operar com a multifatorialidade de motivadores da exclusão, os quais circunscrevem e mantêm as crianças na situação de pobreza infantil, demandam o suprimento das diversas carências, com amplos esforços para garantia e proteção de direitos. “Preencher as lacunas materiais não é suficiente para erradicar essas formas de exclusões” (PNUD, 2016, p. vi). E, embora essa não seja a função primária da educação, a superação dos tratamentos desiguais, discriminação e estigmatização são funções primordiais dos processos educativos.

Os propósitos de redução das desigualdades, com a consequente melhoria dos processos inclusivos, estão na pauta das agendas políticas internacionais nas últimas décadas. Lançando o olhar para o contexto regional da América Latina e do Caribe, se constata que os esforços em torno dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio — ODM (ONU, 2015a) alcançaram resultados consideráveis, mas ainda insuficientes e frágeis. “As transformações econômicas e sociais significativas vividas por todos os países da região nos últimos anos são ameaçadas por um contexto econômico global desfavorável” (PNUD, 2016, p. vi).

O risco de retrocesso nas poucas conquistas recentes se amplia para os mais vulneráveis, entre os quais estão as crianças, em contextos de pobreza multidimensional, diante de uma “[...] ‘inclusão recente e frágil’, que difere dependendo do ponto inicial, fase do ciclo de vida e das qualificações educacionais e profissionais que as pessoas obtiveram” (PNUD, 2016, p. 27). Portanto, os desafios da superação da pobreza, em especial a que atinge a infância e a promoção da inclusão se mantêm, e são agora vistos sob nova abrangência e complexidade, pela Agenda 2030 (ONU, 2015b), o que mobiliza novas abordagens de ação política, social e educacional.

Nesse sentido, os processos inclusivos na infância demandam diversas e desafiadoras ações educativas, com o pressuposto que a inclusão possa advir de concepções e decorrentes estratégias metodológicas multidimensionais, na criação de condições igualitárias e democráticas. Concretamente, para as crianças em situação de pobreza infantil, “[...] alcançar a cidadania exige a implementação de políticas de proteção, ação afirmativa, empoderamento do cidadão e reconhecimento dos direitos individuais e coletivos” (PNUD, 2016, p. vi).

Os múltiplos desafios para a superação da pobreza infantil, revertendo-a em processos inclusivos, nos quais se almeje a garantia dos direitos da infância, postulam um conjunto agregado de conhecimentos, princípios e valores e estratégias de ações. Nesse propósito, a metodologia reúne

subsídios de pesquisa documental de políticas, estudo bibliográfico e dados de campo.

Na análise das políticas, tendo em consideração que as estratégias políticas de organismos internacionais influenciam as estratégias políticas nacionais (BALL, 2001), abordamos documentos consignados por organismos internacionais (ONU, Unicef, Unesco), que ressaltam elementos compreensivos do fenômeno da pobreza infantil na América Latina e Caribe, discutidos à luz das contribuições do estudo bibliográfico.

Nesse texto pinçamos dados empíricos<sup>4</sup> obtidos por meio de entrevistas individuais via roteiro de questões abertas e fechadas, nas quais foram ouvidas 59 crianças e adolescentes de 10 a 18 anos, que frequentam programas (A,B,C), desenvolvidos em periferias urbanas no Brasil.

O programa A, ofertado por uma Organização Confessional da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, oferece um espaço para atendimento direto às crianças e aos adolescentes, tendo como inerente ao seu objetivo a atuação em parceria com outras organizações para a defesa e garantia de direitos da infância, bem como iniciativas que promovam o desenvolvimento local. O programa B, ofertado em parceria Público e Sociedade Civil, tem como propósito contribuir para o desenvolvimento intelectual e motor de crianças e adolescentes, em áreas de vulnerabilidade, por meio da prática da capoeira, como instrumento de inclusão social. O programa C, ofertado no âmbito público governamental, vinculado à política para adolescentes, conforme o ECA (BRASIL, 1990), para acompanhamento dos adolescentes, tendo em vista as possibilidades cidadãs e emancipatórias no cumprimento de medidas socioeducativas<sup>5</sup> em meio aberto.

Os critérios de inclusão para escuta dos sujeitos foram ajustados às características e contextos de cada programa, considerando tempo de participação no programa, faixa-etária, termo de consentimento dos pais ou responsáveis legais e termo de assentimento da própria criança ou adolescente. Advindos desses aspectos metodológicos, na sequência são colocados em discussão elementos para melhor compreender a pobreza infantil e suas possibilidades de superação.

---

4 A investigação de campo, compreende o quadro de garantia-violação de direitos nos cotidianos de crianças e adolescente, no âmbito das Américas, desenvolvida mediante acordo de cooperação entre o Instituto Interamericano da criança e adolescente — IIN, que integra a Organização dos Estados Americanos — OEA, a Fundação Marista de Solidariedade Internacional — FMSI. A investigação abrangeu seis programas, sendo três no Brasil e os outros três distribuídos no México, Guatemala e Chile, cujo projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa, sob número do Parecer: 2.002.093, atendendo os requisitos éticos da Resolução CNS nº 466 de 2012 do sistema CEP/CONEP.

5 As medidas socioeducativas são aplicadas a adolescentes entre doze e dezoito anos de idade devido a atos infracionais cometidos. (BRASIL, 1990).

