

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO - PPGSeD**

PAULA VANALLI

**REDE DE PROTEÇÃO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM
SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO E
DIREITOS HUMANOS**

**CAMPO MOURÃO - PR
2023**

PAULA VANALLI

**REDE DE PROTEÇÃO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM
SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO E
DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Sociedade e Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Formação humana, processos socioculturais e instituições

Orientadora: Prof.^a Dra. Fabiane Freire França

Coorientadora: Prof.^a Dra. Wilma dos Santos Coqueiro

**CAMPO MOURÃO - PR
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Vanalli, Paula

Rede de proteção às crianças e adolescentes em situação de violência sob a perspectiva de gênero e direitos humanos / Paula Vanalli. -- Campo Mourão-PR, 2023.

157 f.

Orientador: Fabiane Freire França.

Coorientador: Wilma dos Santos Coqueiro.

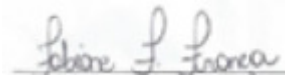
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do Paraná, 2023.

1. Estudos de gênero. 2. Crianças e adolescentes em situação de violência. 3. Rede de proteção. 4. Direitos humanos. I - Freire França, Fabiane (orient). II - dos Santos Coqueiro, Wilma (coorient). III - Título.

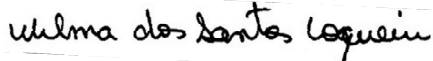
PAULA VANALLI

**REDE DE PROTEÇÃO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
VIOLÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO E DIREITOS HUMANOS**

BANCA EXAMINADORA



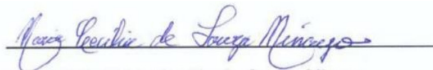
Profª Dra. Fabiane Freire França (Orientadora) - Unespar, Campo Mourão



Profª Dra. Wilma dos Santos Coqueiro (Coorientadora) - Unespar, Campo Mourão



Prof. Dr. Fred Maciel - Unespar, Campo Mourão



Profª Dra. Maria Cecília de Souza Minayo - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro-RJ



Prof. Dr. Samilo Takara - Universidade Federal de Rondônia, José Ribeiro Filho-RO

Data de Aprovação

15/08/2023

Campo Mourão - PR

DEDICATÓRIA

A mim, aos meus anos de infância e adolescência.

Às crianças e adolescentes brasileiras.

Às(aos) profissionais que, cotidianamente, promovem ações de cuidado, proteção e de enfrentamento às desigualdades e injustiças sociais.

AGRADECIMENTOS

Os dois anos de processo de mestrado passaram rapidamente, mas as vivências e experiências contidas nesse período foram intensas e permeadas de desafios tecidos, sobretudo, pelas conjunturas de ser mulher e trabalhadora das políticas públicas sociais.

A conquista de se tornar mestra foi possível graças ao meu empenho individual e pessoal, em torno de transpirações diárias, desejos e anseios em saber que eu tenho algo a dizer em favor do bem-estar e de uma vida digna às crianças e adolescentes que, infelizmente, de maneiras trágicas e evitáveis, vivenciaram situações de violência, em detrimento do cuidado e do respeito das quais são dignas.

Mas, acima de tudo, a realização de ser mestra é uma vitória conquistada porque recebi apoio, cuidado e incentivos diários da minha amada companheira Ana Paula, que sempre acreditou em mim e me encheu de palavras de amor, conforto e esperança, que passou a realizar sozinha, em vários momentos, os serviços domésticos e as atividades cotidianas de uma família e que abdicou de passeios e momentos de lazer nos fins de semana e feriados, enquanto eu me debruçava no desenvolvimento da dissertação. Sem esse apoio, o vir-a-ser mestra seria dificultoso e, quem sabe, impossível às minhas condições existenciais. Eterna gratidão à minha companheira Ana Paula.

O êxito em concluir o mestrado tem origem, também, no acolhimento e na generosidade que minha orientadora, Fabiane Freire França e a coorientadora, Wilma dos Santos Coqueiro, dedicaram a mim na trajetória da pesquisa. Essas mulheres incríveis me inspiraram, me apoiaram e me deram forças a todo momento. Obrigada, Fabi e Wilma.

Agradeço, também, a minha avó Luiza, minha mãe Fátima e meu pai Osvaldo, pelo incentivo à educação, sempre vista como prioridade por elas e por ele.

Obrigada, participantes da pesquisa! Vocês, prontamente, aceitaram o convite para narrar e compartilhar suas experiências pessoais e profissionais, possibilitando a construção do conhecimento presente nessa dissertação.

Por fim, agradeço às mulheres intelectuais, pesquisadoras, professoras e ativistas feministas, cujos pensamentos, epistemologias e ideias foram utilizadas como bases teóricas desse estudo. Tenho imensa admiração por todas vocês e beber dessas fontes de conhecimento é “vestir outras roupas à alma” (autora/autor desconhecida/o).

VANALLI, Paula. **Rede de Proteção às crianças e adolescentes em situação de violência sob a perspectiva de gênero e direitos humanos**. 157f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2023.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa que visa compreender as perspectivas de gênero das(os) profissionais que atendem crianças e adolescentes em situação de violência no município de Campo Mourão, estado do Paraná. Em vista disso, problematizamos: como a ampliação dos conhecimentos de gênero podem promover o cuidado e a não revitimização de crianças e adolescentes em situação de violência? Orientadas pelo diálogo interdisciplinar entre a psicologia existencial da libertação, teorias feministas decoloniais e estudos culturais, visamos olhar a Rede de Proteção para além da representação definida previamente pelas leis, compreendendo-a enquanto um coletivo de profissionais que dialogam e se comunicam em prol da proteção, numa relação de coexistência com crianças e adolescentes vítimas de violência. A pesquisa é de cunho qualitativo, com a finalidade de compreender uma realidade que é complexa e que ocorre em um tempo e espaço de relações profundas, que se iniciam na emergência do fenômeno da violência. Na intervenção com as(os) profissionais da Rede de Proteção, utilizamo-nos de entrevistas semiestruturadas para compreender o objeto de estudo numa relação com os fenômenos desvelados nas narrativas. A metodologia dos círculos dialógicos também foi utilizada com a finalidade de propiciar espaço de aproximação, reflexão e formação, reconhecendo os conhecimentos e experiências das(os) profissionais participantes e considerando-as(os) como sujeitos coautoras(es) em todo o processo. Inferimos que esta pesquisa poderá contribuir para o reconhecimento dos estudos de gênero como relevantes à Rede de Proteção, fornecendo subsídios para o atendimento cuidadoso, protetivo e à prevenção da revitimização e da violência institucional de crianças e adolescentes em situação de violência.

Palavras-chave: Estudos de Gênero; Rede de Proteção; Crianças e Adolescentes; Violência.

VANALLI, Paula. **Protection Network for children and teenagers in violence situations under the gender and human rights perspective.** 157f. Dissertation (Master's Degree) - Society and Development Interdisciplinary Graduate Program, State University of Paraná, Campo Mourão *Campus*, Campo Mourão, 2023.

ABSTRACT

This paper aims to understand the gender perspectives of professionals who care for children and teenagers in violence situations in Campo Mourão, state of Paraná. Thereupon, we problematized: how can expanding knowledge about gender promote care and avoid re-victimization of children and adolescents in violence situations? Guided by interdisciplinary dialogue between existential liberation psychology, decolonial feminist theories and cultural studies, we aim to look at the Protection Network beyond the representation previously defined by laws, understanding it as a collective of professionals who dialogue and communicate in favor of protection, in a relationship of coexistence with children and teenagers who are victims of violence. The research is qualitative in nature, its purpose is to understand a complex reality that occurs in the time and space of deep relationships, which begin with the violence phenomenon emergence. In the Protection Network professional's intervention, we used semi-structured interviews to understand the study object in relation to the phenomena revealed in the narratives. The methodology of dialogical circles was also used with the purpose of providing space for rapprochement, reflection and training. We recognized the knowledge and experiences that the participating professionals have and we considered them as co-authors throughout the process. We infer that this research could contribute to the recognition of gender studies as relevant to the Protection Network providing support for careful, protective care and for the prevention of revictimization and institutional violence of children and teenagers in violence situations.

Keywords: Gender Studies; Protection Network; Children and Teenagers; Violence.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Localização de Campo Mourão no território do Paraná.....	66
Figura 2 – Localização das Secretarias e dos Órgãos participantes da pesquisa, Campo Mourão-PR.....	71
Figura 3 – Fluxograma da Rede de Proteção, Campo Mourão-PR.....	72

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Total de crianças e adolescentes inscritas no Cad.Único e faixa de renda familiar per capita.....	30
Tabela 2 – Total de crianças e adolescentes inscritas no Cad.Único e as identidades expressas de cor/raça e etnia.....	31

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologias das violências, segundo a Lei nº 13.431/2017.....	39
Quadro 2 – Órgãos e Setores da Rede de Proteção participantes da Pesquisa.....	67
Quadro 3 – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	72
Quadro 4 – Perfis das(os) participantes da pesquisa, com base nas respostas das entrevistas.....	75
Quadro 5 – Identificação quanto à formação, tempo de formação, nível de escolaridade e órgão/setor onde atua.....	76
Quadro 6 – Dados dos conceitos de Rede de Proteção, com base nas respostas das participantes.....	77
Quadro 7 – Dados dos conceitos de Gênero, com base nas respostas das participantes.....	78
Quadro 8 – Casos de violência apresentados pelas(os) participantes.....	80

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEM – Universidade Estadual de Maringá

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

CF – Constituição Federal Brasileira

SINAN – Sistema de Informação de Agravos de Notificação

SIPIA - Sistema de Informação para Infância e Adolescência

ONDH – Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

MDS – Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome

OING – Organização Internacional Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

MMIRDH – Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

MDH – Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

UBS – Unidade Básica de Saúde

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

UPA – Unidade de Pronto Atendimento

SAIJ – Serviço de Atendimento à Infância e Juventude

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REDE DE PROTEÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL PARA ALÉM DA NORMA	24
2.1 INFÂNCIAS E ADOLESCÊNCIAS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS LUGARES SOCIAIS	24
2.2 DIREITOS HUMANOS: TRATADOS INTERNACIONAIS DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA	32
2.3 DA REDE DE PROTEÇÃO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES AO GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE	44
3 CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA: CONHECENDO A REDE DE PROTEÇÃO	60
3.1 REFERENCIAIS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS E AS NARRATIVAS COMO EIXOS DE ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE GÊNERO	60
3.2 APRESENTANDO A REDE DE PROTEÇÃO: ÓRGÃOS E SETORES E AS(OS) PARTICIPANTES DA PESQUISA	65
4 REDE DE PROTEÇÃO: ANALÍTICA DE GÊNERO E SEU PAPEL NA PROMOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA	83
4.1 AS INFÂNCIAS DAS(OS) PARTICIPANTES: CONCEITOS DE SER CRIANÇAS E ADOLESCENTES E ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO, RAÇA E RELIGIÃO	84
4.2 AS PERSPECTIVAS DE GÊNERO E INTERSECCIONALIDADES: AS CONCEPÇÕES DAS(OS) PARTICIPANTES	91
4.3 “EU DESCOBRI A REDE DE PROTEÇÃO”: A REDE QUE TEMOS E A REDE QUE QUEREMOS	109
4.4 A RELEVÂNCIA DO ENFOQUE DAS PERSPECTIVAS DE GÊNERO NO ATENDIMENTO PROTETIVO E NÃO REVITIMIZADOR ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA	129
5 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	139
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	153

1 INTRODUÇÃO

[...] nossas crianças não podem sonhar a menos que vivam, não podem viver a menos que sejam cuidadas, e quem mais daria a elas o verdadeiro alimento sem o qual seus sonhos não seriam diferentes dos nossos? ‘Se vocês querem que mudemos o mundo um dia, precisamos pelo menos viver o suficiente para crescer!’, grita a criança.

Audre Lorde

Como mulher, branca, lésbica, feminista, natural de Maringá-PR, brasileira, de crenças espirituais diversas e politicamente situada à esquerda, evidencio que esta dissertação é resultado de uma trajetória pessoal, intelectual e política iniciada na minha infância. Quando eu era criança, foram a mim transmitidos valores cristãos sobre o que significa ser mulher e sobre os relacionamentos afetivo-sexuais determinados a essa, quais sejam, dirigidos à uma pessoa do gênero masculino. Guacira Lopes Louro (2000) afirma que os corpos ganham sentido socialmente e que a sexualidade, como um campo de possibilidades de expressões, desejos e prazeres, é culturalmente estabelecida e moldada por campos de poder de uma sociedade. Então, os discursos hegemônicos referentes à sexualidade que perpassaram a minha história geraram precoce sofrimento físico, emocional e político (numa compreensão atual), pois meus desejos eram direcionados às mulheres e essa escolha ou modo de exercer a minha sexualidade, à época, não me era tangível.

Sem percepção dos sentimentos vivenciados e com uma visão de mundo substanciada por representações sociais sobre o que é ser “mulher” e “homem” e sobre como essas duas figuras protagonizavam a hegemonia heteronormativa das instituições namoro, noivado, casamento e família, acreditava que, para me relacionar com uma mulher, eu deveria ser homem. As palavras de Joan Scott (1995) soam com sentido, ao afirmar que os discursos dominantes acerca do gênero constroem o sentido da organização social, que é dada como reflexo de uma realidade biológica prévia, determinada pela diferença sexual. Então, a conclusão feita por mim na infância – de que eu deveria ser homem para me relacionar com uma mulher – engendrava tonalidades afetivas voltadas à angustia, à ansiedade e à tristeza, pois me identificava com o gênero feminino atribuído a mim no nascimento.

Em determinado dia cotidiano, do ano de 1993, em Maringá, com a idade entre 9 e 10 anos, decidi compartilhar o meu sofrimento relacionado à orientação sexual (conceitos

apreendidos na adultez) no contexto escolar com a professora da 4ª série, profissional à qual intencionei admiração, confiança e afeto. A atitude de narrar os meus sentimentos a uma pessoa adulta, com a qual estabelecia vínculo e convívio diários, a priori interpretada por mim como de coragem e determinação, se tornou minha primeira experiência de desamparo e silenciamento. A querida professora (pois o vínculo e a admiração não foram rompidos depois da experiência), após ouvir meu relato confuso e trêmulo, destinou a mim as seguintes palavras: “Paulinha, isso que você sente faz parte da idade e vai passar. Só não conte isso pra mais ninguém”. Mantive a frase como ela se desvela em minha memória nos dias atuais. Diante da tomada de consciência de que crianças/adolescentes ainda são expostas a situações de revitimização¹, de silenciamento e de desfavorecimento de seu poder de fala e de existência, tal qual vivenciei quando criança na década de 1990, me engajei em conjunto com outras(os) profissionais da Rede na criação de mecanismos e de estratégias de ações que visam transformar essa realidade e tornar efetiva a proteção integral de crianças e adolescentes em situação de violência.

Depois dessa experiência infantil, meu sofrimento existencial se agravou, pois a promessa de que “isso” iria passar não se concretizou e concedi a mim o estigma de uma pessoa “não normal” ou, nas palavras de Audre Lorde (2019), “eu me lembro a todo momento de que sou parte daquilo que a maioria chama de desviante, difícil, inferior, ou um escancarado ‘errado’ (LORDE, 2019, p. 243). Ceifada da liberdade de viver a orientação sexual desejada, nas temporadas adolescer e juventude, estabeleci relacionamentos com homens. No período de formação em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá (UEM), de 2002 e 2006, conheci pessoas, culturas, epistemologias e discursos sociais e culturais diversos daqueles transmitidos a mim na infância e na adolescência, que favoreceram a projeção e a ideia de novas identidades sociais e a liberdade de poder ser uma mulher de orientação sexual distinta da heteronormatividade, não mais vista por mim como algo natural, imutável e universal. A experiência infantil, com o passar dos anos, foi sendo ressignificada com base em novas vivências e novos aprendizados e conhecimentos adquiridos, em processos individuais e coletivos.

Saltarei para os anos compreendidos entre 2009 a 2021, historicidades dadas pela atuação como psicóloga na política de assistência social do município de Campo Mourão-PR. Na trajetória de 14 anos, minhas experiências foram concretas e corporificadas pela relação

¹ Discurso ou prática institucional que submeta crianças e adolescentes a procedimentos desnecessários, repetitivos, invasivos, que levem as vítimas ou testemunhas a reviver a situação de violência ou outras situações que gerem sofrimento, estigmatização ou exposição de sua imagem (BRASIL, 2018).

com pessoas inseridas numa realidade sócio-histórica-cultural, cujo sofrimento psíquico não advém apenas da dimensão subjetiva, mas de atravessamentos de ordem territorial, cultural, social, econômica, histórica e política. Nesse contexto, um dos serviços onde atuei foi o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS²), que tem por finalidade atender, de forma multidisciplinar e intersetorial, famílias e pessoas em situação de violência e/ou violações de direitos, cujos vínculos familiares encontram-se fragilizados e/ou rompidos. Nessa unidade, trabalhei em conjunto com profissionais do serviço social e da pedagogia no atendimento de crianças e adolescentes³ em situação de violência⁴ e suas famílias, utilizando-se de estudos de casos com a Rede de Proteção e de outros procedimentos técnico-operativos no trabalho social com as famílias e no enfrentamento aos sofrimentos e prejuízos vivenciados pelas crianças/adolescentes em situação de violência.

Em linha de continuidade, nos anos de 2016 a 2019, mediada pela atuação como colaboradora do Conselho Regional de Psicologia do Paraná, conheci psicólogas(os) de estados e cidades brasileiras que me apresentaram teorias e perspectivas teóricas atinentes aos Feminismos Decoloniais, diversos do feminismo hegemônico-branco-ocidental, e à Psicologia Fenomenológica-Existencial numa perspectiva decolonial⁵. Segundo Carla Cristina Garcia (2011), o feminismo possibilita a tomada de consciência das mulheres como coletivo humano, compreendendo e dando voz às experiências de opressão, dominação e exploração de que foram e são objeto por parte do coletivo de homens no seio do patriarcado⁶ sob suas diferentes fases históricas. Então, para a autora, o discurso, a reflexão e a prática feminista carregam

² A Política de Assistência Social no Brasil é organizada (em sua estrutura, funcionamento e cofinanciamento) em níveis de proteção social, quais sejam, Proteção Social Básica, Especial de Média e Especial de Alta Complexidade. O CREAS é a unidade governamental de Média Complexidade, responsável pela execução do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) (PNAS, 2004).

³ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

⁴ A Lei Federal nº 13.431/2017, no art. 4º, tipifica as seguintes formas de violências contra crianças e adolescentes: violência física, psicológica, sexual e institucional, trazendo os conceitos e categorias pertencentes a cada tipificação citada (BRASIL, 2017).

⁵ Segundo Anibal Quijano (2005), o conceito de Colonialidade problematiza as continuidades das estruturas de dominação econômicas, políticas, culturais e da natureza, fundadas no período da colonização. A palavra decolonial advém do conceito de Decolonialidade, considerado como um posicionamento de resistência e de desconstrução da lógica colonial que estabelece os padrões sociais, políticos, econômicos e culturais historicamente perpetuados. Propõe, também, caminhos alternativos ao capitalismo e ao conceito de Modernidade, como compreensão hegemônica da história, da sociedade, da cultura, da economia e da política. Numa linha de análise, Maria Lugones (2020) caracteriza o “sistema moderno-colonial de gênero”, utilizando-se da interseccionalidade raça, classe, gênero e sexualidade.

⁶ Considerava-se patriarcado o governo dos patriarcas, cuja autoridade provinha de sua sabedoria. A partir do século XIX, as teorias feministas, principalmente o feminismo radical dos anos 70 do século XX, redefiniram esse conceito, compreendendo-o como forma de organização política, econômica, religiosa, social baseada na ideia de autoridade e liderança do homem, em todas as formas de organização e relações sociais (GARCIA, 2011).

também uma ética e uma forma de estar no mundo, pois o feminismo se articula como filosofia política e, ao mesmo tempo, como movimento social, constituído pelo fazer e pensar de milhares de mulheres pelo mundo todo (GARCIA, 2011, p. 13).

As lutas feministas permitiram a construção de novas representações acerca do que é ser mulher nas perspectivas das experiências vividas por elas. Dito isso, os feminismos decoloniais foram determinantes nas reflexões e transformações dos conceitos de gênero, pois combateram a ideia de essência ou natureza feminina, legitimadas pela ciência positivista e pela religião cristã, ambas imersas na lógica patriarcal. Mais que isso, a trajetória de seis séculos de lutas das mulheres contra as desigualdades em relação aos homens propiciou a elaboração de epistemologias feministas a partir das experiências das mulheres afro-latino-americanas, como o pensamento de Lélia Gonzalez (2020), que deu ênfase à dimensão racial e evidenciou que as mulheres negras e indígenas foram excluídas, por séculos, das lutas dos movimentos feministas, e de Maria Lugones (2020), que teorizou sobre a intersecção de raça, classe, gênero e sexualidade e investigou como o colonialismo estruturou as assimetrias de gênero em termos raciais. Para Joan Scott (1995), gênero é uma categoria de análise que permite que histórias e existências sejam reescritas a partir das narrativas das pessoas historicamente em posições de desigualdades e opressões. Como categoria analítica, o gênero pode ensejar a transformação social, à medida que possibilita o questionamento dos conceitos e epistemologias dominantes e a compreensão do sentido e do funcionamento das relações sociais, culturais, políticas e econômicas da humanidade (SCOTT, 1995, p. 74-75).

Convergente às perspectivas de gênero, acreditamos que a Psicologia Existencial da Libertação⁷ dialoga com o pensamento decolonial. Para Gustavo Alvarenga Oliveira Santos (2018), a Psicologia Existencial da Libertação considera a experiência latino-americana no que ela tem de diferente e ancestral, meditando que a relação de alteridade com o outro não deve implicar em desigualdades e hierarquias, tais quais advieram da concepção europeia de modernidade e dos processos de colonização e reforça que nossa cultura, de acentos ameríndios e africanos, constrói-se numa experiência distinta dos povos europeus (SANTOS, 2017)

Segundo Enrique Dussel (2012), a experiência civilizatória do ser humano europeu tornou-se o modelo universal hegemônico, situando as demais experiências humanas, exceto a

⁷ Como ponto de partida a Psicologia Fenomenológica-Existencial de Martin Heidegger, Søren Kierkegaard e outros filósofos, Santos (2018) afirma que a Psicologia Existencial da Libertação se vale dos achados da *Filosofia de La Liberación*, em particular, e do pensamento decolonial latino-americano, realçando as especificidades do mundo vivido latino-americano e não europeu, na tentativa de perceber, dar voz e fala-com “a massa marginal e excluída do sistema socioeconômico hegemônico” (SANTOS, 2018, p. 28).

norte-americana mais tarde, em posições inferiores e periféricas (de exclusão) e legitimou o poder epistêmico, político e cultural da Europa sobre populações da América Central, do Sul e outras (DUSSEL, 2012, p. 51-53).

Nesse sentido, inspirada também nos pressupostos filosóficos da ética da libertação de Dussel (2012), a psicologia existencial da libertação (SANTOS, 2017) defende que escutar e reconhecer o outro em seu poder cultural, social e político é um processo de libertação, pois permite subsídios alternativos aos padrões de exclusão historicamente perpetuados pelos modelos universais de ser, conhecer e estar, próprios da concepção hegemônica de modernidade. Os estudos feministas decoloniais dialogam com a psicologia existencial da libertação, pois defendem a ideia de igualdade de gênero interseccionada às identidades de raça, classe, etnia, geração, valorizando as experiências vividas, as epistemologias e as ontologias⁸ das pessoas situadas historicamente em posições de desigualdades e injustiças sociais, conforme nos afirma Patricia Hill Collins (2020).

Na esteira da atualização dos conhecimentos de gênero e da psicologia enveredada ao pensamento decolonial, minha *práxis* profissional, sobretudo no CREAS, os modos de me definir e me compreender como mulher, os posicionamentos diante da vida e das realidades vivenciadas no dia a dia de atuação profissional, foi transformada. Nesse percurso, compreendi que minha atuação nos atendimentos às crianças/adolescentes em situação de violência, por vezes, não considerava questões de ordem social e cultural, tais como: a compreensão da infância e da adolescência numa perspectiva plural e interseccional, a naturalização das violências e as assimetrias de poder. Em outras palavras, eventualmente no meu contexto de atuação e das políticas de Educação e de Saúde – com as quais a política de Assistência Social estabelece diálogo e articulação de forma contínua – as crianças e os adolescentes eram alvos de omissões, questionamentos, julgamentos e práticas invasivas e desnecessárias, diante da atitude de contar e revelar a situação de violência vivenciada e/ou apresentar indícios e comportamentos que remetia a estar exposta a situações de violência.

No processo de implicar-se com a prevenção da revitimização e do favorecimento do cuidado à população infanto-juvenil em situação de violência, a publicação da Lei Federal nº 13.431, de 04 de abril de 2017 e sua regulamentação mediante o Decreto Presidencial nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018, tipificou a revitimização e a violência institucional⁹ contra

⁸ Heidegger (2012) concebe a ontologia como a máxima da “volta às coisas mesmas”, isto é, recuperar o sentido do ser, a existência como abertura a todas as possibilidades, segundo todas as correlações que elas implicam.

⁹ Violência praticada por agente público no desempenho de função pública, em instituição de qualquer natureza, por meio de atos comissivos ou omissivos que prejudiquem o atendimento à criança ou ao adolescente vítima ou testemunha de violência (BRASIL, 2018).

crianças e adolescentes como crimes de violações dos direitos humanos e da proteção integral instituída pela Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988 e possibilitou a criação de mecanismos de prevenção, enfrentamento e combate à essas violações de direitos. Embora ainda constitua um desafio a notificação das situações de revitimização e de violência institucional contra crianças e adolescentes – por exemplo, por meio do Disque 100 e da Ficha de Notificação de Violência Interpessoal/Autoprovocada no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) –, os dados de violências contra crianças/adolescentes indicam o volume de atendimentos demandados à Rede de Proteção e a necessidade urgente de implementar atendimentos cuidadosos e protetivos.

De acordo com a Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos¹⁰ (ONDH), em 2022 foram registrados no Brasil 141.993 denúncias de violências contra crianças e adolescentes e 738.981 violações de direitos humanos contra esses sujeitos. Em 2023, até o período de 16 de maio, 77.390 denúncias foram realizadas, contendo 444.929 tipos de violações, isto é, qualquer fato que atente ou viole os direitos humanos de crianças e adolescentes. No Paraná, no mesmo período de 2023, o painel demonstra 3.078 denúncias e 17.327 violações contra crianças e adolescentes. Relativo ao município de Campo Mourão, em 2022, o Conselho Tutelar de Campo Mourão registrou no Sistema de Informação para a Infância e a Adolescência, módulo Conselho Tutelar (SIPIA-CT), 57 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes; no período de janeiro e fevereiro de 2023, foram 7 registros de situações de violência sexual infantojuvenil¹¹.

Os dados apresentados demonstram o volume de denúncias de violência contra crianças e adolescentes num determinado período histórico e ensejam as seguintes reflexões: O que é ser criança e adolescente? Quais os territórios de sua construção? Por que, mesmo após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e legislações subsequentes, persistem as violências contra crianças e adolescentes e as culturas institucionais de atendimentos revitimizadores?

Segundo Sueli Salva *et al.* (2021), o Brasil e a América-Latina constituíram-se em territórios de construção do conceito de infância e adolescência, assumindo como referência as convicções produzidas pela ideia de modernidade e de pensamento ocidental, que tem na universalidade, na normatização e nas relações desiguais de poder os pressupostos onde se inscrevem as perspectivas infantis e adolecer (SALVA *et al.*, 2021, p. 163). Nesse caminho,

¹⁰ Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-de-dados>. Acesso em: 30 maio 2023.

¹¹ Fonte: Vigilância Socioassistencial, Secretaria Municipal de Assistência Social de Campo Mourão, 2023.

a CF (BRASIL, 1988), em consonância com os tratados internacionais, introduziu no ordenamento jurídico brasileiro o princípio da Proteção Integral de crianças e adolescentes, determinante para a mudança de paradigmas das compreensões anteriores sobre a experiência social da infância e adolescência, ou seja, a visão higienista da criança/adolescente como “menor irregular” segundo ditava o código de menores¹², substituída pela visão de crianças e adolescentes como pessoas necessitantes de direitos fundamentais.

O dispositivo de lei ECA (BRASIL, 1990) alterou as políticas públicas de crianças e adolescentes e dispôs que essas devem atuar por meio da ferramenta de Rede, compreendida como o conjunto de instituições e de profissionais articuladas(os) e engajadas(os) na garantia da proteção integral das pessoas infantis e adolecer. A socióloga Irene Rizzini (2006) conceitua a Rede como um tecido de relações estabelecidas a partir de uma finalidade em comum e se encadeiam por ações em conjunto. Para a autora, uma Rede integrada e articulada deve estar ligada com os diversos setores das políticas públicas, dentre elas, a saúde, a educação, a assistência social e a justiça, pois, dessa forma, ofertará um atendimento completo à criança, ao adolescente e a suas famílias.

Posto isso, depreendemos que Rede de Proteção é um conceito e uma metodologia que pode subsidiar e potencializar a atuação das políticas públicas na promoção e no alcance da proteção de crianças e adolescentes, mas tal conceito não deve ocupar apenas o campo do abstrato, como uma utopia a ser conquistada pelos órgãos e setores de atendimento infantojuvenil. Nessa esteira, percebemos que o paradigma da Proteção Integral está situado num projeto de racionalidade formal que perpetua o universalismo e as normativas de gênero, raça, classe e sexualidade. Propala-se a ideia de que, com a criação e a regulamentação das normas de direitos humanos de cunho protetivo, repentinamente surtiria uma mudança cultural na sociedade e no sistema de proteção social, na perspectiva de reconhecerem crianças e adolescentes como pessoas de direito a fala, trocas e poder cultural. Inferimos que somente as leis não garantem o cuidado e a proteção de crianças e adolescentes em situação de violência, tampouco, a implementação da Rede de Proteção não assegura que as(os) profissionais que a compõem vão atuar de maneira articulada – ou seja, de forma comunicativa, célere, compartilhando o cuidado e não sobrepondo papéis – e engajada na

¹² Disposto pela Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, o Código de Menores instituiu a ideologia da “situação irregular” de pessoas até 18 anos de idade que se encontravam em situações como: privados de condições essenciais a sua subsistência, saúde, “instrução” obrigatória (educação); vítimas de maus-tratos ou castigos imoderados; em perigo moral; privado de representação ou assistência legal; dentre outras especificações (BRASIL,1979).

perspectiva da promoção dos direitos humanos e da não revitimização de crianças e adolescentes que sofreram violência.

Com base no pensamento de Joaquín Herrera Flores (2002), argumentamos que a ação da Rede de Proteção deve incidir sobre a realidade material e corporal das infâncias e adolescências, em detrimento de visões abstratas e formalistas de mundo e das pessoas, adotando práticas de direitos humanos inseridas em seus contextos/cotidianos de vivências e ações e no entrecruzamento de perspectivas universalistas e particularistas, como possibilidade de luta pela dignidade humana de crianças e adolescentes.

Nesse contexto, o termo Rede de Proteção, inaugurado pela Lei 13.431/2017, surge como conceito, metodologia e estratégia de atuação das(os) profissionais no atendimento às crianças e adolescentes em situação de violência e, num movimento de inflexão, nos propomos a pensar a Rede de Proteção também como uma produção cultural, condição fundamental à efetivação de sua função protetiva estabelecida pela lei. Os pressupostos de Maria Elisa Cevasco (2009) respaldam essa ideia, uma vez que a autora afirma: “se as formas de cultura se engendram na sociedade, não se pode entender nenhuma produção cultural, seja ela a criação de um sindicato ou de uma grande obra de arte, isolada de seu chão social” (CEVASCO, 2009, p. 322).

As palavras de Homi Bhabha (1998) cooperam com a ideia de Rede de Proteção que se constitui culturalmente: “Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, singular ou coletiva, que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 1998, p. 20). Assim, temos a intenção de compreender a Rede de Proteção como uma criação cultural, à medida que é formada por pessoas que possuem diferentes identidades, histórias, culturas e formações disciplinares que, se articuladas, podem produzir narrativas, subjetividades e formas de cuidado coerentes às demandas expressas pelas crianças e adolescentes vítimas de violência, sobretudo aquelas atravessadas pelas diferenças de raça, classe, gênero e sexualidade.

Quanto à dimensão funcional da Rede, Denise Najmanovich (2008, p. 152) nos auxilia nesta reflexão. A autora afirma que os cenários contemporâneos nos convocam a olhar o ser humano, do ponto de vista epistemológico e ontológico, numa perspectiva em rede, sendo essa interativa, dinâmica e multidimensional. Para a autora, pensar em rede é desenvolver uma estética vincular, mas que não se trata de conexões entre sujeitos e/ou objetos preexistentes, mas de vínculos gendrados simultaneamente ao ato dinâmico de organização da rede, sem existência independente ou prévia a esta concepção (NAJMANOVICH, 2008, p.

154). O pensamento da autora subsidia uma perspectiva de Rede de Proteção, ancorada na ideia de uma proposta metodológica de intervenção às crianças e adolescentes em situação de violência, pois, compreendida numa dinâmica vincular, se desvela em determinado espaço-tempo e adquire formas e funções provisoriamente definidas a partir da corporificação de crianças/adolescentes cuja existência, embora atravessada pelo contexto de violência, é dotada de memória, história, identidades e desejos que devem ser compreendidos e reconhecidos pela Rede, numa atitude que não limite, que não naturalize e não desconsidere o processo histórico e cultural dessas pessoas.

As vivências pessoais e experiências profissionais narradas, somadas à ampliação continuada dos conhecimentos, me conduziram à presente pesquisa de mestrado, que se propõe a investigar as perspectivas de gênero das(os) profissionais que atuam na Rede de Proteção no município de Campo Mourão-PR. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, na linha de pesquisa “Formação humana, processos socioculturais e instituições”, este estudo considera a relevância das transformações sociais e culturais na ampliação das possibilidades humanas de ser, estar e conhecer e para o desenvolvimento da sociedade em suas múltiplas dimensões. No caminho da pesquisa, objetivamos também compreender os conceitos de gênero e de rede de proteção das(os) profissionais e as contribuições dos estudos de gênero na promoção da não revitimização e dos direitos humanos às crianças e adolescentes em situação de violência.

Para atingir os objetivos propostos, convidamos 11 (onze) profissionais da Rede de Proteção para participarem da pesquisa, mediante realização dos procedimentos dispostos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP UNESPAR). Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, na tentativa de compreender uma realidade que é complexa e que ocorre num espaço-tempo de relações entre a Rede de Proteção e crianças e adolescentes. Maria Cecília de Souza Minayo (2010, p. 57) conceitua o método qualitativo como “[...] aquele que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem”. Recorrendo à pesquisa qualitativa, espera-se desvelar os processos sociais referentes a grupos particulares, construir novas abordagens e conceitos durante a investigação (MINAYO, 2010).

No que se refere aos procedimentos técnicos da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com os onze participantes, que foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. De acordo com Minayo (2010), as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas fechadas e abertas, possibilita à(o) entrevistada(o) se posicionar favorável ou não

ao tema e permite a negociação de visões da realidade resultantes da dinâmica social onde as(os) participantes constroem conhecimento e procuram dar sentido ao mundo que os cerca. Utilizamos, também, a pesquisa-ação conforme a caracterização de Marisa Vorraber Costa (2002), que propõe uma situação social situada em conjunto com as(os) sujeitos da pesquisa e que favoreça a escuta das vozes participantes. Para isso, realizamos 01 (um) encontro de grupo com as(os) participantes da pesquisa, no formato de círculo dialógico, com o intuito de estudar casos fictícios de crianças e adolescentes em situação de violência.

Os círculos dialógicos constituem uma inspiração a partir dos Círculos de Cultura de Paulo Freire (1967), com a finalidade de subsidiar a criação de um espaço comunitário de diálogo cooperativo e comprometido, que favoreça a reflexão, a dialogicidade e a ação, com vistas à transformação social (FRANÇA, 2014; 2022). Argumentamos a importância de escutar e reconhecer a pessoa participante da pesquisa no lugar em que ela ocupa, citando as palavras de Menga Lüdke e Marli André: “a pesquisa, então, não se realiza numa atmosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2). Recorremos à análise das narrativas para investigar e compreender os fenômenos e categorias desveladas na produção advinda das entrevistas e dos grupos de estudos de casos (COSTA, 2002).

No método, estabelecemos diálogos interdisciplinares entre perspectivas de gênero decoloniais, estudos culturais e a psicologia existencial da libertação. Com efeito, o horizonte desta pesquisa é trilhado pela interdisciplinaridade entre os conhecimentos, em que não vislumbramos apenas o diálogo, mas também os pontos de encontros entre os saberes, sobretudo da Psicologia, Filosofia, Sociologia e Direito, que convergem com o teor transdisciplinar das Teorias Feministas e dos Estudos Culturais, objetivando a produção de conhecimento de forma horizontal e compartilhada. O conhecimento, nesta perspectiva interdisciplinar, é visto como elemento fundamental para a transformação social (MANGINI; BIANCHETTI, 2020).

Na segunda Seção, intitulada “Rede de Proteção: uma construção cultural para além das leis”, contextualizamos em perspectivas plurais os conceitos de infâncias e adolescências e os lugares sociais ocupados por esses sujeitos; descrevemos as normativas de direitos humanos, mediante reflexões que transitam nas fronteiras entre a concepção hegemônica universal e a perspectiva crítica assentada na interculturalidade; teorizamos o conceito de gênero com ênfase nas perspectivas decoloniais e como essas subsidiam intersecções com outras dimensões humanas, como raça e classe; em contínuo, apresentamos o princípio da Proteção Integral, localizamos no espaço-tempo normativo brasileiro (a)onde está situada a

Rede de Proteção, propondo sua conceituação como construção cultural e gênero como categoria útil de análise (SCOTT, 1998) para contribuir com a Rede de Proteção. De posse desse desenvolvimento teórico, buscamos compreender os conceitos de Gênero e de Rede de Proteção das(os) profissionais que atuam no atendimento às crianças e adolescentes em situação de violência.

A Seção 3 tem como objetivo demonstrar o campo da pesquisa, descrever os percursos metodológicos desse estudo e apresentar a Rede de Proteção. Para atingir esse fim, descrevemos os referenciais teóricos-metodológicos e as narrativas como eixos de análise na perspectiva de gênero; em seguida, apresentamos a Rede de Proteção e os órgãos e setores participantes deste estudo. Nesse tópico, relatamos os encontros e as vinculações com as(os) participantes da pesquisa, os setores e os órgãos representados e narramos os procedimentos das entrevistas e do grupo de estudo de caso, no qual desenvolvemos o círculo dialógico.

A quarta Seção intitula-se “Rede de Proteção: analítica de gênero e seu papel na promoção de direitos humanos de crianças e adolescentes em situação de violência” e tem como propósito averiguar as contribuições dos estudos de gênero e de uma rede conectada na promoção dos direitos humanos às crianças e adolescentes em situação de violência. Com vistas a esse propósito, estruturamos o tópico 4.1 “As infâncias das(os) participantes: conceitos de ser crianças e adolescentes e atravessamentos de gênero, raça e religião”, no qual descrevemos as experiências vividas pelas(os) participantes nas temporadas da infância e da adolescência, por meio do tópico 4.1.1 “Memórias afetivas: o direito à liberdade sob risco desde a infância”, dimensão de análise que evidenciou ser o gênero, em conjunto com os marcadores de raça e religião, categorias de análises históricas imbrincadas em vivências de desigualdades e de não autonomia da vida, da existência e do corpo desde a infância.

Na continuidade da Seção quatro, abordamos o tópico 4.2 “As perspectivas de gênero e interseccionalidades: as concepções das(os) participantes” e construímos as análises em torno das dimensões desveladas nos conceitos de gênero como restrito às identidades LGBTTIQI+: o jogo das diferenças e das identidades; e gênero restrito ao feminino: distribuição desigual de poder e proibições em função do sexo. Elaboramos, em seguida, o tópico 4.3 “Eu descobri a Rede de Proteção”: a rede que temos e a rede que queremos, destacando dois eixos analíticos, quais sejam, que a Rede é uma construção, na qual incide impactos da falta de investimento em políticas públicas para um Sistema de Proteção efetivo, e a Rede desconectada: a relevância de ações continuadas de capacitação para a construção de uma Rede Integrada. Por fim, tecemos articulações, no tópico 4.4, acerca da relevância do

enfoque das perspectivas de gênero no atendimento protetivo e não revitimizador às crianças e adolescentes em situação de violência.

Na finalização da pesquisa, elucidamos considerações provisórias acerca da trajetória de dois anos de pesquisa, as reflexões, resultados e proposição de intervenções que promovam os direitos humanos às crianças e adolescentes em situação de violência de Campo Mourão, contribuições que poderão reverberar, também, aos municípios circunjacentes. Evidenciamos que o caminho trilhado foi traçado em conjunto com as(os) participantes da pesquisa e que as epistemologias de gênero decoloniais configuram-se como base às possibilidades de atualização e produção do conhecimento, atuação profissional e, *a priori*, sustentam modos de ser-com e estar-no-mundo.

2 REDE DE PROTEÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL PARA ALÉM DA NORMA

Nessa seção, destinamos o primeiro subtópico para contextualizar os conceitos de infâncias e adolescências e os lugares sociais ocupados por esses sujeitos, preferencialmente por meio de perspectivas críticas e decoloniais; além disso, trouxemos dados quantitativos sobre as crianças e adolescentes de Campo Mourão, fornecidos pelo Censo Demográfico Brasileiro (2010) e pelo Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (2023).

Em contínuo, no subtópico 2.2, descrevemos as normativas de direitos humanos de crianças e adolescentes, dirigindo reflexões que transitam nas fronteiras entre a concepção hegemônica universal e a perspectiva crítica assentada na interculturalidade. Apresentamos o princípio da Proteção Integral, localizando no espaço-tempo normativo brasileiro onde está situada a Rede de Proteção, propondo sua conceituação como construção cultural.

Citamos um ensaio de revisão bibliográfica que nos auxiliou a identificar o conceito de Rede de Proteção empreendido em artigos científicos publicados em periódicos, com recorte entre os anos de 2016 e 2021 e se esses consideraram os estudos ou análises de gênero como relevantes à atuação da Rede, no que tange ao cuidado e à não revitimização de crianças e adolescentes em situação de violência.

Na conclusão da seção, abordamos que gênero, com ênfase nas perspectivas decoloniais, constitui uma categoria útil de análise para contribuir com a Rede de Proteção na promoção dos direitos humanos às crianças e adolescentes.

2.1 Infâncias e Adolescências: breve contextualização dos lugares sociais

De acordo com Zuleica Pretto (2013), a história nos aponta que a infância e a adolescência têm sido compreendidas pela ciência psicológica por concepções universais e naturalizantes, que ditam as etapas evolutivas de desenvolvimento, os modos dicotômicos de estabelecer relações entre supostos mundos internos e externos e as condições padronizadas de aprendizagens comportamentais, cognitivas e afetivas. A Psicologia Fenomenológica-Existencial, com base na analítica de Martin Heidegger (2009; 2012), nas obras *Introdução à Filosofia* e *Ser e Tempo*, nos permite compreender a pessoa humana em seu caráter de imanência da existência, de cooriginariedade com o mundo e de se ser em abertura. Heidegger (2009) adotou uma atitude fenomenológica quando pensou sobre o sentido da existência nos

primeiros anos de vida do ser humano, ou seja, o filósofo suspendeu o posicionamento teórico sobre o desenvolvimento infantil concebido pela tradição naturalista, assumindo uma atitude reflexiva e analítica perante o mundo e as coisas, considerando que essas não são dadas naturalmente, são tampouco preexistentes. O autor pressupôs que a criança possui a intencionalidade do ser-aí (*Dasein*)¹³ e do ser-com-o-mundo:

Se, de maneira totalmente elementar, presentificarmos para nós o modo do ser-aí de uma criança no primeiro momento de seu ser-aí terreno, então nos depararemos com o choro, com o movimento agitado no mundo, no espaço, sem qualquer finalidade e, contudo, dirigido para... Ausência de finalidade não é desorientação, e orientação não significa estar voltado a uma finalidade. Ao contrário, orientação significa em geral estar-direcionado a..., estar-direcionado para..., estar-direcionado para fora de... (HEIDEGGER, 2009, p. 131).

Na analítica heideggeriana proposta, a criança é concebida numa perspectiva que não privilegia o orgânico, o psíquico, o social ou o cultural, subjugando dimensões do mundo da vida, mas desloca o pensamento para a existência como o lugar mais original de todas as possibilidades de constituir-se criança, sendo essa considerada com a mesma totalidade existencial da pessoa adulta. Desse modo, o caráter de indeterminação, de liberdade e de cuidado, presentes no modo de ser humano como ser-aí, estão presentes também na infância (HEIDEGGER, 2009). Compreendemos a criança por meio de uma abertura aos modos e possibilidades de ser, suspendendo a referência de criança como um projeto a ser completado, como uma esteira para se chegar à vida adulta, como se lhe faltasse algo para atingir o estatuto de humano (FREITAS, 2015).

Nos ancoramos no pressuposto da psicologia fenomenológica-existencial, a experiência de um projeto de ser criança e adolescente em abertura e inteireza, possivelmente, seria narrado por essas da seguinte maneira: deixe-me brincar; deixe-me chorar; deixe-me rir; deixe-me falar; deixe-me estar e conviver com segurança; deixe-me sem marcas em meu corpo; deixe-me livre; deixe-me amar; deixe-me crer; deixe-me afetar; deixe-me poder; deixe-me ser. Ao fazermos referência à importância das vivências das crianças, demonstramos como ponto de partida as múltiplas singularidades infantis e nos propomos a tencionar os padrões naturalizantes e normalizadores da infância e da adolescência.

¹³ Uma das contribuições mais fundamentais da Fenomenologia para a Psicologia é a compreensão do modo de ser do homem [ser humano] como existência. Neste sentido, o conceito de ser-aí ou *Dasein* indica a abertura compreensiva da pessoa a si mesmo em seu próprio ser e a compreensão do ser dos outros entes e ao próprio mundo. O ser humano é o ser-aí, aquele que se constitui em modos infindáveis de se ser e nunca será objeto de investigação, mas sim de compreensão de si, das coisas e do mundo, buscando o sentido do ser (HEIDEGGER, 2012).

Em linha de continuidade, a antropologia apresenta significativas contribuições no desvencilhamento de imagens preconcebidas e universais dos conceitos de crianças. Clarice Cohn (2005) afirma que, a partir da década de 1960, a Antropologia introduziu novas formulações nos estudos da criança, dentre elas, o conceito de que a sociedade e a cultura são constantemente produzidas pelas pessoas que a constituem, sendo essas atrizes/atores sociais, pois criam seus papéis enquanto vivem e se relacionam em sociedade. Assim, as crianças não são seres incompletos, em treino para a vida adulta, encenando funções sociais enquanto são socializadas na espera da formação da personalidade social, mas sim, possuem papel ativo na definição de sua própria condição e, onde quer que estejam, interagem ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo e são parte importante na consolidação das atribuições que assumem e de suas relações (COHN, 2005, p. 28).

Introduzindo as contribuições da sociologia da infância a este estudo, Anete Abramowicz (2011) afirma que a infância é um conceito teorizado em diversos campos do conhecimento, mas no âmbito da sociologia da infância tem-se um contexto interno de disputa: “ora é uma estrutura universal, assimilando as características da sociedade ocidental, ora ela é um conceito geracional, articulando-se às diversidades de classe social, gênero e pertencimento étnico” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 12).

No que tange à perspectiva de infâncias plurais, Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011) afirmam que em um país onde a organização social é construída sob a lógica de desigualdades e diferenças, torna-se imperativo a desconstrução sobre o conceito universal de ser criança, caracterizado pelo adultocentrismo¹⁴ e normativas de gênero, raça e classe. Nessa sequência, inferimos que os territórios de construção dos conceitos de infância e adolescência assumiram como referência o pensamento do processo histórico orientado por perspectivas dominantes, que tem na universalidade e na racionalidade eurocêntrica que propaga desigualdades as formulações onde se inscreve o pressuposto hegemônico da condição humana, conforme pressupõe Edgardo Lander (2005).

Ao construir-se a noção de universalidade a partir da experiência particular (ou paroquial) da história europeia e realizar a leitura da totalidade do tempo e do espaço da experiência humana do ponto de vista dessa particularidade, institui-se uma universalidade radicalmente excludente (LANDER, 2005, p. 10).

¹⁴ A infância, na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição e de aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 73).

Convergem com essa concepção as teorias de Enrique Dussel (2012), ao afirmar que, na ideia de modernidade, o etnocentrismo europeu foi o primeiro etnocentrismo "mundial", ou seja, designado como universal, em que o mundo ou a eticidade da pessoa europeia pretende se apresentar como "o mundo" humano por excelência: "o mundo dos outros é barbárie, marginalidade, não ser" (DUSSEL, 2012, p. 67). A iconografia "a história social da criança e da família", de Philippe Ariès (1986), apresenta epistemologias, culturas e âmbitos sociais acerca do ser criança à partir do seu tempo histórico. O autor descreve:

Ficamos muito orgulhosos quando Paulinho, ao ser perguntado sobre sua idade, responde corretamente que tem dois anos e meio. De fato, sentimos que é importante que Paulinho não erre: que seria dele se esquecesse sua idade? Na savana africana a idade é ainda uma noção bastante obscura, algo não tão importante a ponto de não poder ser esquecido. Mas em nossas **civilizações técnicas**, como poderíamos esquecer a data exata de nosso nascimento (...) Paulinho dará sua idade na escola e logo **se tornará** Paulo N. da turma x (ARIÈS, 1986, p. 29, grifos nossos).

Ariès (1986) historiciza a construção social e cultural da infância e suas relações com a família e a sociedade, no período compreendido entre o século XII e XX, no espaço-tempo da Europa ocidental: "as pessoas sentiam necessidade de dar à vida familiar uma história, datando-a [...] a inscrição das idades ou de uma data num retrato ou num objeto correspondia ao mesmo sentimento que tendia a dar a família maior consistência histórica" (ARIÈS, 1986, p. 32). O autor afirma que as crianças do espaço-tempo conceituado como medieval transitavam em outros ambientes que não apenas o doméstico, não havia separação entre profissão e vida privada e eram inseridas em um contexto de educação mais amplo, associados aos trabalhos laborais, pois isso lhes dariam as boas maneiras ou o ofício pela prática, bem como valores humanos na convivência com os adultos, chamados mestres. A família, nesse ideário, "era uma realidade moral e social, mais do que sentimental" (ARIÈS, 1986, p. 231).

O autor descreve as representações sociais num projeto eurocêntrico sobre o ser criança, relacionadas à compreensão de infância como um ser não falante e ligada à ideia de dependência, evidenciando a localização europeia e diferenças nas formas de compreensão do ser criança atreladas às condições econômicas e de classe (ARIÈS, 1986). Mas embora as infâncias e suas identidades de gênero e as crianças não europeias são invisibilizadas dos locais epistêmicos, sociais e culturais percorridos por Ariès (1986), as teorizações do autor contribuíram para a transformação das formas de cuidado social e afetivo às crianças, antes vistas como "mini" adultos, sujeitos incompletos, um vir a ser, e para a compreensão de que a

existência infantil foi permeada por relações assimétricas e de desigualdades no processo histórico conduzido pelo pensamento dominante.

E o lugar da criança na sociedade brasileira? Tem semelhanças e diferenças em relação à infância europeia narrada por Ariès (1986)? Mary Del Priori (2010) concebe que, no Brasil, entre os séculos XVI, XVII e XVIII, as crianças estavam imersas numa sociedade formada (e que estava sendo transformada), sobretudo por homens e mulheres portugueses(as) ‘recém-chegados’ em processo de expansão territorial, pelos povos indígenas que resistiam e sobreviviam à dominação do colonialismo e pelas pessoas negras escravizadas em decorrência do mesmo processo histórico. As violências físicas, por vezes dirigidas às mães, atingiam os(as) filhos(as) e eram somadas à fome, ao abandono, à instabilidade econômica e social. Com efeito, segundo Del Priori (2010), a educação (de ordem física e moral) e a medicina tiveram um papel de ‘aperfeiçoar’ as crianças do Brasil colonial, preparando-as para assumir responsabilidades. Cabia às crianças uma formação comum, qual seja, cristã, e as circunstâncias socioeconômicas tonalizavam as diferentes tradições culturais e costumes sociais e educativos, bem como os cuidados nas dimensões psicológica e pedagógica.

Ainda nas linhas conceituais de Del Priori (2010), havia uma vertente cultural estabelecida de que a boa educação adviria de castigos físicos e das tradicionais palmadas que faziam parte do cotidiano das crianças no período colonial, introduzidos especialmente pelos padres e jesuítas à cultura dos povos e crianças indígenas, que conheciam a correção por meio do amor e não da punição. Na esteira do conceito de amor, bell hooks¹⁵ (2021) diz que: “nada cria mais confusão em relação ao amor no coração e na mente de crianças do que punições duras e/ou cruéis aplicadas pelos mesmos adultos que elas foram ensinadas a amar e respeitar” (hooks, 2021, p. 60). Correlacionando os conceitos e experiências de amor e justiça, a intelectual feminista pressupõe que não pode haver amor sem justiça. Afirma ainda que devemos almejar uma cultura que não apenas respeite, mas assegure os direitos civis básicos para as crianças, do contrário, a maioria delas não conhecerá o amor e, o lar da família nuclear, enquanto projeção hegemônica da sociedade ocidental, continuará sendo uma esfera institucionalizada de poder que pode ser facilmente autocrática e fascista (hooks, 2021).

Contribuindo com as narrativas históricas das crianças brasileiras na passagem do século XIX para o XX, Rizzini (2006) afirma que a população infantil em situação de vulnerabilidade social e de abandono no Brasil – um número significativo dessas crianças

¹⁵ Gloria Watkins é conhecida como “bell hooks”, nome inspirado em sua bisavó materna. O uso da letra minúscula é estratégia da autora, que prefere dar enfoque ao conteúdo de sua escrita e não à pessoa.

eram geradas a partir da relação dos homens portugueses com mulheres indígenas ou mulheres negras escravizadas – era considerada como um “problema social”, na perspectiva de moldar o significado social de infância e conduzir o Brasil num ideal hegemônico de nação culta, moderna e civilizada, de acordo com os modelos de sociedade tipificados, sobretudo por cidades europeias e norte-americanas (RIZZINI, 2006). Quanto a isso, Dussel (2012), em diálogo com a pedagogia de Paulo Freire, afirma que é possível exercer uma consciência ético-crítica quando se tem como ponto de partida as vítimas, os oprimidos, os condenados da terra¹⁶, esses ocupando-se do discurso em comunidade. O autor argumenta sobre a relevância e a necessidade de considerar a alteridade como vigente e não somente a universalidade, no ensino e exercício da “razão material e formal, ética e comunitário-discursivo enquanto dialogicidade” (DUSSEL, 2012, p. 431).

Uma vez que importa ao nosso estudo dar vigência, no contexto brasileiro, ao horizonte da vida das populações de crianças e adolescentes em situação de violência, perguntamos: quem são as crianças e adolescentes de Campo Mourão? Em direção a esse propósito, consideramos significativo apresentar algumas caracterizações acerca das crianças e dos adolescentes pertencentes ao município, pois também são participantes da pesquisa, ainda que de forma indireta, e realizar reflexões acerca das situações de revitimização e se padrões instituídos de gênero, raça, classe e etnia favorece essa conduta não protetiva.

Segundo a prévia populacional publicada pelo Censo Demográfico (IBGE, 2022), Campo Mourão possui 99.170 pessoas residentes no município. Considerando a população estimada de 96.102 pessoas (IBGE, 2021), desse total, 14.581 são crianças de 0 a 11 anos e 9.406 adolescentes de 12 a 17 anos, totalizando 23.987 pessoas da população infantojuvenil, o equivalente a 27,50% do universo populacional mourãoense estimado para 2021.

Da população infantojuvenil, 11.902 são do gênero feminino e 12.085 do gênero masculino. Em relação a esse dado inicial, podemos reiterar o pensamento de Scott (1995), de que o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado: “O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente que possibilita a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas (SCOTT, 1995, p. 88). A interseccionalidade nos permite ampliar o olhar às diferentes categorias de gênero, raça, classe e etnia e reafirmar o movimento de questionar os

¹⁶ Conceito elaborado por Franz Fanon (1961), que diz respeito às pessoas que vivenciaram as violências e as desigualdades do contexto colonial, “em sua originalidade” (FANON, 1961, p. 29). Mas, também, os condenados da terra aludem a ideia de reconhecimento, pelas pessoas atingidas pelo processo histórico do colonialismo e pelas perpetuações desse contexto mediante a colonialidade e outros processos de dominação e opressão, das violências nas quais foram expostas, mediante lutas de poder e processos de conscientização coletiva e histórica.

sistemas de dominação e discriminação sem, contudo, imprimir hierarquias de opressão (LORDE, 2019).

Desse modo, no que se refere às crianças e adolescentes e as dimensões de renda/classe, de acordo com dados do mês de abril de 2023 do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS), 38.772 pessoas pertencentes à Campo Mourão estão incluídas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal¹⁷, dessa parcela, 12.474¹⁸ são crianças e adolescentes e, desses, 6.697 (54%) são beneficiárias do Programa de Transferência de Renda Bolsa Família.

Tabela 1 – Total de crianças e adolescentes inscritas no Cad.Único e faixa de renda familiar per capita¹⁹

Faixa etária	Extrema pobreza	Pobreza	Baixa renda	Acima de ½ salário mínimo	Total
0 e 4 anos	1.431	686	1.119	247	3.483
05 a 06 anos	618	374	606	103	1.701
07 a 15 anos	2.136	1.241	2.324	370	6.071
16 a 17 anos	354	210	542	113	1.219
Total	4.539	2.511	4.591	833	12.474

Fonte: CECAD, 2023. Referência de cálculo: maio, 2023.

De acordo com Natalia Giovanna Marson (2018), o processo de elaboração de uma linha de pobreza é complexo, pode ser feito por diferentes critérios e observa-se que diferentes linhas de pobreza não são comparáveis entre si. A autora informa que o Governo Federal brasileiro utiliza o tipo de linha de pobreza denominada linha de pobreza administrativa. Trata-se de um valor definido pelo governo a fim de estabelecer quem é

¹⁷ Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) é um instrumento de coleta, processamento, sistematização e disseminação de informações, com a finalidade de realizar a identificação e a caracterização socioeconômica das famílias de baixa renda que residem no território nacional. Também pode ser utilizado para a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas, nos âmbitos federal, estadual, municipal e distrital (BRASIL, 2022, § 3º, art. 2º).

¹⁸ Fonte: CECAD, 2023. Referência de cálculo: maio, 2023.

¹⁹ Renda familiar per capita: razão entre a renda familiar mensal e o total de indivíduos da família (BRASIL, 2022, art. 4º).

elegível para participar de programas sociais. Atualmente, o Programa Bolsa Família tem como critério de eleição as famílias com renda familiar per capita de até R\$ 218,00.

Mediante as informações da tabela 1, identificamos que 7.050 crianças e adolescentes, o equivalente a 56,51% da população infanto-juvenil mourãoense, estão na linha de extrema pobreza e pobreza, ou seja, sobrevivem com até 218,00 reais por mês ou, no máximo, com renda até meio salário mínimo. Marson (2018) concebe que o conceito de pobreza deve ser compreendido de forma multidimensional e dando foco aos processos que engendram essa situação. Nesse sentido, convém indagarmos, também, se as crianças e adolescentes que se encontram na linha da pobreza tem acesso aos serviços de educação, saúde, habitação, lazer, bem como àquelas aquisições imateriais, relativas ao afeto, ao convívio familiar, à participação social, à produção cultural, à autoestima, dentre outras.

Em linha de continuidade, o CadÚnico também informa o perfil de raça/cor e etnia das famílias e pessoas incluídas nessa ferramenta. De acordo com a autodeclaração das pessoas, o cenário das identidades infantis e adolecer do município é:

Tabela 2 – Total de crianças e adolescentes inscritas no Cad.Único e as identidades expressas de cor/raça e etnia

Faixa etária	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Total
0 e 4 anos	2.356	66	7	1.052	2	3.483
05 a 06 anos	1.283	20	8	388	2	1.701
07 a 15 anos	4.014	91	21	1.937	8	6.071
16 a 17 anos	704	27	7	478	3	1.219
Total	8.357	204	43	3.855	15	12.474

Fonte: CECAD, 2023. Referência de cálculo: maio, 2023.

Segundo os dados da Tabela 2, 66,99% das crianças e adolescentes incluídas no Cadastro Único, autodeclararam ou foram declarados pelas(os) responsáveis familiares como da raça branca, menos da metade desse número se identificaram como pretas e pardas. O Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2023), informa que 189 pessoas de Campo Mourão manifestam a identidade étnica indígena, mas, segundo aponta

as informações do CadÚnico, apenas 15 crianças e adolescentes indígenas estão incluídas na ferramenta, ou melhor, autodeclararam ser pertencentes aos povos indígenas. Ponderando que as informações extraídas da base do CadÚnico constituem uma parcela do número de crianças e adolescentes do município, pressupomos ser uma amostra válida e representativa de perfis e identidades desses sujeitos pertencentes a Campo Mourão.

Diante do cenário apresentado das crianças e dos adolescentes mourãoenses, as percepções de Thula Rafaela de Oliveira Pires (2020) nos auxiliam a fazer a seguinte síntese: ainda que o lugar social ocupado pela criança/adolescente era permeado pela ideia de um ser incompleto, dependente e com capacidades reduzidas, é a experiência da infância europeia e, mais tarde, também da norte-americana, que determinaria e normatizaria os estágios e modos de ser de todas as crianças do globo.

Então, como podemos contribuir para que crianças e adolescentes em situação de violência, especialmente aquelas com identidades diversas de gênero, raça, classe e etnia, sejam vistas, escutadas e reconhecidas como sujeitos de direitos, sobretudo, numa sociedade desigual e marcada por injustiças sociais, como é o caso do Brasil? A breve amostra das crianças e adolescentes e as diversidades manifestas de gênero, raça, classe e etnia indicam a relevância da perspectiva e do olhar interseccional na proteção e na tentativa de promover a dignidade humana dessas pessoas, quando expostas às situações de violências. Como veremos no subtópico seguinte, um caminho possível constitui em tencionar as bases da universalidade, do projeto de sociedade de ideário moderno e as matrizes adultocêntricas que vigoram nos Tratados Internacionais²⁰ de proteção à infância e adolescência. Esses Tratados subsidiaram as leis e as normativas do Direito da Criança e do Adolescente nos países signatários desses acordos, entre Estados do mundo.

2.2 Direitos Humanos: Tratados Internacionais de proteção à infância

O Outro, ainda que apareça no mundo, é outro mundo.

Enrique Dussel

O conceito de positivismo está atrelado ao Direito Positivo, aquele que tem por princípio a vontade dos legisladores, isto é, o cumprimento da norma e do direito está vinculado à intencionalidade do aparelho do Estado (FERNANDES; COSTA, 2021, p. 290).

²⁰ Diz respeito ao acordo celebrado entre dois ou mais sujeitos de direito internacional público, por meio de instrumento escrito, visando à produção de efeitos jurídicos em âmbito internacional (LINS; SILVA, 2015).

Nesta racionalidade ocidental, em 1924, a Liga das Nações adotou a Declaração dos Direitos da Criança ou Carta de Genebra, escrita pela *Save the Children*, Organização Internacional Não Governamental (OING) de defesa dos direitos da criança, primeiro documento internacional a citar o conceito de criança e que contribuiu efetivamente para a disseminação do modelo tutelar, que fundamentou os códigos de menores brasileiros (FERNANDES; COSTA, 2021). A OING *Save the Children* foi fundada pela ativista e reformista inglesa Eglantyne Jebb, mulher que escreveu a primeira versão da Declaração Universal dos Direitos da Criança, em fevereiro de 1924, conjecturando, à linguagem do seu período histórico, que à criança deve ser concedido os meios necessários para o seu desenvolvimento normal, o alimento, os cuidados de saúde, ajudada àquelas crianças atrasadas, a criança delincente deve ser recuperada, e o órfão e a criança abandonada deve ser protegida contra toda forma de exploração (JEBB, 1924).

Percebemos o lugar de fala de Eglantyne Jebb que, como mulher branca, inglesa e residente em um dos “centros” epistêmico, econômico, político e cultural da modernidade ocidental, ao utilizar na carta as palavras “atrasada”, “delincente” e “recuperada”, evidencia um modelo normatizador, patologizador e hegemônico de ser criança. Contudo, o universalismo latente não diminui a contribuição histórica e temporal de Jebb no que tange à criação da primeira norma de proteção à infância, na perspectiva do ocidente. Motivada pelas consequências incalculáveis da Primeira Guerra Mundial, Jebb e seus apoiadores iniciaram o movimento de defesa dos direitos da criança, gerando uma onda de solidariedade e apoio a esta causa, ao defender que os custos das guerras dos adultos eram pagos pelas crianças, distribuindo pelas ruas fotografias de crianças famintas e vítimas da guerra, ato pelo qual foi presa (TOMÁS, 2002, p. 143-144). Este movimento reverberou internacionalmente, sobretudo nos países ocidentais, e foi fundamental para a elaboração da Primeira Declaração dos Direitos da Criança, usualmente denominada de “Declaração de Genebra”, em 1924.

Em 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou esta Declaração como norma a ser cumprida pelos países consignantários desse tratado internacional e reconheceu os direitos das crianças à/ao: igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; proteção, para seu desenvolvimento físico, mental e social; nome e nacionalidade; alimentação, moradia e cuidados de saúde; educação e cuidados especiais às crianças com deficiência física ou mental; ao amor, à brincadeira, a um ambiente favorável; primazia de atendimento, ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho; e direito à justiça (ONU, 1959). Podemos considerar que a carta de Eglantyne Jebb (1924) e a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) constituíram os primeiros documentos internacionais que

determinaram não somente os direitos fundamentais às crianças, mas também que estas devem ser protegidas, não podem ser expostas a situações de abandono e exploração e possuem o direito à primazia de atendimento.

Em 1946, a ONU criou um Comitê de redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), formado por nove pessoas de diversos cargos e funções, como diplomatas e juristas, e era liderado por Eleanor Roosevelt, embaixadora dos Estados Unidos da América (EUA) na ONU (TRINDADE, 2003). Luana Hordones Chaves (2020) nos informa que a Declaração Universal de Direitos Humanos foi aprovada em 10 de dezembro de 1948, pela Resolução n. 217-A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas. A aprovação do texto final contou, por sua vez, com quarenta e oito votos a favor, dentre os cinquenta e oito Estados membros das Nações Unidas, não havendo, na ocasião, voto contrário. Com duas ausências, oito países se abstiveram: Bielorrússia, Checoslováquia, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, Polônia, Ucrânia, África do Sul, Iugoslávia e Arábia (CHAVES, 2020, p. 3). Para Chaves (2020), desde a fase de elaboração da DUDH, foram suscitadas discussões sobre a pertinência de postular a existência de direitos universalmente válidos a todas as pessoas do mundo e tais questionamentos perduraram no decorrer das últimas décadas do século XX e permanecem como críticas no século XXI (CHAVES, 2020).

Na continuidade dessa discussão, Douzinas (2011, p. 3) diz que a moralidade e os direitos sempre estiveram em estreita relação com a ordem dominante e com a forma de poder de cada época. De acordo com o autor, o objetivo dos direitos humanos é de resistir à dominação e à opressão pública e privada: “Eles perdem este objetivo quando se transformam em ideologia política, ou em idolatria do capitalismo neoliberal ou na versão contemporânea da missão civilizatória”. Na tese de Douzinas (2011), a humanidade não é uma qualidade compartilhada e o universalismo e o comunitarismo, ao invés de serem adversários, são dois tipos de humanismo interdependentes. Mediante os argumentos do autor, pressupomos que no ideário de Direitos Humanos, há espaços para singularidades e diferenças, entretanto, tais espaços não são dados previamente, mas construídos em horizontes de pessoas, encontros e projetos civilizatórios. Especialmente, no contexto de políticas públicas, torna-se imperativo possibilitar momentos de escuta ativa das pessoas, de suas necessidades e de seus desejos: “a polis é o encontro infinito de singularidades” (DOUZINAS, 2011, p. 15).

Retornando ao teor da DUDH, ela é introduzida por sete motivos e necessidades que justificaram sua criação, dentre eles, as mortes e as atrocidades do Holocausto e do lançamento das bombas atômicas sobre duas cidades do Japão, eventos que se passaram durante a Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre os anos de 1939 a 1945. Ao final da

descrição das sete razões que ensejaram a criação da DUDH, a Assembleia Geral da ONU proclamou a Declaração:

Como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (ONU, 1948).

Na proclamação citada acima, o pensamento de Flores (2002) contribui, à medida que podemos pensar se não se trata de uma visão abstrata de direitos humanos, centrada na concepção ocidental de direito e do valor da identidade que, vista a partir de sua aparente neutralidade, pretende garantir a “todos”, e não a uns perante outros, um marco de convivência comum (FLORES, 2002, p. 13). Afirmar a universalidade da pessoa humana é pressupor que, quando compreendida, permitiria que esse conhecimento fosse suficiente e adequado para suprir as demandas e desejos de todas as experiências humanas: “esse ideário propiciou a construção de um padrão de humanidade que não foi capaz de acessar as múltiplas possibilidades de ser existentes” (PIRES, 2020, p. 301).

Os pressupostos de Flores (2002) e Pires (2020) nos permitem um processo de reflexão sobre a DUDH, que, ao longo de 30 artigos, dispõe sobre questões relativas aos direitos básicos, *a priori*, de todos os seres humanos. O primeiro artigo, considerado a base da DUDH, afirma: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948). A redação original desse artigo, produzida pelo Comitê da ONU, coordenado por Eleanor Roosevelt, utilizou a expressão universal “todos os homens” para designar todas as pessoas humanas.

Ao longo das décadas subsequentes, a partir dos anos de 1970, com as contribuições epistêmicas dos movimentos feministas e dos estudos de gênero, essa categoria “todos os homens”, que não perpetua apenas a universalidade, mas também o patriarcado estrutural nas diversas áreas do conhecimento, foi substituída por “todos os seres humanos”, avanço em prol da igualdade gênero. Entre as diversas pautas que a Declaração aborda, estão questões relativas à liberdade, igualdade, segurança social, educação, condenação de práticas como a tortura e a escravidão e preconizou no artigo 25, inciso 2: “A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do

matrimônio, gozarão da mesma proteção social” (ONU, 1948, art. 25). Em consonância com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a DUDH demarca que as crianças devem receber proteção social sem, contudo, materializar e introduzir conceitos de violências ou violações de direitos às quais devem ser protegidas.

O Brasil foi consignatário dos tratados internacionais sobre os Direitos Humanos citados nesse estudo e adotou a racionalidade formal, abstrata e universal das normas como pressupostos em que se inscreveram as legislações de direitos de crianças e adolescentes. Nesse sentido, a CF (BRASIL, 1988), conhecida como Constituição Cidadã, inaugurou o princípio da Proteção Integral no país e a participação popular foi fundamental para a conquista desse direito. Segundo Enid Rocha (2008), em 1987, o presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Ulysses Guimarães, convidou a população a participar da Assembleia Constituinte e sugerir emendas populares, possibilitadas por meio da proposta de garantia de iniciativa popular no Regimento Interno Constituinte. Esse manifesto foi apresentado e aceito pela Assembleia Constituinte, contendo mais de quatrocentas mil assinaturas, experiência pioneira no campo da institucionalização da participação da sociedade no âmbito da política nacional.

Por meio das emendas populares, mulheres, agricultores, operárias(os), religiosas(os), indígenas e crianças puderam participar ativamente do processo de elaboração da atual Carta Magna, apresentando propostas ao texto constitucional. Nesse ínterim, organizações voltadas à infância começaram um conclave de toda a sociedade em prol da ‘Emenda da Criança, Prioridade Nacional’ (ROCHA, 2008). E, assim, crianças e adolescentes tomaram conta do Congresso Nacional para entregar mais de um milhão de assinaturas coletadas. Os legisladores constituintes aprovaram, por unanimidade, o artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (BRASIL, 1988, art. 227).

Nesse ato de democracia, inaugurou-se uma nova era para crianças e adolescentes no país, que passam a ser consideradas pessoas em condições especiais de desenvolvimento, dignas de direitos fundamentais e de receber proteção integral, no sentido de serem resguardadas de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e

opressão. Depreendemos que a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 marca legalmente as primeiras tipologias de violência contra crianças e adolescentes, dá visibilidade aos fenômenos de violações e atribui a responsabilidade pela proteção à família, ao Estado e à sociedade.

Mesmo resultante da conceituação universal hegemônica de infância e adolescência, o princípio da proteção integral foi determinante para as reformulações de novos conhecimentos disciplinares, como na Psicologia e no Direito brasileiros, e de políticas públicas em consonância com os princípios da Proteção Integral e Primazia de atendimento. Em conformidade, o ECA (BRASIL, 1990) representa a mudança de paradigmas no que diz respeito à responsabilidade do Estado, da família e da sociedade pelo cuidado, prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na garantia dos direitos humanos às crianças e aos adolescentes. Estima-se que essa Norma tenha inspirado mais de 15 reformas legislativas, em especial na América Latina (BRASIL, 2013, p. 7), e implementou sistemas de justiça e de segurança específicos para crianças e adolescentes, com a criação de Juizados da Infância e Juventude, bem como Núcleos e Delegacias especializadas, tanto para atendimento de crianças e adolescentes em situação de violência quanto autores da violência (BRASIL, 2013).

Conforme Flávia Piovesan (2016), o ECA tem por escopo regular a situação jurídica das pessoas com idade até 18 anos incompletos, definindo como criança pessoas até a idade de 12 anos e como adolescente sujeitos com idade entre 12 e 18 anos incompletos. Segundo a autora, uma das inovações do ECA é aplicar-se a todos os indivíduos cuja idade seja inferior a 18 anos, ao contrário do antigo Código de Menores, que se aplicava somente aos menores em situação irregular, criando uma dicotomia jurídica entre crianças e adolescentes que se encontravam em situação regular junto de suas famílias e àqueles que se encontravam fora desses padrões considerados regulares pela legislação e pela interpretação jurisprudencial e doutrinária da norma. O termo “menor” ficou de tal forma associado a essa situação de irregularidade que passou a ser considerado discriminatório, sendo banido do ECA (PIOVESAN, 2016, p. 472-473). Silvia Maria Fávero Arend (2015, p. 30) afirma que o ECA foi criado com o propósito de alterar a visão de que crianças e adolescentes eram considerados como problemas sociais no país e apresenta duas propostas fundamentais. A primeira é garantir que crianças e adolescentes brasileiros, até então reconhecidos como meros objetos de intervenção da família e do Estado, passassem a ser tratados como sujeitos de direitos; segundo, desenvolver uma nova política de atendimento à infância e à adolescência, informada pelos princípios constitucionais da proteção integral e primazia de atendimento, da

descentralização político-administrativa e da participação da sociedade civil (AREND, 2015). Os artigos 3º, 4º e 5º e seus parágrafos e incisos complementares representam essas diretrizes centrais:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (...) em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais (ECA, 1990, art. 3º, 4º e 5º).

Os dispositivos citados tratam-se de desdobramentos do contido no artigo 227 da CF e artigos 34 e 36 da Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), que impõem a todas as pessoas o dever de zelar pelos direitos assegurados às crianças e aos adolescentes. Compreendemos que o artigo 5º do ECA ratifica os conceitos de violências contidos na CF e avança nos desdobres das responsabilidades pelo cuidado e proteção dessas pessoas, tendo em vista que igualou a ação de infringir os direitos à omissão de qualquer pessoa em não atuar em favor desses. Trata-se do artigo 245 do ECA, que determina aos profissionais das políticas de Saúde e Educação a comunicação de casos suspeitos ou confirmados de violações de direitos humanos de crianças/adolescentes aos serviços, programas e órgãos competentes. Salienta, ainda, que se o profissional suspeitar ou até mesmo obter a informação que de fato a criança/adolescente está em risco, e não realizar o comunicado, esse profissional será penalizado com multa de 3 a 20 salários mínimos vigentes. Com efeito, entendemos que o ECA introduz um processo de transformação social no Brasil no que concerne ao olhar protetivo às crianças e aos adolescentes, responsabilizando o Estado, a família e a sociedade também por atitudes de omissão e que não coadunam com os princípios da proteção integral e da primazia de atendimento.

No horizonte de 25 anos após a publicação do ECA, em 2015, a Deputada Federal Maria do Rosário, em articulação conjunta com o Grupo de Trabalho da Escuta de Crianças e Adolescentes, magistrados, integrantes da segurança pública, antropólogas(os), psicólogas(os), juristas consultores, professoras(es), pesquisadoras(es) e com contribuições do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do então Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH) do mandato da Presidenta Dilma

Russef, elaborou o Projeto de Lei nº 3.792/2015, que visava instituir mecanismos e procedimentos de prevenção e coibição da violência praticada contra crianças e adolescentes, vítimas ou testemunhas de crimes de violência sexual, propondo o depoimento especial como forma legal de oitiva (ROSA; REGIS, 2020). Após dois anos de tramitação nas Câmaras Legislativas, em 04 de abril de 2017, foi sancionada a Lei nº 13.431 com disposições ampliadas em relação ao Projeto de Lei, instituindo “O Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes Vítimas ou Testemunhas de Violência” e alterou o ECA (BRASIL, 1990).

A Lei 13.431/2017 – conhecida como a Lei da Escuta Especializada e do Depoimento Especial – e seu Decreto Regulamentador nº 9.603/2018 representam respostas normativas ao enfrentamento da revitimização e da violência institucional de crianças e adolescentes em situação de violência, pois evidenciam a necessidade imperativa de atendimentos cuidadosos e não revitimizadores e legitima o direito à fala, ao silêncio e à dignidade de crianças e adolescentes, no sentido de terem suas necessidades e desejos resguardados nos atendimentos pertinentes à situação de violência. Segundo Minayo (2020), a violência é um fenômeno complexo e multidimensional que atinge todas as pessoas e as afeta emocionalmente, sendo assim, qualquer tentativa de conceituá-la deve se distanciar de preceitos absolutos e acabados. Mas lança a ideia de que a violência não é um problema médico típico, mas sim, um problema social que impacta a saúde, dentre as consequências, diminui a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e provoca agravos mentais, emocionais e espirituais.

A Lei 13.431/2017 conceitua as violências contra crianças e adolescentes, sem enquadrá-las nos grupos de tipologias, segundo quem comete o ato violento: violência autoprovocada ou autoinfligida; violência interpessoal (doméstica e comunitária); e violência coletiva (grupos políticos, organizações terroristas, milícias). Mas supomos que a Lei evidencia a violência doméstica/intrafamiliar que, conforme Minayo (2007), é a que ocorre entre os parceiros íntimos e entre os membros da família, sobretudo, com manifestações que submetem as mulheres, as crianças e os jovens sob domínio, abusos e opressões do homem, marido, provedor (MINAYO, 2007). Assim, a lei 13.431/2017 categoriza as naturezas da violência contra crianças e adolescentes, os conceitos e algumas expressões:

Quadro 1 – Tipologias das violências, segundo a Lei nº 13.431/2017

Naturezas da Violência	Conceitos	Expressões
Violência física	Entendida como a ação infligida à criança ou ao adolescente que ofenda sua integridade ou saúde corporal ou	Não cita.

	que lhe cause sofrimento físico;	
Violência psicológica	Qualquer conduta de discriminação, depreciação ou desrespeito em relação à criança ou ao adolescente mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, agressão verbal e xingamento, ridicularização, indiferença, exploração ou intimidação sistemática (<i>bullying</i>) que possa comprometer seu desenvolvimento psíquico ou emocional;	Alienação parental; qualquer conduta que exponha a criança ou o adolescente, direta ou indiretamente, a crime violento contra membro de sua família ou de sua rede de apoio, independentemente do ambiente em que cometido, particularmente quando isto a torna testemunha.
Violência sexual	Entendida como qualquer conduta que constranja a criança ou o adolescente a praticar ou presenciar conjunção carnal ou qualquer outro ato libidinoso, inclusive exposição do corpo em foto ou vídeo por meio eletrônico ou não;	Abuso sexual; exploração sexual comercial; tráfico de pessoas.
Violência institucional	Entendida como a praticada por instituição pública ou conveniada, inclusive quando gerar revitimização.	Não cita.

Fontes: Congresso Nacional, Casa Civil, 2022.