## A complexidade da pobreza infantil

A pobreza infantil configura um quadro de exclusão que abrange milhares de crianças, atingidas pela violência econômica, política, cultural, social, cujos direitos mais básicos não são assegurados. A exclusão e a pobreza atuam como elementos codependentes, sendo evidência das desigualdades e a negação de direitos na infância. Assim, conhecer a pobreza infantil e sua natureza multicausal nos permite entender os desafios demandados para as ações sociais e educativas implicadas na sua superação.

Na análise da pobreza infantil, convocamos os estudos de Sarmento (2010), Arroyo (2015), Bastos (2016), para compreender a configuração e os efeitos das exclusões por ela produzidos. Além desses estudos, nomeadamente os relatórios ONU (2010) e ONUBR (2017) situam a pobreza infantil na América Latina e Caribe.

O entendimento sobre pobreza infantil tem como pressupostos fundantes os variados fatores que a produzem, portanto, não se pode esperar que tal estudo se referende em uma única abordagem. De modo geral, os estudos sobre pobreza infantil a concebem em duas perspectivas, conforme os fatores, ou dimensões em análise, sendo a perspectiva dos níveis de renda adotada nos estudos unidimensionais, e a perspectiva dos direitos humanos adotada nos estudos multidimensionais.

O entendimento mais enfatizado pelos estudos e organizações atuais considera a pobreza infantil “[...] um fenômeno multidimensional e reconhecem que, para entender o que acontece com as crianças que vivem nesta situação, é essencial compreender o contexto social da pobreza e da desigualdade em que estão inseridos [...]” (ONU, 2010, p. 23, tradução nossa). Vale advertir que “[...] quando definidos por medidas unidimensionais, indicadores de pobreza não conseguem capturar os múltiplos aspectos que constituem as situações de pobreza” (ONU, 2017, p. 8). Pois, a pobreza definida como fenômeno multidimensional “[...] que remete aos vários fatores que constituem a(s) experiência(s) de privação das pessoas” (ONU, 2017, p. 8).

Nesse sentido, no contexto contemporâneo, o olhar sobre a criança requer a consideração sobre a diversidade de experiências e condições de existência, ou a privação dessas condições, que se revelam sob múltiplas faces, do ponto de vista social, político, cultural e econômico. Podemos entender as privações das condições de existência como evidência de direitos não usufruídos, de direitos violados, produzindo e mantendo a objetificação da infância, tal como afirma Arroyo (2015, p. 28), a partir da qual os corpos infantis são explorados e consumidos “[...] no trabalho, na pobreza, na fome e na desnutrição, até nos castigos e massacres; crianças e adolescentes obrigados a trabalhos para sobrevivência e para colaborar com a renda familiar mínima, indo do

trabalho à escola e da escola para trabalhos precarizados.” Nessa direção, as concepções sobre pobreza infantil ampliam a análise e “[...] apresentam uma ligação explícita entre a pobreza das crianças e a violação de seus direitos humanos, que dá lugar para a aplicação de uma abordagem em direitos, não só nos estudos, mas fundamentalmente nas decisões políticas” (ONU, 2010, p. 25, tradução nossa).

Tais considerações colocam em evidência a urgência da adoção de concepções e metodologias multidimensionais para abordar o fenômeno da pobreza infantil que, por se tratar de “um fenômeno multidimensional traz a complexidade de demandar uma série de indicadores e variáveis que representam as várias formas de privação [...]”(ONU, 2017, p. 8).

O estudo dos múltiplos fatores, referendado no amplo diagnóstico, pode possibilitar o desenvolvimento de metodologias educativas multidimensionais para superar gradativamente “[...] a discriminação e a exclusão que afetam o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes (ONU, 2010, p. 25, tradução nossa). A perspectiva multidimensional de pobreza infantil poderá também superar “[...] a visão estritamente monetária — de bens comercializáveis no mercado — que geralmente é predominante em muitos dos estudos sobre pobreza (ONU, 2010, p. 25, tradução nossa), contaminando a compreensão da criança como sujeito de direitos.

“Problemas multidimensionais requerem soluções multidimensionais” (PNUD, 2016, p. 21), constatação essa que nos leva a buscar elementos para a compreensão de possibilidades de atenuar os efeitos da pobreza infantil, tomando-a na perspectiva multidimensional. Tendo em consideração a complementariedade dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável — ODS e suas 169 metas de forma indissociável para se alcançar tal intento, como resultado das políticas e ações intersetoriais na defesa dos direitos da infância. Para tanto se requer [...] uma nova arquitetura política que vá além da focalização setorial, que articule estratégias territoriais entre diferentes níveis governamentais, que construa políticas para os diferentes estágios do ciclo de vida e que fomente uma maior participação dos cidadãos (PNUD, 2016, p. 21).

A efetivação desses objetivos, na perspectiva da abordagem multidimensional, está na garantia do conjunto de direitos da criança estabelecidos internacionalmente na Convenção dos Direitos da Criança — CDC (ONU, 1989), que concebe a criança como sujeito de direito, compreendendo como crianças as pessoas na faixa etária de 0 a 18 anos. A convenção “[...] reúne um conjunto de princípios e orientações que visam promover o desenvolvimento das crianças e jovens [...] respeitando seu valor e dignidade enquanto membros da sociedade em que se inserem” (BASTOS, 2016, p. 28).