Percebemos que a Lei em tela institui e apresenta dois procedimentos legalmente aceitos para a oitiva da criança/adolescente em situação ou testemunha de violência: a escuta especializada, no âmbito da Rede de Proteção e o depoimento especial, perante a Autoridade Policial e Judiciária, com parâmetros para que a oitiva seja cercada de cuidados e obedeça a critérios específicos, com uso de protocolos interdisciplinares que garantam a proteção articulada entre todas(os) as(os) profissionais atuantes no sistema de garantias de direitos (ROSA; REGIS, 2020, p. 541). Em seu bojo, a referida norma pressupõe que é a especialização das(os) profissionais por meio de formações continuadas, somada à organização e operacionalização sistemática da Rede de Proteção, que possibilitará um atendimento protetivo e integral às crianças e adolescentes. A Lei 13.431/2017 e o Decreto 9.603/2018 definem, pela primeira vez no Direito da Criança e do Adolescente, o conceito de revitimização e de violência institucional:

I - violência institucional – violência praticada por agente público no desempenho de função pública, em instituição de qualquer natureza, por meio de atos comissivos ou omissivos que prejudiquem o atendimento à criança ou ao adolescente vítima ou testemunha de violência;

II - revitimização – discurso ou prática institucional que submeta crianças e adolescentes a procedimentos desnecessários, repetitivos, invasivos, que levem as vítimas ou testemunhas a reviver a situação de violência ou outras

situações que gerem sofrimento, estigmatização ou exposição de sua imagem (BRASIL, 2018, artigo 5º).

Esse dispositivo legal contribuiu notavelmente com os municípios brasileiros, especialmente para elucidar e reconhecer a existência da revitimização e da violência institucional, e também na criação e implementação: de Comitês Colegiados intersetoriais com o atributo de elaborarem fluxogramas e protocolos de atendimento às crianças/adolescentes em situação de violência; da Escuta Especializada perante a Rede de Proteção; das salas equipadas com recursos audiovisuais para a realização do Depoimento Especial, no âmbito do Poder Judiciário, dentre outros avanços. Porém, inferimos que a norma em questão ainda se mostrou frágil no reconhecimento de que sistemas de opressão, de dominação e desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas corroboram a manutenção e as ocorrências de revitimização e de violência institucional às crianças e adolescentes em situação de violência. No artigo 5º, inciso IV, a Lei 13.431/2017 estabelece que crianças e adolescentes devem ser protegidas(os) contra qualquer tipo de discriminação: “independentemente de classe, sexo, raça, etnia, renda, cultura, nível educacional, idade, religião, nacionalidade, procedência regional, regularidade migratória, deficiência ou qualquer outra condição sua, de seus pais ou de seus representantes legais” (BRASIL, 2017, artigo 5º, IV).

Em nossa concepção, a palavra “independentemente” afirma a existência de uma suposta igualdade e justiça na sociedade brasileira e invisibiliza a relevância de se considerar a interseccionalidade das dimensões humanas, culturais e sociais no caminho da proteção contra violências e discriminações. Para Flores (2002), a racionalidade formal abstrata das leis de Direitos Humanos culmina em um tipo de prática universalista que poderíamos qualificar de universalismo de partida, isto é, concebe uma igualdade supostamente já conquistada: “todos temos direitos, mas com que direitos se nasce? Qual é sua hierarquia interna e quais são as condições sociais de sua aplicação e interpretação?” (FLORES, 2002. p. 18-19). Essas perguntas deslocam a análise para questões tais como o poder, a diversidade e/ou as desigualdades (FLORES, 2002).

Nesse sentido, podemos realizar a seguinte reflexão: a que crianças e adolescentes é dado o privilégio da ação de proteção do Estado e da sociedade? De outro modo, quais crianças e adolescentes são supostamente alvos da omissão do Estado e da sociedade e expostas à possíveis situações de revitimizações e/ou violência institucional? Essas perguntas

nos conduzem à perspectiva das aplicações práticas e dos discursos que engendraram as normativas dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

A Antropologia da Criança em interlocução com o Direito nos traz contribuições para pensarmos as bases culturais das leis de proteção integral, segundo Assis da Costa Oliveira (2019). Para o autor, a Antropologia da Criança permite a inflexão no que tange ao estabelecimento da compreensão do desenvolvimento infantil e dos marcadores hegemônicos que o identificam, influenciado pela Psicologia do Desenvolvimento, e dos princípios dos direitos das crianças, pois questiona a construção universal e adultocêntrica que cristaliza as normativas e baliza a lógica de intervenção socioestatal sobre as crianças (OLIVEIRA, 2019, p. 333).

Coadunam-se a esse pensamento as afirmações de Patrice Schuch (2005), ao advogar que a universalidade da produção histórico-cultural da infância tem como consequência a utilização de um instrumento normativo para benefício de uma parcela da população em detrimento da opressão de outra, que pressupõe igualdade num contexto de desigualdade social e acirra as relações de dominação sobre grupos específicos da população. Oliveira (2019) e Schuch (2005) nos auxiliam no processo de inflexão sobre as potencialidades do ECA e da Lei nº 13.431/2017, como marcos normativos na transformação do paradigma de crianças e adolescentes como pessoas dignas de direitos e de proteção, e sobre as fragilidades dessas Leis, que não ultrapassaram os limites estruturantes da lógica universalista e normatizadora que não torna visível as relações assimétricas de poder advindas das diferenças – raciais, étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – e as manifestações e expressões dos modos plurais de ser crianças e adolescentes.

A partir do exposto, o que argumentamos é que as normativas de Direitos Humanos de crianças e adolescente, desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança até a Constituição Federal, o ECA e normativas subsequentes, ventila que crianças e adolescentes devem receber proteção social e integral, livres de qualquer forma de violência, negligência, crueldade e opressão, considerando que todas são iguais independentemente das dimensões humanas de raça, classe, gênero, etnia e outras, sem apontar ou denunciar que crianças e adolescentes historicamente em posições de desigualdades e injustiças estão mais propensas às situações de desproteção social, violações de direitos e omissões do Estado e da sociedade. Costas Douzinas (2009, p. 23) evidencia uma crítica pertinente aos direitos humanos:

Na pós-modernidade, a ideia de história como um processo singular unificado que se move para o objetivo da libertação humana não é mais

verossímil, e o discurso dos direitos perdeu sua coerência e seu universalismo iniciais [...]. Do lado da prática, é possível argumentar que os ministros do interior deveriam ser oriundos das classes de ex-prisioneiros ou refugiados, os ministros da previdência social deveriam ter alguma experiência como sem-teto e mendigos, e que os ministros das finanças deveriam ter sofrido a ignomínia da bancarrota na sua infância. A despeito de se privilegiar consistentemente a experiência em detrimento da teoria, não é provável que isto ocorra. O pensamento e ação oficiais quanto aos direitos humanos têm sido entregues aos cuidados de colonistas triunfalistas, diplomatas entediados e abastados juristas internacionais [...] gente cuja experiência com as violações dos direitos humanos está confinada a que lhe seja servido vinho de uma péssima safra (DOUZINAS, 2009, p. 24-25).

Para o autor, os direitos humanos constituem o princípio da razão e o mito realizado das sociedades pós-modernas. Douzinas (2009) realiza teorizações que coadunam com as inferências de Flores (2002), ao afirmar que “na linguagem das leis de direitos humanos, estão impressas as relações de poder, embora essa análise nunca foi totalmente digna de crédito” (DOUZINAS, 2009, p. 25). Inferimos, com base nos autores citados, que as normativas nacionais de direitos humanos de crianças e adolescentes não reconhecem e/ou não tencionam os processos de desigualdades e exclusão social enraizados no Brasil e, assim, submetem-se facilmente aos ideais excludentes, que perpetuam a injustiça social e ignoram o poder de fala de crianças e adolescentes quando essas se apresentam em diferentes lugares de gênero, raça, classe, etnia, desejo e outras identidades plurais.

Contudo, em 2006, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) aprovou a Resolução nº 113, de 19 de abril, que definiu parâmetros para a institucionalização e o fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGD), num processo de inflexão dos mecanismos legais para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, dispondo que compete ao SGD:

Enfrentar os atuais níveis de desigualdades e iniquidades, que se manifestam nas **discriminações, explorações e violências, baseadas em razões de classe social, gênero, raça/etnia, orientação sexual, deficiência e localidade geográfica**, que dificultam significativamente a realização plena dos direitos humanos de crianças e adolescentes, consagrados nos instrumentos normativos nacionais e internacionais, próprios (CONANDA, 2006, art. 2º, § 1º, grifos nossos).

Criado em 1991, pela Lei nº 8.242, o CONANDA é um órgão colegiado permanente, de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 do ECA, e integra a estrutura básica do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDH), atualmente comandado pelo Ministro Silvio Almeida (2023-atual). Por se constituir em um mecanismo

cuja competência é promover a efetivação da democracia e da participação social, torna-se um espaço privilegiado e legítimo de criação e implementação de políticas públicas de direitos, pois, *a priori*, as pessoas cidadãs participam dessa construção, com direito à voz e/ou voto. Nesse sentido, depreendemos que a Resolução em comento instituída pelo CONANDA promoveu uma transformação no tom das normas de direitos humanos, pois materializou que a proteção integral e a garantia dos direitos às crianças e adolescentes serão tangíveis se o SGD atuar na promoção da igualdade, da justiça, da valorização da diversidade e no enfrentamento das iniquidades sociais, com vistas à dignidade humana de crianças e adolescentes (CONANDA, 2006).

2.3 Da rede de proteção às crianças e adolescentes ao gênero como categoria de análise

Por que consideramos fundamental à Rede de Proteção a aproximação com análises e perspectivas de gênero? Como esse processo pode contribuir na prevenção de atendimentos revitimizadores e na promoção dos direitos humanos às crianças e aos adolescentes em situação de violência? Essas perguntas direcionam a presente subseção e as perspectivas de Rede e de gênero que serão trazidas, no intuito de subsidiarem processos de reflexão e inflexão no que tange ao argumento de ser o gênero uma categoria necessária de análise, inseparável das dimensões de raça, classe e etnia, no cotidiano de atuação da Rede de Proteção.

O conceito e/ou ideia de Rede se fez presente no âmbito das leis de direitos humanos de crianças e adolescentes desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959). Esta norma não cita a palavra “rede” em seu tratado, mas estabelece no princípio II que a criança tem direito a proteção especial, em condições de liberdade e dignidade, que favoreça seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Conclui que toda lei promulgada que estabeleça serviços deverá atender a esse interesse superior da criança (ONU, 1959). No âmbito dos 267 artigos que compõem o ECA, a palavra rede é referida uma vez, no parágrafo 2º do artigo 13º, incluída nessa norma em 2016, mediante a publicação da lei que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância.

[...] os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente deverão conferir máxima prioridade ao atendimento das crianças na faixa etária da primeira infância com suspeita ou confirmação de violência de qualquer natureza, formulando projeto terapêutico singular que inclua intervenção em **rede** e, se necessário, acompanhamento domiciliar.

(Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) (BRASIL, 1990, art. 13º, § 2º, grifo nosso).

A redação do ECA citada acima aponta, ainda que de forma modesta, a palavra rede como metodologia de atendimento nos casos de violência contra crianças na faixa etária de 0 a 06 anos. A Resolução 113/2006 do CONANDA utiliza a palavra rede, também enquanto metodologia de atuação e dispõe que os órgãos e instituições que integram o SGD devem exercer suas funções em rede a partir dos eixos estratégicos da promoção, defesa e controle da efetivação dos direitos humanos às crianças e aos adolescentes (CONANDA, 2006, art. 5º).

As disposições relativas à prevenção e ao combate à violência contra crianças e adolescentes contidas no ECA (BRASIL, 1990) e regulamentadas no SGD (CONANDA, 2006), foram minuciosamente descritas na Lei nº 13.431/2017, que reiterou a prioridade absoluta no estabelecimento de formas protetivas de escuta e atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de violência. Essa normativa foi a primeira a citar o conceito de Rede de Proteção e materializar seus papéis e suas funções, principalmente no que se refere ao cuidado, à não revitimização e à prevenção da violência institucional às crianças e aos adolescentes que sofreram violência (BRASIL, 2017).

Escuta especializada é o procedimento de entrevista sobre situação de violência com criança ou adolescente perante órgão da **rede de proteção**, limitado o relato estritamente ao necessário para o cumprimento de sua finalidade.

Nos casos de violência sexual, cabe ao responsável da **rede de proteção** garantir a urgência e a celeridade necessárias ao atendimento de saúde e à produção probatória, preservada a confidencialidade (BRASIL, 2017, art. 7º e 14º, § 2º, grifos nossos).

Esse regulamento jurídico reforça que crianças e adolescentes devem ser protegidas de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, resguardando seus direitos à vida, à saúde, à dignidade, ao respeito e define a Rede de Proteção como estrutura de órgãos e setores, procedimento e metodologia que subsidia o cuidado e a não revitimização de crianças e adolescentes. Podemos compreender, de acordo com os pressupostos de Cristiane Dupret (2018), que esse diploma legal se caracteriza, ao mesmo tempo, por ser uma legislação alteradora de outras normas, mas autônoma, diante do advento de procedimentos como a escuta especializada e o depoimento especial, objetiva transformar e regularizar a maneira com que crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência são recebidas e ouvidas pelos órgãos responsáveis por sua proteção (DUPRET, 2018, p. 44).

Nesse sentido, compreendendo a atualidade do conceito de Rede de Proteção apresentado pela Lei 13.431 – como estrutura, procedimento e metodologia – realizamos um ensaio de revisão bibliográfica, no intuito de identificar artigos científicos que trouxessem o conceito de Rede de Proteção e os estudos de gênero como categoria de análise. Para sua construção, empreendemos um mapeamento de artigos publicados em revistas científicas nas bases de dados das plataformas Capes, *Google Acadêmico* e *Scielo*, com os descritores “Estudos de Gênero” e “Rede de Proteção de crianças e adolescentes”, com recorte temporal nos anos de 2016 a 2021, que contemplasse pesquisas mais recentes.

Desse levantamento, constatou-se a inexistência de publicações com esses marcadores nas plataformas Capes e *Scielo*. No *Google Acadêmico*, foram localizados 28 artigos com estudos sobre a Rede de Proteção, porém nenhum desses contendo análises ou problematizações acerca do gênero. Foram selecionados 12 artigos para leitura e análise dos objetivos propostos. Os critérios de seleção dos artigos foram: conter o termo “Rede de Proteção” no título e a metodologia da pesquisa envolver procedimentos de coletas de dados, ao menos, com duas políticas públicas setoriais. As pesquisas elencadas são das seguintes áreas disciplinares: Psicologia, Direito, Medicina, Serviço Social e Enfermagem.

No que tange às pesquisas encontradas, destacamos que, de acordo com Silva e Alberto (2019), Chaves e Costa (2018) e Reymão e Gomes (2018), o princípio da Proteção Integral, previsto em tratados internacionais e consolidado na CF (BRASIL, 1988) e no ECA (BRASIL, 1990), constitui o fundamento jurídico e social mais significativo na defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes e deve compor o objetivo primeiro da Rede.

Proteção Integral, segundo os autores, relaciona-se à garantia de condições de vida dignas, tais como convivência familiar, saúde, educação, alimentação e habitação, fundamentais ao bem viver. Contudo, observamos que o conceito de Rede de Proteção é definido de acordo com as normativas e com presunções predeterminadas quanto aos papéis e responsabilidades dos atores da Rede, na intenção de restabelecer os direitos, ora violados, de crianças e adolescentes em situação de violências. Transmite-se a ideia de que, repentinamente, as leis surtiriam uma mudança social e cultural no sistema de proteção à infância, na perspectiva de atuarem de forma conjunta e dialógica e de reconhecerem crianças e adolescentes como pessoas de poder de fala, afetos e produção cultural.

Para Minayo (2007), a constituição de uma rede de prevenção e atendimento à violência exige um movimento constante e contínuo para integrar diferentes atores e equipamentos sociais, seja por meio de uma rede informatizada ou não, e completa que:

[...] além da necessidade de compartilharem um mesmo código de comunicação, o que significa ter a mesma compreensão das diferentes formas de violência, suas causas e consequências, é preciso que os participantes ajam em sincronia frente à urgente demanda de intervenção” (MINAYO, 2007, p. 1314-1315).

A autora evidencia que a estratégia de Rede possibilita a proteção em larga escala civilizatória, mas também o reconhecimento da violência como uma questão complexa, que afeta os indivíduos e a coletividade. A atuação em Rede torna pública e politizada as estruturas do patriarcado e do adultocentrismo, problemáticas que só podem ser enfrentadas pela solidariedade e complementaridade de parcerias, de forma que cada parte cumpra seu papel em conexão com as outras (MINAYO, 2007).

A historiadora e feminista brasileira Luzia Margareth Rago (2013), ao trazer relatos de mulheres militantes narrando as próprias vidas, apresenta um feminismo cuja ética se desvela na possibilidade do devir, do ser-com-os-outros, numa “rede-comunidade”, à medida que escrever sobre si, o eu de que se trata, não é uma entidade isolada, mas um campo aberto de forças, de continuidade, já que o indivíduo se autoconforma a partir da relação com os outros, em uma experiência voltada para fora. Inspirada na leitura de mundo e de feminismo de Rago (2013), pressupomos que todas e todos somos agentes, em Rede, da defesa dos direitos de crianças e adolescentes (e dos nossos próprios direitos como mulheres/homens adultas/adultos), diante de toda forma de discriminação e violência. Defendemos que a “rede-comunidade” alicerçada no compromisso com a ética do cuidado se constrói nos processos do saber, do vivido, do fazer e da intervenção coletiva.

Empregando o pensamento de Denise Najmanovich (2008), podemos pensar a Rede de Proteção enquanto conexões e processo vincular. A autora afirma que os cenários contemporâneos nos convocam a olhar o ser humano, do ponto de vista epistemológico e ontológico, numa perspectiva em rede, interativa, dinâmica e multidimensional. Pensar em rede é desenvolver uma estética vincular, mas que não se trata de conexões entre sujeitos e/ou objetos preexistentes, mas de vínculos engendrados simultaneamente ao ato dinâmico de organização da rede, sem existência independente ou prévia a essa concepção (NAJMANOVICH, 2008, p. 154). Desta maneira, acreditamos que a existência de órgãos e equipamentos públicos não garante o desvelar e a efetividade da metodologia de atuação em Rede de Proteção. Essa, compreendida numa dinâmica de conexões e atuações no campo do coletivo, da rede-comunidade, se desvela em determinado espaço, tempo e contexto, adquirindo formas, funções e estruturas provisoriamente definidas, na idealidade de que as pessoas envolvidas no processo – as(os) profissionais da Rede e as crianças e adolescentes

vítimas de violência – não podem ser determinadas, tampouco as violências, opressões e dominações naturalizadas.

As pessoas situadas no contexto social e cultural ocidental, desde a concepção, são lançadas num mundo cujas relações, afetos, instituições, objetos e fenômenos são dados como natural à vida. Segundo Roberto Novaes de Sá e Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto (2011), ocorre uma tendência de tomar todas as coisas que encontramos no mundo como se sempre estivessem dadas aí, indiferentes à nossa relação de sentido com elas: “O próprio sujeito é tomado como algo dado dentro de um mundo que lhe é anterior” (SÁ; BARRETO, 2011, p. 390). Nesse contexto, um “sexo”, feminino ou masculino, é atribuído às crianças ainda na gestação porque, naturalmente, a diferença entre os gêneros é dada por meio do dimorfismo biológico, das diferenças dos órgãos genitais e sem relação com a cultura: “A humanidade e as relações humanas são reconhecidas por uma ficção em termos biológicos” (LUGONES, 2020, p. 56). Podemos afirmar que o conceito de gênero, numa perspectiva ocidental, está ligado à uma cisão entre natureza, sociedade e cultura, via distinção entre sexo e gênero. Donna Haraway (2004) se aprofunda nos significados da palavra gênero e problematiza o conceito, afirmando que gênero é central para as construções e classificações de sistemas de diferença: “A diferenciação complexa e a mistura de termos para ‘sexo’ e ‘gênero’ são parte da história política das palavras” (HARAWAY, 2004, p. 209). Correlacionando à Rede, a ampliação das perspectivas de gênero pode subsidiar redefinições das formas de olhar, escutar e respeitar as crianças e os adolescentes vítimas de violência, em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o gênero, mas também a classe e a raça (SCOTT, 1995, p. 93).

Tomamos nota, também, de que a Rede de Proteção é formada por pessoas que possuem diferentes identidades, histórias, culturas e formações disciplinares e se constitui num processo contínuo de interações e vínculos. Quanto a isso, Stuart Hall (2006) nos convida a refletir que as identidades modernas não estão entrando em colapso, apenas as localizações sociais dos indivíduos e suas estruturas culturais de gênero, classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade beiram e ultrapassam fronteiras, antes sólidas e imutáveis. A essa mudança o autor atribui o nome de deslocamento ou descentração do sujeito moderno, afirmando a identidade como uma “celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). Com essa concepção, nos propomos a pensar a Rede de Proteção também como uma produção cultural, condição fundamental à efetivação de sua função protetiva estabelecida pela lei. Os pressupostos de Maria Elisa Cevalco (2003)

respaldam essa ideia, uma vez que a autora propõe o debate de uma política cultural, deslocada a um campo mais democrático e militante, que valorize a produção cultural das classes trabalhadoras e que compreenda os bens culturais como

resultado de meios também eles materiais de produção (indo desde a linguagem como consciência prática aos meios eletrônicos de comunicação), que concretizam relações sociais complexas, envolvendo instituições, convenções e formas. Definir cultura é pronunciar-se sobre o significado de um modo de vida (CEVASCO, 2003, p. 23).

Existir em relação e vínculo com o outro ser humano é compreender-se numa existência que se constitui a partir do cuidado ontológico, aquele que respeita o desvelar cotidiano do outro, cujas dimensões existenciais não podem ser determinadas, essencializadas e controladas (HEIDEGGER, 2012). Hannah Arendt (2010, p. 10-11) afirma que “a condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem [ser humano]. O que quer que toque a vida humana ou mantenha uma duradoura relação com ela assume imediatamente o caráter de condição da existência humana”. Nessa compreensão, Rede de Proteção, crianças e adolescentes tornam-se coexistências, assim como as atrizes e os atores sociais também coexistem entre si, numa relação de alteridade na qual o outro existe e é reconhecido analogamente como a mim mesmo. Essa perspectiva de Rede apresenta-se como uma possibilidade de enfrentamento para os problemas identificados pelas pesquisas analisadas. Kellen Cristiny Araujo Menezes e Ana Cristina Serafim Silva (2019) averiguam no relato de uma/um participante da pesquisa que “apesar da existência das políticas, a forma de funcionamento [da Rede] tem sido desconstruída, o que tem prejudicado seu funcionamento” (MENEZES; SILVA, 2019, p. 235). De igual modo, na pesquisa de Dias (2020), a seguinte narrativa emerge em uma das entrevistas:

Percebemos que uma rede de atendimento [...] nota-se a dificuldade de alguns profissionais em lidar com estes casos, o medo, a insegurança, e falta de conhecimento sobre a violência intrafamiliar e a rede de atendimento, o que pode caracterizar a (des)articulação da rede (DIAS, 2020, p. 15).

Observamos que os desafios enfrentados não se referem apenas à funcionalidade da Rede de Proteção, mas à própria condição de existência dessa, predefinida pelo aparato normativo, mas que não se reconhece como tal nos acontecimentos cotidianos de atendimento às crianças e adolescentes, cujas conexões de cuidado primordiais na proteção desses sujeitos parecem não fluir. Analogamente ao pensamento de Heidegger (2001), a Rede pode ser vista

como “seres-af”, cujas possibilidades de existências são desveladas na cotidianidade dos fenômenos da violência contra crianças e adolescentes e nas relações que estabelecem num mundo de coexistências entre sistemas sociais, culturais e políticos.

Nesse sentido, Renata Gomes da Costa e Monique Soares Vieira (2018) afirmam que a integração e efetivação da intersectorialidade entre as políticas sociais demanda o engajamento das(os) profissionais no compartilhamento de informações, na humanização do atendimento e na elaboração e discussão de fluxos e protocolos de atendimentos que visem superar a burocratização e a fragmentação das ações (COSTA; VIEIRA, 2018, p. 80). Concordamos com a afirmação das autoras, mas supomos que os desafios enfrentados pela Rede de Proteção vão além da implementação de instrumentos técnicos e operacionais e perpassam por processos coletivos de reflexão, aprendizagens e implicações afetivas e políticas das(os) profissionais diante das situações de violências. A Rede, especialmente as políticas de Educação, Saúde e Assistência Social, vivencia escasso acesso a espaços de formações continuadas voltadas a conteúdos que favoreçam a desnaturalização de violências estruturais e culturais e a construção de novos paradigmas, potencializadores da efetivação do cuidado e da não revitimização às crianças e adolescentes em situação de violência.

Jane Felipe (2000) afirma que as distinções e expectativas atribuídas a meninas e meninos, homens e mulheres, podem ser encontradas em diversos campos do conhecimento e em instituições sociais, problematizando que, sobretudo nos espaços de educação, toda organização, estruturação e planejamento do ensino ocorre mediante as diferenças entre os sexos; portanto, ratificam as desigualdades entre crianças/adolescentes. Em vista disso, pressupomos que a Rede de Proteção ainda conta com uma atuação baseada na compreensão de gênero enquanto categoria sexual organizada em termos instintivos e biológicos, imprimindo esses determinantes no atendimento às crianças e adolescentes, na forma de mitos, preconceitos e tratamentos discriminatórios.

O artigo intitulado “A rede de proteção a crianças e adolescentes vítimas de violências: antigos dilemas, novas perspectivas”, escrito por Fabiano Henrique Oliveira *et al.* (2020), constitui-se um estudo transversal mediante abordagem quantitativa e de caráter descritivo, com objetivo de identificar o perfil dos profissionais do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, caracterizar as instituições que compõem esse Sistema e suscitar o debate sobre as contribuições dos profissionais de enfermagem para a Rede de Proteção. O estudo concluiu que as(os) profissionais de enfermagem podem desempenhar papel fundamental na rede de proteção às crianças e adolescentes, devido a ampla inserção nos

territórios por meio dos serviços de atenção básica e que se faz urgente o fortalecimento da prevenção primária às violências, aliada à capacitação dos profissionais.

A pesquisa de Oliveira *et al.* (2020) traz contribuições na compreensão do conceito e papel da Rede de Proteção; todavia, defendemos a necessidade das pesquisas científicas atinentes às políticas de proteção de crianças e adolescentes avançarem nas reflexões e problematizações sobre os princípios da “universalidade dos direitos com equidade e justiça social” e “igualdade e direito à diversidade”, no entrecruzamento da perspectiva universal hegemônica e intercultural contra-hegemônica (FLORES, 2002; DOUZINAS, 2009).

Nessa linha de contribuição epistêmica, a Ética da Libertação proposta por Dussel (2012), não pretende ser uma filosofia crítica para minorias, mas “trata-se de uma ética cotidiana, desde e em favor das imensas maiorias da humanidade excluídas pela globalização, na presente normalidade histórica vigente” (DUSSEL, 2012, p. 15). Dussel (2012) realiza uma consistente crítica ao ideário de modernidade e à organização ideológica e universal da história e da humanidade. Narra ainda que a Europa, como centro do “sistema-mundo”, é fruto do “descobrimento”, conquista, colonização e integração (subsunção) da Ameríndia, que deu à Europa a vantagem comparativa determinante sobre o mundo otomano-mulçumano, a Índia, China e África. O autor afirma que a modernidade é fruto desse acontecimento e não a sua causa.

A experiência humana de 4.500 anos de relações políticas, econômicas, tecnológicas, culturais do ‘sistema inter-regional’ será agora hegemônica pela Europa – que nunca tinha sido ‘centro’ e que, nos melhores tempos, só chegou a ser ‘periferia’ (DUSSEL, 2012, p. 53).

Nesse sentido, Dussel (2012) descreve como a experiência civilizatória do ser humano europeu tornou-se o modelo universal hegemônico, situando as demais experiências humanas, exceto a norte-americana, mais tarde, em posições inferiores e periféricas (de exclusão) e legitimou o poder epistêmico, político e cultural da Europa sobre populações da América Central, do Sul e outras (DUSSEL, 2012). O autor compreende a alteridade como leitura de mundo e do ser humano para além do pensamento moderno, “que negou o Outro existente nos territórios colonizados, admitindo este outro como o Mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado e civilizado, como matéria do ego moderno” (DUSSEL, 1994, p. 36).

No conjunto das obras e teorias decoloniais, Maria Lugones (2020) realizou uma análise de gênero, a partir dos conceitos de modernidade/colonialidade, capitalismo e eurocentrismo, propondo a construção dos conceitos “sistema de gênero moderno/colonial” e

“decolonialidade de gênero”. Lugones (2020, p. 54) afirma que a indiferença dos homens diante das violências que o Estado, o patriarcado branco e eles mesmos perpetuam contra as comunidades das mulheres de cor²¹, também é uma indiferença diante das transformações sociais profundas nas estruturas comunais. A autora investiga a intersecção entre gênero, raça, classe e sexualidade, problematizando que a colonialidade do poder, vista apenas sob os eixos capitalista, eurocêntrico e global, conforme supõe Quijano (2005), mantém velado o entendimento de que as mulheres colonizadas, não brancas, foram subordinadas e destituídas de poder, enquanto possibilidade de ser e conhecer.

Segundo Lugones (2020), o significado do sistema de gênero moderno/colonial se inscreve em diferenças biológicas que se encaixam na leitura dimórfica, na dicotomia homem/mulher, na heterossexualidade e no patriarcado. Contudo, “essa organização acontece de maneira diferente quando acrescida de termos raciais” (LUGONES, 2020, p. 56). Lugones se propõe a defender que os conceitos vistos no olhar de categorias tendem a eleger uma como dominante, em seu grupo, transformando-a em norma e distorcem os seres e fenômenos sociais que existem na intersecção:

Somente ao perceber gênero e raça como tramados ou fundidos indissolúvelmente, podemos realmente ver as mulheres de cor. Isso significa que o termo ‘mulher’, em si, sem especificação dessa fusão, não tem sentido ou tem um sentido racista, já que a lógica categorial historicamente seleciona somente o grupo dominante – as mulheres burguesas brancas heterossexuais – e, portanto, esconde a brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica (LUGONES, 2020, p. 60).

Dessa forma, Lugones (2020) argumenta que se faz necessário o reconhecimento de que gênero foi uma imposição lenta, descontínua e heterogênea do capitalismo eurocêntrico colonial/moderno, que esse sistema de gênero forma a colonialidade do poder e ambos se constituem em processos mútuos. Em tal compasso de reflexões oportunizadas pelo pensamento de Dussel (2012) e Lugones (2020), a proposta que defendemos é compreender em que medida o universalismo, o patriarcado e o sistema de gênero nas formas de dominação e redução à diferenciação sexual se inscrevem e operam na ideia de Rede de Proteção, prevista no aparato da igualdade de direitos às crianças e adolescentes, que também incidem

²¹ Lugones define mulheres de cor como sendo todas as mulheres não brancas, uma coalizão orgânica entre mulheres indígenas, mestiças, mulatas, negras, cheroquis, porto-riquenhas, siouxies, chicanas, mexicanas, pueblo – toda a trama complexa de vítimas da colonialidade do gênero, articulando-se não enquanto vítimas, mas como protagonistas de um feminismo decolonial. A coalizão é uma coalizão aberta, com uma intensa interação intercultural (LUGONES, 2020).

nos processos de produção do conhecimento, nas agendas das políticas públicas e nas decisões de governo.

A pesquisa intitulada “Práticas profissionais que silenciam a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes”, produzida por Gabriele Schek *et al.* (2018), informa que uma das características identificadas nas práticas profissionais dos 15 participantes do estudo se trata do agir reducionista frente à violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes.

O agir reducionista engloba um conjunto de práticas profissionais que se ocupam em atender apenas às necessidades físicas apresentadas pelas vítimas, excluindo, do processo de intervenção, os aspectos legais que envolvem o manejo dessas situações, dentre eles, a notificação obrigatória dos casos suspeitos ou confirmados junto ao Conselho Tutelar. [...] inclui a falta de registros oficiais referentes aos atendimentos que são realizados. [...] a problemática da violência é, por vezes, tratada de forma generalizada, com rotinas institucionais preestabelecidas e que nem sempre se enquadram às necessidades de vítimas e famílias (SCHEK *et al.*, 2018, p. 4).

Os resultados apresentados no estudo de Schek *et al.* (2018) demonstram uma realidade que não promove a Proteção Integral e denunciam uma problemática que não só silencia, mas priva a criança/adolescente de receber atendimento cuidadoso e protetivo diante da situação de violência. Nessas circunstâncias apresentadas, a criança/o adolescente constitui a outra face invisibilizada por um sistema que totaliza o outro como objeto de intervenção, portanto, passível de dominação, controle e normatização. Na ética da libertação (DUSSEL, 1994), o rosto do outro é assumido como critério de reflexão e ação, num encontro em que o outro é sempre exterioridade em relação a mim e transpassa qualquer intenção totalizante. Dessa atitude, é possível estabelecer uma relação de respeito e de escuta, que não busca uma mera interpretação do outro a fim de dominá-lo, mas se apresenta como realidade infinita (DUSSEL, 1994). Heidegger (2001), numa crítica ao pensamento positivista hegemônico na era da modernidade, afirma que

vivemos numa época estranha, singular e inquietante. Quanto mais a quantidade de informações aumenta de modo desenfreado, tanto mais decididamente se amplia o ofuscamento e a cegueira diante dos fenômenos. Mais ainda, quanto mais desmedida a informação, tanto menor a capacidade de compreender o quanto o pensar moderno torna-se cada vez mais cego e transforma-se num calcular sem visão, cuja única chance é contar com o efeito e, possivelmente, com a sensação (HEIDEGGER, 2001, p. 101-102).

Inferimos que o agir reducionista da Rede de Proteção tende a tomar as determinações sedimentadas de cuidado e de saúde, isto é, aquelas que medicam e remediam as afecções do

corpo, desarticulando-o dos sofrimentos de caráter existencial, social e político. Verificamos que as soluções apontadas na superação do agir reducionista (SCHEK *et al.*, 2018) foram a criação de protocolos técnicos e legais na garantia da execução das medidas protetivas às crianças e adolescentes. Mas será que a implementação desses instrumentos, imprescindíveis à organização e integração da Rede, provê o suporte ético, político e afetivo às(aos) profissionais, sobretudo no que tange à prevenção de práticas revitimizadoras, discriminatórias, naturalizantes e que perpetuem sistemas hegemônicos de crenças de gênero, raça, sexualidade e etnia?

Na reflexão crítica acerca da categoria gênero, Joan Scott (1995) apresenta contribuições fundamentais a esse questionamento. A autora afirma que, em um pensamento simplificado, a palavra gênero é sinônimo de mulheres e critica a racionalidade científico-descritiva, ratificada pelo feminismo das mulheres brancas ocidentais. Esse, segundo Scott (1995), produziu uma história das mulheres separada da dos homens, inserindo as mulheres em um lugar que diz respeito ao sexo e à família, em detrimento de um lugar participante da história política e econômica e, nesse contexto, o termo gênero surge isento de um posicionamento sobre a desigualdade ou o poder (SCOTT, 1995, p. 74-75). Em seguida, a autora analisa que o termo gênero também é indicado para designar construções culturais.

A criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. Gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p. 75).

De posse dessas análises, Scott (1995) sinaliza que gênero ficou predeterminado à uma esfera tanto estrutural como ideológica de relações entre os sexos, parecendo não se aplicar aos âmbitos da política, da economia, da diplomacia, da guerra, assim, tomado como irrelevante às questões de política e poder: “Isto tem como efeito a adesão a uma certa visão funcionalista, fundamentada, em última análise, na biologia e na perpetuação da ideia de esferas separadas na escrita da história – sexualidade ou política, família ou nação, mulheres ou homens” (SCOTT, 1995, p. 76). Coadunam-se a essa concepção as ideias de Felipe (2000) de que, historicamente, foi imposta às meninas e às mulheres uma atitude comedida, recatada, de consentimento diante de outras vozes e de controle do corpo, sentimentos e afetos.

Tais representações muito provavelmente instituíram sentidos, construíram identidades de gênero e identidades sexuais de meninas e mulheres,

instaurando saberes, produzindo ‘verdades’, de modo a regular e normatizar a vida das pessoas (FELIPE, 2000, p. 119).

Dessa maneira, acreditamos que a desconstrução dessas verdades e saberes de gênero, colocados, historicamente, como fixos e incontestáveis, pode contribuir na atuação da Rede de Proteção no atendimento às crianças/aos adolescentes vítimas de violência, a fim de evitar práticas que perpetuem vivências de assimetrias de poder, de opressões, de questionamentos e de discriminações, acima de tudo às infâncias e às adolescências pertencentes a grupos sociais em posições de desigualdades e exclusões – em decorrência de gênero, raça, classe, sexualidade e etnia.

Pressupomos que a pauta dos estudos de gênero, da ética da libertação e das epistemologias decoloniais, dialogam com a perspectiva da garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes, pois defendem a ideia de valorização de culturas e da igualdade de gênero, interseccionada às dimensões de raça, classe, etnia, geração, reconhecendo as experiências vividas, os saberes e as ontologias das pessoas situadas historicamente em posições de desigualdades e injustiças sociais (GONZALEZ, 2020; DUSSEL, 2012; COLLINS, 2020; LUGONES, 2020). Observamos, contudo, que os artigos do ensaio de revisão bibliográfica não citam os estudos de gênero como relevantes na atuação e/ou educação continuada da Rede, tampouco realizam análises interseccionais de gênero, raça, classe e etnia, dimensões humanas fundamentais na perspectiva da promoção da dignidade humana.

Para Carla Cristina Garcia (2013), o feminismo pode ser definido como a tomada de consciência das mulheres como coletivo humano e dos contextos de opressão, dominação e exploração de que foram e são objeto por parte, principalmente do coletivo de homens no seio do patriarcado sob suas diferentes fases históricas, que as move em busca da liberdade de seu sexo e de todas as transformações da sociedade que sejam necessárias para esse fim. Partindo desse princípio, podemos afirmar que os movimentos feministas, em sua pluralidade, trabalham e lutam pela ideia de igualdade de gênero e pela resistência ao machismo, ao sexismo e à outras formas de dominação advindas do patriarcado. Para bell hooks (2018), o feminismo negro e decolonial constitui um caminho à justiça social e ao bem-estar, como consequência de sua teoria e prática, pois reconhece e pretende possibilitar poder às/com mulheres historicamente situadas em posições de desigualdades e opressões.

Nas pesquisas analisadas no referido ensaio, identificamos a ausência de reflexões que problematizam se a atuação da Rede é perpassada por determinantes culturais derivados do

patriarcado, do sexismo, do racismo e da cisheteronormatividade, que podem estar no bojo de atendimentos revitimizadores e que não corroboram com uma escuta protetiva às crianças e adolescentes que sofreram violência. Para Lugones (2020), os estudos de gênero são potencializadores de espaço de construção de novos paradigmas sociais e culturais, à medida que problematizam as desigualdades de gênero em interface com outras dimensões humanas, no movimento de desvelar experiências, culturas e saberes até então ocultados pelo padrão de poder da colonialidade, que perpetua a hegemonia epistêmica e política do Ocidente.

Segundo Anibal Quijano (2005), a colonialidade impera na classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça: “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (QUIJANO, 2005, p. 117). Converte com o pensamento de Quijano, o posicionamento de Lélia Gonzalez: “as raízes do racismo e do racismo por omissão se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista da realidade” (GONZALEZ, 2020, p. 41). Por sua vez, Walter Dignolo (2017) infere que a colonialidade atua mediante quatro domínios inter-relacionados: o controle da economia; da autoridade; do gênero e da sexualidade; e do conhecimento e da subjetividade, estabelecendo-se não apenas uma colonialidade do poder, mas também do ser e do saber por meio da regulação das formas de vida, sociedade, política e economia (MIGNOLO, 2005).

Acreditamos que as teorizações das(os) autoras(es) citadas(os) versam aproximações com o conceito de interseccionalidade, tecido por Kimberlé Crenshaw (1993) e com apropriações relevantes de Carla Akotirene (2018). Para Akotirene, a interseccionalidade, compreendida enquanto teoria e metodologia, possibilita romper com estruturas que suprimem o ser humano de seus modos próprios de vida e experiência. Ela não deve ser empregada para localizar apenas discriminações e violências institucionais de raça, classe, gênero, etnia, dentre outras, mas constitui uma proposta de articulação metodológica capaz de recuperar e fazer emergir epistemologias, ontologias, vitalidades, espiritualidades e ancestralidades de comunidades e grupos consubstancializados pela matriz da colonialidade.

Concordamos com esse ponto de vista e pressupomos que crianças e adolescentes em situação de violência possuem o direito de serem reconhecidas pela Rede de Proteção em suas identidades e expressões plurais, pois a atuação das(os) profissionais deve ter como ponto de partida a escuta e o olhar protetivo à essas pessoas cujos direitos foram violados. Nessa prática se vislumbram possibilidades de cuidado, de prevenção da revitimização e da

violência institucional e da efetivação dos direitos humanos às crianças e aos adolescentes em situação de violência.