Embora a CDC (ONU, 1989) tenha sido adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 1989 e sido ratificada pela quase totalidade dos países do mundo<sup>6</sup>, ainda hoje verificamos que as crianças não têm os direitos aí plasmados nomeadamente o direito à educação, à saúde, à igualdade, à proteção e sobretudo, à participação garantidos. Isso ocorre mesmo em países mais desenvolvidos e em relativa paz social e política, em virtude das profundas desigualdades e da persistência de pressupostos conceituais e metodológicos conservadores, pautados em visões coloniais que objetificam, invisibilizam e silenciam a infância, mantendo-a nos bolsões de pobreza que coabitam com ambientes de violência nas periferias econômicas e políticas, nas quais as crianças vivem no limiar da subsistência e da sobrevivência<sup>7</sup>.

Com esses pressupostos em mente, enfatizamos os ODS 1, 2 e 4 (ONU, 2015b), que afetam mais diretamente as possibilidades de inclusão das crianças, na superação da pobreza infantil, via garantia de direitos. Destacamos as demandas para: “Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares” (ODS1). “Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades” (ODS2). “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ODS4) (ONU, 2015b).

Acabar com a pobreza se constitui desafio quase utópico, mas inafastável das funções educativas que implica ações intersetoriais, metodologias multidimensionais e políticas que constituam o crescimento econômico, considerando o investimento na educação, saúde, proteção social e oportunidades de emprego, no enfrentamento das mudanças climáticas e a proteção ambiental como fatores chave para atingir este objetivo.

A educação inclusiva, equitativa e de qualidade requer a superação de processos que ignoram a pobreza infantil, perpetuando a inexistência e precariedade de condições a que enormes contingentes populacionais infantis estão submetidos, e nas quais são mantidos, em parte em decorrência de esteriótipos desqualificantes no entendimento do fenômeno da pobreza. Como parte desse

6 As políticas públicas de garantia de direitos da infância no Brasil se orientam na CDC (ONU, 1989) e são reguladas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, cuja Lei foi promulgada em 13 de julho de 1990, sob o número 8.069/1990. O Estatuto, diferente da CDC que considera criança todo o ser humano menor de 18 anos, faz uma distinção entre criança e adolescente, conforme segue. “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

7 A Agenda (ONU, 2015b) propõe reduzir pelo menos pela metade a proporção de homens, mulheres e crianças de todas as idades vivendo na pobreza em todas as suas dimensões, de acordo com as definições nacionais e implementar sistemas de proteção social adequados a todos os países, até 2030. O desenvolvimento sustentável considera o cenário mundial no qual há cerca de 783 milhões de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza, sobrevivendo com US \$ 1,90 por dia; na qual uma em cada quatro crianças menores de cinco anos no mundo tem estatura inadequada para a sua idade.

desafio, os processos educativos inclusivos irão contribuir na desconstrução dos estereótipos e entendimentos distorcidos que se alimentam na “ontologização da pobreza”, considerando-a como parte integrante da essência que constituiria a natureza do ser pobre. Há que se postular esse entendimento de modo mais adequado, diferenciando o ser pobre do estar pobre, compreendendo que a criança está num estado de pobreza (SARMENTO, 2010), que precisa e pode ser revertido.

Portanto, conhecer as crianças, adolescentes e jovens, suas condições contextuais de existência e concebê-los como sujeitos de direitos, os situa em possibilidades de protagonismo, no qual possam obter efetivação de direitos, via redistribuição de bens e serviços, reconhecimento e representação (FRASER, 2006). E, assim, ter efetivado o direito à participação, nas diversas instâncias político-pedagógicas.

## **O direito à participação como princípio da inclusão**

ACDC (ONU, 1989) insere uma transição paradigmática importante em relação às perspectivas anteriores sobre os direitos das crianças, trazendo a concepção da criança como sujeito de direitos que supera a concepção de criança como “objeto de políticas assistencialistas”, adota o “princípio da igualdade e da não discriminação”, estabelece o direito à “participação das crianças”, mediante “a liberdade de opinião e expressão”, ao acesso às informações, e “como condições básicas para que as crianças possam exercer seus direitos”(FERNANDES, 2009, p. 40).

A garantia do direito à participação, conforme prevê a CDC (ONU, 1989) e os estudos de Fernandes (2009) e Vieira (2017), se dá via criação de possibilidades para atenuar e, gradativamente, superar o entendimento da criança como incapaz e dependente. Isso leva a considerar que o exercício da participação possa se converter recurso em emancipatório e possibilidade de inclusão. Para tanto, a efetivação da garantia do conjunto de direitos da criança, segundo a Convenção, é requerida, se constituindo condição essencial para a emancipação e da superação da pobreza infantil. Os direitos, estabelecidos na CDC(ONU, 1989), podem ser agrupados conforme suas finalidades principais de: provisão, proteção e participação, aos quais Fernandes (2009, p. 42-44) acrescenta a prevenção.

Todavia, estejamos atentos ao caráter polissêmico dos sentidos atribuídos ao termo participação, que se refere tanto aos seus diversos significados, quanto as suas diversas finalidades, entendidas como: [...] razão existencial dos sujeitos (na sua relação com o outro e com o mundo), [...] processo pedagógico de aprendizagem (de aquisição de competências participativas), [...] lugar político ou relação conflitual entre poder atribuído e poder reclamado (VIEIRA, 2017, p. 39).