Retomando a revisão de literatura, nas pesquisas de Zelimar Soares Bidarra e Lucelia Almeida Rocha de Goes (2020), as autoras objetivaram demonstrar os desafios atuais de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual para o usufruto dos direitos humanos, argumentando que conhecer a história da infância é imprescindível para compreender tais desafios:

Durante muitos séculos as crianças foram seres praticamente invisíveis, sem cuidado específico e sem um “valor social” [...]. A criança era como um objeto, uma coisa, uma posse [...]. Uma nova visibilidade ocorreu com a compreensão e o reconhecimento da condição de pessoa, a partir dela mudaram-se os parâmetros das interações. Pois, “[...] sobre a ‘pessoa’ não pode haver direito de propriedade ou de posse, a não ser nos casos de escravidão [...]” (BIDARRA; GOES, 2020, p. 39).

As autoras citadas apresentam a história da infância numa concepção universal, supostamente cabível a todas as crianças na história da humanidade e, no espaço privilegiado da pesquisa científica, não oportunizaram visibilidades teóricas acerca das infâncias historicamente situadas à margem das concepções hegemônicas, como as crianças negras, indígenas, ameríndias, afrodescendentes, imigrantes, quilombolas e outras, que compõem as identidades das infâncias brasileiras. Em conformidade, não realizaram reflexões e teorizações de reparo histórico ao racismo estrutural, posicionamento imprescindível à produção científica.

A interseccionalidade, como teoria e metodologia de análise, contribui para a construção de pensamentos que se aproximam de fronteiras, culturas e epistemologias que não só as hegemônicas e universais. De acordo com Collins (2020), a interseccionalidade em seu projeto original é uma teoria voltada para a justiça social, tendo em vista que, o que se intui emergir e dar visibilidade é a expressividade pessoal, a própria voz da pessoa e as identidades de raça, classe, gênero, sexualidade, etnia e outras, que moldam sua experiência. Pressupomos que a experiência vivida se torna relevante no processo de teorização e nos caminhos de construção do conhecimento, pois possibilita a ética do cuidado mediante ênfase na singularidade individual, no lugar das emoções, no diálogo e no desenvolvimento da capacidade de empatia (COLLINS, 2020).

Com efeito, ao constituir nosso foco de interesse, os estudos de gênero e a Rede de Proteção de crianças e adolescentes em situação de violência, depreendemos ser relevante

ouvir as experiências vividas das pessoas/profissionais que formam a Rede e das crianças e adolescentes atendidas por ela, reconhecer que tais experiências são perpassadas por memórias, histórias e diversidades, evitando pressuposições, pré-conceitos e vieses deterministas que não compactuam com a proteção integral de crianças e adolescentes em situação de violência. Nesse aspecto, Fabiane Freire França (2014, p. 22) afirma que os movimentos e teorizações feministas contribuíram para a produção do conceito de gênero, bem como a representação das identidades de homens e mulheres como sujeitos sociais. Subsidiada pelas teorias da Representação Social de Serge Moscovici (2011) e pelos Estudos de Gênero, a autora narra que “a disputa por representar o ‘outro’ significa ‘narrar o outro’, tomando o ‘eu’ como referência, como normal. Dessa maneira, o ‘eu’ explica e normatiza o ‘outro’, tido como diferente” (FRANÇA, 2014, p. 53). Confluem com o pensamento de França (2014) as teorizações de Gayatri Chakravorty Spivak (2010), ao dizer que, para o sujeito subalterno – pessoas pertencentes às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante – a representação é um ato de fala que o posiciona como sujeito ouvinte, desinvestido de qualquer forma de espaço dialógico e de agenciamento (SPIVAK, 2010, p. 13).

Mediante o pensamento favorecido por França (2014) e Spivak (2010), presumimos que gênero enquanto categoria analítica pode subsidiar o reconhecimento e o falar-com as crianças e os adolescentes em situação de violência, pois são pessoas passíveis de ocupar um lugar social de poder, de decisões e de trocas afetivas e culturais. Flávia Biroli (2018) declara que a história dos espaços públicos e das instituições políticas modernas caracteriza-se pelo ideal de universalidade, que promove a exclusão e a marginalização de grupos sociais subalternizados. A autora compreende que as intelectuais feministas, ao problematizar as questões de gênero, explicitam as conexões e as tensões entre patriarcado e capitalismo, desvendam o caráter patriarcal das instituições políticas e as matrizes de dominação que são ao mesmo tempo patriarcais, racistas e colonialistas (BIROLI, 2018, p. 172-173).

Ana Cristina Serafim da Silva e Maria de Fátima Pereira Alberto (2019) afirmam que a Rede de Proteção, que pauta sua atuação na defesa dos direitos humanos, é aquela amparada na mudança do paradigma da “ótica repressiva” para o princípio da dignidade humana (SILVA e ALBERTO, 2019, p. 11). Essa mudança é necessária e constitui a diretriz primeira das normativas de direitos de crianças e adolescentes; entretanto, não deve soar isenta da reflexão sobre a complexidade social, ética e política imbricada no paradigma da Proteção Integral que, citado nos 12 artigos de revisão bibliográfica analisados, parece validar uma

atuação “maternalista”, “salvadora” e de “boa fé” da Rede, ao mesmo tempo em que encoberta o assistencialismo, o universalismo e as práticas revitimizadoras às crianças e aos adolescentes em situação de violência.

Desta feita, França (2021) afirma que a educação em direitos humanos permite a consciência histórica, política e intercultural que potencializa o enfrentamento das desigualdades sociais, do preconceito estrutural e institucionalizado, bem como a defesa da dignidade humana (FRANÇA, 2021, p. 122). Consideramos que as pesquisas analisadas na revisão de literatura são relevantes na ampliação dos conceitos de Rede de Proteção e na implementação de caminhos possíveis para que a proteção integral de crianças e adolescentes em situação de violência se torne efetiva. Contudo, com base nas análises, constatamos que os artigos não consideraram relevantes as perspectivas de gênero e/ou gênero enquanto categoria de análise histórica no aprimoramento de uma atuação pautada no cuidado e na não revitimização de crianças e adolescentes.

Frente a isso, nos desenvolvimentos finais desse tópico, com base nas análises do ensaio de revisão bibliográfica e nas teorias decoloniais e de gênero apresentadas, ressaltamos que gênero enquanto categoria de análise possibilita à Rede de Proteção: escuta e reconhecimento das crianças e adolescentes em situação de violência no lugar de fala que ocupam; a reflexão sobre as determinações de gênero e sexualidade impostas desde a infância e que incidem na manutenção de opressões e desproteções no horizonte histórico do existir infantil e do adolecer; a transformação nas relações e produções humanas, para que essas se pautem mais na igualdade e equidade; implementações dos atendimentos, fluxogramas e protocolos com base na interseccionalidade das dimensões humanas de raça, classe, etnia, sexualidade e geração, inseparáveis da categoria gênero, visando o compromisso com atendimentos cuidadosos e não revitimizadores às crianças e adolescentes em situação de violência.

Desse modo, depreendemos que essas transformações advindas das análises e perspectivas de gênero têm incidência sobre crianças e adolescentes em situação de violência, sujeitos de direito a um local de fala e escuta de suas experiências, de poder ser e existir em liberdade e justiça, de terem suas culturas reconhecidas e valorizadas e de experienciarem a dignidade humana diante do sofrimento que decorreu da violência.

3 CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA: CONHECENDO A REDE DE PROTEÇÃO

Nesta seção, delineamos os caminhos metodológicos que permeiam esta pesquisa, dividindo-os em três subseções. A primeira subseção tem como objetivo descrever os referenciais teóricos-metodológicos e as narrativas como eixos de análises na perspectiva de gênero. Reiteramos que este estudo se baseia em concepções epistêmicas e metodológicas que vão além do método do conhecimento positivista, mas considera como possível as contribuições advindas das experiências pessoais e profissionais da pesquisadora e das(os) participantes do estudo. Além disso, entendemos que o conhecimento produzido pressupõe provisório, mutável e relativo, pressupondo que a verdade seja uma construção em constante evolução. Constatamos, também, as escolhas que permeiam a pesquisa, no que se refere às características qualitativas e aos procedimentos técnicos de coleta de dados e informamos os referenciais epistêmicos que subsidiaram as análises do material empírico produzido em campo.

Na segunda subseção, apresentamos a cidade de Campo Mourão-PR, que constitui o campo dessa pesquisa, e justificamos as escolhas dos órgãos e setores da Rede de Proteção convidados à participação no estudo, estruturando o texto em três tópicos: com base no diário de campo, narramos os encontros e as vinculações com as(os) participantes dos procedimentos empíricos, recorrendo ao Mapa da Rede de Proteção (Figura 1) e ao Fluxograma de atuação (Figura 2) para demonstrar, respectivamente, a estrutura e os modos de funcionamento da Rede; apresentamos o roteiro de condução das entrevistas (Quadro 3), narramos vicissitudes e experiências dos encontros e compomos os dados de identificação das(os) participantes nos Quadros 4, 5, 6 e excertos iniciais das respostas das(os) participantes no que se refere aos conceitos de Rede de Proteção e de Gênero (Quadros 7 e 8); por fim, o terceiro tópico desta subseção traz o desenvolvimento do Círculo Dialógico, demonstrando a condução do grupo e os eixos temáticos que permearam a dialogicidade.

3.1 Referenciais teóricos-metodológicos e as narrativas como eixos de análise na perspectiva de gênero

A construção do conhecimento visado nessa pesquisa pretendeu se distanciar do paradigma natural de mundo, de neutralidade do fazer científico e de estética dicotômica, que

polarizam sujeito e objeto, mundo externo e interno e que fazem cisão de conhecimentos, colocando-os como independentes um do outro, pois acreditamos que, dessa maneira, se faz impossível transitar por outros lugares, por outros fazeres e pensar os vínculos, as interações e as trocas mútuas necessárias à produção do conhecimento (NAJMANOVICH, 2008). Almejamos a produção de conhecimento despretenso de verdades absolutas e que se ocupe do desvelar de diversidades de corpos, existências, culturas, de modos de cuidados e de encontros.

A perspectiva interdisciplinar que adotamos, para além do diálogo entre as áreas do conhecimento, assume que os saberes são provisórios e inacabados, que a pesquisadora está implicada no fazer ciência e, portanto, não se separa de seu objeto de estudo e considera que os fenômenos desvelados são sempre parciais, influenciados por uma realidade concreta e material e pelas subjetividades envolvidas (NAJMANOVICH, 2008). O que escrevemos se coaduna às inspirações propostas por Marisa Vorraber Costa (2007), ao afirmar:

o que me move e me apaixona, hoje, é a convicção de que estamos começando a trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida (COSTA, 2007, p. 14).

Conforme relatamos na introdução deste estudo, o engajamento da pesquisadora com a presente pesquisa científica teve início nas experiências pessoais – nas temporadas da infância e da adolescência – e profissionais, na formação em psicologia e, sobretudo, no campo da política de assistência social. Assumo essa posição porque acredito em procedimentos de pesquisa em que a produção de conhecimentos é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é supostamente assegurado por atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual.

Nesse sentido, as escolhas que permeiam o presente estudo, desde o referencial teórico-metodológico às trajetórias percorridas no seu desenvolvimento, não são neutras e descoladas das experiências existenciais e de atuação da pesquisadora. Assim, a partir do objetivo geral deste estudo – investigar as perspectivas de gênero das(os) profissionais que atuam na Rede de Proteção de crianças e adolescentes em situação de violência, no município de Campo Mourão, estado do Paraná – e da hipótese – os estudos de gênero e a ampliação dos conhecimentos em direitos humanos podem contribuir à Rede de Proteção, prevenindo a revitimização e a violência institucional contra crianças e adolescentes em situação de

violência – selecionamos os Estudos de Gênero, a Psicologia Existencial da Libertação e os Estudos Culturais como os aportes teóricos, pois acreditamos que esses convergem no propósito de transpor hegemonias epistemológicas, metodológicas e culturais e de promover coletivamente a transformação social.

Identificamos também os órgãos e setores da Rede de Proteção convidados a participar da nossa pesquisa, compreendendo que seria enriquecedor com os propósitos deste estudo a participação de políticas públicas que atendem crianças e adolescentes de forma direta, com destaque para as Políticas de Educação, Saúde e Assistência Social, que constituem espaços privilegiados de cuidado e vínculo com a população infantil e de adolescente.

Para atingir os objetivos propostos, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, na tentativa de compreender uma realidade que é complexa e que ocorre num espaço-tempo de relações entre a Rede de Proteção e crianças e adolescentes em situação de violência. Minayo (2010, p. 57) conceitua o método qualitativo como “[...] aquele que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem”. Recorrendo à pesquisa qualitativa, espera-se desvelar os processos sociais referentes a grupos particulares, construir novas abordagens e conceitos durante a investigação (MINAYO, 2010).

No que se refere aos dados empíricos da pesquisa, de acordo com Minayo (2012), a análise do material qualitativo se apoia nos seguintes elementos contextuais: textos teóricos e referências que fundamentam este estudo; material de observação advindo do diário de campo; e documentos institucionais que auxiliam na contextualização do objeto. No que se refere aos materiais das entrevistas e produções provenientes do grupo de estudo de caso, mediados por gravações de áudios, esses são categorizados como fontes primárias e “devem ter prioridade, numa leitura atenta, reiterativa e cheia de perguntas. A esse movimento costumo chamar de ‘impregnação’ ou ‘saturação’” (MINAYO, 2012, p. 624).

Assim, utilizamos entrevistas semiestruturadas e grupo de estudo de caso com as(os) participantes como procedimentos técnicos de coleta de dados da pesquisa. De acordo com Minayo (2010), as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas fechadas e abertas, possibilita a(ao) entrevistada(o) se posicionar favorável ou não ao tema e permite a negociação de visões da realidade resultantes da dinâmica social onde as(os) participantes constroem conhecimento e procuram dar sentido ao mundo que os cerca. Minayo (2010) afirma que a relação intersubjetiva do(a) entrevistador(a) e da(o) entrevistada(o) é vista como uma característica central da entrevista qualitativa, por permitir a negociação de visões da

realidade resultantes da dinâmica social em que os participantes constroem conhecimento e procuram dar sentido ao mundo que os cerca.

Pressupomos que a entrevista começa antes mesmo de sua realização, quando ela é concebida juntamente com a representação das(os) profissionais que compõem a Rede de Proteção e a realidade social que será compartilhada entre a pesquisadora e as(os) participantes da pesquisa (THOMPSON, 1998). Dessa forma, objetivamos, mediante a realização das entrevistas semiestruturadas, estabelecer uma relação que oportunize expressões das memórias, experiências e conhecimentos das(os) participantes da pesquisa, numa relação de igualdade de saberes e conhecimentos.

Decidimos utilizar, também, a pesquisa-ação conforme a caracterização de Costa (2002), que propõe uma situação social situada em conjunto com as(os) sujeitos da pesquisa e que favoreça a escuta das vozes participantes. Para isso, realizamos 01 (um) grupo de estudo de caso fictício, no formato de Círculo Dialógico, modelo criado e desenvolvido por França (2014, p. 79), com base nos pressupostos dos Círculos de Cultura de Paulo Freire (1967), nas Teorias das Representações Sociais de Moscovici (1961; 1978; 1995; 2011) e Jovchelovitch (2008) e no Círculo Epistemológico desenvolvido por Accorssi (2011).

Essa intervenção consistiu na proposta de as(os) participantes levarem ao grupo uma situação fictícia de violência contra criança/adolescente e, considerando questões relevantes trazidas pela pesquisadora, sobre os conceitos de ser Criança e Adolescente, de Gênero e de Rede de Proteção, buscamos debater pontos de vista, distanciando-se de definições absolutas de “certo e errado”, enfatizando a importância da coexistência de diferentes ideias e opiniões das(os) participantes (FRANÇA, 2014, p. 80). Dito isso, inferimos que a utilização do Círculo Dialógico subsidia a criação de um espaço comunitário de diálogo cooperativo e comprometido, que favoreça a reflexão, a dialogicidade e a ação, com vistas ao aprendizado e à transformação de saberes e práticas sociais e profissionais.

Segundo Minayo (2012), a análise de uma pesquisa qualitativa começa desde a definição do objeto até a compreensão e a internalização dos métodos filosóficos e epistemológicos que fundamentam a investigação. Para a autora, o fazer científico é uma correlação mútua entre teoria, método e técnicas: “à trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador, que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora” (MINAYO, 2012, p. 622). Dessa maneira, mediadas pelas teses de Minayo (2012), acreditamos que o verbo principal da análise qualitativa é *compreender*. Essa compreensão é parcial e inacabada, perpassa pela capacidade de colocar-se no lugar do outro e pela hipótese

de que toda vivência pessoal ocorre no âmbito da história coletiva e é envolvida pela cultura comunitária na qual se insere.

Para a realização das análises dos dados, também adotamos os pressupostos de Lüdke e André (1986). Seguimos a abordagem de trabalhar todo o material obtido por meio das entrevistas e do grupo, organizando-o de forma a permitir que as análises e inferências estejam presentes durante todo o processo, levando em conta as direções teóricas da pesquisa. Na leitura analítica e compreensiva, não estabelecemos categorias prévias, visando compreender os fenômenos que emergirão das narrativas das(os) participantes.

Nesse sentido, as concepções de Minayo (2012) sobre a transição entre a empiria e a elaboração teórica fundamentam nossos procedimentos de análise. Fizemos leituras horizontais e transversais do material empírico, separando-o por eixo estruturante e recortando itens do texto, conforme narrados pelas(os) participantes no momento das entrevistas e do grupo de estudo de casos. Em contínuo, investigamos as estruturas de relevância apresentadas pelas(os) entrevistadas(os). Ressaltamos que, no processo de análise, caminhamos na delimitação progressiva do objeto de estudo e na formulação de dimensões analíticas, como estratégia para que os dados coletados não se configurem em informações soltas e difusas (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). Esse momento essencial de contextualização empírica, Minayo (2012) denomina de

[...] lógica interna dos atores, do grupo, ou do segmento. No momento em que compreender o sentido do que lhe foi relatado e do que observou no campo, o pesquisador não necessita mais estar colado às falas: seu aprisionamento a elas é uma das maiores fraquezas de quem faz análise qualitativa, pois significa que o investigador não foi capaz de ultrapassar o nível descritivo do seu material empírico (MINAYO, 2012, p. 624).

Portanto, seguimos essa trajetória na análise qualitativa porque acreditamos que as considerações concretas e provisórias realizadas devem partir do próprio objeto e das pessoas participantes da pesquisa, assinalando também as vicissitudes da pesquisa, pois compõem a produção da realidade e da constituição existencial da pesquisadora.

Recorremos à análise das narrativas e à pesquisa-ação-participativa, conforme delineada por Costa (2002), para compreender e narrar os fenômenos e as dimensões analíticas desveladas na produção empírica, advinda das entrevistas e do grupo de estudo de caso no formato de círculos dialógicos. Segundo Costa (2007), a produção do saber é inseparável da produção do poder, o que impulsiona a pesquisa-ação-participativa como estratégia que permite que o poder circule em dado espaço-tempo de convivência e de

participação social. A autora afirma que a realidade constitui a coexistência de relações que são produzidas na e pela linguagem e defende: “[...] mesmo sem garantias ‘emancipatórias’, conhecimentos produzidos coletivamente podem constituir relatos que deem ‘visibilidade’ e ‘existência’ a identidades ainda não descritas pelas narrativas” (COSTA, 2007, p. 105).

Semelhante a esse pressuposto, no que diz respeito à analítica do saber e do conhecer, Maritza Montero (2002) defende a construção de uma psicologia política e comunitária embasada na perspectiva libertadora, ética e politicamente comprometida com a justiça e a transformação social. Nesse sentido, para Montero (2002), os fundamentos da ética da libertação residem na relação de respeito e de igualdade com o outro na produção do conhecimento, porque as pessoas são históricas e ativas, produtoras do mundo da vida, que transformam a si mesmas e sua realidade coletiva.

Assim sendo, acreditamos que essa modalidade de pesquisa dialoga com a vertente dos Estudos de Gênero, da Psicologia Existencial da Libertação e dos Estudos Culturais, na medida em que favorece a afirmação das identidades dos indivíduos, possibilita o reconhecimento da alteridade e podem se constituir em formas de resistência e contestação às narrativas socialmente legitimadas e hegemônicas. Entretanto, considerando que as relações interpessoais e grupais são engendradas em possibilidades de poder e saber que são instáveis e assimétricas, França (2014) argumenta que a pesquisa-ação-participativa é um caminho possível de fronteira diante das certezas do projeto de modernidade e uma possibilidade de superação das condições marginalizadas de existência a partir do acesso a conhecimentos científicos produzidos pela mesma razão produtora de desigualdades.

A pesquisa-ação-participativa define-se a partir da unidade saber-poder, ou seja, os saberes são produtos de relações de poder que buscam consolidar a hegemonia cultural de determinados grupos sociais em detrimento de outros (FRANÇA, 2014, p. 65).

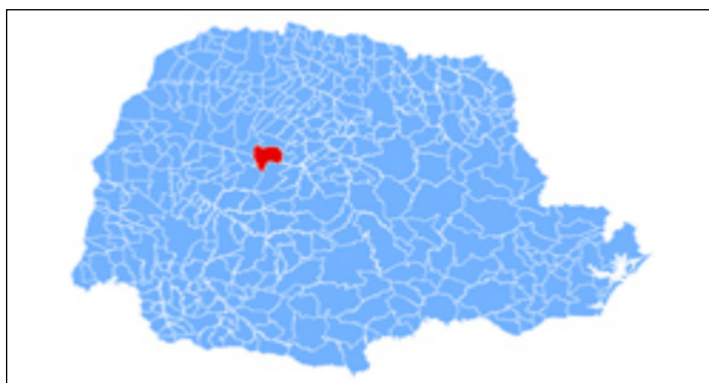
Inferimos, com fundamento nos pressupostos da autora, que tal modalidade de pesquisa permite o reconhecimento dos modos de ser e de conhecer que são constitutivos das pessoas, sejam elas ocupantes de posições de pesquisadoras ou ocupantes de espaços participativos do processo de conhecimento científico.

3.2 Apresentando a Rede de Proteção: Órgãos e Setores e as(os) Participantes da Pesquisa

Feitas as elucidações das escolhas dos referenciais teórico-metodológicos e de análises dos conteúdos que deram corporeidade à essa produção científica, discorreremos neste tópico a apresentação do campo da pesquisa, excertos registrados em diário de campo²² da pesquisadora, os procedimentos empíricos da pesquisa e as considerações sobre os caminhos percorridos até a realização das técnicas de coletas de dados (entrevistas e o grupo de estudo de caso no formato de círculo dialógico).

O município de Campo Mourão localiza-se no estado do Paraná e está situado entre Cianorte, Goioerê, Cascavel e Maringá. É parte integrante dos vinte e cinco municípios da Microrregião da Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão (COMCAM) e destaca-se por ser o centro econômico dessa Microrregião. A localização privilegiada do Município coloca-o nas rotas de integração para os principais centros urbanos do país e do MERCOSUL. Sua população, conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de agosto de 2021, é de 96.102 habitantes com uma densidade demográfica de 115,05 hab/Km².

Figura 1 – Localização de Campo Mourão no território do Paraná



Fonte: IPARDES, 2023.

Relatamos na Seção 2 que a Rede de Proteção compõe um Sistema de Garantia de Direitos às Crianças e Adolescentes – formado pelos eixos da defesa, da promoção e do controle da efetivação dos direitos humanos – e que a Lei 13.431/2017 dispôs o marco legal desse Sistema, agora voltado às crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência. Nesse sentido, decidimos envolver na presente pesquisa as políticas públicas referenciadas na

²² Segundo Renata Fischer da Silveira Kroef *et al* (2020), o diário de campo constitui a narrativa textual das impressões e implicações da(o) pesquisadora(e) com o campo estudado. Trata-se da descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e também de possíveis alterações decididas ao longo do percurso da pesquisa. O diário de campo também se constitui como ferramenta de intervenção ao provocar reflexões sobre a própria prática de pesquisa e das decisões em relação ao planejamento, desenvolvimento, método de análise e divulgação científica.

Lei 13.431/2017 como essenciais para a efetivação do acolhimento e do atendimento integral às crianças/adolescentes que sofreram violência, conforme indica o artigo 14 da norma citada: “as políticas implementadas nos sistemas de justiça, segurança pública, assistência social, educação e saúde deverão adotar ações articuladas, coordenadas e efetivas voltadas ao acolhimento e ao atendimento integral às vítimas de violência” (BRASIL, 2017, art. 14). Assim, a pesquisa contou com representantes das políticas públicas mencionadas no dispositivo legal, atuantes em unidades governamentais, e por representantes do Conselho Tutelar, órgão de autonomia administrativa e operacional.

Em dezembro de 2021, iniciamos os contatos com os setores por meio de visitas presenciais e/ou mensagens via aplicativo *WhatsApp* às chefias dos órgãos, apresentando o Termo de Autorização da Instituição, com uma breve apresentação do tema, dos objetivos do estudo, a solicitação de parceria com o órgão e indicando qual serviço/equipamento executante da política pública seria relevante à participação, de acordo com os objetivos da pesquisa. As secretarias municipais de Educação, Assistência Social e Saúde, o Conselho Tutelar e a Vara da Infância e Juventude aceitaram prontamente participar da pesquisa, reafirmando o interesse e o compromisso com o aprimoramento e a qualificação dos atendimentos às crianças e adolescentes em situação de violência.

Em relação ao órgão da Segurança Pública, realizamos tentativas de contato presencial e remoto e, no mês de janeiro de 2022, conseguimos agendar um atendimento presencial com o Chefe da 16ª Subdivisão da Polícia Civil de Campo Mourão. Nesta ocasião, o responsável compartilhou as fragilidades e os desafios de se efetivar um atendimento integral e célere às crianças e adolescentes atendidos pela Delegacia Civil, aceitando também colaborar com a pesquisa. As secretarias e os órgãos preencheram o Termo de Autorização e nos encaminharam, indicando o aceite de participação na pesquisa.

Quadro 2 – Órgãos e Setores da Rede de Proteção participantes da Pesquisa

Item	Política Pública	Órgão Governamental	Número de Participantes
1	Assistência Social	Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)	1
		Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS)	1
2	Educação	Escolas Municipais	2

3	Saúde	Unidade Básica de Saúde (UBS)	1
		Ambulatório de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) – antigo Centro de Testagem e Aconselhamento (CTA)	1
		Unidade de Pronto Atendimento 24 horas (UPA)	1
4	Garantia e Defesa de Direitos	Conselho Tutelar	2
5	Segurança Pública	16ª Subdivisão Policial - Delegacia Civil Comum	1
6	Poder Judiciário	Vara da Infância e Juventude	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Dessa forma, o Quadro 2 apresenta os órgãos e setores da Rede de Proteção participantes da pesquisa e o quantitativo de profissionais de cada política pública. Por meio da realização dos procedimentos dispostos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP UNESPAR), via submissão na Plataforma Brasil, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP, que emitiu o Parecer de Aprovação sob nº 5.410.279, na data de 16/05/2022.

3.2.1 Dos encontros e vinculações: apresentando os locais e as(os) participantes da pesquisa

Por se tratar do espaço de atuação da pesquisadora, os primeiros locais onde compareci para convidar profissionais a participarem da pesquisa foram nos CRAS e no CREAS, ambos equipamentos pertencentes à Política de Assistência Social. Constituem unidades governamentais que visam ofertar proteção social e as seguranças afiançadas pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS) à população, por intervenção de uma equipe multiprofissional formada por psicólogas, assistentes sociais, pedagogas e orientadoras sociais.

Os CRAS pertencem ao nível da Proteção Social Básica e possuem a diretriz da prevenção de situações de vulnerabilidades sociais e de risco e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. O CREAS compõe a Proteção Social Especial de Média Complexidade e atua no enfrentamento das situações de violência e violações de direitos vivenciadas por famílias e indivíduos, cujos vínculos familiares ainda não foram

rompidos (BRASIL, 2004). O município de Campo Mourão possui 03 (três) unidades de CRAS, instaladas nos territórios Asa Leste, Central e Asa Oeste, respectivamente; e 01 (uma) unidade de CREAS, localizada na área central, que atende a integralidade dos territórios e demandas da população mourãoense.

Após a realização do convite de forma presencial, duas profissionais atuantes no CREAS e uma do CRAS se disponibilizaram a participar da pesquisa. Considerando a delimitação que estabelecemos em relação ao número de participantes, solicitamos à chefia imediata do CREAS que indicasse, dentre as duas profissionais que se disponibilizaram, apenas uma para colaborar com a pesquisadora.

Dos componentes da política de Saúde que compõem a Rede de Proteção, requeremos a colaboração de 03 profissionais, representantes de UBS, do Ambulatório IST e da UPA, de modo respectivo. As UBS são estabelecimentos de saúde que prestem ações e serviços de Atenção Básica, no âmbito do SUS, voltados ao conjunto de ações de saúde individuais, familiares e coletivas de promoção, prevenção, proteção, diagnóstico, tratamento, reabilitação, redução de danos, cuidados paliativos e vigilância em saúde, realizada por equipe multiprofissional e dirigida à população em território definido (BRASIL, 2017).

O Ambulatório IST também conta com equipe multiprofissional, cuja função é ofertar atendimento especializado e dispensar medicamentos às pessoas que possuem infecções sexualmente transmissíveis e infecções por contágio, como a tuberculose, realizando também ações de promoção, prevenção, diagnóstico e de testagem das infecções transmissíveis. Por fim, a UPA define-se como o estabelecimento de saúde de complexidade intermediária entre as unidades básicas de saúde/Saúde da Família e a rede hospitalar, devendo com essas compor uma rede organizada de atenção às urgências (BRASIL, 2017).

O contato com a Secretaria Municipal de Saúde de Campo Mourão ocorreu por intermédio da Diretora da Pasta, que indicou 03 (três) profissionais atuantes em UBS; 02 (duas) profissionais que atuam na UPA; e 02 (duas) que trabalham no Ambulatório IST. Os convites às profissionais da UBS e da UPA foram por meio de mensagem de *WhatsApp*, solicitação feita pelas servidoras à Diretora da Secretaria, e o convite à trabalhadora do Ambulatório foi realizado presencialmente na unidade. As duas primeiras trabalhadoras convidadas, respectivamente, da UBS e do Ambulatório IST, aceitaram ser colaboradoras do nosso estudo. Em relação à UPA, 3 profissionais foram convidadas e não aceitaram e,

para a realização do 4º convite, comparecemos à UPA de posse da indicação da profissional, realizamos o contato e a trabalhadora aceitou participar da pesquisa.

A política de Educação constitui um dos espaços privilegiados da Rede de Proteção, pois convive e estabelece vínculo com crianças e adolescentes no tempo-espaço do processo de ensino-aprendizagem e de socialização. Em diálogo com a Gestora da Secretaria Municipal de Educação, a mesma indicou 12 (doze) profissionais atuantes em Escolas Municipais de Campo Mourão, em funções diversas, tais como Direção, Professora, Orientadora Educacional e Pedagoga. Após convidar 7 (sete) trabalhadoras por meio remoto e receber a negativa de participação, decidimos visitar duas Escolas Municipais, seguindo a ordem de indicações da Secretária da Pasta, e assim duas profissionais de duas unidades diferentes aceitaram participar da pesquisa.

O Conselho Tutelar e a Vara da Infância e Juventude são elementos da Rede de Proteção que possuem, sem prejuízo de outras competências, a atribuição de defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Ambos foram criados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, com distinções no que tange às medidas protetivas que devem ser determinadas para a proteção integral e primazia de atendimento de crianças e adolescentes, impostas à família e ao poder público pelo Conselho Tutelar, e à judicialização das medidas de proteção, que cabe à Vara da Infância e Juventude processar, julgar e determinar pena/sanção. O colegiado de 5 (cinco) Conselheiras(os) Tutelares é eleito a cada 4 anos, submetidos às regras gerais eleitorais brasileiras.

A Vara da Infância e Juventude, como órgão pertencente ao Poder Judiciário, é composto por servidoras(es) aprovadas(os) em concursos públicos e formam a seguinte equipe: o gabinete do Juiz de Direito; o Serviço de Atendimento à Infância e Juventude (SAIJ), composto por equipe multiprofissional; e o Cartório. De forma presencial, comparecemos à sede do Conselho Tutelar de Campo Mourão e narramos o interesse de que este Órgão colaborasse com a produção científica em tela. Com prontidão, as cinco Conselheiras manifestaram interesse em participar da pesquisa; assim, o colegiado decidiu em reunião posterior e indicou as duas participantes deste estudo. Da mesma forma, a Vara da Infância e Juventude indicou a(o) profissional participante da pesquisa via mensagem de *WhatsApp*, modalidade de diálogo com o Órgão em comento.

A Chefia da Delegacia Civil de Campo Mourão indicou 01 (uma/um) profissional para participar da pesquisa, discorrendo justificativas em relação ao quadro reduzido de profissionais da Polícia Civil e da elevada demanda de atendimento na 16ª Subdivisão de Polícia, responsável por atender Campo Mourão e mais três municípios circunjacentes.

Nesse sentido, o primeiro contato com a(o) profissional foi realizado de maneira remota, sugestão da Chefia imediata. Não obtivemos resposta, mas considerando o interesse e disponibilidade manifestados pelo Chefe do Órgão em questão, decidimos visitar a Delegacia Civil, no componente responsável pelos atendimentos e registros de ocorrências de situações de crimes e violências contra crianças e adolescentes. No local, pudemos conhecer as(os) profissionais responsáveis pela operacionalização dos serviços prestados à população infantil e adolescente e a estrutura do espaço físico de atendimento a esse público. O convite à participação na pesquisa foi reiterado à(ao) profissional que, por fim, manifestou a disponibilidade e o interesse em participar da pesquisa.

Desse modo, formamos o conjunto de participantes da pesquisa, demonstrado na Figura 1, de acordo com os órgãos/locais de atuação no Município.

Figura 2 – Localização das Secretarias e dos Órgãos participantes da pesquisa, Campo Mourão-PR

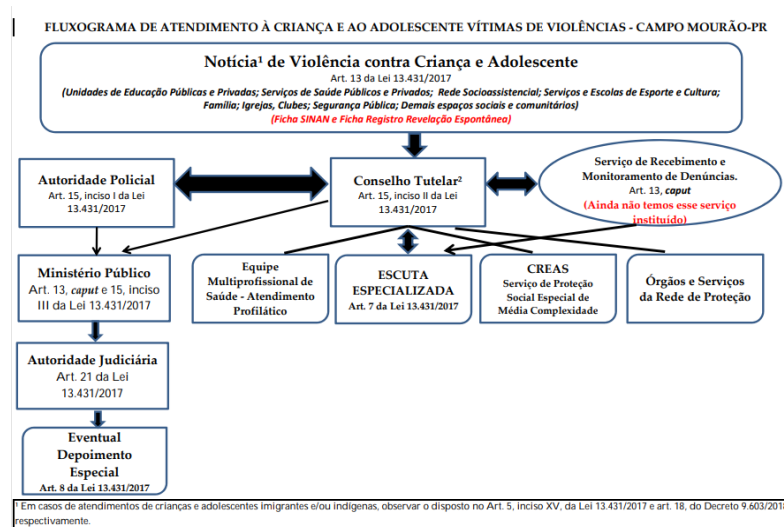


Fonte: Google Maps (2022), formatação da pesquisadora.

No que se refere à organização e o protocolo de atuação desses órgãos e setores, diante da revelação espontânea²³ de vivência de violência pela criança/adolescente e/ou de sinais e comportamentos indicativos da situação de violência, o Comitê Municipal Intersetorial da Rede de Cuidado e Proteção Social de Crianças e Adolescentes em Vítimas ou Testemunhas de Violência, instituído pela Resolução CMDCA nº 011, de 10 de julho de 2020, elaborou, com base em estratégias e ações intersetoriais e interinstitucionais, ao longo dos anos de 2020 e 2021, uma proposta de Fluxograma de Atendimento às Criança e Adolescentes Vítimas ou Testemunhas de Violências de Campo Mourão, apresentado na Figura 3:

²³ Revelação espontânea é quando a criança ou o adolescente aborda um profissional e relata espontaneamente que foi ou está sendo vítima de violência ou presenciou algum ato de violência. Os órgãos de saúde, assistência social, educação, segurança pública e justiça devem adotar os procedimentos necessários por ocasião da revelação espontânea da violência (BRASIL, 2017, art. 4º, § 2º).

Figura 3 – Fluxograma da Rede de Proteção, Campo Mourão-PR



Fonte: Comitê Intersetorial da Rede de Cuidado e Proteção Social de crianças e adolescentes vítimas de violência, 2022.

Objetivamos, com a demonstração do Mapa da Rede de Proteção e com o Fluxograma de atendimento, evidenciar e localizar as(os) participantes da pesquisa no espaço-tempo de atuação e de cuidado às crianças e adolescentes em situação de violência.

3.2.2 Das entrevistas

Para o agendamento da data e do local das entrevistas, enviamos mensagem via *WhatsApp*, solicitando às(aos) participantes que indicassem a data, horário e local de preferência para a realização das entrevistas, sugerindo um ambiente que oportunizasse sigilo, a garantia dos protocolos de segurança referentes à pandemia da COVID-19, comodidade e bem-estar às(aos) entrevistadas(os). No momento da entrevista, explicamos de forma mais detalhada a intenção da pesquisa, o procedimento empírico da entrevista semiestruturada e do grupo de estudo de caso, informações contidas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados pelas(os) participantes. O TCLE também autorizou o uso de registros gravados em recurso de áudio, foi-lhes dada garantia de que os conteúdos obtidos serviriam apenas para análise e discussão do presente estudo e que seriam tratados com sigilo e confidencialidade, de modo a preservar suas identidades, esclarecendo que a participação era voluntária, podendo o/a participante recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento. A entrevista semiestruturada foi elaborada com os seguintes quesitos:

Quadro 3 – Roteiro da entrevista semiestruturada

Item	Eixo estruturante	Perguntas orientadoras
1	Breve história de vida da(o) participante	Gostaria de atribuir um nome a você? Se sim, qual?
		Qual a sua idade?
		Você pode relatar um pouco da sua história infância e adolescência e quais valores e crenças foram transmitidos a você?
2	Cotidiano pessoal	Como se define enquanto pessoa hoje?
		Você pode relatar um pouco do seu cotidiano de vida, onde você mora, com quem e como são suas relações familiares, amorosas, de amizade?
		Você realiza atividades que podem ser consideradas de lazer, diversão ou para a sua saúde mental? Pode me relatar algumas?
3	Cotidiano profissional	Qual a sua formação profissional? E o tempo de formação?
		Há quanto tempo atua neste serviço/órgão?
		Como é seu cotidiano de trabalho neste serviço/órgão?
4	Identidade enquanto Rede de Proteção	O que é Rede de Proteção para você?
		Qual é o seu papel na Rede?
		Você se sente parte desta Rede? De que maneira?
		Como a Rede se comunica e compartilha informações sobre o atendimento de crianças e adolescentes em situações de violências?
5	Experiências de atuação	Você pode relatar uma experiência de atendimento à uma criança/adolescente que sofreu violência?
6	Perspectivas de gênero	Qual seu gênero?
		O que é gênero para você?
		Como se percebe nos papéis do gênero que você se atribuiu?
7	Participação na pesquisa	Como está sendo para você participar da minha pesquisa científica?
8	Identificação	Qual seu nível de escolaridade?
		Qual seu estado civil?
		Você se considera uma pessoa com independência ou dependente financeiramente?
		A qual classe social você se atribui/inclui?
		Qual a sua raça?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

As(Os) onze participantes escolheram os locais de trabalho como os espaços para realização das entrevistas. Minayo (2012, p. 623) aponta que “o olhar analítico deve acompanhar todo o percurso de aproximação do campo”, discorrendo que ir à realidade empírica oportuniza o contato com a teoria, com as hipóteses e com todos os instrumentos operacionais escolhidos, mas também é crucial para a abertura de incertezas, dúvidas e influxos da realidade. Nesse sentido, o encontro com as(os) profissionais nos locais de atuação convergiu com o interesse da pesquisadora em conhecê-las(os) nos seus espaços de ação (humana e social), de pertencimento e de vivências.

Essa condição de imersão no cotidiano de trabalho das(os) participantes oportunizou experiências e pudemos perceber características semelhantes e distintas de cada órgão/setor da Rede de Proteção. No que se refere às semelhanças, observamos que todos os setores trabalham com equipe mínima e, diante disso, as demandas de atendimentos e procedimentos são grandes e as(os) profissionais participantes do estudo eram solicitadas(os) em diversos momentos durante a entrevista, mesmo reservando o horário à participação na pesquisa.