Portanto, os diversos aspectos ligados ao conceito de participação se associam aos diferentes papéis que representam como: “princípio, direito, poder, ação comunicacional, prática pedagógica, prática política, etc.; fazendo com que assumam [...] diferentes sentidos e requerendo diferentes racionalidades e formas de operacionalidade”. Assim, em virtude de suas múltiplas faces, a participação constitui “[...] uma teia de relações, modo de estar e lugar, onde se entrelaçam jogos de poder e processos de produção do conhecimento que, em tensão, podem induzir a novas formas de pensar, saber, fazer e criar” (VIEIRA, 2017, p. 39).

No entrelaçamento dos jogos de inclusão/exclusão entre saber e poder, que incidem sobre a infância, sobretudo nos processos sociais e de educação escolar e não escolar, quanto maior for a regulação, maior será mantida a dependência das crianças, por outro lado, quanto maiores forem as oportunidades de participação maiores serão as possibilidades emancipatórias das crianças, e a superação da pobreza infantil.

A análise das perspectivas e condições do direito de participação das crianças, quando situadas historicamente, reporta uma mudança paradigmática significativa, indo da regulação extrema para a emancipação como possibilidade e consequência da participação. Essa é a demanda das políticas e ações de programas que atuam na defesa e garantia de direitos das crianças, ter a possibilidade emancipatória como efeito da aplicação do princípio da participação. Assim, na sequência do exposto, temos por objetivo analisar as possibilidades de inclusão, mediante ações de programas destinados à garantia de direitos da infância em contextos de pobreza.

### **Possibilidades de garantia de direitos via inclusão em programas sociais**

Os contextos de pobreza nos quais os direitos da infância têm sua garantia fragilizada e mesmo violada demandam ações protetivas intersetoriais, integrando família, escola e sociedade. “A pobreza é uma das causas da segregação social e racial e educacional. Quase 20 milhões de crianças e adolescentes na extrema pobreza são atendidos pelo Programa Bolsa Família, programa para a superação da miséria” (ARROYO, 2015, p. 28). Os quadros da pobreza e violação de direitos da infância têm demandado políticas públicas de ações afirmativas governamentais, que embora vitais, são pontuais e insuficientes para atender toda a demanda e suas múltiplas necessidades.

Em atenção a essa demanda protetiva, atuam diversos programas sociais, no âmbito governamental e da sociedade civil, tais como os três programas investigados (A, B, C), nos quais são mobilizadas as possibilidades de inclusão em contraposição aos processos excludentes, conforme elucidam as falas das

crianças e adolescentes a partir da frequência nos programas, cujas práticas são orientadas nos direitos humanos.

Dos dados empíricos, trazemos para o diálogo que nos permitem delinear condições dos cotidianos infantis, além dos direitos considerados prioritários diante dessas condições cotidianas, segundo os entrevistados. E, também a relação entre as expectativas ao entrarem nos programas e os resultados percebidos pelas crianças e adolescentes. No programa A foram entrevistados 30 sujeitos, 18 no programa B e 13 no programa C, o tempo de frequência nos programas A e B está entre 1 a 5 anos e as idades entre 10 e 16 anos, em ambos os programas. O tempo de frequência no programa C é em média 6 meses, entretanto, houve indicações de até 2 anos e 6 meses, cuja idade está entre 16 e 18 anos.

A interseccionalidade dos condicionantes da pobreza infantil, que violam os direitos das crianças e adolescentes, pode ser vislumbrada nos caracterizadores de raça, etnia, renda, escolarização dos 59 sujeitos ouvidos, dos quais 70,5 % (masculino) e 29,5% (feminino). Quanto à raça, 15,8% são brancos, 22% são negros, 30% são pardos, 7,5% são indígenas, 5,8% são amarelos, 12% não sabem e 6,9 não responderam. Quanto ao conhecimento da renda familiar, 71% não sabem qual a renda familiar, sendo que os que souberam responder, 46,3% a identificam como de 1 salário, 40,7% a identificam entre 2 a 4 salários, 5,6% menos de 1 salário e 7,4% entre 5 a 7 salários. Desse grupo de sujeitos, 40,8% já reprovaram e 24,2% já abandonaram a escola, havendo entre esses vários multirrepetentes. Os dados são evidências de condicionantes da pobreza infantil, na qual a “[...] pobreza é condicionante de seu direito à educação e condicionante de seu direito ao trabalho e à vida” (ARROYO, 2015, p. 29) nos permitem delinear condições dos cotidianos infantis, além dos direitos considerados prioritários diante dessas condições cotidianas, segundo os entrevistados.

Nessa direção, o aporte teórico da teoria ecológica e sistêmica de Bronfenbrenner (2011) aplicado por Martins; Szymanski (2004) permite sustentar a análise multidimensional de características de pessoas, nesse caso, das crianças e adolescentes em contextos cotidianos. Tais referenciais permitem compreender processos interativos e a multifatorialidade de aspectos que contribuem ou dificultam o desenvolvimento infantil, entre os quais figura a privação ou garantia de direitos, em contextos da vida cotidiana dessas crianças e adolescentes. São demandadas, portanto, estratégias multidimensionais de inclusão que favoreçam o pleno desenvolvimento infantil.

A privação de direitos advinda da deficiência de renda, das taxas de repetência e abandono escolar, como também o pertencimento racial situam e tendem a manter as condições de exclusão desse grupo de crianças e adolescentes, gerada pela pobreza infantil multidimensional. Sendo que na

“[...] segregação social e racial da infância e adolescência, pobreza, trabalho e educação são segregações entrelaçadas” (ARROYO, 2015, p. 30). Tais caracterizadores são motivadores para o ingresso em programas sociais, conforme expectativas enunciadas pelas crianças e adolescentes. Verificamos que no programa A, maior percentagem de crianças esperavam ter oportunidade de brincar e se divertir(18%), assim como, de aprender mais, aprender coisas novas e realizar novas experiências(18%). Na análise das expectativas ao ingressar nos programas, observamos grande diferença entre os anseios das crianças e adolescentes, nas instituições A e B em que a participação no programa se dá a partir da decisão da criança ou de sua família, em relação aos anseios quanto ao ingresso no programa C na qual a participação das crianças se dá pela via da determinação judicial. Neste grupo há tanto a desinformação por parte dos adolescentes sobre o programa ao qual foram encaminhados, sendo que 35,2% dos mesmos disseram não saber o que esperar ou não esperar nada do programa, mas há, também, um certo descrédito em relação ao programa, e ainda, a resistência para o frequentar programa.

Assim, enquanto as expectativas indicadas pelos adolescentes em relação aos programas A e B estão focadas na aprendizagem de novas competências, nomeadamente aprender mais, aprender coisa novas, realizar novas experiências, no programa C, os participantes não olhavam para ele como uma oportunidade de aprendizagem, mas como uma obrigatoriedade, e, consequentemente, com receio. Faz-nos pensar que as crianças e adolescentes do programa C, que vivem em contextos de violência e pobreza, apresentam expectativas muito limitadas e, apesar da baixa idade, nem a aprendizagem e nem o lazer fazem parte do seu mundo. As expectativas menores e as resistências que podem ser associadas à obrigatoriedade do programa, podem trazer uma menor incidência no desenvolvimento das aprendizagens. Essa percepção de obrigatoriedade também pode ser sentida em relação à escola, por grande contingente de estudantes que não se sentem acolhidos e pertencentes aos processos e espaços escolares.

Acerca dos direitos, iniciamos a abordagem do tema, perguntando sob forma de questão aberta: o que consideram o direito mais fundamental para todas as pessoas? Nas respostas, o direito à educação foi o mais assinalado com 21,7%, seguido do direito ao respeito 16%, ser livre 10,1%, trabalho 8,7%, vida 8,7%, moradia 7,2%, saúde 7,2%, igualdade 5,8%, alimentação 3%, cultura 3%, identidade 1,4%, liberdade de expressão 1,4%, saber o que é direito 1,4%, participação 1,4%, nacionalidade 1,4% e família 1,4%. Na sequência, solicitamos-lhes que refletissem sobre o conjunto de direitos previstos na CDC (ONU, 1989) e indicassem quais os mais fundamentais, considerando as atuais condições de suas vidas.

**Tabela 1 – Direitos mais fundamentais para suas vidas atuais**

Direitos	A		B		C		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Vida	23	14,4	7	8,4	9	11,3	39	12,1
Identidade	12	7,5	5	6,0	3	3,8	20	6,2
Nacionalidade	3	1,9	2	2,4	4	5,0	9	2,8
Adoção (ter uma família)	6	3,8	4	4,8	4	5,0	14	4,3
Liberdade de opinião e expressão	12	7,5	4	4,8	6	7,5	22	6,8
Convivência com os pais/ responsáveis legais	8	5,0	10	12,0	7	8,8	25	7,7
Liberdade de associação e crença	5	3,1	3	3,6	3	3,8	11	3,4
Informação	3	1,9	2	2,4	2	2,5	7	2,2
Saúde	21	13,1	10	12,0	10	12,5	41	12,7
Educação	20	12,5	11	13,3	9	11,3	40	12,4
Esporte e lazer	2	1,3	9	10,8	4	5,0	15	4,6
Profissionalização	4	2,5	1	1,2	4	5,0	9	2,8
Cultura	9	5,6	6	7,2	4	5,0	19	5,9
Proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica	13	8,1	3	4,8	4	5,0	20	6,2
Proteção contra todas as formas de violência	13	8,1	4	4,8	4	5,0	21	6,5
Reintegração social	-	-	1	1,2	2	2,5	3	0,9
Orientação em e para os Direitos Humanos	6	3,8	1	3,6	1	1,3	8	2,5
<b>Total de respostas</b>	<b>160</b>	<b>100</b>	<b>83</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>100</b>	<b>323</b>	<b>100</b>

Fonte: Organizado com base nos dados de pesquisa de campo. Nota: O cálculo das percentagens não foi realizado por criança mas relativamente ao nº total de respostas, dado que podiam mencionar vários direitos fundamentais para as suas vidas.

As respostas, apresentadas na tabela 1, enfatizam em primeiro lugar os direitos relacionados à provisão destacando: saúde, educação, cultura, esporte e lazer, ter uma família e convivência familiar, profissionalização, perfazendo 50,4% das indicações. Os direitos de provisão compreendem a garantia de direitos sociais das crianças via “[...] acesso de todas à saúde, à educação, à segurança social, aos cuidados físicos à vida familiar ao recreio e à cultura” (FERNANDES, 2009, p. 41).