Identificamos, também, reflexos da pandemia da COVID-19 nos órgãos/setores, com relatos de profissionais que faleceram ou ficaram com sequelas devido à contaminação pelo novo Coronavírus, além de remanejamentos de trabalhadores de funções e/ou locais de atuação. Em relação às distinções dos órgãos da Rede, destacamos a relação entre as diversidades do público atendido com a forma de organização do Serviço: observamos, de início, que um órgão especializado em determinado tipo de público e atendimento tem uma organização diferente em relação a um Serviço de porta aberta, referência para um território específico. A diferença mencionada, à princípio, incide nas técnicas e nas metodologias de atendimento adotadas pelas(os) profissionais entrevistadas(os).

O tempo médio de duração das entrevistas individuais foi de 54 minutos. A entrevista com menos tempo de duração foi de 25 minutos e a que discorreu mais tempo perdurou por 1 hora e 31 minutos, considerando a disponibilidade da(o) participante em dialogar com a pesquisadora, responder às perguntas orientadoras do roteiro e ocupar o espaço de fala narrando as experiências e vivências na atuação com crianças e adolescentes em situação de violência. As entrevistas foram gravadas em áudio, transferidas para um dispositivo de armazenamento de dados externo e transcritas pela pesquisadora. As narrações das(os) participantes foram transcritas na íntegra, sem correção de seus vícios de linguagem, deslizes gramaticais ou erros de concordância atributos da linguagem oral. Recorrendo às transcrições, apresentaremos no Quadro 4 as(os) profissionais da Rede, denominando-as(os) de

Participantes 1 a 11 (P1 a P11)²⁴, mediante os perfis declarados/manifestados de idade, gênero, raça/cor, religião, classe social e estado civil.

Quadro 4 – Perfis das(os) participantes da pesquisa, com base nas respostas das entrevistas

Participante	Idade	Gênero	Raça/Cor	Religião	Classe	Estado Civil
P1	48 anos	Feminino	Negra	Católica	Média	Casada
P2	53 anos	Mulher	Afrodscendente	Católica/Evangélica	Não quis se enquadrar	Casada
P3	41 anos	Masculino	Miscigenado	Evangélica	Média alta	Casado
P4	47 anos	Heterossexual/mulher	Parda	Católica	Média	Divorciada
P5	52 anos	Feminino	Branca	Católica	Média	Divorciada
P6	49 anos	Menina/feminina	Branca	Católica	Diferenciada	Casada
P7	38 anos	Feminino	Branca	Católica	Média	Casada
P8	32 anos	Feminino	Em definição	Cristã/humana	Média	Solteira
P9	59 anos	Feminino	Oriental	Católica	Nível social bom	Casada
P10	44 anos	Feminino	Humana/branca	Católica	Trabalhadora	Casada
P11	44 anos	Mulher/feminina	Branca	Espiritualista	Média	Divorciada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Diante dos dados apresentados, observamos que 10 (dez) participantes são pessoas que verbalizaram ser do gênero feminino/mulher, portanto, 91% de participantes mulheres e 01 (um) participante do gênero masculino/homem. Esse cenário condiz com o panorama de mulheres que constituem a maioria dentre o quadro de servidores públicos municipais atuantes nas políticas de Saúde, Educação e Assistência Social no município de Campo Mourão. Isso nos permite observar que a Rede de Proteção é composta, sobretudo, de

²⁴ Essa categorização foi adotada nos tópicos, quadros e figuras seguintes. A pesquisadora foi identificada pelas letras PV: Paula Vanalli.

mulheres ocupantes de uma diversidade de cargos e funções no âmbito das políticas públicas setoriais. Para corroborar as discussões objetivadas nessa pesquisa, mantivemos a menção das 10 participantes no gênero feminino e a citação do participante homem referenciando o gênero masculino, pois acreditamos que as narrativas, os discursos e as linguagens são permeadas por atributos que engendram os padrões estruturantes de gênero e que operam o patriarcado, o machismo e o sexismo.

Em continuidade, o Quadro 4 também nos mostra que a totalidade das(os) participantes são pessoas adultas, na faixa de 32 a 59 anos, portanto, não há a participação de pessoas jovens, nos termos do Estatuto da Juventude²⁵, ou de pessoas idosas, conforme a classificação do Estatuto da Pessoa Idosa²⁶. Nota-se também que 73% das(os) participantes são da religião católica e 64% identificam que pertencem à classe média. Na dimensão de raça/cor, podemos inferir que temos uma amostra de participantes que manifestaram identificações diversas, como a raça branca, preta, parda e oriental, humana e uma que desejou afirmar que está em definição quanto a autoatribuição de raça/cor.

No que tange aos dados de identificação referentes a área e tempo de formação, nível de escolaridade e órgão/setor da Rede onde atua, temos um cenário multiprofissional; contudo, sobressai a formação em Pedagogia, com 36% das(os) participantes formadas nesse campo, considerando que duas possuem uma segunda formação (Serviço Social e Enfermagem). Em seguida, o Direito, a Enfermagem e o Serviço Social se equiparam como formação de 18% das(os) profissionais. Por fim, a Psicologia, a Medicina e a Gestão Pública com uma participante em cada área. Em relação ao tempo de formação e a escolaridade, 55% estão formadas(os) há mais de 20 anos, 36% possuem o nível de Mestrado e de Especialização e uma participante (9%) tem nível de Doutorado.

Quadro 5 – Identificação quanto à formação, tempo de formação, nível de escolaridade e órgão/setor onde atua

Participante	Formação	Tempo de Formação	Escolaridade	Órgão/Setor onde atua
P1	Direito	13 anos	Graduação	Conselho Tutelar
P2	Pedagogia/Serviço Social	26 anos/07 anos	Especialização	Conselho Tutelar

²⁵ Lei Federal nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, estabelece que são consideradas jovens, pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

²⁶ Lei Federal nº 10.741, de 1 de outubro de 2003, estabelece que são consideradas pessoas idosas aquelas com idade igual ou superior a 60 anos.

P3	Direito	20 anos	Mestrado	Vara da Infância e Juventude
P4	Pedagogia/Enfermagem	13 anos/9 anos	Especialização	UBS
P5	Enfermagem	28 anos	Mestrado	UPA
P6	Medicina	22 anos	Mestrado	Ambulatório IST
P7	Serviço Social	16 anos	Especialização	CREAS
P8	Psicologia	11 anos	Especialização	CRAS
P9	Pedagogia	26 anos	Mestrado	Escola Municipal
P10	Pedagogia	23 anos	Doutorado	Escola Municipal
P11	Gestão Pública	15 anos	Graduação	Delegacia Civil

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

O roteiro da entrevista semiestruturada possui dois eixos centrais que tonalizam o desenvolvimento das reflexões e dos diálogos estabelecidos com as(os) participantes. O primeiro faz referência à Rede de Proteção, no que tange aos conceitos, aos papéis e à atuação desse mecanismo. Apresentamos as respostas iniciais às perguntas “O que é Rede de Proteção para você”, considerando a primeira frase/narração das(os) participantes (Quadros 6).

Quadro 6 – Dados dos conceitos de Rede de Proteção, com base nas respostas das participantes

Participante	O que é Rede de Proteção
P1	Quando eu falo em Rede eu consigo visualizar um corpo, que talvez eu sou a cabeça, e eu preciso das pernas, dos braços e de todo membro.
P2	A Rede de Proteção, ela é tudo. Talvez nem precisasse existir Conselho Tutelar (risos).
P3	A Rede é um sistema que deve garantir os direitos do nosso público infante-juvenil né.
P4	A Rede, eu já trabalhei muito isso como agente comunitária de saúde também, sempre tinha esses cuidados da Rede, que na verdade são parcerias com o Conselho Tutelar, com o CRAS, na investigação desses casos de violência contra a criança.
P5	Assim olha, eu vejo que tem um esforço, tem uma força empurrando, a gente ouve muito falar de Rede de crianças vítimas de violência né, mas eu acho que assim, ela é desfalcada né, é o que eu acho.
P6	Rede, eu entendo como todo mundo interligado, sabe, que todo mundo consegue entender o que o outro faz e todo mundo está conectado.

P7	Eu penso que a Rede de Proteção hoje ela é a garantia que está lá no ECA, é tentar garantir a Proteção Integral da criança e do adolescente.
P8	Acho que a Rede é quando o atendimento é integralizado, quando o atendimento é integral mesmo, quando tem uma boa comunicação entre a assistência social, a saúde, a educação, porque o indivíduo ele é integral.
P9	Então, a gente sempre ouve muito né falar da Rede, e sempre quando a gente ouve pensamos assim né “É Conselho Tutelar”, né, é o que mais chama a atenção pra nós, mas dentro da escola nós sabemos que é o Conselho Tutelar, que é o CRAS, que é a Unidade Básica de Saúde também.
P10	Olha, eu vejo a Rede de Proteção como todos os profissionais engajados em conseguir atender as crianças, sejam elas em vulnerabilidade social ou não da melhor forma possível.
P11	Rede de Proteção pra mim, na minha visão, são vários órgãos né, Conselho Tutelar, Delegacia, Polícia Militar, CREAS, até mesmo as meninas ali dos abrigos, que estão disponíveis para atender essas pessoas mais vulneráveis.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2022.

O segundo eixo de relevância diz respeito às perspectivas de gênero e os papéis associados aos atributos de gênero. O Quadro 7 demonstra as respostas iniciais à questão “O que é gênero para você”, considerando a primeira frase/narração das(os) participantes:

Quadro 7 – Dados dos conceitos de Gênero, com base nas respostas das participantes

Participante	O que é Gênero
P1	Tem que ser encontrado dentro da própria pessoa
P2	Eu fui dar uma aula e a primeira coisa que eu coloquei foi a foto de um casal gay se beijando e essa aula, era uma turma de adolescentes, já era para eles estarem amadurecidos nisso.
P3	Não sei se é uma orientação, porque eu não entendo como opção, mas uma orientação, talvez, mais da parte sexual, eu imagino.
P4	É definir onde você se enquadra. Gênero homem, gênero mulher, se é homossexual, se é heterossexual, isso aí.
P5	Bom, gênero é o que você escolhe pra você né.
P6	Olha, já relatei todo o meu contexto católico, então assim, a (participante) entende que as crianças elas nascem meninos e meninas, né.
P7	Bom, vamos lá então, desde pequena eu ouvi que menino é diferente de menina (risos), então desde pequena a gente cresce ouvindo, né, que menino brinca de carrinho e menina brinca de boneca.
P8	Então, na verdade esse não é um assunto que vou conseguir falar muito, não é um assunto que eu domino pra falar com propriedade, eu sei que tem bastante discussão sobre isso atualmente, de que não é só a questão de masculino e feminino, que tem outras formas agora.
P9	Olha, gênero é, assim, vai envolver a questão da opção sexual, como a pessoa se sente melhor em relação à sexualidade, acho assim, temos apenas que

	respeitar a opção, a escolha de cada um.
P10	Então, eu não tenho muitos estudos assim na questão de gênero, mas eu entendo que o gênero é o que você socialmente se reconhece, na sociedade né, não só pela sexualidade, mas também como você se reconhece na sociedade.
P11	É o que a pessoa se percebe, de feminino ou masculino, mas se bem que hoje tem um termo utilizado, em inglês, não me lembro agora qual é, mas é assim “Qualquer gênero”, assim, a pessoa se aceita se dizer “você é um menino bonito” ou “você é uma menina bonita”, está ok, o importante é ser bonito, mais ou menos assim.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2022.

3.2.3 Do grupo de estudo de caso: o desenvolvimento do “círculo dialógico”

No ato do convite às(aos) participantes para comparecerem no encontro de grupo – convite circular encaminhado por meio de mensagem *WhatsApp* – foi solicitado que levassem uma situação fictícia de violência contra criança/adolescente para utilizarmos nas discussões e reflexões em grupo. O encontro do círculo dialógico teve duração de 2h32min, realizamos a gravação dos áudios para obter maior fidelidade na transcrição das falas para análise e seu desenvolvimento seguiu um roteiro de referência, iniciado com a apresentação das(os) participantes, solicitando que dissessem nome, gênero, idade, formação e órgão de atuação; em sequência, os acordos de grupo, no que tange a falar livremente e com sinceridade, manter sigilo das conversas em grupo, respeitar o momento de fala, as ideias e opiniões com tolerância e sem julgamentos; no desenvolvimento, solicitamos a apresentação dos casos fictícios e sugestões de critérios de escolha; em seguida, oportunizamos os diálogos sobre as concepções de crianças, adolescentes, famílias e violências, culminando com os conceitos de gênero e de rede de proteção.

Preparamos duas possibilidades de encaminhamentos e de ajustes, conforme as ideias e indicações das participantes. A primeira possibilidade esperada foi a de que ao menos uma(um) participante comparecesse de posse de um caso de violência contra criança/adolescente, para ser lido e dialogado em grupo. A segunda proposta seria a atividade trazida pela pesquisadora, qual seja, ler o conto “Shirley Paixão”, da autora Conceição Evaristo (2016), que narra uma trágica situação de violência contra criança, na hipótese de as(os) participantes não sugerirem casos fictícios de violência.

Das(os) onze participantes convidadas(os), sete compareceram ao grupo – uma profissional da política da Assistência Social, duas da Educação, uma participante da Saúde, um profissional da Vara da Infância e Juventude e duas Conselheiras Tutelares – e dessas, seis levaram um caso de violência, que foi lido ou contado pelas(os) participantes. O Quadro 8

apresenta as(os) participantes que compareceram no círculo dialógico, as(os) que trouxeram um caso e excertos dos casos apresentados, retirados das falas narradas, sem alterações da língua portuguesa ou inferências de conceitos.

Quadro 8 – Casos de violência trazidos pelas(os) participantes

Participante	Caso de violência contra criança/adolescente
P1	É sobre uma violência sexual [...] a UBS que encaminhou e relataram a seguinte informação: a adolescente esteve na data de 04 de agosto de 2022 nesta UBS para realização do teste Beta HCG e o laudo indicou positivo, foi aberto o pré-natal e encaminhada a adolescente para exames laboratoriais. A adolescente N. disse que namora um homem maior de idade, o J. de 26 anos com a autorização da responsável legal. A adolescente [...] tem 13 anos.
P2	É uma criança de 10 anos de idade, ela vai numa consulta de uma médica e essa médica então aciona o Conselho como uma notícia de violência sexual nessa criança. Chegando lá, a Conselheira se depara com várias pessoas fazendo a escuta novamente, até pressionando a criança, aí as Conselheiras fazem a orientação para a médica, aí a médica faz a negativa dizendo que ela é a maior autoridade ali naquele momento e que ela poderia sim fazer a escuta daquela criança [...]. O conselho fez o atendimento e foi identificado já uma história prévia de atendimento dessa criança no Conselho [...] nos tempos da pandemia, não conseguia localizar a mãe, aí começou a dar plantões, foram 3 plantões por abandono no contexto familiar, houve mais situação de agressão na vida dessa criança, porque a mãe ligou um dia no Conselho, não dando conta da vida dela, ela ligou se passando por outra pessoa, dizendo que as crianças estavam em situação de abandono na casa, e, reconhecendo a voz, eu falei “não, você é a mãe dessa criança, porque você está se passando por outra pessoa?”. Ela respondeu que não aguentava mais a vida, e nos próximos dias o Conselho constatou abandono de incapaz, as 3 crianças passaram noites sozinhas [...] Diante do acolhimento, a avó materna aceita cuidar dessas crianças, mas essa avó materna, ela também sofre violência doméstica e hoje essas crianças estão nesse contexto dessa avó, onde o avôdrasto ele é militar e acha que tem que punir as crianças com violência, então essas crianças são vistas novamente sofrendo violência desse avôdrasto.
P3	É uma criança de 2 anos, sofrendo várias violências, física, psicológica, negligência, e o Conselho Tutelar, na tentativa de ajudar, acaba fazendo o acolhimento dessa criança. E na audiência, a gente ouve os pais, a equipe técnica também ouve previamente os responsáveis, mas em todo momento, os pais parecem não se importar com nada [...]. Há esse processo de desresponsabilização dos pais né.
P4	Não apresentou caso de violência.
P7	É uma adolescente recém completada 14 anos, com uma mãe negligente, dependente química de álcool e drogas ilícitas. A adolescente já passou por 3 acolhimentos, já foi residir com o pai, porém o pai também é dependente químico de álcool e drogas, e a adolescente não conseguiu se adaptar. Foi residir com o padrasto, sofreu violência sexual, foi acolhida novamente, voltou a residir com a mãe, mas essa mãe continua sendo negligente, a mãe ela sai à noite, daí essa adolescente tem que cuidar da irmã que não tem nem um ano de idade.
P9	É um menino, de 12 anos, desde os 3 aninhos, muito agressivo, com problemas de comportamento né, na escola, muita agressividade, aí é transferido para outra escola, continua a agressividade e, até que na terceira

	escola, demorou bastante pra ele conseguir todo um diagnóstico, os encaminhamentos, ele tinha problemas, assim, precisava de psiquiatra e de toda uma equipe [...]. Essa escola conseguiu um atendimento domiciliar para esse menino, através do Conselho Tutelar e do Ministério Público, ele conseguiu ficar em casa e a professora ir até a casa dele. Então ele não permaneceu mais na instituição porque não podia mais ficar lá.
P10	É um menino, de 5 anos [...] as professoras já tinham identificado um sofrimento psíquico nele, principalmente porque ele apresentava algumas questões comportamentais e um atraso na fala, isso como uma infantilidade, depois das questões psíquicas começou a se verificar também agressões físicas [...]. Aí foi acionado o Conselho Tutelar, mais essa atuação foi complicada, porque o Conselho foi até o trabalho do pai, do padrasto, porque identificou-se que era o padrasto que realizava as agressões, aí houve uma ameaça pra equipe da escola, por conta desse padrasto que foi reivindicar porque a escola tinha denunciado ele.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Vale dizer que as(os) participantes declararam que os casos de violência se tratavam de situações verídicas, vivenciadas no cotidiano de atuação do órgão/setor da Rede de Proteção. Consideramos que o horizonte de participações no grupo do círculo dialógico um aspecto positivo à pesquisa, pela riqueza do espaço coletivo e multiprofissional criado, e à Rede de Proteção, que se insere e se implica com um lugar de aprendizado e de discussões interdisciplinares, contexto que acreditamos ser propício à efetivação da proteção integral de crianças e adolescentes.

Dando continuidade, para auxiliar na seleção do caso estudado no círculo dialógico, apresentamos algumas sugestões de critério de escolhas: condição de vulnerabilidade e risco da criança/adolescente; gravidade da situação de violência; outras crianças/adolescentes em situação de violência no contexto familiar e/ou comunitário; e risco de morte. Entretanto, considerando que o espaço comunitário do grupo foi conduzido pela proposta dialógica e pela coexistência de saberes, o grupo decidiu dialogar sobre os seis casos apresentados, com o argumento coletivo e comum de que, na atuação cotidiana da Rede de Proteção, quando reunida para os estudos de casos das situações reais de violência contra crianças e adolescentes, não é possível escolher apenas um caso para debate e encaminhamentos. Assim, as temáticas suscitadas no desenvolvimento do círculo dialógico foram:

- O que é a criança e o/a adolescente? – Pluralidades de conceitos, advindos da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia, da Pedagogia e do Direito e dos espaços sociais e culturais de sua construção (HEIDEGGER, 2009; FREITAS, 2015; DUSSEL, 2012; COHN, 2005; ABRAMOWICZ, 2011);

- O que é família? – Estudos de gênero e as contribuições no que concerne às visões não binárias e dicotômicas (proteção *versus* desproteção) e às desigualdades nas relações humanas;
- Quais violências são abordadas nos casos narrados? – Percepção, conhecimento e representação social dos conceitos de violências, individuais e coletivos;
- O que é a Rede de Proteção? – Alteridade “reconhecer o outro”, escuta, acolhimento e promoção da dignidade humana (FLORES, 2002; DOUZINAS, 2009; DUSSEL, 2012; PIRES, 2020);
- Por que falar sobre Gênero? Aspectos culturais e sociais de gênero que engendram as violências e influenciam no enfrentamento das mesmas pela Rede;
- Revitimização, o que significa? Determinantes que posicionam crianças e adolescentes em situações vexatórias, discriminatórias, culpabilizadoras e desiguais.

No desenvolvimento do círculo dialógico, prezamos pela construção de um espaço de valorização dos saberes e de reconhecimento das formas plurais de ser, de viver e de saber, próprias das pessoas existentes, tal como defende os Estudos de Gênero, a Psicologia Existencial da Libertação e os Estudos Culturais. As narrativas e diálogos das(os) participantes e pesquisadora serão apresentadas na Seção 4, realizando aproximações, compreensões, dialéticas e convergências com a fundamentação teórica apresentada na Seção dois.

4 REDE DE PROTEÇÃO: ANALÍTICA DE GÊNERO E SEU PAPEL NA PROMOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA

Concluída a descrição dos fundamentos epistemológicos que respaldam esta pesquisa e a apresentação dos percursos metodológicos condutores desse estudo e da produção do material empíricos, produzimos a presente seção com o objetivo de apresentar dimensões e eixos analíticos que emergiram dos dados empíricos provenientes das entrevistas semiestruturadas, do grupo de estudo de caso no formato de círculo dialógico e de todo o material obtido durante a pesquisa. Realizamos as análises, com foco especial às averiguações acerca das perspectivas de gênero e de rede de proteção manifestadas pelas(os) profissionais participantes da pesquisa, tendo em vista que convergem com os objetivos deste estudo.

Dito isso, organizamos a seção quatro em 4 tópicos. O primeiro, 4.1, que denominamos “Memórias das(os) participantes na infância: conceitos de ser crianças e adolescentes e atravessamentos de gênero, raça e religião”, no qual objetivamos demonstrar as experiências vividas pelas participantes e argumentar que os afetos são constitutivos dos recursos éticos e políticos às(aos) profissionais e que contribuem com atendimentos cuidadosos e protetivos às crianças e aos adolescentes em situação de violência. As dimensões de análise desveladas nesse tópico dizem respeito à liberdade como direito que se reivindica a todo momento desde a infância.

No tópico segundo, 4.2, intitulado “As perspectivas de gênero e interseccionalidades: as concepções das(os) participantes”, construímos duas dimensões analíticas emergentes: Gênero restrito às identidades LGBTTTQI+: o jogo das diferenças e das identidades, constituindo o subtópico 4.2.1; e o subtópico 4.2.2, Gênero restrito ao feminino: distribuição desigual de poder e proibições em função do sexo. Por meio desses eixos de análise, apresentamos as perspectivas de gênero das(os) participantes e as concepções acerca dos papéis do gênero autoatribuído por elas(es). Os conceitos manifestados são articulados com as teorias feministas e de gênero e com os estudos culturais.

Do tópico 4.3, “Eu descobri a Rede de Proteção”: a rede que temos e a rede que queremos”, subsidiam as análises as dimensões elaboradas em torno da concepção da Rede enquanto construção e os impactos da falta de investimento em políticas públicas para um Sistema de Proteção efetivo, bem como, da perspectiva da Rede desconectada e a relevância de ações continuadas de capacitação para a construção de sua integração e conexão. Por fim,

no tópico 4.4, redigimos articulações no que tange à relevância do enfoque das perspectivas de gênero no atendimento protetivo e não revitimizador às crianças e adolescentes em situação de violência.

4.1 As infâncias das(os) participantes: conceitos de ser crianças e adolescentes e atravessamentos de gênero, raça e religião

O presente tópico é fruto das narrativas das(os) participantes fomentadas pela seguinte pergunta: “Você pode relatar um pouco sobre sua história infantil e adolecer?”, realizada na entrevista semiestruturada. Salientamos que não temos a pretensão de definir, tampouco determinar as(os) participantes em identidades imutáveis e acabadas e reiteramos nossa compreensão de que as pessoas e o mundo da vida permanecem em constante transformação, em um vir a ser de múltiplas histórias, identidades e subjetividades.

Dito isso, indagamos: Por que dar visibilidade às memórias e às experiências infantis e adolecer narradas pelas(os) participantes na ocasião das entrevistas semiestruturadas? Porque objetivamos criar um cenário no qual as(os) participantes pudessem contar as próprias histórias a partir do lugar de fala, território e significado, como possibilidade de construir saberes outros, além dos conhecimentos que validam o controle e a regulação das pessoas em padrões culturais hegemônicos (COSTA, 2007).

Conforme o pensamento de Rosimeri de Oliveira Dias (2019), buscamos o movimento que permita, em conjunto com as narrativas, experiências e saberes das(os) participantes desse estudo, uma escrita sensível, de desestabilização de eixos culturais dominantes e uma atitude ético-política, isto é, ética como reflexão e implicação do nosso lugar no mundo como pessoas que lutam para o bem-estar coletivo e individual, e político, no envolvimento crítico sobre o mundo que nos cerca e sobre nós mesmos, considerando a indissociabilidade entre teoria e prática (DIAS, 2019).

4.1.1 Memórias afetivas: o direito à liberdade sob risco desde a infância

No capítulo da fundamentação teórica, Seção dois deste estudo, evidenciamos que, na concepção ocidental de desenvolvimento humano, crianças e adolescentes foram consideradas pessoas “incompletas” nas dimensões físicas, cognitivas, sociais e, principalmente no que se refere ao poder de trocas afetivas e de produções culturais (HEIDEGGER, 2009; FREITAS, 2015; PRETTO, 2013; COHN, 2015).

Corroborar esse pensamento a narrativa da Participante 4, no relato da entrevista. A P4 disse que vivenciou uma infância tranquila, que o pai era agricultor e a mãe era professora, e eles priorizavam o trabalho e o sustento da família, em detrimento de expressões de carinho e afeto: “e às vezes era exigido muito, porque minha mãe teve 5 filhos, eu sou a do meio e assim, a responsabilidade ela vinha, tinha o cuidado com os irmãos menores, tinha que cuidar da casa [...]”.

Com experiências semelhantes, a Participante 5 narrou que foram transmitidos a ela valores relacionados ao trabalho e que o pai, de nacionalidade portuguesa, era rígido em questões de horários, compromissos e que “como ele tinha comércio, ele fazia a gente trabalhar nesse comércio também, levava a gente para trabalhar com ele, então a gente nunca teve muita liberdade pra ficar fazendo nada sabe”. Constatamos aqui a ideia de Anthony Giddens (1991) de que a concepção de sociedade moderna alterou de maneira radical a natureza da vida social cotidiana e afetou também os aspectos mais pessoais da experiência humana. Assim, deduzimos que a estrutura familiar enquanto instituição social desloca as práticas de cuidado e de educação das crianças e dos adolescentes, primeiro, ao âmbito de decisões exercidas pelos adultos do núcleo privado e, segundo, a um lugar de domínio que não considera a participação, o desejo e a liberdade dos sujeitos envolvidos.

Inferimos que essa ideia de existência infantil como condição “inferior” e “incapaz”, que descreve o que se espera que aconteça com a criança/adolescente para que ela se torne, enfim, uma pessoa adulta realizada, um “ser humano completo”, não é engendrada de forma inócua. Pelo contrário, faz parte de um sistema que se projeta na ideia de modernidade e se estrutura no adultocentrismo, no universalismo, no patriarcado, nas desigualdades de gênero e de gerações, além de outras estruturas de dominação e de poder que se têm perpetuado no Brasil desde a colonização.

Ainda sobre a perspectiva do que são a criança e o/a adolescente, na realização do círculo dialógico, a pesquisadora perguntou, P.V: “O que é a criança e o/a adolescente?”, e tal indagação possibilitou o seguinte diálogo entre as(os) participantes:

P3: bom, eu levo pela questão legal né, criança é a pessoa de 0 a 12 anos e adolescentes de 12 até 18 anos incompletos né.

P10: bom, no campo educacional, criança é o sujeito de direitos, que aprende, se desenvolve diante do meio em que convive.

P2: eu também considero o contexto legal, porque eu acredito que alguém se aprofundou nisso, nessas questões do desenvolvimento, pra dizer que a partir da faixa etária de 12 anos a pessoa seria adolescente. Então, chega aos 12 anos, rompe com aquela fase da infância e agora você é adolescente.

P7: eu venho também de uma perspectiva do serviço social de criança e adolescente ligada à idade, mas acrescento também que são sujeitos de direitos e que o desenvolvimento está muito ligado ao ambiente no qual a criança vive.

P1: pra mim também, que sou do direito, eu vejo assim, criança e adolescente por muito tempo não foram vistos na sociedade, não tínhamos nada dessas garantias e desse olhar de direitos que temos hoje. O Eca trouxe esse olhar da lei e essa garantia de que são pessoas de direitos, então acho que criança e adolescente são pessoas como nós, com direitos.

A partir das contribuições das(os) participantes, a pesquisadora cooperou:

P.V: todos os conceitos falados aqui dizem sobre um olhar acerca da criança e do adolescente. Nós, que trabalhamos na Rede de Proteção, podemos falar de crianças e adolescentes no plural, porque atendemos crianças e adolescentes de identidades diversas, é uma pluralidade de formas de ser criança e ser adolescente, essa visão vem um pouco de cada ciência, então a psicologia, a pedagogia, o direito, o serviço social, todas trazem uma perspectiva.

Em seguida à participação da pesquisadora, o profissional P3 diz: “A sua pergunta foi o que é a criança e o/a adolescente, acho que agora entendi. Não só na questão da idade e do direito né. Então, também considero como sujeitos de direito e que devem ser respeitadas”. Em diálogo, P.V reafirma: “Sim, aqui todos nós temos formações diferentes e trabalhamos cada um em órgãos e políticas da Rede diferentes, mas a ideia é essa, cada um contribuir com sua perspectiva e relacionarmos essas ideias”. Os excertos dos diálogos citados nos remetem, primeiro, à potencialidade de reunir na estratégia do círculo dialógico profissionais da Rede de Proteção de diferentes formações disciplinares e lugares de atuação no Sistema de Garantia de Direitos, pois o debate de conceitos e experiências possibilita olhar os fenômenos por meio de perspectivas distintas e atribuir novos sentidos, significados e conceitos a partir da relação estabelecida entre as ideias manifestadas. Nesse caso, os pressupostos sobre o que são a criança e o/a adolescente engendraram definições que ultrapassaram as fronteiras disciplinares, conforme relatado pelo profissional P3.

Segundo, podemos problematizar como naturalizamos e reduzimos as crianças e os adolescentes e suas identidades a partir de sua interpelação com os sistemas. Sobre essa concepção, Santos (2019) argumenta que, ao atuarmos no contexto das políticas públicas, frequentemente reduzimos as pessoas a rótulos como cidadão, usuário, paciente ou outros termos que se referem a uma posição dentro de um sistema e não de um Outro mundo-vivido. Santos afirma que “O rosto do Outro é sua identidade e dignidade” (SANTOS, 2019, p. 80). Em vista disso, pressupomos que as crianças e os adolescentes, além de serem definidas em

decorrência de suas idades civis, como cidadãos e cidadãs de direitos, como alunas e alunos de um sistema educacional, como usuárias(os) das políticas públicas e, por fim, como vítimas de violência, são também pessoas e existências com possibilidades infinitas de encontros, de vitalidades e de vozes na construção de sua alteridade enquanto o Outro nas relações e sistemas sociais.

Coerente ao que foi posto, elegemos que as infâncias e as adolescências das(os) participantes também são o Outro como um lugar próprio, num movimento de validação e reconhecimento da trajetória existencial, conforme Heidegger (2012), que afirma que o tempo originário projeta o ser-aí para além de si em direção ao mundo e delinea horizontes para possíveis compreensões do ser e possibilidades de significação. O autor diz ainda que a historicidade do ser-aí não ocorre em uma história universal e, a partir da temporalidade, “se pode entender, então, por que o *Dasein* é e pode ser histórico no fundamento do seu ser e por que, como histórico, ele pode desenvolver conhecimento-histórico” (HEIDEGGER, 2012, p. 649).

Assim, pretendemos considerar a exterioridade do Outro e trazemos os relatos da Participante 8 que, na entrevista, pôde imprimir o desabafo de que vivenciou a infância e a adolescência integralmente no convívio social da religião evangélica, o que lhe trouxe tonalidades afetivas de privação:

P8: Meu pai já era parte lá do presbitério, minha mãe, todos eles já eram totalmente da igreja, então **eu cresci nessa ideologia**, nesse aprendizado até eu entrar na faculdade [...] **minha visão era extremamente religiosa**, extremamente. Então, **basicamente, infância e adolescência foi na igreja, essa foi minha vida** (grifos nossos).

A P8 confia, ainda, que essa realidade foi transformada no momento em que adentrou no ensino superior e cursou a graduação de psicologia: “eu coloquei o humano em primeiro lugar e comecei a ver mais a relação Deus e humano, passei a ver que a religião começava a julgar e eu não concordava e não me identificava mais”. Sobre esse tema, Maria Isabel Edelweiss Bujes (2000) concorda que a compreensão acerca da infância está alinhada aos princípios do ideal de modernidade. Nesse contexto, a família constitui um instrumento privilegiado para o exercício de uma educação que reproduz determinados tipos de subjetividade, de corpos, de moralização e de valores que convergem com operações políticas, econômicas, culturais e religiosas da modernidade.

O Participante 3, na ocasião da entrevista, compartilhou experiências semelhantes no que tange à transmissão de valores religiosos pela família. O P3 mencionou ter tido um bom

convívio familiar na infância, porém, seus pais eram membros de uma igreja cristã tradicional, o que trouxe dificuldade para ele. De acordo com P3: “porque é uma igreja muito rígida nos costumes e nas doutrinas, então isso pra mim na minha infância e adolescência foi uma dificuldade, porque a igreja é contra muitas coisas, até a forma de roupas, esportes [...]”. Averiguamos, com base nos relatos da P8 e do P3, que a religião, imbricada na formatação dos afetos que a instituição familiar produz, foi utilizada por essa estrutura social como mecanismo de produção de valores que moldaram as subjetividades e as experiências corporais das(os) participantes, incidindo em restrições referentes ao direito à liberdade desde a infância.

As articulações de gênero com raça, classe, nação e religião, conforme apontadas por Dagmar Elisabeth Estermann Meyer (2000), contribuem para a fluidez desse pensamento. A autora argumenta que a cultura também é produzida pelas manifestações de crenças religiosas e rituais comunitários de determinado grupo, uma vez que esses fenômenos são gerados através de sistemas de significação e estruturas de poder. Nesse campo, Meyer (2000) busca compreender como as diferenças que definem grupos, a partir de noções de pertencimento relacionadas à religião, por exemplo, se imbricam de maneira significativa com outras dimensões, como as de gênero. Desse modo, depreendemos que a autora fundamenta, com base nesses pressupostos, que as redes de poder engendradas pelas marcas de gênero e religião, instituem discursos, códigos, práticas e hierarquias sociais justificadas e legitimadas por supostas diferenças e identidades grupais. É o que sugere Scott (1995) ao argumentar que os sistemas sociais, incluindo as doutrinas religiosas, desempenham um papel evidente na divisão entre masculino e feminino, que é restrita à esfera da família e à experiência doméstica. Essas representações de gênero, que resultam em posições assimétricas, contribuem para a vivência real de desigualdade e injustiça por parte das pessoas.

Aproximando a dimensão humana de gênero, crença e religião às categorias de classe e raça, pressupomos que as condições de vulnerabilidade social e de violência de gênero e raça constituem marcadores sociais que podem ser geradores de sofrimentos existenciais, conforme relatou a Participante 2 no momento da entrevista, no diálogo sobre a vivência infantil:

P2: [...] meu pai bebia muito, **havia espancamento, a minha mãe pequenininha, negra, meu pai grandão, muito claro** e assim, ele tinha uma proteção da família dele e dos pais e isso era muito doloroso [...] **eu via, muito criança, ele bater muito na minha mãe**, ele gritava, nunca estava bom. (grifos nossos)

A P2 expressiu afetos de tristeza e angústia ao rememorar as situações de violência e de desigualdades vivenciadas na infância, devido as diferenças de gênero e raça entre o pai e a mãe. Os conceitos de raça/cor, para Meyer (2000), deveriam formar contornos existenciais ligados ao sentimento de pertencimento e, segundo Lugones (2020), à consciência da ancestralidade que diz respeito à transmissão de uma identidade coletiva. No entanto, a P2 vivenciou um sentido de raça/cor que legitima padrões de exclusão e violência referendados pelo gênero e pela raça, transmitindo uma memória da mãe ligada à um sistema de dominação, à vida doméstica e de suprir as necessidades do marido, um homem branco e de origens europeias. Mas defendemos que as palavras proferidas por P2 encontraram acolhida e foram bem-vindas, sobretudo, por ela mesma, ressignificando a sua memória como voz e ato de resistência. Quanto a isso, Gonzalez (1984) explica que a memória é o lugar considerado como o não-saber que conhece, de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade: “a memória inclui” (GONZALEZ, 1984, p. 226).

Nesse contexto, o questionamento de Spivak (2010), se pode um subalterno falar, é igualmente importante, pois, nas nossas experiências individuais e coletivas, enquanto crianças, adolescentes ou pessoas adultas atravessadas por identidades de gênero, raça, classe e etnia, o que almejamos são espaços nos quais podemos falar, nos articularmos e sermos ouvidos. Segundo Spivak (2010, p. 14), “a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a)”. Dito isso, Gonzalez (1984) pressupõe que a mulher negra é atingida pelo racismo, sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira, e pelo sexismo: esse duplo fenômeno produz efeitos violentos sobre a existência feminina.

Ao utilizar os pressupostos de Rago (2013), podemos observar que os relatos autobiográficos das infâncias e adolescências realizados pelas(os) participantes da pesquisa possuem um papel significativo na perspectiva de reinvenção de si mesmos e na transformação da relação com os outros, à medida que refazem linhas da história e das identidades construídas. Podemos estabelecer uma relação entre o que Rago (2013) argumenta e o que foi demonstrado na fala da Participante 1 no momento da entrevista, quando foi solicitado que ela compartilhasse uma experiência de atendimento à criança/adolescente vítima de violência.

Após narrar o caso de violência, sem demora, a P1 se lembrou de um fato vivenciado na infância, quando tinha aproximadamente 11 anos de idade e afirmou: “são poucas as pessoas que sabem, foi algo que ficou lá no passado”. A Participante 1 contou, então, que sua mãe costumava costurar e vender bonecas. Em um certo dia, enquanto caminhava em uma rua

próxima à sua casa, portando as bonecas, um homem em uma bicicleta se aproximou dela e disse: “vamos dar uma volta de bicicleta?”. Imediatamente, ela saiu correndo e voltou para casa. Para P1, naquele dia, ela recebeu proteção divina e se lembrou que a mãe a alertava, bem como a suas irmãs, de que, por serem meninas, algo poderia acontecer.

Mediante a fala de P1, averiguamos que um fato de sua infância emergiu e assumiu um sentido de lembrança e memória distinto: vivenciou uma situação de risco iminente de violência, em grande medida, por ser uma criança. Além disso, previamente notamos a presença da categoria gênero como mais uma dimensão de risco: uma criança do gênero feminino, conforme anunciou a mãe, corre mais riscos nos ambientes públicos. Nesse sentido, depreendemos ser o gênero uma dimensão organizadora da vida social e histórica e que demarca, às crianças e às adolescentes do gênero mulher, um local de desconforto, de privação de liberdade e de risco, desde as primeiras idades e temporadas da vida dessas pessoas. Corroboram esses aspectos os relatos das Participantes 7 e 9, ao afirmarem que suas infâncias e adolescências foram marcadas por discursos de desigualdades de gênero:

P7: Eu tenho um irmão, que é 5 anos mais novo que eu, sempre tivemos um bom convívio, no entanto, **ele foi criado de uma maneira bem diferente né, porque menino não limpa a casa “menino não pode fazer serviço de casa”, dizia meu pai**, então no serviço de casa eu sempre tive que fazer, sempre tive que colaborar com a minha mãe, então eu sentia essa dificuldade do meu irmão não colaborar, porque meu pai achava que homem não faz serviço de casa, que isso era coisa para menina, não para menino. Então isso **era uma coisa que me angustiava muito, pelo meu pai tratar eu e meu irmão com essa diferença.**

P9: a minha avó tinha muito assim, **a diferença entre a menina e o menino, né. O menino precisa ter os melhores cuidados**, a melhor alimentação, até isso ela dizia né, **porque a menina com qualquer coisa ela se cria, né** (grifos nossos).

À vista desses relatos, é evidente para nós o fenômeno das desigualdades, opressões e violências vivenciadas, sobretudo pelas crianças e adolescentes do gênero feminino desde o início de suas vidas. Intuímos que o valor social de gênero transmitido reverbera as formações identitárias das pessoas de formas plurais e diversas e pode incidir em vivências de sofrimentos e privação do poder de escolha, especialmente das pessoas do gênero mulher. Nessa esteira, a Participante 6 narrou que escolheu como profissão a medicina, porque foi transmitido a ela, desde criança, a relação de cuidado com o outro: “meu irmão mais novo era muito próximo a mim, então eu sempre cuidava dele [...] Sempre a minha mãe passou muito isso, que eu tinha que cuidar, cuidar dos avós, sempre essa sensação”. Nas linhas das narrativas das(os) participantes P1, P2, P6, P7 e P9, percebemos que o gênero aparece como

uma estrutura que demarca um lugar no mundo, permeado por desigualdades e vivências de injustiças iniciadas na infância e no contexto familiar/privado, por se tratar de reproduções culturais que se perpetuam nas esferas privada e pública.