Em segundo lugar, são enfatizados os direitos de proteção: à vida, proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica, proteção contra todas as formas de violência, orientação em e para os direitos humanos, perfazendo 28,2% das indicações. Os direitos de proteção compreendem a criança como ser em desenvolvimento, o que requer “[...] uma atenção diferenciada às crianças, [...] nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e

sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício de seus direitos (FERNANDES, 2009, p. 41-42).

Em terceiro lugar, são indicados os direitos de participação: liberdade de opinião e expressão, liberdade de associação e crença, informação, identidade, nacionalidade, perfazendo 21,4% das indicações. Os direitos de participação, por sua vez, “implicam a consideração de uma imagem de infância ativa, distinta da imagem objeto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos” (FERNANDES, 2009, p. 42). Nesse grupo estão os direitos que a criança tem de “[...] ser consultada e ouvida, os direitos ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito de tomar decisões em seu benefício” (FERNANDES, 2009, p. 42). No que se refere aos direitos de prevenção, tal conjunto de direitos, “[...] pressupõe a despistagem oportuna de situações que coloquem em risco o exercício pleno dos direitos pelas crianças, obrigando, também, à definição de ações que tentem evitar tais situações” (FERNANDES, 2009, p. 42).

As expectativas enunciadas e os direitos considerados mais fundamentais, considerando suas atuais condições de vida permite que situemos os anseios e necessidades das crianças e adolescentes, em termos de garantia e proteção de direitos. A inclusão das crianças e adolescentes nos programas contribuiu para os propósitos de prevenção e proteção de direitos, conforme se depreende de suas falas.

Na escuta dos sujeitos lhes foi oportunizada a reflexão e avaliação de seus progressos a partir da inclusão nos programas. Foi perguntado às crianças quanto à superação de dificuldades pessoais e quanto aos benefícios que percebem para suas vidas. As respostas nos permitem identificar em quais aspectos os programas estão produzindo maiores efeitos na garantia de direitos das crianças e adolescentes participantes, bem como no atendimento de suas expectativas.

Em relação à melhora nas dificuldades pessoais, os aspectos de desenvolvimento mais mencionados estão incluídos nas competências sociais, indicando: melhora na timidez e vergonha (31,3%), seguida da ênfase na melhora das capacidades de convivência social, indicando: conversa, comunicação e respeito (14,9%); e em seguida a melhora em relação ao autoconhecimento, indicando: autocontrole, comportamento, atitudes e motivação (9%). Tais aspectos são melhorias percebidas como advindas da participação, inclusão e atenção individual obtida nos programas, cujas conquistas permitem a ampliação gradativa dos direitos de participação.

Outro conjunto de dificuldades superadas são indicativos de fortalecimento dos direitos de provisão, incluindo: a prática da atividade física (7,5%), melhora na saúde, bem estar físico(7,5%), melhora na escola, nos estudos(4,5%). E, ainda, embora com menor destaque são apresentados resultados

em relação aos direitos de proteção nas indicações sobre: aprender a lidar com o *bullying* (1,5%), sair da rua (4,5%) e conhecer os direitos (1,5%).

Entretanto, também são significativas as respostas convergentes nos três programas quanto à percepção de que não houve nenhuma dificuldade superada (16,3%) e não resposta (1,5%). A falta de perspectivas pode estar relacionada à internalização do estigma da pobreza, fazendo com que as crianças e adolescentes passem a se ver a partir das etiquetas de preguiçosos, incapazes de aprender e, portanto, “desqualificados para os estudos e para o convívio social” (SARMENTO, 2010).

Assim, o estigma vinculado à pobreza continua operando e mantendo a exclusão. “Milhões de adolescentes pobres, negros reprovados por anos nas escolas são condenados a não ter acesso ao trabalho porque o sistema escolar não lhes outorga o diploma de ensino fundamental ou médio” (ARROYO, 2015, p. 28). Esse estigma também se evidencia na baixa estima, timidez e vergonha que as crianças e adolescentes identificam ter superado, via participação nos programas.

Quanto aos benefícios que percebem ter agregado para suas vidas as percepções das crianças e adolescentes referendam e ampliam as respostas sobre as dificuldades superadas. Temos, assim, a identificação das aprendizagens construídas nos programas, que são mais destacadas pelas crianças e adolescentes.

Os resultados enfatizam aprendizagens relativas aos conhecimentos e habilidades pessoais e sociais que possibilitam mudanças de atitudes e melhora nas atividades escolares e de convivência social. É de realçar a diversidade e quantidade de melhorias apontadas, com ênfase no fortalecimento de condições para a garantia de direitos, com destaque para aspectos relacionados à participação, incluindo: melhorar participação, inclusão; melhora na convivência, comunicação; conhecer pessoas novas, fazer amigos; desenvolver respeito, empatia; melhora emocional, bem estar, alegria; mudança de perspectiva de pensar a vida; controle das emoções; melhora da autoestima, autoconhecimento (60,4%). Em seguida, são mencionados aspectos vinculados aos direitos de provisão (36,3%), indicando melhora da saúde, melhora nos estudos e formação, consciência e respeito aos direitos, e ainda, lazer e recreação. Em em terceiro lugar, são mencionados aspectos mais diretamente relacionados; aos direitos de proteção 3,3%, mencionando aprender a se defender e não ficar na rua.

Analisando os dados em conjunto podemos dizer que os programas ampliaram as condições de percepção da vida para além do dia presente, uma potencialidade a registrar nessas intervenções. Há uma clara modificação no modo de pensar que a sua própria vida só tem sentido no imediato e também existe uma mudança de pensamento em relação aos outros, o que pode

contribuir significativamente na superação da banalização e desrespeito pelos direitos. Em síntese, as aprendizagens construídas nos programas fornecem recursos de proteção e prevenção para a garantia de direitos de crianças e adolescentes nos processos educativos, em cotidianos marcados pela extrema pobreza e vulnerabilidade.

O aspecto lúdico, o brincar, foi referido por várias crianças, mas com mais ênfase em um dos programas como expectativa, e noutro como benefício. Assinalamos a importância da recreação, do desporto, das atividades artísticas e culturais para o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais. E, ainda que conforme a CDC (ONU, 1989), as crianças e adolescentes têm “o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (ONU, 1989). Reconhecendo que os três programas apresentam características diferentes e cientes da importância do brincar para a criança (PEREIRA; PEREIRA, 2012; RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ *et al.*, 2019). Muitas crianças, em contextos de pobreza, têm necessidade de crescer sem esses tempos fundamentais do lúdico nos seus cotidianos. Esse fato evidencia a necessidade de efetivação do acordado, a partir da CDC, que estabelece para os Estados Partes que envidem esforços para respeitar e promover “[...] o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade” (ONU, 1989).

No que diz respeito ao conjunto de direitos de participação, princípio basilar nas concepções contemporâneas de direitos das crianças, foi possível compreender, de forma sutil e ainda com pouca expressão, o modo com estas crianças e jovens os mobilizam nas suas representações. Entretanto, quando referem como benefícios o “melhorar a participação e inclusão”, “melhorar a comunicação, conversar”, “aprender a se defender” ou ainda “mudança de perspectiva de vida” de alguma forma resgatam o implícito nesse conjunto de direitos, como a possibilidade de construir, com as crianças, um pensamento crítico e uma capacidade de se reverem enquanto sujeitos ativos nos seus contextos de vida.

As aprendizagens produzem conscientização das condições sociais como um todo que vai para além do grupo fechado da escola e família para o ambiente social mais alargado. Assim, a garantia de direitos desenvolvidos ao longo da permanência das crianças e adolescentes nos programas produziram o fortalecimento identitário das crianças e adolescentes, com ênfase na melhora da autoestima, o controle emocional, empatia, respeito, possibilitando-lhes maior comunicação e convivência em seus espaços cotidianos. Portanto, a vivência orientada nos direitos humanos nos programas produz, “tanto benefícios sociais como individuais”, constituindo aprendizagens que levaram as

crianças e adolescentes “[...] a mudar suas atitudes e comportamentos de uma forma que será benéfica para toda a sociedade” (MACOWAN, 2015, p. 34).

A garantia de direitos para superação da pobreza infantil multidimensional exige, como necessidade, políticas e ações intersetoriais, que se orientem em metodologias também multidimensionais, cuja visão interdisciplinar poderá ampliar as possibilidades de inclusão em programas sociais e, sobretudo, nos processos de educativos no contexto escolar e não escolar. Nessa direção, o aporte teórico da teoria ecológica e sistêmica de Bronfenbrenner (2011) aplicado por Martins; Szymanski (2004) permite sustentar a análise multidimensional de características de pessoas, nesse caso, das crianças e adolescentes em contextos cotidianos. Tais referenciais permitem compreender processos interativos e a multifatorialidade de aspectos que contribuem ou dificultam o desenvolvimento infantil, entre os quais figura a privação ou garantia de direitos, em contextos da vida cotidiana dessas crianças e adolescentes. São demandadas, portanto, estratégias multidimensionais de inclusão que favoreçam o pleno desenvolvimento infantil.

Os resultados alcançados a partir da frequência nos programas pesquisados, orientados nos direitos humanos, com valorização da escuta e participação individual, destacam que o direito à participação possa ser o princípio articulador de inclusão, na busca da efetivação dos direitos da Criança, conforme a CDC (ONU, 1989). Assim, temos o fortalecimento do direito à participação como princípio nas estratégias multidimensionais de inclusão. Entretanto, tal intento, embora assumido nas políticas sociais e educacionais, há mais de três décadas, se trata de uma demanda ainda longe de se efetivar. As políticas públicas para as crianças em situação de pobreza infantil têm ainda pela frente grandes desafios para “erradicar formas complexas de exclusão” (PNUD, 2016, p. 22), que aqui situamos.

E, desse modo, a enfrentar a constatação de que a privação dos direitos mais básicos determina a negação do direito à educação, considerando, acesso, permanência e sucesso na trajetória educativa, atuando nas vidas das crianças como “condicionante de sua condenação à pobreza” (ARROYO, 2015, p. 29). Portanto, a multicausalidade da exclusão advinda da pobreza infantil que denota a falta de efetivação dos direitos de enorme contingente de crianças e adolescentes demanda ações intersetoriais, em projetos de educação escolar e não escolar mais inclusivos.

## **Perspectivas na garantia dos direitos da infância**

A garantia de direitos para superação da pobreza infantil multidimensional requer políticas e ações intersetoriais que se orientem em metodologias participativas, com visão interdisciplinar para ampliar as possibilidades de inclusão nos processos de educativos.

Esse desafio enfatiza a necessidade de processos educativos participativos, na desconstrução dos estigmas excludentes, demandando conhecimentos, princípios e ações sustentados em abordagens multidimensionais na defesa, garantia e proteção dos direitos da infância.