Converge com a pressuposição de ser o gênero uma categoria de análise histórica, tendo em vista que consideramos a experiência como uma verdade original, mas ela é também passível de verter ideias, conceitos e culturas (SCOTT, 1995). Averiguamos nas narrativas das(os) participantes, conjunturas familiares, sociais e culturais enraizadas no machismo, no patriarcado, no sexismo e no racismo, expressas em dominações e desigualdades de gênero e de apropriação e de violação do corpo e da liberdade da mulher. O gênero como categoria útil de análise, em intersecção com as dimensões de raça, classe, religião e outras, pode contribuir para a produção de forças para reagir às violências estruturais e culturais e na construção de vínculos de solidariedade e de cumplicidade (RAGO, 2013).

Pressupomos que a memória e a visibilidade das narrativas de vida das(os) participantes contribui como uma estratégia de tentar compreender o lugar teórico, técnico e político assumido pelas(os) profissionais da Rede de proteção no atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de violência, ou seja, acreditamos na possibilidade de acolher e compreender o sofrimento do outro com recursos emocionais advindos da consciência crítica e da memória das experiências de desigualdades, opressão e violência vivenciadas na infância. Conforme Dias (2019), a atitude política diante do sofrimento do outro exige a ininterrupta problematização, um entrelugar que nos força a pensar e sair do lugar naturalizado, assim, igualmente relevante é reconhecer que a constituição da identidade e da subjetividade dos sujeitos é marcada por situações de desigualdade, dominações e violências que, por vezes, são deslocadas a um suposto lugar de neutralidade. Mas acreditamos ser fundamental às(aos) profissionais da Rede um engajamento afetivo e político a partir do próprio lugar de fala, passível de contribuir com práticas de cuidado, humanização e proteção às crianças e às/aos adolescentes em situação de violência.

4.2 As perspectivas de gênero e interseccionalidades: as concepções das(os) participantes

Este tópico tem como objetivo apresentar as perspectivas de gênero das(os) participantes da pesquisa, fazendo uso de duas dimensões de análise desveladas no exame do material empírico advindo das entrevistas semiestruturadas e do grupo de estudos de casos no formato de Círculo Dialógicos: gênero associado às identidades das diferenças subjugadas às desigualdades, às relações de poder e discriminações, pois os atributos culturais associados ao

dimorfismo biológico – sexo masculino e feminino – são dados às pessoas que são naturalmente homens e mulheres por essência; e o cenário em que gênero é articulado ao feminino e aos homens são atribuídos papéis que os colocam numa posição superior a das mulheres, nos âmbitos privado e público.

Para Teresa de Lauretis (2019), gênero deve ser pensado como representação e autorrepresentação, produto e processo de tecnologias sociais ou aparatos biomédicos. A autora afirma que a construção de gênero ocorre na mídia, nas escolas públicas e particulares, nos tribunais, nas configurações de família, na academia, na comunidade intelectual e nas práticas artísticas (LAURETIS, 2019, p. 126-127).

Dessa forma, argumentamos, nas duas dimensões de análise acerca do conceito de gênero proposto neste estudo, que crianças e adolescentes, meninas e meninos, estão expostos a sofrimentos, desigualdades e violências em decorrência das assimetrias de gênero, cuja analítica não pode ser desvinculada dos atravessamentos de raça, classe, religião, dentre outras estruturas identitárias mais propensas à vivência de revitimizações e violência institucional. Tendo em vista a complexidade do fenômeno social das violências, deduzimos que a ampliação dos conhecimentos de gênero pelas(os) profissionais da Rede de Proteção pode favorecer o acolhimento, a atitude de respeito e o cuidado das crianças e adolescentes em situação de violência, prevenindo práticas revitimizantes à essa população.

4.2.1 Gênero restrito às existências LGBTTQI+: o jogo das diferenças e das identidades

Nos relatos das entrevistas, as perspectivas de gênero narradas, com mais evidência pelas(os) participantes da pesquisa, se aproximam de convicções pautadas na ideia de ser o gênero uma categoria identificadora das pessoas com identidades de gênero e de sexualidade diferentes da cisheteronormatividade, isto é, de concepções dominantes de feminilidade e masculinidade.

A Participante 2, na pergunta “O que é gênero para você?”, relatou o seguinte: “Nas aulas, tinha os parâmetros curriculares e tinha essas questões de gênero, dos indígenas, e quando eu fui dar essa aula a primeira coisa que eu coloquei foi a foto de um casal gay se beijando”. Com base no relato da P2, desenvolve-se um entendimento sobre gênero que remete à pressuposição de que somente as pessoas gays, lésbicas e bissexuais têm identidades de gênero culturalmente construídas, e que é válido argumentar a respeito de seu caráter social e histórico. Por outro lado, aparentemente, as identidades de gênero e de sexualidade que reproduzem o padrão hegemônico possuem gênese biológicas e naturais.

Louro (2000) questiona qual a razão da nossa preocupação em compreender se os desejos sexuais, heteros ou homossexuais, são inatos ou adquiridos, e denuncia que nossos corpos, assim como nossas identidades, não podem ser privados da possibilidade de fluidez e de pronúncias diversas e não definidoras. Nessa lógica, citamos a perspectiva de gênero demonstrada pela Participante P11: “É o que a pessoa se percebe, de feminino ou masculino, mas se bem que hoje tem um termo utilizado, em inglês, não me lembro agora qual é, mas é assim ‘Qualquer gênero’, então, penso assim, não importa o nome, é o que a pessoa é”. Para Heloisa Buarque de Almeida (2020), as identidades também são constituídas das experiências dos sujeitos e produzidas socialmente dentro das possibilidades culturais vigentes e das normas de gênero de cada época. Almeida (2020) observa que a noção de gênero não se trata apenas de mulheres, ou de mulheres e homens em suas relações, mas da produção de sentidos que são social e historicamente variáveis e que circulam socialmente de modos desiguais. Sendo assim, deduzimos que a assimetria de poder presente nessas relações impossibilita identificações e construções de identidades diversas dos modos socialmente estabelecidos.

Esse pressuposto tem relação com a perspectiva da P2. Na continuidade do relato, a profissional argumenta que, na ocasião relatada em sala de aula²⁷, um grupo de adolescentes desaprovou a foto apresentada por ela e realizou uma reclamação formal à direção da escola. A esse respeito, P2 desabafa: “já era para eles estarem amadurecidos nisso, eu não sabia que era uma coisa tão negativa, até uma filha de uma professora se levantou na aula e falou ‘você não pode por isso aí, um casal de homens se beijando’”. O relato da P2 transmite a ideia de um não acolhimento pedagógico e transformador diante da atitude reacionária das(os) adolescentes que se identificam com a expressão da sexualidade heteronormativa, isto é, exprimiu que, compulsoriamente, as(os) alunas(os) devem assimilar e aceitar que, para outras alunas(os)/pessoas, a orientação sexual ocorre por meio de construções sociais e culturais, distintas da suposta naturalidade que a heterossexualidade carrega em sua raiz.

Quanto a isso, Stuart Hall (2006) afirma que as diferenças são a característica visível das sociedades consideradas pós-modernas, e que essas são atravessadas por processos de divisões e antagonismos sociais e identidades mutáveis. Ou seja, à medida que as pessoas são interpeladas ou provocadas por representações e intervenções da ordem do social e do cultural, novos sentidos, novas políticas e novas identidades são criadas. Com pressuposições análogas, o Participante 3 disse que, para ele, o gênero: “não sei se é uma orientação, porque

²⁷ A profissional P2, na atualidade da entrevista, participou da pesquisa como representante do Conselho Tutelar e, no diálogo sobre o conceito de gênero, lembrou de uma experiência de atuação como professora.

eu não entendo como opção, mas uma orientação, talvez, mais da parte sexual, eu imagino”. Já a Participante 1 responde à pergunta “O que é gênero para você?” da seguinte maneira:

P1: [...] é algo assim que eu vejo que, primeiro, tem que ser encontrado dentro da própria pessoa sabe P.V, **porque primeiro você tem que conhecer muito você própria sabe pra depois você conseguir levar pra fora aquilo que é o teu desejo [...]**. No meu entendimento assim de pessoa sabe, eu acho que a pessoa tem que viver aquilo que é o desejo dela. Eu acho que, **se a pessoa nasceu masculina, mas ela deseja e gosta e quer ser reconhecida como feminina, eu acho que ela tem que buscar aquilo [...]** (grifos nossos).

Identificamos, novamente, nas perspectivas da P1 e do P3, o conceito de gênero que perpassa pela possibilidade de ser o gênero uma orientação e uma atribuição histórica da diferença, aplicável às pessoas com orientações sexuais e identidades de gênero diversas da cisheteronormatividade. A P1 narrou, na continuidade, que conhece uma pessoa, uma mulher adulta, que sofreu violência sexual e esse trauma fez com que ela não desejasse “o sexo masculino”. Averiguamos nessa fala que a orientação homossexual da mulher narrada pela P1 foi reduzida como causa de um fator extrínseco/externo, no caso, a violência sofrida, engendrando como consequência o suposto “dano” da homossexualidade.

Demarcamos aqui que esse discurso, ainda que supostamente implicado de relatos da mulher adulta que foi narrada pela P1 ou de ideias de senso comum, reproduz estigmas, preconceitos e discriminações às pessoas que não ocupam o lugar da heteronormatividade. Problematizamos: as crianças e os adolescentes em situação de violência, na ocasião do atendimento pela Rede de Proteção, terão suas sexualidades e orientações sexuais e de gênero – homo ou heterossexuais – determinadas como anormais ou patológicas, em decorrência da situação de violência? Ou será que esse lugar será questionado apenas se ocupado por identidades diferentes da hegemônica? Com efeito, acreditamos que o trauma da violência é provocador de sofrimentos psíquicos, emocionais, corporais e sociais às crianças e às(aos) adolescentes e esse deve ser o foco de cuidado das(os) profissionais atuantes nas políticas públicas que compõem o Sistema de Garantia de Direitos infantojuvenil.

Entretanto, pautamos nesse estudo a concordância com o pensamento de Felipe (2019) de que as infâncias e os corpos infantis são marcados pela impossibilidade de manifestações de identidades de gênero e sexuais que escapam às normas binárias e da cisheteronormatividade. Nessas construções, diz a autora, as relações de poder se manifestam, sobretudo, baseadas na metanarrativa do corpo imerso no discurso biológico, buscando legitimar determinadas identidades e inserir e deslocar ao campo do anormal as identidades

das diferenças. Constatamos essa lógica nas perspectivas expressas pela P1. De acordo com Suely Souza de Almeida (2007), as desigualdades de gênero vão se configurando a partir de disputas simbólicas e materiais, processadas em espaços de reprodução social, à princípio, incontestáveis, tais como a família, a escola, a igreja e as instituições públicas e de comunicação. Ora, a Rede de Proteção, como voz e ação do Estado, está contida nesses espaços que, marcadamente, reproduzem, reatualizam e naturalizam hierarquias, mecanismos de subordinação, o acesso desigual às possibilidades de poder e aos bens materiais e simbólicos.

Os pressupostos de Louro (2000) e Almeida (2007) sustentam a inferência de uma construção cultural que estabelece uma linha tênue entre proteção e desproteção. As identidades que se encontram em situações de diferenças são frequentemente marcadas por desigualdades, opressões e exclusões, enquanto as identidades que ocupam lugares hegemônicos – de gênero, raça, classe, religião, etc., são as mais propensas a receber acolhimento, inclusão e cuidado pela Rede de Proteção, além de terem suas existências reconhecidas e marcadas pelo rótulo da normalidade. De acordo com a concepção de gênero apresentada pela Participante 6, observamos uma convergência com essa tese, em que persiste a ideia de um sistema de sexo/gênero que incide nas premissas de ser mulher ou homem na sociedade, com base tanto em fundamentos biológicos como na reprodução sexual e da vida. A P6 respondeu que:

[...] **as crianças elas nascem meninos e meninas** [...] a situação em que os pais vão fazer a ultrassom e, ainda hoje, a pergunta de todos os pais é “é menino ou é menina”? **Ainda vejo que existe essa questão do azul e do rosa** [...] Aí, me parece que as coisas andam ficando diferentes [...] **querem também colocar isso nas escolas**, com uma criança em formação, **que não tem maturidade pra entender os conceitos que estão querendo colocar pra ela**. Então, na tentativa de querer deixar tudo de uma forma é, a gente ter uma liberdade de conversa, **fazer com que a gente aceite as outras situações de orientação sexual**, estão fazendo com que a gente também tenha preconceito com relação as pessoas que são heterossexuais [...] querem promover igualdade de uma forma ao meu ver não tão justa, por exemplo, **as cotas de universidades**, meus filhos se dedicam, estudam e fazem uma prova e pode ser que uma pessoa negra fique com a vaga deles, **não sei se essa maneira não acaba promovendo injustiça** (grifos nossos).

Na continuidade do relato, a pesquisadora pergunta à P6, P.V: “como você se percebe atuando nos papéis do gênero feminino, que você se atribuiu?”; a P6 responde: “temos muito marcado essas atribuições de pai e mãe, numa relação que é heterossexual e que a gente entende que é a única relação capaz de produzir um bebê de forma natural, é um homem e

uma mulher”. Fundamentada nas perspectivas de gênero expressas pela Participante 6, pressupomos que elas trazem uma concepção naturalizada a respeito de gênero, de sexualidade, dos corpos feminino e masculino, da ideia de maternagem e de paternagem e exprime, também, uma suposta igualdade racial no Brasil.

Quando a P6 afirma que as crianças nascem meninos ou meninas, ela exprime que acredita num projeto – científico, social e cultural – biologizante de gênero, de que ser menina ou ser menino são consequências espontâneas e determinantes de existir no mundo. João Paulo Baliscei (2021) afirma que essa concepção compõe o que ele denomina de projetos de masculinização dos meninos e de feminilização das meninas, manifestados intensamente na infância e envolve ações, reforços, artefatos culturais e de mídias e advertências que, repetidamente, atravessam os corpos na tentativa de fazê-los estritamente masculinos ou estritamente femininos (BALISCEI, 2021, p. 29).

Ao situar essa discussão na presente pesquisa, nosso interesse é compreender se a perspectiva de gênero descrita pela P6, que estabelece um destino existencial de crianças e adolescentes, com base em sua identificação como meninos ou meninas, pode incidir em formas de discriminação, desrespeito e até silenciamento desses sujeitos em situação de violência, quando eles não performarem generificações da ordem do masculino ou do feminino, tal qual a norma social e cultural determina e normatiza. Almeida (2007, p. 24) conceitua a violência de gênero como “a produção da violência em um contexto de relações produzidas socialmente. Portanto, o seu espaço de produção é societal e o seu caráter é relacional”. Dessa forma, averiguamos que a violência de gênero recai sobre as mulheres, as crianças e adolescentes, pessoas LGTBTTQI+, pessoas idosas, dentre outras, inseridas nos espaços e nas práticas sociais, como na atuação da Rede de Proteção e tal violência incide no direito à vida, à segurança, à proteção e à liberdade, sobretudo, de crianças e adolescentes em situação de violações de direitos.

Argumentamos que ser menino ou ser menina, ser hetero ou homossexual, são identidades possíveis, porém não únicas no cenário social, cultural e existencial. Esse argumento nos remete ao relato da P6: “querem também colocar isso nas escolas, com uma criança em formação, que não tem maturidade pra entender os conceitos que estão querendo colocar pra ela [...] Fazer com que a gente aceite as outras situações de orientação sexual”. A narrativa da P6 representa um discurso contrário às diferenças de identidades e subjetividades e a favor do universalismo que, na realidade concreta e material das vivências infantis e adolescentes, representa apenas a criança/adolescente branca, cisgênero, heterossexual e burguesa. Quanto a isso, Maritza Montero (2002, p. 47, tradução nossa) afirma que: “a

universalidade é de fato parcial, na medida em que exclui o que é externo à totalidade e essa exclusão impõe sua violação ao que é diferente, externo ao eu”. Nesse âmbito, a autora critica a suposta imparcialidade alegada pela universalidade, uma vez que ela só admite o que está incluído na totalidade construída a partir do meu lugar subjetivo e identitário.

Os relatos da P6 também presumem que crianças e adolescentes são uma espécie de “folha em branco”, apenas assimiladores de conhecimentos acabados e de convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas e, especificamente no que concerne ao relato da P6, assume o pensamento de que orientações sexuais e identidades de gênero diferentes da cisheteronormatividade constituem uma espécie de doutrinação ideológica que se pretende instalar na educação. Para Luana Tolentino (2018), a escola deve ser um espaço para realização de atividades reflexivas e problematizadoras, com pessoas que sentem, desejam e sonham. A autora acredita numa escola que tenha como pauta o cuidado, o diálogo e a escuta de alunas e alunos.

Não pretendemos aqui adentrar no campo do direito constitucional de liberdade de ensino e de aprendizagem, porque pressupomos a impossibilidade de ensinar identidades, expressões e desejos de ordem heterossexual, homossexual, bissexual, trans ou cisgênero, etc. (BUTLER, 2021; SCOTT, 1995; HARAWAY, 2011), mas reiteramos que a dimensão política não pode ser retirada de qualquer espaço humano coletivo, dentre eles, a educação. Pensando nisso, requeremos um cenário, seja na escola, nos serviços de saúde, de assistência social e outros, que oportunize e efetive os direitos fundamentais positivados no ECA (BRASIL, 1990) às crianças e aos adolescentes, ou seja, facultar a esses sujeitos o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Que as crianças e adolescentes meninos não sejam alvos da violência de gênero, que os estimula a aprenderem comportamentos agressivos, machistas, sexistas e de dominação contras outras crianças, a exemplo dos terríveis e lamentáveis atentados em escolas brasileiras, cometidos por adolescentes e jovens do gênero masculino, brancos e heterossexuais. Do mesmo modo, que as crianças e adolescentes meninas possam vivenciar a igualdade, a equidade e a liberdade de serem o que quiserem, nos espaços públicos e privados, que elas possam ascender às desigualdades sociais, econômicas e de trabalho. Que crianças e adolescentes de diferentes identidades sejam respeitadas, reconhecidas e valorizadas em seus modos diversos de existir, de ocupar lugares sociais e culturais e de (re)produzir a vida, a alegria e a dignidade humana.

Esses fundamentos coadunam-se ao direito ao respeito, aos debates e aos diálogos sobre gênero e sexualidade nos espaços privilegiados de convívio social com crianças e

adolescentes, sobretudo, aquelas que foram vítimas de violência, com vistas a reconhecer, prevenir e combater o machismo, o sexismo, o racismo e outras formas de violências estruturais e culturais contra meninas e meninos de diferentes identidades.

A P6 relatou, também, que discorda das políticas de cotas raciais nas universidades, pois, segundo ela, essa política afirmativa “acaba promovendo a injustiça”. Concordamos com Sueli Carneiro (2011), quando assinala que o pensamento social brasileiro tem longa tradição no estudo da problemática racial, no entanto, em grande parte, sua ação prática e teórica foi postergada pelo racismo científico – a divisão da humanidade em raças, conferindo superioridade natural de umas em relação às outras, com a ratificação de uma suposta ciência – que corrobora com a persistência de práticas discriminatórias e com as desigualdades raciais. Carneiro (2011) defende que as políticas de ações afirmativas atendem a diferentes segmentos da população que, por questões históricas, culturais ou de racismo, foram prejudicados em sua inserção social e participação igualitária nos diversos espaços sociais de decisões e de produção epistêmica e cultural.

Igualmente, Gonzalez (1984) afirma que o mito da democracia racial no Brasil acoberta a naturalização de concepções racistas que qualifica as pessoas negras – e nesse texto Gonzalez teoriza uma nova perspectiva sobre a mulher negra mulata, doméstica e mãe preta – como irresponsáveis, com incapacidades intelectuais, infantilizadas, etc. Desse modo, nessa lógica racista, encontra-se o bojo da consciência e do discurso dominante que pretende excluir, rejeitar e apagar as memórias e o lugar das pessoas negras no processo de formação social. E qual é esse lugar? Collins (2020) atribui que a epistemologia do feminismo negro e dos grupos oprimidos servem como uma localização social a partir da qual se pode examinar a conexão entre múltiplas epistemologias, porque constroem conhecimento reconhecendo suas posições sociais, não antagonizam experiência vivida e intelecto, consideram raça e gênero como analiticamente distintos, mas operam conjuntamente na vida cotidiana, sobretudo, das mulheres negras e abrange num único olhar a variedade do mundo (COLLINS, 2020, p. 165-166). Nesse contexto, reivindicamos que nossa pesquisa construa um conhecimento que emolde aos fundamentos da epistemologia defendida por Collins (2020), desafie o que é normalmente assumido como verdade e questione conhecimentos que servem às relações de dominação.

Continuando as análises, a Participante 4 pressupõe que gênero: “é definir onde você se enquadra. Gênero homem, gênero mulher, se é homossexual, se é heterossexual, isso aí”, e concebe o pensamento de que gênero alcança a ordem das identidades, sejam elas de ser homem ou ser mulher, e dos desejos dedicados à pessoa do mesmo sexo ou do sexo cuja a

noção é ser o oposto ao seu. Contribuindo com essa perspectiva, a Participante 5 diz que gênero é uma escolha: “eu tenho uma história familiar bem complicada, porque o meu irmão ele é homossexual masculino, e eu cresci com isso, então eu sofri com isso, desde pequena os meninos tiravam sarro dele [...]. A minha filha recentemente revelou ser homossexual feminina”. Conforme apontado por Butler (2021), a estrutura contínua do binarismo de gênero, ou seja, o discurso de que as pessoas devem se enquadrar nas categorias de masculino ou feminino, desconsidera o contexto no qual os sujeitos estão inseridos, incluindo suas posições de classe, raça e outros eixos de relações de poder, que também são parte da identidade das pessoas. A autora supõe que há uma insistência das teorias feministas e dos discursos sociais em utilizar construtos heterossexuais nas sexualidades e identidades que não se enquadram nesse modelo, pois tratam-se de lugares praticáveis de poder e que reificam o binário disjuntivo e assimétrico do masculino/feminino (BUTLER, 2021).

Na conjuntura do conceito de gênero associado às diferenças, a Participante 9 considera gênero como: “é, assim, vai envolver a questão da opção sexual, como a pessoa se sente melhor em relação à sexualidade, acho assim, temos apenas que respeitar a opção, a escolha de cada um”; em conformidade, a Participante 10 afirma que: “gênero é o que você socialmente se reconhece, não só pela sexualidade, mas também como você se reconhece na sociedade, se é mulher, se é homem, ou se você se reconhece como alguém, porque hoje tem várias nomenclaturas né”.

As profissionais P9 e P10 atuam em unidades municipais de ensino, espaços sociais nos quais as relações de gênero são construídas e reproduzidas e, sem dúvida, esses lugares são atravessados por marcadores sociais de diferenciação e hierarquização, tais como classe, raça, gênero, religião, dentre outros, que podem materializar a violência de gênero, a revitimização e a violência institucional, mas, também, a escola carrega cotidianamente a possibilidade de construção de vínculos de apoio e de redes sociais às crianças e adolescentes, especialmente, aquelas em situação de violência.

Dessa forma, acreditamos que são frequentes as situações de revelação espontânea da violência pelas crianças/adolescentes nos espaços educacionais, pois, predominantemente, a revelação ocorre no ambiente onde a criança ou o adolescente se sinta seguro para relatar a violação de direito. O Decreto 9.603/2018, no art. 11, regulamenta que, na hipótese de a(o) profissional da educação identificar ou a criança ou adolescente revelar atos de violência – no ambiente escolar ou fora desse – ela(e) deverá acolher a criança/adolescente, informá-la sobre seus direitos, dentre outros procedimentos, estabelecendo, ainda, no parágrafo único: “As redes de ensino deverão contribuir para o enfrentamento das vulnerabilidades que possam

comprometer o pleno desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes por meio da implementação de programas de prevenção à violência”, com vistas, sobretudo, à prevenção da revitimização e da violência institucional contra crianças e adolescentes.

De posse das disposições legais apresentadas, nos apropriamos da ideia de que os setores educacionais podem promover ações de enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes, por meio de estratégias e de ações de educação sexual e diversidades nas escolas. Para tanto, notamos que o desafio desse projeto é proporcional às necessidades de as profissionais da educação ampliarem os conhecimentos de gênero e sexualidade, em articulação com as dimensões de raça, classe, ciclo de vida, dentre outras dimensões. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²⁸, autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), o ensino básico brasileiro é composto por 2.315.616 profissionais e, desse total, 1.834.295 são profissionais mulheres, o que equivale a 79,2% de professoras.

Esse cenário nos conduz a pensarmos quantas dessas profissionais, que se dedicam a longas jornadas de trabalho nas escolas e com baixos salários, também são responsáveis pelo trabalho doméstico, o que exacerba o cansaço, o apagamento físico e mental e diminui as possibilidades de acessibilidade às capacitações e formações. Em que pese essa reflexão de um dado concreto da realidade, nos propomos a defender que a instituição de uma educação sexual feminista e pela diversidade perpassa pela ampliação das teorias e conhecimentos das profissionais/educadoras/professoras voltadas às análises dos aspectos humanos. Numa análise precisa e pontual, hooks (2018) defende que a educação feminista para uma consciência crítica deve ser contínua, uma vez que multidões de jovens mulheres sabem pouco sobre feminismo e várias assumem falsamente que sexismo não é mais um problema a se combater.

Quando o movimento feminista contemporâneo estava em seu ápice, tendências sexistas em livros infantis eram criticadas. Escreviam-se livros ‘para crianças livres’. Quando deixamos de ser críticos e atentos, o sexismo voltou a aparecer. A literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas. E, com muita frequência, os pensamentos retrógrados sobre gênero continuam sendo a norma nos parquinhos. A educação pública para crianças precisa ser um local onde

²⁸ Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica#:~:text=Na%20p%C3%B3s%2Dgradua%C3%A7%C3%A3o%2C%20elas%20conquistam%20mais%20bolsas.&text=O%20ensino%20b%C3%A1sico%20brasileiro%20%C3%A9,79%2C%25\)%20s%C3%A3o%20professoras](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica#:~:text=Na%20p%C3%B3s%2Dgradua%C3%A7%C3%A3o%2C%20elas%20conquistam%20mais%20bolsas.&text=O%20ensino%20b%C3%A1sico%20brasileiro%20%C3%A9,79%2C%25)%20s%C3%A3o%20professoras). Acesso em: 08 maio 2023.

ativistas feministas continuam fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos (HOOKS, 2018, p. 40-41).

O pensamento de hooks (2018) permite a reflexão de que, se os espaços educacionais, em sua maioria, não contribuem para o enfrentamento de preconceitos e de discriminações e para a criação de ambientes onde as crianças e os adolescentes podem existir em liberdade e em respeito às diferenças, o que se reproduz é o pensamento patriarcal e sexista, que não coaduna com um Sistema que deve ter como diretriz e fundamento as práticas de cuidado e de proteção às crianças e aos adolescentes.

Em face das perspectivas de gênero expressas pelas(os) Participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10 e 11, acreditamos ser relevante a instituição de novas ideias e noções de gênero, pois podem contribuir com mudanças nas estruturas que naturalizam e imobilizam as identidades e engessam as diferenças no campo da desigualdade e da exclusão. Acreditamos que o questionamento dos lugares historicamente definidos às pessoas em decorrência do seu gênero e da sua sexualidade, bem como novas configurações culturais de gênero operam como lugares de intervenção, denúncia e deslocamento de padrões unitários e hegemônicos de gênero e sexualidade.

4.2.2 Gênero restrito ao feminino: distribuição desigual de poder e proibições em função do sexo

A dimensão de análise proposta compõe as narrativas acerca das perspectivas de gênero manifestadas pelas Participantes 7 e 8 e dos papéis de gênero vivenciados e relatados pelas(os) onze participantes, que proferem sobre as diferenças nos papéis sociais do homem e da mulher e sobre violências, preconceitos e desigualdades de gênero vivenciadas pelas mulheres, nos espaços públicos e privados.

Averiguamos que os conceitos de gênero trazidos por P7 e P8 proporcionam uma perspectiva na qual discutir gênero é falar sobre a mulher e os impactos das desigualdades que afetam o sexo feminino. Além disso, as Participantes 7 e 8 abordam também sobre as violências de gênero e seus desdobramentos e expressões no âmbito da existência feminina. A P7 narrou:

P7: desde pequena eu ouvi que menino é diferente de menina (risos), então desde pequena a gente cresce ouvindo né que menino brinca de carrinho e menina brinca de boneca. Então gênero (pausa), assim, desde criança crescemos com isso né, menina não pode brincar com menino, meninas tem

que usar vestido [...] Hoje eu falo que **gênero, pra mim, acaba sendo aquilo que você ouviu lá na sua infância né, menina não pode isso, menino não pode aquilo** [...] eu não quero que a minha filha cresça da mesma maneira que eu cresci, **achando que as pessoas são diferentes pelo sexo**, então se eu sou homem eu posso alguma coisa, se eu sou mulher eu não posso, então independente se eu sou homem ou sou mulher, antes disso eu sou uma pessoa né, então **desde criança a gente ouve que menina não precisa estudar muito, que você tem que se preparar para ser uma boa dona de casa** [...] é isso que eu ouvia né do meu pai, que eu precisava ser uma boa dona de casa, e eu nunca gostei de fazer serviços de casa, aí ele falava assim “você nunca vai ser uma boa esposa e nunca vai conseguir casar”, aí eu pensava “você não sabe se eu quero casar” (risos), então isso de gênero é algo assim, que é imposto pra nós, o que é o papel do homem e o papel da mulher (grifos nossos).

Concordando com a P7, a Participante 2, ao relatar as experiências em relação aos papéis atribuídos a pessoas como ela, do gênero feminino, denuncia que a mulher “nasce em prejuízo só por ser mulher, a gente acaba aceitando um monte de violências velada durante a vida toda e a mulher ela precisa saber disso [...], porque a gente vive muito forte esse conceito de masculinidade”. Em consonância a esse relato, a P9 expõe que “principalmente na família, tem muito a questão do machismo ainda né, o homem faz isso e a mulher faz aquilo”, manifestando, também, a não concordância com o machismo e as divisões desiguais de trabalho e de papéis em decorrência do gênero.

Na esfera dos complexos conceitos – e desigualdades – de gênero narradas pelas Participantes 7, 2 e 9, inferimos, com base nos pressupostos de Scott (1995), que o patriarcado imprime o caráter da desigualdade de gênero vista como fixa e que tais assimetrias de gênero se fazem presentes desde as primeiras etapas do desenvolvimento da criança. Segundo a autora, a linguagem possui papel fundamental nos sistemas de significação e de ordens simbólicas na interpretação e na representação do gênero: “o inconsciente é um fator decisivo na construção do sujeito; ademais, é o lugar da divisão sexual e, por esta razão, um lugar de instabilidade constante para o sujeito ‘generificado’” (SCOTT, 1995, p. 81).

Corroborando essa análise o pensamento de Valeska Zanello (2018) de que a mulher, no horizonte histórico dos séculos, era considerada um homem em falta, subdesenvolvido. Já na atualidade, em função dos sentidos enrijecidos de gênero, homens e mulheres são vistos como seres essencialmente – de essência – diferentes. Subsidiada pela analítica de gênero de Scott (1995), pelos preceitos de Zanello (2018) e pelos relatos de P7, P2 e P9, pressupomos que a posição e o lugar de existência da criança feminina são caracterizados pelas premissas da desigualdade e da inferioridade em relação ao gênero masculino. Com efeito, tal condição

produz um modo de vida marcado por vulnerabilidades e sofrimentos de ordem subjetiva e social.

Por outro lado, mediante as discussões trazidas por Baliscei (2021), torna-se relevante e necessário questionarmos as formas como a sociedade e a cultura têm, historicamente, moldado as masculinizações e as formas de ser homem desde a experiência infantil e como esse projeto tem ocasionado prejuízos subjetivos e sociais às crianças, adolescentes e pessoas do gênero homem, isto é, que também são alvos da violência de gênero. As estratégias de masculinização operam para que os meninos se aproximem, precocemente, daquilo que se espera de um homem, criando uma identidade que “para se mostrar homem, antes de se identificar com outros sujeitos masculinos, é necessário reagir e negar três outras identidades: a da mulher, a do bebê e a do homossexual” (BALISCEI, 2021, p. 114). De igual modo, Zanello (2018) afirma que ao homem, naturalmente, é atribuído o dispositivo da eficácia, isto é, a compreensão de certas qualidades tomadas como naturais: “a ação enérgica, a atividade sexual, a coragem, a resistência física e moral, o controle de si (emoções e corpo), cabendo a eles o âmbito público e o trabalho reconhecido e remunerado” (ZANELLO, 2018, p. 177).

Apoiada nas ideias de Baliscei (2021) e Zanello (2018), analisamos que as crianças que se identificam com o universo masculino vivenciam um processo de negação e opressão de afetos, de comportamentos e de modos de ser que estão associados ao campo do sensível, do cuidadoso e de expressões de sentimentos. Essa dinâmica é reforçada pela máxima socialmente difundida de que “meninos não choram”. Com efeito, é transmitido à infância masculina o lugar do racional, do apagamento das emoções – inclusive o sofrimento psíquico – e do exercício do poder que pode se manifestar pela força, pela hierarquia, pela dominação e pela violência.

O Índice de Normas Sociais de Gênero, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2023)²⁹, aponta que metade, dos 85% da população mundial cobertas pela pesquisa, acredita que os homens são melhores líderes políticos do que as mulheres, 25% dos entrevistados afirmam que é justificável um homem agredir sua companheira, 28% alega que a Universidade é mais importante para homens do que para as mulheres, 46% diz que homens devem ter mais direito a emprego do que as mulheres e 58%, mais da metade dos entrevistados, afirmam que o aborto nunca é justificável.

Em relação ao Brasil, o levantamento da PNUD (2023) mostra que 84,5% dos brasileiros tem ao menos um tipo de preconceito contra as mulheres. O relatório da PNUD

²⁹ Disponível em: <<https://www.undp.org/pt/brazil/news/novos-dados-mundiais-do-pnud-mostram-que-preconceitos-de-genero-continuam-enraizados>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

(2023) ressalta a falta de conexão entre o progresso das mulheres na educação e o empoderamento econômico e analisa que o progresso nas normas sociais de gênero pode alcançar, dentre outras estratégias, mediante o investimento de recursos financeiros pelas instituições públicas, em nível nacional e local, em conhecimentos e em questões de gênero, pois podem favorecer que os governos sejam mais responsivos e responsáveis na melhora da qualidade dos serviços públicos e da população. Apresentamos excertos do levantamento da PNUD (2023) porque acreditamos que as informações acerca das desigualdades de gênero que prevalecem na organização mundial e societal tem relação com as análises da presente pesquisa e evidenciam a violência de gênero que atinge, sobretudo, mulheres, sejam elas adultas, crianças, adolescentes ou idosas.

Permanecendo nas análises que se referem à vivência dos papéis do gênero autoatribuído, a Participante 6 contou que se percebe como

P6: mãe, eu tenho esse comprometimento, esse legado que a minha mãe me passou, de estar presente, de ter essa questão do cuidar mesmo dos meus filhos e não delegar pro outro esse papel, então as vezes eu sobrecarrego demais, porque tem coisas que eu não aceito que o outro faça por mim, então eu acho que eu tenho que assumir esse papel, então aquele espelho que eu recebi da minha mãe é muito forte, muito presente em mim, então eu tento passar essa boa mãe para os meus filhos né (grifos nossos).

A narrativa da P6 revela o âmbito da transmissão geracional dos papéis de gênero. Sem desconsiderarmos que, sobre o sexo biológico, significados culturais são constituídos e embasam a noção de gênero, averiguamos no relato da P6 a noção de uma identidade comum às mulheres, entendida como uma essência, que lhe atribui o papel materno. De acordo com Zanello (2018), os dispositivos materno e amoroso somam ferramentas de poder que acirram e justificam as desigualdades sociais que vivenciam as mulheres, dentre elas, podemos citar o trabalho de cuidado do outro, social e culturalmente reforçado, porém não remunerado.

A Participante 6 assume identificação e, até mesmo, satisfação em ser mãe e entende que esse papel carrega em si a atribuição do cuidado com o outro. Haraway (2011) tece considerações sobre o sistema de sexo-gênero no âmago da organização social na família e afirma que as mulheres são educadas para serem mais capazes de produzirem relações não hostis do que os homens, o que também perpetua a posição subordinada das mulheres por meio de sua produção como pessoas estruturadas para a maternidade. Em continuidade, Zanello (2018, p. 42) argumenta que a organização social ocidental constrói um ideal de maternidade que recebeu substanciais “contribuições ‘científicas’, tanto da medicina quanto

da psicanálise, no começo do século XX”. Essa construção, juntamente com a visão do casamento como espaço privado restrito às domesticidades e como uma forma de empoderamento colonizado às mulheres, pode resultar em adoecimento físico e mental de mulheres.

Essas pressuposições estão em consonância com o relato da P6 que, em certos momentos, se sente sobrecarregada, mas não delega esse papel a outras pessoas, em prol de seu projeto existencial de cuidar do outro e de transmitir o significado de boa mãe. É relevante demarcarmos que a P6 fala de um lugar da mulher branca, cisgênero e heterossexual, assim, por meio da analítica da interseccionalidade, compreendemos que mulheres pobres, negras, indígenas, latino-americanas, transexuais, dentre outras que não ocupam o lugar hegemônico, vivenciam o papel da maternidade e do cuidado do outro de maneiras diversas que, em certa medida, engendra sofrimentos, desigualdades e vulnerabilidades sociais e econômicas a essas existências. Essa ideia compõe o que Lugones (2020) denomina de “sistema de gênero moderno/colonial”, que acreditamos encobrir a diversidade de realidades e de culturas de mulheres outras que não brancas, heterossexuais e burguesas.

Redirecionando às análises, a P8 conceituou gênero como

P8: a **questão da mulher né na sociedade**, tem preconceitos né, **machismos**, eu já sofri com machismo, nem sei se é possível alguma mulher nunca ter sofrido com isso. Os preconceitos são no sentido assim, o que é esperado de uma mulher né, de repente submissão, feminilidade [...] e vem mais pra cima da mulher do que pro homem **‘ah, a culpa é mulher’, nunca é culpa do homem**, é sempre a mulher que tem que cuidar, prestar a atenção, porque ela é isso, é aquilo [...] No trabalho também tem situações, porque muitas vezes **o elogio de homens pra as mulheres não é bem-vindo né, incomoda**, porque geralmente são do corpo, coisas assim, e constrange e daí você vai falar algo e recebe julgamentos, tipo ‘ah, nada a ver, foi um elogio’, mas não, **constrange e as pessoas acham normal** (grifos nossos).

A perspectiva de gênero apontada por P8 aborda e tem relação com as violências culturais que atingem as mulheres, que se apoiam no discurso da desigualdade. Mas a narrativa da P8 delata, também, o sexismo que aflige as mulheres em todos os âmbitos da existência e das relações humanas. Para hooks (2018), todos os pensamentos e todas as ações sexistas são problemas, independentemente se emitidos por homens, mulheres, adultos ou crianças. A autora nos auxilia na compreensão de que o sexismo é institucionalizado e sistêmico, opera também em espaços femininos e combatê-lo exige um esforço coletivo de toda a sociedade na compreensão das opressões às diversidades de raça, classe e gênero.

Nesse sentido, trazemos os relatos do Participante 3 sobre papéis de gênero ao afirmar o seguinte:

P3: Eu tenho que estamos numa **sociedade ainda muito machista**, a gente percebe isso no nosso trabalho, no dia a dia, muito arraigado esse sentimento ainda. Mas eu, particularmente, não faço diferenciação de gênero na minha casa, as decisões são sempre compartilhadas lá em casa, aqui no meu trabalho também não faço essa diferenciação por essa ideia de gênero. Aqui nós **atendemos basicamente o público feminino** né, nosso público-alvo tem um recorte bem grande, **normalmente é mulher, com vários filhos, sem relacionamento estável, um filho de cada pai**, eu percebo que esse é o nosso público né. Então eu sempre cobro isso da minha equipe na Vara, nós sermos **acolhedores no nosso atendimento aqui com a mulher** né, já que é nosso público-alvo, porque ela vem numa sequência de violências também, até institucional, e isso tem que parar aqui daí, **não pode ter mais violência institucional sobre essa mulher** (grifos nossos).