Nesse sentido, são essenciais e urgentes processos educativos capazes de promover a inclusão, que busquem: 1) a construção de conhecimentos sobre a multidimensionalidade da pobreza infantil; 2) a aplicação de princípios da participação como estratégia de inclusão e promoção de direitos da infância; 3) ações integradas em projetos intersetoriais com metodologia multidimensional-interdisciplinar. Esse conjunto de conhecimentos, princípios e ações poderá produzir as mudanças requeridas nas relações de saber e poder, permitindo que gradativamente todas as vozes sejam incluídas nos percursos educativos em contextos sociais e escolares.

Isso nos remete a afirmar a necessidade da prevenção nas políticas destinadas à infância, na garantia do direito à educação, abrangendo acesso, permanência e resultados de aprendizagem significativos. Em especial nos contextos nos quais as crianças são afetadas pela pobreza infantil, em que os índices de abandono e insucesso escolar são muito grandes. Assim, aliado à garantia do direito à educação, as atividades artísticas, culturais, recreativas e desportivas podem funcionar como vínculo importante da criança com a comunidade e com a escola, para além da possibilidade de poderem contribuir para a melhoria nos resultados acadêmicos e na inclusão social. Portanto, reafirmamos que na efetivação da garantia do direito à educação, há necessidade da superação do estigma e discriminação que muitas crianças e adolescentes sofrem nos cotidianos escolares, produzindo efeitos nefastos sobre a permanência e os resultados de aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos que as escolas necessitam de apoios especiais, em termos de formação de profissionais e na construção de propostas curriculares, para acolher, dar voz e novas oportunidades de aprendizagem a crianças em contextos de pobreza infantil, sem o que será muito difícil qualquer tipo de inclusão bem-sucedida. Portanto, a realização de uma formação especial para os profissionais de educação, aliada a trajetórias educativas capazes de estabelecer o diálogo com os interesses e necessidades dos estudantes, poderá ampliar potencialmente a garantia dos seus direitos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. O direito à educação e a nova segregação social e racial — tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul./set. 2015.

BASTOS, A. A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens. *In*: BASTOS, A.; VEIGA, F. (org.). **A análise o bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança**. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2016. p. 27-34.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm).

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tonando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, A. T. Etnização e racização no processo de exclusão social, *In*: FERNANDES, A. T. **O Estado Democrático e a Cidadania**. Porto: Edições Afrontamento, 1998. p. 9-66.

FERNANDES, N. **Infância, Direitos e Participação**: Representações, Práticas e Poderes. Porto: Afrontamento, 2009.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **The State of the World's Children 2005**. Nova York: Unesco, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estud. Pesqui. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2004.

MCCOWAN, Tristan, O direito Humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos, **Educar**, Curitiba, n. 55, p. 25-46, 2015. Editora da UFPR.

ONUBR. **Documentos Temáticos: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E211BR885G0&p=ONUBR%2C+DOCUMENTOS+TEM%3%81TICOS+Objetivos+de+Desenvolvimento+Sus-tent%3%A1vel%2C+Bras%3%ADlia%2C+2017>. Acesso em: 12 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU**. Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Nova York, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda para Desenvolvimento Sustentável 2030**. New York: United Nations, 2015b. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 7 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pobreza infantil em América Latina y el Caribe**. Cepal: Unicef, 2010. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1421-pobreza-infantil-america-latina-caribe>; [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1421/1/S2010900\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1421/1/S2010900_es.pdf). Acesso em: 7 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 2015**. New York: United Nations, 2015a. Disponível em: [https://www.unric.org/pt/images/stories/2015/PDF/MDG2015\\_PT.pdf](https://www.unric.org/pt/images/stories/2015/PDF/MDG2015_PT.pdf). Acesso em: 7 jul. 2019.

PEREIRA, V.; PEREIRA, B. Jogos, Brincadeiras e relações sociais nos recreios do 1º Ciclo: diferenças entre gêneros e idades. *In*: PEREIRA, B.; SILVA, A. N.; CARVALHO, G. (coord.). **Atividade Física, Saúde e lazer: o valor formativo do jogo e da brincadeira**. Braga: CIEC: IE: Universidade do Minho, 2011. p. 61-71.

PNUD. **Relatório de desenvolvimento humano regional para a América Latina e o Caribe progresso multidimensional: o bem-estar para além da renda**. New York, 2016. Disponível em: <https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E211BR885G0&p=PNUD.+Relat%3%B3rio+de+desenvolvimento+humano+regional+para+a+Am%3%A9rica+Latina+e+o+Caribe+progresso+multidimensional%3A+o+bem-estar+para+al%3%A9m+da+renda%2C+2016>. Acesso em: 12 dez. 2021.

RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, J. E. R.; PEREIRA, V.; PEREIRA, B.; CONDESSA, I. Análisis de la interacción entre pares en los recreos de 1º ciclo de enseñanza básica en Portugal. **Retos**, v. 36, p. 97-102, 2019.

SARMENTO, M. J. Pobreza infantil: factos, interpretações e desafios políticos. *In*: SARMENTO, M. J.; VEIGA, F. (org.). **Pobreza das crianças**: realidades, desafios, propostas. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2010. p. 179-191.

VIEIRA, I. F. **A Participação**: um paradigma para a intervenção social. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017.