Verificamos que o profissional P3, assim como a P8, reconhece a presença do machismo e do sexismo no bojo da sociedade e das instituições, o que inclui o sistema de justiça no qual P3 atua. Mas verificamos que existem distinções nas narrativas da P8 e do P3, advindas dos locais de fala desses sujeitos, que importa ressaltarmos: a P8 é uma mulher e, como várias ao redor do mundo, afirma ter vivenciado machismo, preconceitos, incômodos e constrangimentos pelo fato de ser mulher. A narração da P8 traz aspectos de suas vivências que podemos relacionar ao pressuposto de Collins (2020) de que a experiência vivida pode ser considerada como critério de significação aos fundamentos do conhecimento.

Esta distinção entre conhecimento e sabedoria, e o uso da experiência como a fronteira que os separa, é central para a sobrevivência das mulheres negras. No contexto de opressões intersectadas, a distinção é essencial. O conhecimento desprovido de sabedoria é adequado para quem detém o poder, mas a sabedoria é essencial para a sobrevivência do subordinado (COLLINS, 2020, p. 149).

A partir das contribuições epistêmicas de Collins (2020), verificamos que a P8 possui a nitidez e a compreensão da dinâmica das relações de opressão e dominação que podem afetar sua existência, nos diversos âmbitos da vida. Além disso, compreendemos que o desconforto causado pelas desigualdades e opressões de gênero (ZANELLO, 2018) pode ser transformado em voz e prática de resistência à dominação masculina e ao pensamento patriarcal, tanto por parte de homens quanto de mulheres (hooks, 2018). Segundo Garcia (2011), o sexismo se define como o conjunto de estratégias e de métodos empregados pelo contexto do patriarcado para manter em situação de inferioridade, subordinação e exploração

o sexo feminino. A autora defende que o sexismo é uma ideologia acomodada na organização social e influencia construções de leis, normas, padrões educacionais e de trabalho.

Assim, percebemos consonância entre os pressupostos de Garcia (2011) e as verbalizações do P3, que admitiu a presença do machismo na sociedade. Como profissional da Rede de Proteção, ele reconhece que a violência institucional contra as mulheres é uma realidade no Sistema de Justiça e precisa ser combatida. Contudo, se ocupou, ainda que de forma não intencional, em narrar um discurso que manifesta o sexismo impregnado nas raízes sociais e representa discursivamente as mulheres que acessam a Vara da Infância e Juventude por meio de estigmas e preconceitos.

Nesse sentido, indagamos: a que mulheres é dada a representação de serem mães, com vários filhos, sem relacionamento estável e um filho de cada pai? Compreendemos, ainda, que se faz coerente e relevante uma questão anterior a esta: Por que a proeminência do público feminino em processos judicializados na Vara da Infância e Juventude? Um debate estabelecido no círculo dialógico, mediante discussões sobre conceitos de família, provocadas pelo caso trazido pelo profissional P3, desvela os questionamentos de ser a maternidade uma essência natural às mulheres e ratifica os fenômenos da ausência e da desresponsabilização dos homens acerca do papel da paternagem.

P1: eu vejo também P.V que tem que pensar que muitas dessas famílias já vêm com rejeições dos próprios filhos, elas não desejam mais ser mães daqueles filhos ou talvez de um daqueles filhos, e a criança sofre toda essa violência. A mãe às vezes traz aquele desejo de não ter mais aquele filho ali com ela.

P.V: acho que essas situações fazem a gente olhar essa problematização importante que a P1 trouxe, o fato de uma mulher ser mãe não pode defini-la ou totalizá-la. Se a Rede já está ciente que aquela mulher não quer mais exercer o papel de mãe, por vários motivos e desejos que podem surgir na história de vida dessa mulher. A Rede deve priorizar a Proteção da criança/adolescente e, nessa organização em Rede, promover os atendimentos e encaminhamentos que essa mãe tem direito, com dignidade, sem julgamentos ou culpabilizações. Quantos casos de homens que não assumem a paternidade vocês atendem na Rede? Casos que não se responsabilizam?

P4: vixe, a maioria, todos os dias (risos).

P10: nunca nem lembramos dos homens (risos).

Diante dessas questões, nos ancoramos no pensamento de Grazielly Alessandra Baggenstoss (2020), ao afirmar que o Direito brasileiro é um espaço de tensionamentos políticos e de poder e que, por isso, importa compreender os atravessamentos que as normas jurídicas concedem às mulheres em suas multiculturalidades: mulheres mães, mulheres

indígenas, mulheres negras, mulheres quilombolas, mulheres transexuais, dentre outras. Subsidiada pelas epistemologias feministas, Baggenstoss (2020) alega que o Direito brasileiro converge para os interesses políticos de padrões que se estruturam na colonialidade e no domínio racializado e elitizado, que representa um dispositivo de controle dos corpos das mulheres com relação às suas formas de existência, afetividade, convivência e participação política. Por conseguinte, depreendemos que o padrão de controle e de domínio racializado, sexista e de classe atinge de forma revitimizante crianças e adolescentes vítimas de violência atendidas não só por instituições do Direito, mas também àquelas dos setores de Saúde, de Assistência Social e de Educação.

Posto isso, inferimos que, possivelmente, às mulheres historicamente em posições de desigualdades e vulnerabilidades sociais e econômicas – mulheres pobres, pretas, travestis, prostitutas, dentre outras – é dado o marcador social descrito pelo P3 “mães, com vários filhos, sem relacionamento estável e um filho de cada pai”. A essas mulheres recai, também, a integralidade na responsabilização de manutenção da sobrevivência e do cuidado das filhas e dos filhos no que concerne à saúde, à educação, à alimentação e ao convívio familiar e comunitário, em detrimento do silêncio e do não questionamento dos órgãos do sistema de justiça acerca da desresponsabilização e omissão dos homens no papel da paternagem, além da liberdade e da naturalidade que são dadas às pessoas do sexo masculino o direito de estabelecerem relacionamentos afetivos e sexuais, independentemente de quantas sejam suas parceiras. Dessa maneira, problematizamos que o racismo e a desigualdade de classe compõem e engendram as estruturas do pensamento patriarcal e do sexismo, produzindo as artimanhas dos processos de violência, exclusão e injustiça social que incidem sobre as mulheres e sobre as crianças e as(os) adolescentes meninas e meninos em suas pluriversalidades.

Conforme Haraway (2011), uma teoria feminista de gênero adequada deve simultaneamente ser uma teoria da diferença racial nas condições históricas específicas de produção e reprodução dos padrões de poder e domínio que perpassam as relações sociais. Numa leitura crítica da lei e do decreto que institui a Escuta Especializada e o Depoimento Especial como as formas de escutas legais e protegidas de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência (BRASIL, 2017; 2018), identificamos a intencionalidade dessas normas em romper com paradigmas de discriminações das identidades das diferenças:

IV - ser protegido contra qualquer tipo de discriminação, independentemente de classe, sexo, raça, etnia, renda, cultura, nível educacional, idade, religião, nacionalidade, procedência regional, [...].

VII - a criança e o adolescente têm o direito de não serem discriminados em função de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou regional, étnica ou social, posição econômica [...] (BRASIL, 2017, art. 5º; 2018, art. 2º).

Constatamos que a determinação dada na lei e no decreto está associada a um processo histórico. Primeiramente, reconhece-se a existência de desigualdades e exclusões resultantes das diferenças de raça, gênero, classe, etnia, sexualidade e outras. Em segundo lugar, busca-se desnaturalizar as hegemonias sociais e culturais que perpetuam discriminações, opressões e violência. Para tanto, torna-se relevante adquirir conhecimento de teorias que incluam análises acerca do gênero, do sexismo, do patriarcado e do racismo e novos modelos de interação social. Conforme ressaltado por hooks (2018), tudo o que fazemos na vida é fundamentado em teoria. Seja nos esforços conscientes para moldarmos uma visão de mundo específica, seja na ação específica no mundo, há um sistema implícito que molda nosso pensamento e prática.

Mulheres e homens já deram grandes passos na direção da igualdade de gênero. E esses passos em direção à liberdade devem nos dar força para seguir mais adiante. Devemos ter coragem para aprender com o passado e trabalhar por um futuro em que princípios feministas serão o suporte para todos os aspectos de nossa vida pública e privada. As políticas feministas têm por objetivo acabar com a dominação e nos libertar para que sejamos quem somos – para viver a vida em um lugar onde amamos a justiça, onde podemos viver em paz. O feminismo é para todo mundo (HOOKS, 2018, p. 132).

À semelhança de hooks (2018) e de outras(os) autoras(es) utilizadas(os) como fundamentos epistemológicos do presente tópico de análise, bem como em relação aos conceitos de gênero manifestados pelas(os) participantes da pesquisa, temos como objetivo elucidar que o reconhecimento, por parte das(os) profissionais da Rede de Proteção, da existência de determinantes e construtos identitários baseados em hegemonias de gênero e influenciados pelo pensamento patriarcal, sexista e racista, pode favorecer uma abordagem abrangente das crianças e dos adolescentes vítimas de violência e a redução de atendimentos revitimizantes e institucionalmente violentos.

Elucidar, reconhecer e reivindicar a dignidade de existência das diferenças condiz com o reconhecimento dos direitos humanos como um processo de luta pela dignidade humana e, nessa defesa, acreditamos que não cabe a neutralidade. Converte, também, com o reconhecimento do “outro”, das diferenças e das necessidades específicas por meio de outra

racionalidade que não apenas a formal, a abstrata, a universal e a capitalista/dominadora. Trata-se de uma racionalidade que valoriza o cuidado, os afetos, a cooperação, a igualdade e a proteção.

4.3 “Eu descobri a Rede de Proteção”: a rede que temos e a rede que queremos

Na fundamentação teórica dessa pesquisa (seção dois), estabelecemos que o reconhecimento de crianças e adolescentes como pessoas de direitos constitui o projeto ambicionado pelo princípio da Proteção Integral, previsto pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pelo ECA (BRASIL, 1990). Evidenciamos a esfera protetiva da Lei nº 13.431/2017, que representa um marco significativo ao mencionar o conceito de Rede de Proteção em um instrumento normativo. Essa lei estabelece uma nova sistemática para o atendimento de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, enfatizando a necessidade de haver integração em Rede de todos os órgãos e setores envolvidos. O objetivo é padronizar procedimentos, especializar equipamentos e qualificar profissionais, com vistas a prevenir a ocorrência de revitimizações e/ou violência institucional. Em outras palavras, busca-se evitar que crianças/adolescentes vítimas ou testemunhas de violência sejam violadas em seus direitos durante o atendimento prestado pelos diversos setores da Rede corresponsáveis.

Nesse sentido, demonstramos neste tópico os conceitos de Rede de Proteção expressos pelas(os) participantes da pesquisa, nas entrevistas semiestruturadas e no círculo dialógico. Averiguamos tratar-se de perspectivas diversas, sobretudo resultantes do campo das experiências vividas por cada profissional. Mas destacamos que as perspectivas narradas apresentam dimensões de significado e de análise semelhantes que, associadas aos papéis relatados enquanto Rede de Proteção, nos conduzem a dois eixos analíticos que são apresentados separadamente nos subtópicos 4.3.1 e 4.3.2, mas que possuem relação num exame articulado ao contexto em que se inserem.

4.3.1 A Rede é uma construção: os impactos da falta de investimento em políticas públicas para um Sistema de Proteção efetivo

Segundo Dulce Mára Critelli (1996), a metafísica é um modo de pensar, habitar e atuar no mundo de acordo com as indicações dos paradigmas propostos por Descartes. Com isso, os fenômenos do mundo e as pessoas são compreendidas com qualidades genéricas, mensuráveis

e específicas, conferindo-lhes uma identidade tomada como tangível, imutável e possuidoras de realidades separadas e independentes (CRITELLI, 1996). Nessa esteira de conjectura, Suely Ferreira Deslandes (2006) afirma que as epistemologias que embasam o conceito de rede ultrapassam o paradigma cartesiano, regido pela hipótese de leis e identidades imutáveis, pela mecanicidade da relação das partes de dado fenômeno e independência absoluta dessas partes.

Sobre o conceito de Rede de Proteção, a profissional P1 relatou na entrevista que concebe a Rede como

P1: um corpo, **que talvez eu sou a cabeça, e eu preciso das pernas, dos braços e de todo membro**, quando você conversa com alguém ali do equipamento, alguma técnica, uma agente de saúde, ela já traz pra você novas ideias, novas possibilidades, então, eu penso assim que **meu atendimento é formado por outras pessoas, eu vejo assim, é uma construção** (grifos nossos).

A P1 pressupõe uma perspectiva de Rede amparada na ideia de uma estrutura, cujas as partes – seus membros – trabalham em conjunto, mas, *a priori*, num padrão de organização determinado por hierarquias “eu sou a cabeça”. Semelhante foi a concepção da Participante 2 que, embora entenda que Rede seja as equipes dos serviços conseguirem fundamentar o trabalho com teorias e conversar entre elas para compreender o contexto e as demandas das crianças, adolescentes e suas famílias, afirma que os desafios são grandes, porque: “Hoje pra mim a Rede está deficitária [...]. Precisamos de uma Rede articulada, que faça estudos de casos e não saia dali jogando a peteca para o outro. É uma construção”. Ainda para a P2, porque a Rede está fragilizada em sua atuação e ainda falta conhecimento dos órgãos e setores da existência da Rede de Proteção, os atendimentos do Conselho Tutelar aumentaram de forma exponencial e todos são atendimentos complexos. A P2 disse também:

P2: Às vezes temos embates com as escolas, porque **as escolas acham que somos a única fonte salvadora daquela família**, daquela criança, as escolas não sabem da existência da Rede ainda, da importância das escolas [...] A minha colega explicou que estávamos em outra denúncia naquele momento, tão grave quanto aquela, e solicitou que o Diretor ligasse no Ambulatório de Saúde Mental. Ela [a colega] foi corajosa de falar para o Diretor buscar a Rede de Proteção. Depois, só sei que a minha colega veio me contar que **o professor agradeceu ela, porque ele descobriu a Rede de Proteção** [risos] (grifos nossos).

Por conseguinte, as concepções das profissionais P1 e P2 reforçam que a efetiva existência da Rede de Proteção perpassa pela construção de processos de integração e intersetorialidade entre as instituições, órgãos e setores, governamentais e não governamentais. As Redes são fundamentalmente articulações entre pares dadas no espaço-tempo de atuação e têm por pressuposto que cada segmento ou serviço é incapaz de atender sozinho ao fenômeno da violência, exigindo, assim, o reconhecimento do outro como importante aliado em uma relação de cooperação, partilha de objetivos e princípios éticos comuns, a partir das suas especificidades.

Quanto à ideia de Rede, Deslandes (2006) pressupõe que os métodos científicos contemporâneos evidenciam o paradigma da complexidade e apontam para relações dinâmicas, de vinculações sinérgicas e em constante transformação.

Assim, ao se falar de redes, deve-se constantemente invocar a noção de vinculação: seja psíquica, comunitária, familiar, institucional, seja de causas ou de fenômenos. Uma vinculação dinâmica que favoreça a expansão da vida ou da morte. Que mutuamente afeta e é também afetada e que, absolutamente, não constitui um todo a partir da soma de suas partes, mas, antes de tudo, constrói dinamicamente novas totalidades (DESLANDES, 2006, p. 139).

Em concordância com o pressuposto de Deslandes (2006), Najmanovich (1995) compreende que as concepções de redes evidenciam transformações sociais e conceituais nas formas de conhecer, pensar e agir e caracterizam um modelo de organização social heterárquica, isto é, o poder circula conforme os processos e dinâmicas das relações entre os organismos e os elementos. Além disso, Najmanovich (1995) afirma que as redes são multidimensionais, porque são sistemas formados por sujeitos transformados pelas interações num mundo onde não cabe classificações imutáveis, dicotômicas e excludentes.

O mundo, na perspectiva da complexidade e das redes de interação, é concebido como uma variedade de cenários que emergem de diferentes chamamentos, uma vez que várias objetivações são possíveis e, mais ainda, que podem viver simultaneamente (NAJMANOVICH, 1995, p. 26, tradução da autora).

De que forma podemos dar concretude e materialidade ao pensamento de Deslandes (2006) e Najmanovich (1995) nos processos de atuação da Rede de Proteção? Na realização do círculo dialógico, das(os) sete profissionais presentes, seis apresentaram um caso para ser debatido no grupo – Quadro 8 da Seção três – e, diante da possibilidade apresentada pela

pesquisadora de escolha de apenas um caso para estudo no encontro, o seguinte diálogo foi gerado:

P3: Eu posso dar uma sugestão? De mesclar os casos.

P.V: Como seria mesclar?

P3: juntar os casos ou estudar todos, porque acho que tem situações parecidas.

P2: eu pensei nisso também.

P7: sim, acho que seria legal assim.

P3: sim, porque o seu caso [da P2] tem as 3 crianças, das idades das outras crianças dos outros casos.

P.V: Então não seria mesclar, seria falar de todos os casos hoje?

P10: eu acho que sim, por no caso, a adolescente da P1 tem aspectos parecidos com a adolescente da P7, a criança da P2 também tem o contexto de TOD do adolescente da P9.

P3: é, os casos são parecidos, acho que dá pra falar de todos.

P2: até porque nos estudos de casos com a Rede é assim, falamos de vários casos numa manhã, porque são todos casos urgentes, graves e assim, a gente acaba tendo que dar os encaminhamentos.

P.V: todos concordam de abordamos em alguns aspectos todos os 6 casos trazidos para o grupo?

Participantes 1, 2, 3, 4 e 7: murmúrios de sim.

P2: nossa, será uma manhã bem rica (risos).

Ainda que a decisão de dialogar sobre seis casos de violência contra crianças/adolescentes possa não ter sido a estratégia mais efetiva, considerando a complexidade das situações de violências e dos desafios ao cuidado e à proteção ao Sistema de Garantia de Direitos, foi uma tomada de decisão conjunta e democrática e remete à flexibilidade e dinamismo da Rede de Proteção. Além disso, acreditamos que a participação é o que permite e engendra a existência da cooperação e, nesse espaço, as construções de proteção e cuidado tornam-se possíveis e verossímeis. Em continuidade, durante a entrevista, a P4 relatou que, em sua percepção, a Rede de Proteção consiste em parcerias estabelecidas entre a UBS com o Conselho Tutelar, com o CRAS, dentre outros setores. Ela também afirma que se sente parte da Rede e que o trabalho em equipe é fundamental, mas denuncia:

P4: Nós que somos da atenção primária, é fundamental, a importância da gente ir na casa, investigar, averiguar e de estar ali para proteger aquela criança daquela situação em que ela se encontra. **Eu acho que a comunicação é demorada na Rede. A gente faz até contato, essa ligação e tudo, mas eu penso assim, deveria ser mais rápido [...]** num caso de estupro, **você vai lá, você investiga**, aí você passa o caso, aí o Conselho vai, depois tem que ir na Polícia, fazer os exames, eu acho que é muito demorado. **Eu sei que a criança tem que ter todo um suporte, tem que ter toda uma estrutura, que não pode ficar tocando naquele assunto com a criança, que tem que ser de uma forma cuidadosa**, mas eu acho que é

muito demorado todo esse processo. Então, às vezes afugenta a criança, a mãe, nesse sentido que eu acho que deveria ser mais rápido o percorrer do caminho (grifos nossos).

O relato da profissional P4 relaciona-se aos pressupostos da rede de atenção à saúde, que é a formação de um conjunto de serviços vinculados entre si, que apresentam objetivos comuns, operam de forma cooperativa e interdependente, com troca de recursos e ações que são estabelecidas sem hierarquia entre os pontos de atenção (BRASIL, 2012). Converte, também, com a afirmação de Kathie Njaine *et al.* (2020) de que os serviços do setor de saúde são espaços privilegiados para identificação de pessoas em situação de violência e a atenção aos casos demanda trabalho em parceria e atuação em rede articulada, dentro e fora do setor saúde.

Tal qual a profissional P4, a Participante 5 também atua na política de saúde. Antes de apresentarmos o conceito de Rede manifestado pela P5, consideramos relevante analisar o lugar de fala e do contexto de atuação da P5, qual seja, atua desde o ano de 2021 na UPA de Campo Mourão, serviço linha de frente de atendimento à COVID-19 e às demais urgências e emergências em saúde. Sabemos que a pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19, acarretou impactos e complexos desafios às políticas de saúde, educação e assistência social. No que tange à saúde, as(os) profissionais desses serviços enfrentaram o desafio de manter-se vivos diante do surto pandêmico, enquanto realizavam os atendimentos e procedimentos de cuidado e manutenção da vida da população brasileira.

Além disso, a vida das(os) profissionais de saúde dependia não apenas de suas habilidades técnicas e operacionais na execução dos processos sanitários adequados de proteção ao contágio do novo coronavírus, mas também de sua capacidade de lidar com a precariedade do número de profissionais e de equipamentos de proteção individual e insumos necessários à prevenção e ao combate da COVID-19. Desse contexto, a P5 relatou:

P5: A UPA é **um ambiente de trabalho muito estressante**, tanto que às vezes a gente sai daqui e não tem ânimo pra nada né, **de cansaço emocional mesmo, toda essa vivência que a gente teve do COVID, nossa, foi uma surra** assim, de você **ver pessoas morrendo**, nossa, foi bem sofrido. Mas é um lugar aonde a gente consegue atuar, consegue realizar serviços, **ai você vê que você consegue ser promotor de saúde** sabe, então nesse sentido é gostoso, é valoroso (grifos nossos).

Em sua fala, a Participante 5 indica a tempestade e o caos vivenciados durante a pandemia da COVID-19 e, também, que faz parte do cotidiano de atuação na UPA. Segundo Minayo e Freire (2020), a pandemia global em que vivemos foi atravessada pela junção da

crise sanitária, da desigualdade social, da falta de investimentos indispensáveis para fazer frente à pandemia. Além disso, as(os) profissionais de saúde têm enfrentado mortes e afastamentos dos profissionais desse setor, sendo que “oito em cada dez destes profissionais são mulheres, que além de serem provedoras também assumem, na maioria das vezes, o papel de cuidadoras primárias de crianças, idosos e enfermos em suas famílias” (MINAYO; FREIRE, 2020, p. 3556). Perante esse cenário de sobrevivência de uma pandemia global e de precariedade estrutural na saúde pública do Brasil, crianças e adolescentes em situação de violência constituem mais uma demanda de atenção e cuidado nos serviços de saúde e, especificamente, na UPA de Campo Mourão. No entanto, compreendemos que o público infantil e adolescente tem a garantia da prioridade absoluta e primazia de atendimento estabelecida pelo ECA, nos incisos do parágrafo único do artigo 4º e, no que concerne ao direito à Saúde, o capítulo I dessa lei.

A profissional P5, na entrevista, ratifica seu conhecimento de que a UPA é a porta de entrada do município para as situações de violência contra crianças e adolescentes. Ela destaca: “nós somos referência né pra Rede de Proteção porque a medicação fica aqui né, então a gente recebe essas crianças né que sofrem os abusos e outras violências”. A narrativa da P5 condiz com a tese de Minayo e Sanchez (2006) de que, na prática da assistência em saúde no Brasil, a atenção dos profissionais no serviço de emergência focaliza, dentre outros, os agravos da violência, com predomínio do atendimento de seus efeitos, na reparação dos traumas e lesões físicas. Isto é, alegamos que são cuidados fundamentais, mas não consideram a integralidade da criança/adolescente e a prevenção e/ou interrupção da violação de direitos a essas pessoas.

Na prática, esse ideário de atenção em saúde nos remete ao conceito de Rede de Proteção. A profissional P5 afirmou que não consegue visualizar uma Rede com ações fortes e efetivas: “a gente sabe dessas ações maiores né, que podem ser realizadas, como tirar da mãe, colocar numa instituição. Mas a gente não consegue visualizar isso né, é complicado”. Em diálogo, a pesquisadora pergunta, P.V: “E qual é a Rede que você consegue visualizar?”. A P5 responde:

P5: Olha, assim, eu vejo, eu acho assim que melhorou, por exemplo a questão do Conselho, em cima da questão da criança, na verdade, **eu acho que da criança até deu uma caída né**, no sentido assim, que a gente vê que a criança veio hoje, volta amanhã, daí **hoje ela tentou suicídio, depois teve outra tentativa**, ou que ela estava na Escola, teve uma síndrome do pânico e depois tentou suicídio. Aí a gente pergunta e fala assim: ‘ah, mas estamos tentando uma vaga para psicóloga’. Então **a gente vê assim que as coisas**

estão muito devagar sabe, lenta. Eu acho assim que **a ação social deu uma rebaixada assim sabe, porque a gente vê que diminuiu o número de profissionais,** porque eu vejo que as mães falam assim ‘faz tempo que quero uma psicóloga, mas não consigo’ (grifos nossos).

Mediante as proposições da P5, especificamente as falas “como tirar da mãe, colocar numa instituição” e “a ação social deu uma rebaixada assim sabe, porque a gente vê que diminuiu o número de profissionais, porque eu vejo que as mães falam assim ‘faz tempo que quero uma psicóloga, mas não consigo’”, focaremos as análises nas reflexões acerca do papel da família e das redes de apoio, em conjunto com a Rede, na proteção das crianças e dos adolescentes e do desconhecimento das atribuições dos órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direito.

Nessa pesquisa, reivindicamos o reconhecimento de que a atuação em rede é capaz de fortalecer laços de cuidado e proteção para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes e constitui uma resposta possível à complexidade das demandas de violências. Nesse sentido, Deslandes (2006) compreende que a família, enquanto rede social primeira estabelecida por parentesco ou espontaneamente, e outras redes de apoio e sociabilidade, podem ser articuladas nas atuações da Rede de Proteção. Isso porque as redes sociais e familiares permitem a ancoragem das pessoas em grupos de identificação, de partilha de valores e comportamentos comuns e, sobretudo, cumprem o papel de suporte emocional, material e espiritual (DESLANDES, 2006).

Com base no pensamento da autora, atribuímos à Rede de Proteção o papel de exercer um olhar e uma escuta sensível que permita identificar pessoas e grupos que se configuram como suportes à vida e à existência das crianças e dos adolescentes. Essas tomadas de decisões, conforme já mencionamos, devem ser feitas em conjunto, na articulação entre vários tipos de profissionais, de serviços e de setores, na tentativa de incentivar e de mobilizar as redes sociais e familiares a assumirem a responsabilidade conjunta na proteção integral de crianças e adolescentes. Acreditamos que esse posicionamento possibilita à Rede se distanciar de atuações reducionistas que atribuem um modelo ideal de família, qual seja, o pai e a mãe que naturalmente são dados ao cuidado, à provisão e à proteção e que estão imunes de processos de socialização violentos e de violências estruturais, como a desigualdade social. Segundo Ana Lúcia Ferreira *et al.* (2020), ao culpabilizarmos ou patologizarmos a família que está imersa no fenômeno da violência intrafamiliar, estamos reduzindo um problema de ordem pública à esfera do individual, negando o quanto os sujeitos se constituem e são constituídos nas e pelas relações sociais.

Por conseguinte, articulamos que conhecer e reconhecer a função das redes sociais e de apoio tem relação com o reconhecimento ou o desconhecimento das atribuições dos órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direito. Visualizamos que o papel do Conselho Tutelar não é o de tirar a criança/adolescente de sua família de origem, extensa ou de sociabilidade. O ECA (BRASIL, 1990) institui que o convívio familiar e comunitário é um direito fundamental das crianças e adolescentes e determina de forma intransigente que o acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar (BRASIL, 1990, art. 101, §1º). Partindo do princípio de que o acolhimento institucional é excepcional e provisório, imputamos à Rede de Proteção e às redes familiares e sociais a adoção e a atuação de todas as estratégias possíveis de proteção e cuidado antes da negociação, em redes, da tomada de decisão de aplicação da medida protetiva de acolhimento institucional.

Conferindo contexto à política de assistência social, a P5 atribui a essa política o papel de ofertar serviços de psicologia às crianças e às(aos) adolescentes vítimas de violência. A(O) Psicóloga(o) compõe a equipe de referência do SUAS, conforme disposto na Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social nº 17, de 20 de junho de 2011. Entretanto, a atuação da(o) psicóloga(o) ancora-se na concepção de cuidado, de proteção social e de defesa de direitos das famílias, grupos e populações – atravessadas e marcadas historicamente pelas desigualdades sociais, pelos altos índices de pobreza, por questões de gênero, território e moradia, por marcadores étnico-raciais, dentre outros – compreendendo que o sofrimento psíquico também advém de vulnerabilidades e injustiças sociais históricas e estruturantes da sociedade brasileira.

Acreditamos que essa descrição do papel da Psicologia, enquanto ciência e profissão, seja cabível às(aos) psicólogas(os) de diversos campos e áreas de atuação, mas pretendemos demonstrar que, em se tratando de crianças e adolescentes em situação de violência, a(o) psicóloga(o) da “ação social” realizará intervenções e procedimentos técnicos-operativos – visitas domiciliares, atendimentos multiprofissionais individuais e coletivos, estudos de casos, oficinas de convivência, dentre outros – com os sujeitos vítimas de violência, com suas famílias, com a comunidade e com as instituições relacionadas no contexto.

Assim, se a criança/adolescente que sofreu violência necessita do serviço de Psicologia de natureza clínica, que promova espaço psicoterapêutico individual com foco, de início, na dimensão subjetiva vinculada ao trauma da violência sofrida, o município deve dispor de serviços específicos a essa finalidade de promoção da saúde mental e redução dos impactos e agravos em decorrência da violência. Sem prejuízo, é responsabilidade de todas as

políticas existentes no município – sistemas de justiça, segurança pública, assistência social, educação e saúde – atuar e promover ações articuladas, coordenadas e efetivas voltadas ao acolhimento e ao atendimento integral às vítimas de violência.

As análises propiciadas pela profissional P5 nos remete às perspectivas de Rede de Proteção expressas pelas Participantes 7 e 8. Notadamente, a profissional P7 observa a mesma dificuldade identificada pela Participante 5 na Rede de Proteção, e afirma que “a maior dificuldade hoje é encaminhamento para atendimento psicológico, porque temos em Campo Mourão apenas um serviço que oferece”. Quanto à concepção de Rede, P7 afirma: “é a garantia que está lá no ECA, é tentar garantir a Proteção Integral da criança e do adolescente. Um serviço só é muito difícil garantir essa proteção, então a gente precisa trabalhar com outros serviços”. Por sua vez, a profissional P8 acrescenta: “Acho que a Rede é quando o atendimento é integralizado, rede né, quando o atendimento é integral mesmo, quando tem uma boa comunicação entre a assistência social, a saúde, a educação, lazer, porque o indivíduo ele é integral”. Contribuem com essas perspectivas as participantes P9 e P10, ao proferirem os seguintes preceitos:

P9: a gente sempre ouve muito né falar da Rede, sabemos que é o Conselho Tutelar, que é o CRAS, que é a Unidade Básica de Saúde também, então aqui nós temos essa compreensão aqui nesta escola e que envolve vários profissionais né, por isso que se chama Rede, né, **vários órgãos trabalhando juntos.**

P10: eu vejo a **Rede de Proteção como todos os profissionais engajados em conseguir atender as crianças.** Então eu vejo que seria assim, seria o trabalho da educação, daqui da escola, junto com o Conselho Tutelar, com a Vara da Infância, com o próprio Ministério Público na defesa de as vezes uma criança que está numa situação de violência né. Então eu vejo que o **trabalho da Rede tem que ser de persistência,** a Rede tem que ser persistente e continuar o trabalho, porque **eu vejo assim que existe um trabalho que muitas vezes não chega aonde deveria chegar,** ou quando ele chega, as vezes ele é mal interpretado, porque daí acham que ou é pra fiscalizar, ou é pra punir, ou é pra tirar alguém né, então eu vejo que é um trabalho de persistência (grifos nossos).

As profissionais P9 e P10 contemplam a Rede como o Sistema arquitetado pelo CONANDA (BRASIL, 2006), aquele que se constitui na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente. Com efeito, a descrição dada pelo CONANDA coloca em operação todas as políticas públicas, especialmente nas áreas da

saúde, educação, assistência social, segurança pública, orçamentária, dentre outras, trabalhando em conjunto no alcance da proteção e garantia dos direitos fundamentais.

No que concerne à Segurança Pública, a profissional P11 afirma que na Delegacia realiza várias atribuições que extrapolam a sua função de escrivã, incluindo a escuta especializada de crianças e adolescentes que estão em situação de violência.

P11: Às vezes eu acompanho pra fazer, agora não porque melhorou bastante, mas **eu tinha que acompanhar a criança, o adolescente até pra fazer exame no IML**, às vezes você atende uma mulher que ela está chorando, desesperada, você tem que consolar a pessoa, acalmar a pessoa. Então assim, são muitas atribuições, **infelizmente a demanda é muito grande e eu fico aqui, enxugando gelo literalmente [...]**. Todos os dias é B.O. atrás de B.O., gente que vem aqui, que reclama, como **se eu fosse responsável e fala assim ‘vai esperar ele me matar então’**, sabe, aí eu olho e digo: ‘a lei é assim’, **eu faço meu trabalho aqui e dou o melhor de mim nas condições que eu tenho** (grifos nossos).

Baseada nas informações obtidas no relato da P11, predizemos que a falta, a redução e, até mesmo, o desmantelamento de políticas públicas, nesse caso, na área da segurança, incidem em prejuízos severos no atendimento de crianças e adolescentes e no objetivo primeiro de não gerar mais danos e revitimizações a esses sujeitos que já estão com os direitos violados. De acordo com Fabiana Aparecida de Carvalho (2021), é preciso compreender que metas e ações governamentais, nas áreas educacionais, de promoção da cidadania, da saúde, da segurança, dentre outras, alinham-se, em grande medida, conforme os interesses e agendas da ordem econômica mundial, aos regramentos de governos conservadores e fundamentalistas e às estruturas de dominação e exploração vinculadas ao patriarcado, à colonialidade e à subalternização.

Ou seja, o alinhamento econômico se diz favorável ao empoderamento, à emancipação e ao atendimento das necessidades dos grupos minoritários e dos direitos sociais desde que essas coisas impliquem no controle ou na subordinação das mesmas minorias ao capitalismo tardio, destacado, aqui, em sua faceta neoliberal (CARVALHO, 2021, p. 240).

Com base nisso, projetamos que, sobretudo na área das políticas de direitos humanos, percebemos linhas históricas de conquistas consubstanciais e de cortes e desmontes orçamentários e estruturais desproporcionais aos avanços conquistados. Inferimos que, no que tange ao público infantil e adolescente, foco deste estudo, ainda que a profissional P11 desenvolva suas funções na Delegacia de forma exitosa, isto é, que acolha, que escute, que

apoie e que realize os encaminhamentos necessários à proteção, torna-se ainda mais desafiador e intangível a existência de uma Rede que proteja com reiterados contextos históricos e políticos caracterizados por reduções orçamentárias, cortes de cofinanciamentos, remoções e rotatividades de recursos humanos, distribuição desigual de recursos pelas instituições nas esferas federal, estadual e municipal, dentre outros problemas de ordem estrutural no Brasil.

A P11 nos diz que realiza a escuta especializada de crianças e adolescentes vítimas de violência e acompanha, quando necessário, essas pessoas na realização do exame pericial. Entretanto, a Lei 13.431/2017 dispõe que a escuta especializada deve ser realizada por profissionais da Rede de Proteção, preferencialmente, das políticas de saúde, assistência social e educação, porque essa modalidade de escuta protegida deve priorizar o cuidado, o amparo e a preservação da dignidade da criança/adolescente. A mesma lei estabelece que o depoimento especial é o tipo de escuta protegida que pode ser realizado pela autoridade judiciária ou policial e, essa última, como medida cautelar de antecipação de provas, ou seja, tem em sua natureza o objetivo de angariar provas no processo de responsabilização do suposto autor e de justiça à vítima de violência, no entanto, o artigo 22 da Lei 13.431 deve ser preconizado: “Os órgãos policiais envolvidos envidarão esforços investigativos para que o depoimento especial não seja o único meio de prova para o julgamento do réu” (BRASIL, 2017, art. 22).

A norma citada dispõe que o poder público poderá criar programas, serviços ou equipamentos, compostos por equipes multidisciplinares especializadas, que proporcionem atenção e atendimento integral e interinstitucional às crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência. Diz também que esses programas, serviços ou equipamentos públicos poderão contar com delegacias especializadas, serviços de saúde, perícia médico-legal, serviços socioassistenciais, varas especializadas, Ministério Público e Defensoria Pública, entre outros possíveis de integração, e deverão estabelecer parcerias em caso de indisponibilidade de serviços de atendimento (BRASIL, 2017, art. 16). Então, se essa política pública ainda não foi implantada pelo município, o poder público deve planejar, executar e monitorar estratégias de atendimento, ainda que na modalidade de parcerias com a sociedade civil. Quanto ao atendimento pericial no Instituto Médico Legal (IML), a profissional P11 completa que, na data da entrevista, ela já não realizava o acompanhamento das crianças/adolescentes no exame pericial, pois

P11: hoje lá no IML quem acaba acompanhando é a [nome da profissional].

P.V: A [profissional] é uma médica?

P11: Não, ela é assistente. Porque não tem médicas no IML, só médicos.

P.V: Como assim? Não tem mulheres médicas atuando no IML?

P11: Não, só tem médicos.

P.V: Mas tem alguma norma que prevê só homens médicos nesse cargo?

P11: Acredito que não. Mas nesse concurso em específico só tem médicos homens para chamar sabe, e acho que no geral é mais homens mesmo que acabam fazendo.

Assentadas no diálogo entre a P11 e a pesquisadora, bem como nas determinações legais (BRASIL, 2017; 2018), verificamos que há uma lacuna de serviços, de estruturas e de recursos humanos na segurança pública, que inviabiliza às crianças e aos adolescentes em situação de violência o acesso a direitos fundamentais, especificamente o direito de serem consultados acerca de sua preferência em serem atendido por profissional do mesmo gênero (BRASIL, 2018). Também estão comprometidos os direitos de ter a intimidade e as condições pessoais protegidas quando vítima ou testemunha de violência; à mínima intervenção dos profissionais envolvidos; e de ter seus melhores interesses avaliados e considerados nas ações ou nas decisões que lhe dizem respeito, resguardada a sua integridade física e psicológica (BRASIL, 2017; 2018).

Pressupomos que a Participante 11 apresenta e denuncia em sua narrativa, assim como as profissionais P1, P2, P4, P5, P7, P8, P9 e P10, a escassez de recursos humanos, de serviços e de políticas públicas necessários à efetivação de um Sistema capaz de prevenir violações de direitos humanos e de atender e proteger integralmente crianças e adolescentes vítimas de violência. Todos somos responsáveis pelo cuidado e pelo zelo às crianças e adolescentes em situação de violência, mas argumentamos que, de maneira individual e sem recursos financeiros e físicos, a proteção integral não se torna material e concreta.

Fazendo uso do pensamento de Achille Mbembe (2016), em relação às análises construídas pelo autor acerca das formas de poder exercidas pelo estado sobre a vida e sobre a morte de determinado povo, mediante o uso de tecnologias de subjugação do corpo, policiamento e disciplina, regulamentações de saúde, darwinismo social, teorias médico-legais sobre hereditariedade, degeneração, raça dentre outras práticas, podemos pressupor que o não investimento em políticas públicas de prevenção e proteção à vida, à saúde, à liberdade e à dignidade humana também constitui uma forma de violência institucional e de necropolítica: “formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte” (MBEMBE, 2016, p. 146). Em convergência, Manuel Castells (1999) postula que as instituições sociais, tal qual o Estado, alinham-se para cumprir as relações de poder existentes em cada período histórico. Então, por meio da produção e da experiência, privilegia os interesses de

determinados grupos sobre outros, pelo emprego potencial ou real de violência física ou simbólica.

Concluimos, assim, que as participantes citadas nesse eixo de análise possuem a lucidez de que o trabalho em Rede é uma construção diária e que se dá pelo trabalho em conjunto dos órgãos e setores que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da população infantojuvenil. Contudo, somente os esforços cotidianos intrasetoriais e intersetoriais dos elementos da Rede de Proteção não são suficientes para agenciar a efetivação da dignidade humana de crianças e adolescentes vítimas de violência, pois se fazem necessário investimentos estruturais e orçamentários nas políticas públicas, que devem ser planejadas, executadas, monitoradas e avaliadas de maneira continuada pelo poder público e pela sociedade civil.

4.3.2 A Rede desconectada: a relevância de ações continuadas de capacitação para a construção de uma Rede Integrada

No subtópico 4.3.1, imprimimos empenho para apresentar uma dimensão de análise que considera a Rede de Proteção um processo de construção social entre as(os) profissionais das políticas públicas de direitos humanos de crianças e adolescentes. Para tanto, argumentamos a imprescindibilidade de investimentos financeiros, físicos e de recursos humanos pelo poder público e pelo Estado, a fim de que a Rede se constitua como um Sistema efetivo de proteção integral. Com vistas à continuidade das análises, nos empenhamos em investigar quais as condições que conectam essa Rede em construção. Em outras palavras, interessa-nos compreender quais fenômenos e condições permitem e contribuem às(aos) profissionais das políticas setoriais ultrapassar as fronteiras do âmbito individual e intrasetorial, tendendo a formarem uma Rede que compartilha de um interesse comum: a proteção integral de crianças e adolescentes vítimas de violência.

De acordo com Castells (1999), as redes definem-se como um conjunto de nós que se encontram conectados, refletem as distintas culturas nas quais estão inseridas, mas também criam novas culturas. Para o autor, um dos maiores desafios da sociedade global é a criação de redes, formadas por atores e atrizes sociais, que consigam construir mobilizações comunais capazes de garantir os direitos humanos às diferentes populações. A justificativa de Castells (1999), diante dessa empreitada, é que estamos experimentando novas formas de relações com o mundo e com as pessoas, resultantes do sistema político e econômico hegemônico capitalista/neoliberal, que tem se reestruturado por meio da flexibilização do gerenciamento e

da descentralização em rede das formas de poder; pelos avanços da tecnologia e sistemas de informação; e polaridades entre cenários geográficos e culturais, sobretudo para recuperação de identidades primárias religiosas, étnicas, territoriais e nacionais. Nesse contexto, o autor argumenta que ocorre uma divisão fundamental entre o instrumentalismo universal abstrato, isto é, meios e mecanismos que ditam as experiências e necessidades das pessoas e populações, e as identidades particularistas historicamente enraizadas.

Nessa condição de esquizofrenia estrutural entre a função e o significado, os padrões de comunicação social ficam sob tensão crescente. É quando a comunicação se rompe, quando já não existe comunicação nem mesmo de forma conflituosa (como seria o caso de lutas sociais ou oposição política), surge uma alienação entre os grupos sociais e indivíduos que passam a considerar o outro um estranho, finalmente uma ameaça (CASTELLS, 1999, p. 23).

O pensamento de Castells (1990) nos oportuniza supor que, para a construção de uma Rede, se faz necessário o compartilhamento de valores e de objetivos comuns. Dessa maneira, o autor ampara nossas reflexões sobre qual projeto de instituições em Rede é possível, no que diz respeito ao sistema de proteção de crianças e adolescentes em situação de violência. Pois, se apreendemos que Rede é uma construção social que demanda esforços individuais, coletivos e institucionais – investimento em políticas públicas –, essa feita não constitui uma tarefa simples, mas, especialmente, complexa, interdisciplinar, intersetorial e de interações constantes. Pensando nesse modelo de Rede de Proteção, o Participante 3 desabafa que, para ele, a Rede de Campo Mourão tem muito a progredir, pois

P3: A Rede é um sistema que deve garantir os direitos do nosso público infante-juvenil né [...] É claro que ela tem uma dificuldade de mudanças né, acho que assim, a gente ainda está muito arraigado na ideia de que o Poder Judiciário é o Juiz tal, que o Ministério Público é o Promotor tal, ou no CREAS é a “Maria”, a “Joana”, aí parece que quando a gente tira essas peças do lugar, eu percebo que às vezes a gente regride. Acho que ainda falta assim temas relacionados a articulação em Rede, trabalho em Rede, acho que ainda **temos muitas ilhas isoladas trabalhando**, e acho que ainda não tem esse sentimento de ligação de todos os pontos da Rede né (grifos nossos).

Mediante o conceito de Rede e a percepção da Rede de Campo Mourão manifestada pelo profissional P3, constatamos que remete à ideia de uma Rede personalizada, ou seja, o bom funcionamento e a efetividade da proteção dependem de pessoas específicas atuando nos setores das políticas públicas. Depreendemos, então, que há um esvaziamento do significado de Rede e o que opera em bom funcionamento, a princípio, são pontos específicos no âmbito

das políticas públicas infantojuvenis. Corresponde com os resultados da pesquisa de Silva e Alberto (2019), utilizada no ensaio de revisão de literatura, apresentado na Seção dois. Os resultados apresentados por Silva e Alberto (2019) demonstram uma Rede caracterizada pela falta de articulação entre as instituições que a compõem, além da falta de capacitação e conhecimento dos atores sociais, no que se refere inclusive a aspectos legais. O panorama apresentado pelo P3 também condiz com uma Rede que não está qualificada, isto é, falta capacitações continuadas acerca das estratégias e metodologias do trabalho em rede. Em conceito semelhante, a profissional P5 afirma que “a Rede está desfalcada”, tendo em vista que as crianças e os adolescentes vítimas de violência reiteradamente retornam para o atendimento na UPA, que é de caráter emergencial:

P5: Uma das coisas que também a gente observa, é assim, **quando a gente solta ela daqui**, porque somos uma unidade de pronto atendimento, aí elas vão embora, não tem depois um acolhimento lá na UBS, uma busca sabe, um psicólogo [...] a gente vê que acaba ali e depois ela acaba voltando, volta de novo aqui, então **é muito triste você ver que as coisas são redundantes sabe, não tem melhoras**, esse é um sentimento meu aqui (grifos nossos).

As explanações da P5 assinalam que os órgãos da Rede trabalham isoladamente e não se comunicam e/ou dialogam sobre os casos de violência contra crianças e adolescentes. Pressupomos que o diálogo é fundamental para a concretização do projeto de existir em Rede, pois ele dá sentido à horizontalidade, isto é, a Rede não possui hierarquia, tampouco chefia e a liderança provém de muitas fontes e pode variar conforme o tipo de ação necessária à proteção da criança/adolescente e sua família. O diálogo permite a criação de espaços de conversação e de expressão coletiva. Reafirmam esse pensamento acerca da Rede, excertos dos relatos das(os) profissionais na finalização do encontro de grupo no formato de círculo dialógico.

P2: **no dia a dia, a gente não tem esses momentos assim, a gente não para pra conversar** desse olhar que você está trazendo, precisamos sabe, desse olhar científico, de produções científicas que falem sobre a criança e o adolescente vítimas de violência, é dentro de espaços da ciência, de faculdades, de universidades que tem que começar a falar, pra ciência nos pautar enquanto profissionais da Rede.

P9: foi interessante né, esse momento aqui, **porque você juntou profissionais de diversas áreas**, mas ao mesmo tempo nós fazemos a mesma coisa, que é a proteção né.

P3: eu acho que foi um momento, quase um bate papo entre a gente, nem parecia que eu estava participando de uma pesquisa né, e **é sempre bom ouvir outros profissionais, ouvir as experiências, todo mundo pode falar e aprender também né**.

P10: **pra mim foi bem significativo**, essa possibilidade que nós estamos tendo, eu me sinto privilegiada de fazer parte de um grupo, de poder estar entendendo melhor essa Rede, **pra gente entender como a gente pode estar buscando uma articulação mais eficiente** para aqueles que são o motivo da nossa existência profissional (grifos nossos).

Como podemos notar, a construção de uma Rede de Proteção às crianças e aos adolescentes é um processo contínuo e que envolve diálogos permanentes e comprometimento entre as(os) profissionais e os setores envolvidos. Nesse ínterim, hooks (2019) afirma que o diálogo implica uma conversa entre duas pessoas e não a relação instrumentalizada entre sujeito e objeto. Desse modo, “É um discurso humanizador que desafia e enfrenta a dominação” (hooks, 2019, p. 247). O diálogo também constitui um dos fundamentos da interdisciplinaridade, conforme aponta Fábio André Hahn *et al.* (2020), cuja crença é de que a interdisciplinaridade decorre mais do encontro de indivíduos do que de disciplinas. Compreendemos que o encontro entre pessoas só se concretiza por meio do estabelecimento do diálogo, como forma de possibilitar o intercâmbio de experiências e conhecimentos aos quais não estamos habituadas(os).

Nessa perspectiva, apresentamos a epistemologia negra proposta por Collins (2020), intitulada “O uso do diálogo para avaliar o conhecimento” (COLLINS, 2020, p. 153). A autora afirma que, predominantemente, as mulheres negras ampliam suas formas de conhecimento por meio do diálogo e da participação de outras pessoas dentro de uma comunidade, sendo a participação ativa de todos os indivíduos critério fundamental dessa rede interativa (COLLINS, 2020). A análise do diálogo proposto por Collins (2020) culmina naquilo que a autora conceitua como a ética do cuidado, que “sugere que a expressividade pessoal, as emoções e a empatia são centrais no processo de validação do conhecimento” (COLLINS, 2020, p. 156). Isso se relaciona ao projeto de encontrar a própria voz, falar e ouvir em comunidade.

Embasada em hooks (2019), Hahn *et al.* (2020) e Collins (2020), a Rede se materializa por meio do diálogo e esse pressupõe a atitude de se implicar com a singularidade individual – cada pessoa tem sua existência permeada de conhecimentos, experiências, espiritualidades e culturas; com o lugar das emoções no diálogo; e com o desenvolvimento constante da capacidade de empatia. Todos os atributos em conjunto possibilitarão a ética do cuidado, segundo Collins (2020). Para hooks (2021, p. 23), “aqueles de nós que querem fazer conexões, que querem atravessar fronteiras, o fazem”. Com base nesse pensamento (2021), compreendemos que o desafio de construir redes de diálogos ultrapassa a atitude de alegações sobre narrativas falsas/verdadeiras, certas/erradas. Outrossim, precisamos fornecer um relato

honesto e detalhado das intervenções construtivas decorrentes de nossos esforços para criar uma comunidade de cuidado mais justa e que promova a dignidade humana às crianças e às(aos) adolescentes em situação de violência.

Em continuidade às análises, a P6 compreende a Rede como: “todo mundo interligado, sabe, que todo mundo consegue entender o que o outro faz e todo mundo está conectado”, mas afirma que não se sente parte da Rede de Proteção de Campo Mourão, pois acredita que cada setor fica isolado e atua no contexto intrassetorial:

Então, eu enxergo todas essas situações, mas algo a mais que isso eu não consigo enxergar, porque, realmente, **a gente nunca se reuniu, essa é a realidade. Não temos reuniões e ficamos sem saber quantos pacientes vivem nessa situação**, eu só conheço aqueles tantos que vieram aqui, agora eu não tenho noção e conhecimento do tanto de pessoas que vivem nessa situação de risco e **é aí que eu acho que acaba falhando a Rede, porque eu acredito que a gente precisa prevenir**, então nós aqui acabamos já trabalhando com o evento, percebe? (grifos nossos).

Ao analisar as narrativas e experiências do profissional P3 e das profissionais P5 e P6, concordamos com Castells (1990) quando o autor postula que estamos em um período histórico e social de cisões entre o indivíduo e a sociedade, bem como entre as pessoas e os grupos, em decorrência de diferentes visões de mundo, de realidade e de identidades. Sobre identidades, Hall (2006) exprime que as formas de cultura de uma nação, produzidas por artefatos históricos, populares e midiáticos, auxiliam as pessoas a partilharem desejos, perdas, triunfos, ações e isso dá sentido às existências e conectam vidas cotidianas. Respalda essa ideia o raciocínio de Bhabha (1998), de que a passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta.

Podemos pensar, também, nos termos do que Antony Giddens (1991) conceitua de lugar e espaço. Para o autor, “lugar” contém a ideia de localidade e dimensão geográfica onde a atividade social se constrói. Mas, em se tratando do ideário de modernidade e de um modo de relação globalizada, o que estrutura o local não é necessariamente o que está presente na cena e “a ‘forma visível’ do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza” (GIDDENS, 1991, p. 22). O autor define, assim, que crescentemente temos o advento de relações em um espaço fomentado de relações entre outros “ausentes”, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face (GIDDENS, 1991).

Os pontos de vista de Castells (1990), Hall (2006), Bhabha (1998) e Giddens (1991) contribuem com o debate dessa pesquisa, referente ao que constitui ou às condições que

favorecem a constituição da Rede: um grupo de profissionais de diferentes áreas disciplinares e instituições públicas que atuam no espaço – cujo tempo decorre de pessoas presentes física ou remotamente – de maneira articulada, dialógica, definindo procedimentos e ações conjuntas, coordenadas e trocando informações acerca dos casos atendidos, sempre na busca de soluções concretas. Dessa feita, citamos um diálogo estabelecido na ocasião do círculo dialógico que se assemelha aos movimentos identitários e culturais propostos pelos autores. A P2 relata uma situação na qual um adolescente participante do Serviço de Convivência do CRAS sofreu discriminação, de outro adolescente, por ser gay. Na ocasião, a P2 exercia a função de orientadora social do respectivo serviço e narrou que dialogou com as(os) adolescentes sobre o ato discriminatório ocorrido e um dos adolescentes argumentou, de acordo com a narrativa da P2:

P2: Aí um dos adolescentes olhou e falou ‘e se fosse seu filho?’. Meu filho era adolescente naquela época, naquele momento, talvez por falta de preparo eu levei um susto assim, eu confesso que daí eu procurei trabalhar isso em mim, mas pensava ‘meu Deus, e se meu filho fosse gay como eu ia reagir?’, ali eu estava falando do filho de outro, mas e se meu filho fosse gay?

Diante do relato da profissional P2, a pesquisadora indaga, P.V: “Então, como estamos atendendo as crianças e adolescentes que não ocupam lugares hegemônicos de gênero? Será que repetimos ou perpetuamos algumas falas, alguns padrões a essa criança ou adolescente?”. Imediatamente, uma conversação tem início e apresentamos os seguintes trechos:

P2: P.V, no patamar que nós estamos hoje, **profissionais da educação tem estudo, conselheiras tutelares têm que ter um ensino superior, tem que ter entendimento**, então, se uma discriminação dessa acontece na instância de algum profissional, é muito grave e precisa ser verificado, eu acho que é muito grave você acabar fazendo que aquela criança sofra novamente uma nova violência.

P3: **eu acho que muitas vezes falta conhecimento para os profissionais**, que não sabe agir ali com aquela criança, aquele adolescente.

P4: **eu acho que está aqui a importância disso, de sairmos daqui hoje e olharmos diferente, a forma de abordagem diferente** e pensar o que eu estou fazendo errado, o que me falta as vezes para resolver o caso daquela adolescente, daquela criança que chega, de abuso infantil, de violência, de abuso sexual, de repente, é a empatia que nos falta na forma de abordagem, do acolhimento, de conversar com os outros da Rede que estão inseridos, que estão envolvidos, pra cuidar mesmo daquela criança, **então pra nós isso aqui é importante, um olhar diferenciado pra essas situações** (grifos nossos).

Nas narrativas elencadas, observamos a integração de experiências vividas que dão significado à atuação profissional, o uso do diálogo como facilitador para ocupar lugares diferentes dos que são ocupados cotidianamente pelas(os) profissionais e a ética do cuidado, que oportuniza que conhecimentos científicos, emoções e experiências vividas ocupem o mesmo patamar de importância e de produção de sentidos. Para Vera Lúcia Alves de Oliveira (2006), os serviços que compõem a Rede podem ser concebidos como lugares legítimos de proteção, transcendendo suas especificidades. A autora evidencia que a opção por essa forma de gestão é uma imposição das demandas complexas que surgem nos atendimentos às crianças e às(aos) adolescentes vítimas de violência e que exigem agilidade, autonomia, comunicação ampla e cooperação.

Diante dessa concepção, pressupomos que a Rede deve privilegiar a produção de espaços de diálogos, articulações, socialização de dados, análises e reflexões sobre as violências contra crianças e adolescentes. Ademais, deve estabelecer coletivamente objetivos de curto, médio e longo prazo e, de acordo com as possibilidades e recursos disponíveis, mapear os focos e territórios mais evidentes de violência para, conseqüentemente, propor ações de proteção e enfrentamento coletivo.

Resgatando as análises, a Participante 11 tem a perspectiva de que a Rede é formada por vários órgãos que estão disponíveis para atender crianças e adolescentes mais vulneráveis. Ela afirma ainda: “eu estou bem por fora dessa Rede, o que eles estão fazendo hoje, como é o funcionamento da Rede, eu estou super por fora mesmo. Eu não me sinto parte da Rede, não me vejo atuando de nenhuma forma, eu estou totalmente alheia. Não me sinto atuante”. A pesquisadora pergunta à P11, P.V: “Você vê um papel no seu no atendimento às crianças e adolescentes em situação de violência?”. A profissional P11 responde: “Não muito, P.V, porque eu acho que esses atendimentos para mim são tão mecânicos. Eu vou e faço a escuta assim tão automático”. Em conversação, a pesquisadora pergunta à P11, P.V: “Você falou de atendimentos mecânicos. Ao longo desses 22 anos de experiência de atuação, você tem alguma sugestão que possa tornar esses atendimentos não ou menos mecânicos? A P11 narra que:

P11: Sim, eu acho que esses atendimentos devem ser realizados por pessoas com **capacidade técnica. Eu não tenho capacidade técnica de ouvir uma criança de 4 anos.** O que eu vou perguntar pra criança? É a criança que tem que querer falar algo para mim, eu não posso induzir uma criança a falar. Eu não sou formada em Psicologia, Pedagogia (grifos nossos).

Nesse ínterim, nos contrapomos ao pensamento de P11 de que o cuidado advém apenas da capacidade técnica, mas defendemos que o cuidado se manifesta também no horizonte fático que pode solicitar ao ser-aí o cuidado de si e dos outros: “fenômeno que de imediato se vê na problemática teórica do entender ‘a vida da alma alheia’” (HEIDEGGER, 2012, p. 359). Ou seja, para Heidegger (2012), somos pessoas com o privilégio ontológico existencial de poder-ser e dever-ser no convívio com os outros, através da ocupação com o cuidado, projeto existencial da preocupação-com, do ser-um-com-o-outro. Assim, acreditamos que o caminho do cuidado às crianças e aos adolescentes que sofreram violência não se prescreve apenas pela técnica, pela objetividade, pelo controle, mas também pela construção de um espaço autêntico e próprio, de relação com o outro que permita o respeito e a liberdade para que o outro possa ser.

Prosseguindo, constatamos que o discurso da P11 é marcado por uma veracidade que se alinha a uma das mudanças de paradigmas propostas pela lei e pelo decreto da escuta especializada e do depoimento especial. Essa mudança consiste na necessidade de planejar e executar as ações e atendimentos de cunho protetivo por profissionais qualificados, que estejam conectados entre si no âmbito da Rede de Proteção. Esse pressuposto ventila na lei e no decreto (BRASIL, 2017; 2018) como presunções legais para a prevenção da revitimização e da violência institucional, seja por ação ou por omissão.

Com efeito, depreendemos que o processo de construção da Rede de Proteção perpassa pela estruturação e pela organização do serviço de escuta especializada, que, conforme explicitamos no tópico 4.3.1, é uma intervenção que cabe aos órgãos e às(aos) profissionais da Rede, que servirá de ponto de partida para uma série de providências, especialmente da esfera protetiva. Pressupomos que a atuação no âmbito da escuta especializada deve ser cuidadosa, célere e qualificada. Assim, sua oferta irregular pode acarretar graves prejuízos às crianças e aos adolescentes atendidos, promovendo, por si só, a violência institucional que a Lei 13.431/2017 pretende prevenir. Além do investimento de recursos humanos e financeiros na implantação e manutenção da política pública, prevemos a relevância de capacitações e formações continuadas às(aos) profissionais do Sistema de Garantia de Direitos e as prerrogativas legais precisam ser cumpridas pelo poder público. A Lei 13.431 dispõe que:

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

II – Capacitação interdisciplinar continuada, preferencialmente conjunta, dos profissionais.

Observamos que a lei determina que todas e todos (as)os profissionais do Sistema de Garantia de Direitos devem ser capacitadas(os), pois, na ocasião da revelação espontânea, de denúncias e/ou suspeitas de violência contra crianças e adolescentes, é responsabilidade da(o) profissional estar amparada(o) com recursos teóricos, técnicos e ético-políticos que garantam a experiência de cuidado, de proteção e de segurança ao público infantojuvenil. Sobre a ética da acolhida, o Decreto 9.603 (BRASIL, 2018, art. 5º, inciso III) descreve que se trata do “posicionamento ético do profissional, adotado durante o processo de atendimento da criança, do adolescente e de suas famílias, com o objetivo de identificar as necessidades apresentadas por eles, de maneira a demonstrar cuidado, responsabilização e resolutividade no atendimento”. Quanto a essa postura, a P11 desabafa:

P11: Às vezes dá certo, às vezes a criança já vem instruída, porque tem crianças de 5, 6 anos, super comunicativa, [...] aí eu dou continuidade, mas assim, até com a mulher vítima de violência aqui na minha sala, às vezes ela está aqui, começa a chorar, **aí eu falo assim “Meu Deus, vou ter que esperar essa mulher chorar”** e assim, **vou ser sincera pra você, tem dias que eu não tenho paciência**. Dá vontade de falar assim “olha, então vamos marcar outro horário, você se acalma e depois você volta” (grifos nossos).

Referente às expressões narradas pela P11, reiteramos que o cuidado e a proteção são possibilitados por um arcabouço de conhecimentos teóricos, técnicos, afetivos e ético-políticos. Constatamos que a especialização, por si só, não amplia nossas capacidades e poderes de cuidado, de trocas afetivas e de humanização diante da criança/adolescente em situação de violência. Assim, considerando os relatos, os conceitos e as experiências narradas pelas(os) participantes P3, P5, P6 e P11, percebemos que os traços fundamentais à uma Rede de Proteção são as conexões que se tornam possíveis mediante o diálogo (COLLINS, 2020; hooks, 2019, 2021) e a ampliação de conhecimentos que não só teórico-técnicos, mas também ético-políticos, por meio de espaços continuados de capacitação e formação. Esses quesitos são imprescindíveis à transmissão de cuidado, de proteção e de justiça às crianças e às/aos adolescentes vítimas de violência.

4.4 A relevância do enfoque das perspectivas de gênero no atendimento protetivo e não revitimizador às crianças e adolescentes em situação de violência

No percurso construtivo da presente Seção, apresentamos nos subtópico as dimensões de análises averiguadas nas narrativas das(os) participantes, advindas da entrevista e do grupo

de estudos de casos no formato de círculo dialógico, concernentes às experiências vividas na infância e na adolescência; às perspectivas e papéis de gênero manifestados; e aos conceitos expressos sobre Rede de Proteção, pois acreditamos que esses três elementos moldam uma tríade que favorece a construção do conhecimento científico que ultrapassa os limites estabelecidos pelo positivismo, mas também que permite pressupormos que a construção de um Sistema de Proteção que atue em Rede perpassa por processos de criticidade da ética e dos valores que subsidiam nossas práticas de atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de violência.

Mediante análise do trabalho, identificamos que as(os) participantes da pesquisa vivenciaram infâncias e adolescências marcadas por limitações e desigualdades, sobretudo, relacionadas às questões de gênero, raça e religião. Na atualidade, como pessoas adultas e profissionais, elas expressam conceitos que articulam o gênero a ideia restrita às identidades LGBTTQI+ e ao feminino e ser mulher. Em relação à Rede de Proteção, elas compreendem esse projeto como uma construção social das(os) profissionais das políticas públicas. No entanto, elas denunciam que a Rede de Campo Mourão está desconectada, evidenciando a necessidade de investimento nas políticas públicas e em capacitações continuadas para a formação de um Sistema de proteção, em Rede, que efetive o cuidado e a proteção integral de crianças e adolescentes em situação de violência.

A visto disso, o que fazemos e podemos continuar a fazer para que a Rede seja um lugar de proteção, de apoio à vida e à dignidade humana, em conjunto com as redes sociais e familiares de crianças e adolescentes em situação de violência? Para hooks (2021, p. 27), “quando apenas apontamos o problema, quando expressamos nossa queixa sem foco construtivo na resolução, afastamos a esperança”. É evidente que vivemos em uma sociedade na qual as pessoas, as famílias, os grupos e as instituições reproduzem valores de um contexto patriarcal, branco e que tece determinantes e identidades de gênero, bem como de raça, classe, ciclo de vida e outros marcadores sociais e culturais, de forma a tornar as relações assimétricas e desiguais nas instâncias de poder-ser, de liberdade e ação sociocultural.

Por conseguinte, deduzimos que as(os) profissionais e os órgãos que compõem a Rede de Proteção não estão imunes aos aparatos culturais do sistema moderno colonial de gênero (LUGONES, 2020), isto é, que enfatiza a lógica categorial, dicotômica e hierárquica de gênero. De forma similar, França (2016, p. 81) presume que a produção do gênero ocorre por meio “das instituições, símbolos, formas de organização, discursos e doutrinas presentes em cada tempo e espaço social em um movimento recíproco em que instâncias sociais são instituídas pelos gêneros e também os instituem”. Nessa perspectiva, da mesma forma que

determinantes e padrões de gênero circulam socialmente de acordo com as relações de poder e de cultura estabelecidas em dado espaço-tempo, pressupomos que, por meio das mesmas relações instituídas, é possível a integração de perspectivas e epistemologias de gênero pela Rede de Proteção, que subsidiem transformações de linguagem, comportamentos, atitudes e ações nos atendimentos e vinculações às crianças e adolescentes que sofreram violência. Tais transformações beneficiam principalmente as populações infantis e adolescentes com identidades da diferença em decorrência de classe, raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, localização geográfica, dentre outras pertencentes a grupos historicamente invisibilizados e fetichizados³⁰, que podem não serem vistos como “o Outro singular, altero, livre, encarnado em sua inteireza” (SANTOS, 2018, p. 102).

Nas análises do material empírico, com nitidez, averiguamos a afirmação de Scott (1995) de ser o gênero um produto cambiante nas estruturas sociais, culturais e econômicas, de produção e reprodução de desigualdades e de identidades generificadas. No encontro de grupo em que realizamos a metodologia do círculo dialógico, a pesquisadora realiza a indagação, P.V: “Nos casos trazidos, podemos perceber alguns aspectos culturais e sociais relacionados a gênero que influenciam as ocorrências de violências? Ou a manutenção dessas violências?”. As(os) profissionais dialogam:

P4: pra mim foi o caso da P1, porque **é bem recorrente nas UBS essa questão da afetividade de uma menor com um namorado maior de idade**, e daí aquela expectativa que cria na adolescente né, de uma vida, de um sentimento e a família às vezes transfere isso para a situação também [...] **aí de quem que é a culpa? É da família, é do agressor que tem consciência que é mais velho do que aquela adolescente**, todo esse contexto daí que gera, os conflitos que gera tudo isso.

P3: **capacitação né, precisa se capacitar** para atender esses casos complexos.

P1: a questão da família que a P2 trouxe no caso dela, temos **3 crianças de idade bem parecidas né, 2, 5 e 10 anos, exigem bastante cuidado, atenção, a mãe também com histórico de prostituição e é o que faz também ela negligenciar as crianças daqueles cuidados que são básicos**, principalmente deixando as crianças sozinhas, [...] assim é um contexto de muita fragilidade da mãe, mas que coloca as crianças em risco, inclusive risco de vida, porque uma criança de 2, 3 anos sozinha, ela pode vir à óbito né.

P10: e **violências contra adolescentes né, tem o caso do abuso sexual** que a P1 trouxe, **o caso da adolescente grávida**.

P4: P.V, acho que falta isso, **acho que às vezes o profissional não está preparado para enfrentar aquele problema, às vezes o profissional se vê**

³⁰ De acordo com Santos (2018, p. 15-33), a fetichização é o processo de objetivar, totalizar humanos, concebendo-os sem singularidades ou transcendências, transformando-os numa peça, numa funcionalidade dentro de um Sistema opressor.

sozinho diante do problema, ele vê o problema, mas não consegue discernir, não consegue resolver, e aí muitas vezes quer agir assim né, encaminhar o problema porque aí eu lavo as minhas mãos, né (grifos nossos).

Por meio do diálogo apresentado e diante da complexidade dos casos e dos desafios enfrentados pela Rede na tentativa de promover o apoio, o cuidado e a superação das violências – diretas, estruturais e culturais, identificamos que as mulheres, as crianças e as adolescentes do gênero feminino são as mais afligidas e fragilizadas, justamente porque ocupam os lugares de maiores desigualdades e de sofrimento vinculados às violências. Destacamos que conhecer e reconhecer as violências tornam-se as primeiras ações imprescindíveis à Rede e essa atitude tem relação com a compreensão das condições socioculturais, tais quais de gênero, raça e classe, que invisibilizam violências, como o problema social do casamento infantil.

Conforme relatou a P4, é recorrente o atendimento de adolescentes grávidas nas UBS; até 13 anos e 11 meses de idade, a(o) adolescente que estabelecer relação sexual, independentemente da ocorrência da gravidez, de infecções sexualmente transmissíveis e outros agravos físicos e psicológicos, trata-se da tipificação do crime de estupro de vulnerável, art. 217-A da Lei Federal 12.015/2009, que alterou o Código Penal Brasileiro. Essa norma veda a prática de conjunção carnal ou outro ato libidinoso com crianças e adolescentes de até 14 anos, feminino ou masculino, sob pena de reclusão de 8 a 15 anos (BRASIL, 2009).

De acordo com Marília Vilela Alencastro Veiga e Zanello (2020), o Brasil é o 4º país no mundo em números absolutos de crianças casadas, atingindo principalmente as meninas em detrimento dos meninos. Os casamentos são informais e consensuais, envolvendo, em geral, a agência das meninas pela união. Tal agência, de acordo com as autoras, passa por processos de subjetivação e de gênero mediante os dispositivos amoroso e materno. O primeiro aponta para um processo de subjetivação da relação das mulheres consigo mesmas, mediada por um homem que as escolha; o segundo, trata-se da estrutura identitária de torna-se mulher, de ensiná-las a naturalização da relação das mulheres com o cuidar, sendo a maternidade biológica o ápice dessa naturalização.

Inferimos que compete à Rede de Proteção reconhecer a existência desse fenômeno e atuar em prol da oferta à(ao) adolescente de condições de saúde e de proteção legais, de liberdade, de dignidade e de autonomia do próprio corpo. Na hipótese de a Rede de Proteção não atuar em favor dessa/desse adolescente, ela estará agindo a favor de quem? Das políticas

opressivas reproduzidas, por vezes, pelo Estado e pela família? Com efeito, defendemos que o casamento infantil, bem como outras formas de violências estruturais e culturais, deve ser objeto de compreensão e enfrentamento pela Rede de Proteção, especialmente, por meio de estratégias pedagógicas que sensibilizem e mobilizem as famílias e as redes sociais das crianças e adolescentes de que o casamento infantil é uma violência e as consequências recaem, sobretudo, nas adolescentes meninas, que podem adentrar, dentre outros prejuízos, em situação de evasão escolar e de outras violências de gênero.

Acreditamos ser fundamental às(aos) profissionais da Rede processos de estudo, de reflexão e de indagações acerca das formas estruturantes das desigualdades de gênero na sociedade, articuladas às interseccionalidades de raça e de classe, que permitem compreender as relações de poder entrelaçadas nas situações de violência. Collins (2020) afirma que o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica promove entendimentos mais amplos das identidades e subjetividades individuais e coletivas e da ação política. A autora enfatiza que a analítica interseccional subsidia as compreensões que concernem às identidades e às relações de poder operantes e o potencial transformador das identidades, pois destacam as ideias centrais da interseccionalidade: “o contexto social, a relacionalidade, a desigualdade social e a justiça social” (COLLINS, 2020, p. 231). Quanto aos pressupostos de Collins (2020), no tocante à interseccionalidade, averiguamos que são contundentes com o seguinte diálogo da Rede no grupo de estudo de caso.

P4: Tem um caso lá na UBS que eu estava, **uma mulher**, com **4 filhos** já e foi informado que ela estava **gestante** e não queria ir nas consultas, a gente fazia as visitas, abordava, acolhia, **ingressou no pré-natal já atrasado**, então assim, a UBS esgotou todas as possibilidades, **ela tinha problema também com bebida**, com álcool, chegou o ponto da gente ir atrás dela e atender ela na calçada (grifos nossos).

Posteriormente ao relato, a pesquisadora indaga, P.V: “Nesse caso relatado pela P4, como podemos agir enquanto Rede?”. A profissional P9 responde: “o que fazer né, nessa situação, não tem como obrigar”, e a P2 diz: “Você trouxe uma situação realmente difícil que nós do Conselho também não temos o que fazer, não tem como obrigar”. Em continuidade, a P1 narra:

P1: vamos pensar assim, um caso que já teve isso tá, **uma adolescente**, ela estava **na rua**, aí ela **sofreu um estupro** e foi deixada ali, naquele local né, **largada**. Qualquer pessoa que passar ali e ver ela nessa situação vai chamar o Conselho Tutelar né, até a polícia, **porque ninguém vai dar de imediato ou levar essa adolescente pra um atendimento de saúde**, que é a primeira

necessidade dela ali, naquele momento, **então o que que acontece? É uma distorção**, porque a primeira coisa que tinha que fazer é esse acolhimento, esse atendimento pelos profissionais de saúde né, até inclusive a própria polícia fazer esse encaminhamento, então **são distorções que acontecem todos os dias** (grifos nossos).

Depreendemos que as falas e as respostas das participantes demonstram as dificuldades e as possibilidades de intervenções protetivas à Rede diante de casos de maior gravidade e que se configuram como de urgência e emergência. Entendemos que o processo do olhar interseccional deve ser o primeiro desencadeado nas situações relatadas pelas profissionais P4 e P1, porque desvela os atravessamentos e sofrimentos identitários e subjetivos vivenciados pela mulher e pela adolescente. Compreender os marcadores sociais dessas pessoas interfere na averiguação do contexto das vítimas e se essas possuem redes familiares e sociais protetivas, sobretudo quando se trata de crianças e adolescentes; na avaliação dos serviços e das equipes que precisam ser acionadas de maneira prioritária pela Rede, como e de que maneira serão requisitados atendimentos aos órgãos e setores; a condição da vítima, o tipo e a característica da violência sofrida.

Não obstante, em se tratando de crianças e adolescentes que sofreram violência, todos os casos devem ser tratados de forma emergencial, célere e com a devida ética e sigilo, no entanto, no que se refere aos casos semelhantes ao relatado pela P1, deve haver a comunicação imediata por telefone a serviços que atendam situações de urgência em saúde e acionamento de outros serviços de proteção legal. Dessa forma, frente à uma situação de violência, percebemos que as possibilidades de atuação integrada da Rede encontram limites que desfavorecem a proteção, sobretudo em decorrência dos fatores sociais e culturais inerentes às violências, relacionados às discriminações e desigualdades de gênero, raça e classe, sem prejuízo da relevância de capacitações técnicas, teóricas e operacionais acerca do trabalho em rede, intra e intersetorial.

Retornando às conversações produzidas no círculo dialógico, a Participante 2 defende que a Rede de Proteção deve “trabalhar” com a mãe da criança/adolescente vítima de violência e que esse é um caminho possível de proteção; em seguida, a pesquisadora apresenta uma reflexão quanto ao argumento da profissional P2:

P2: as famílias que a gente atende, **existe um arcabouço de desigualdades sociais**, aí você vê todo aquele contexto de desresponsabilização do pai, mas quem é **a centralidade da relação com as crianças, não é essa mãe?** Então, não consigo assim, eu insisto muito, procuro trabalhar essa mãe.
 P.V: eu penso que, no nosso trabalho, nos nossos atendimentos com as crianças e adolescentes, **vale a pena nos perguntarmos se faríamos**

determinadas perguntas, orientações e encaminhamentos àquela mãe atendida, se ela fosse o pai, ou homem no caso, não para antagonizar ou dicotomizar um contexto, mas, se nesse movimento, percebermos que não teríamos determinada intervenção, opa, **talvez indique que nossa atuação está sendo influenciada por desigualdades de gênero e outros aspectos culturais** (grifos nossos).

Com base na fala da P2, analisamos que é delegado à mãe a centralidade no papel da proteção das(os) filhas(os) devido à existência de uma suposta naturalização dos vínculos de amor e de cuidado entre esses sujeitos. Para hooks (2021), o amor não é intrínseco, inato ou natural às relações humanas, tampouco é a fantasia narrada em livros, filmes, revistas e pelas mídias populares. A autora ressalta que o amor constitui um caminho de descobrimento em todas as etapas da vida e de saber como torná-lo real em nossas palavras e ações. Em conformidade com o pensamento de hooks (2021), deduzimos que os artefatos midiáticos e culturais que referendam a ideia do amor como uma essência inerente às relações humanas, também utilizam dos instrumentos de opressão e dominação engendrados pelo patriarcado e pelo sexismo, exacerbam as desigualdades entre homens e mulheres e incidem precocemente na vida de crianças e adolescentes.

Na continuidade do diálogo exposto entre a pesquisadora e a P2, a profissional P1 pondera: “parece que os casos estão banalizados já, e nisso a família é uma parte que não tem essa visão, pra família essa menina está bem encaminhada agora, mesmo com essa gravidez”, narrativa similar ao ponto de vista de Veiga e Zanella (2020, p. 2), de que “o homem é visto como ‘salva-dor’, um amparo contra as dores emocionais e materiais”. Logo depois da participação da P1, é iniciado o seguinte diálogo:

P2: poderia ter uma escola para pais (risos), pra ensinar esse pais a educar, sobre essa dificuldade de estar na pré-adolescência, de estar na adolescência, pra esse pais conseguirem lidar com tudo isso, **lidar com as diferenças**.

P1: acho que a escola é uma rede de proteção importante e muitas vezes a gente esquece e **fica cobrando só a área social**. Cadê o diretor ou uma diretora pra ouvir aquela adolescente, aquela criança?

P10: nós do município estamos passando agora por um processo chamado formação de gestores, e existe uma proposta, um plano dessa formação, e uma das coisas que eu pontuei na gestão de pessoas, é que o diretor vai ter que fazer os planos e planejamentos, foi exatamente essa formação com os pais.

P2: uma coisa que é tão simples e já tem uma lei que diz é a contratação de assistente social e psicólogo na escola, porque como uma professora, um pedagogo, vai fazer uma visita domiciliar se ele não tem esse preparo, então é uma luta para que tenha esses profissionais na rede estadual (grifos nossos).

Certamente, diante da situação de violência, é indispensável à criança e ao adolescente o apoio pedagógico com vistas a minimizar os impactos da violência e a inclusão das(os) responsáveis parentais em grupos de orientação e acompanhamento, não apenas no âmbito da política de assistência, mas na área da educação também. Baseada nos relatos, reputamos a importância do espaço coletivo oportunizado pelo círculo dialógico, à medida que ele permite o trânsito de opiniões e de ideias entre as(os) profissionais, além da aquisição de novos conhecimentos e informações sobre a Rede de Proteção. O diálogo entre as participantes enfatiza o papel da escola na transmissão do ensino, mas que não encerra na ação formal bancária de ensino-aprendizagem, mas que deve ultrapassar a fronteira dos muros escolares para concretizar transformações culturais nas redes familiares e sociais das(os) alunas(os).

Para hooks (2021), a educação como prática da liberdade só é possível quando enxergamos a conexão entre liberdade e educação. A autora explica também: “compartilho narrativas pessoais para lembrar às pessoas que estamos todos nos esforçando para elevar a consciência e descobrir o melhor jeito de agir” (hooks, 2021, p. 176). No que se refere à educação, utilizando-se do processo ético-crítico e intersubjetivo-comunitário em Paulo Freire, Dussel (2012) descreve o seguinte exemplo de possibilidade de inserção de níveis críticos na educação de crianças – e vislumbramos na educação de jovens e adultos também, para além dos estágios de desenvolvimento e comunicação hegemônicos:

A mãe ordena à filhinha: ‘Cuide dos seus brinquedos, mas empreste-os às amiguinhas’. A ordem inclui materialmente um momento de solidariedade que conforma a consciência moral da menina. Mas, poderia acontecer que um menino, de pele escura, mestiço, filho do jardineiro, chamado Pedrinho, tome parte nas brincadeiras da criança. Se a mãe falasse: ‘Cuide dos seus brinquedos, mas empreste-os às amiguinhas, e muito especialmente a Pedrinho’, teria incluído negativa e materialmente na ordem um momento ético-crítico de solidariedade social [...] (DUSSEL, 2012, p. 430).

Incluindo as dimensões ética e política, Montero (2002) pressupõe a existência da epistemologia da relação, que é um momento de método dialético que prioriza o que está além do todo e considera o outro em sua liberdade plena e criativa. Ou seja, o outro como outro, como diferente. Essa dialética modificada difere pela inclusão e pela libertação do outro, uma alteridade que se soma à alteridade construída por aquele.

Arriscamos dizer que intervenções comunitárias e em grupo, como o círculo dialógico, realizadas com profissionais das políticas públicas, com educadoras(es) ou com familiares das(os) alunas(o) atingem campos de produção de novos sentidos e significados para as diferenças e as diversidades de modos de existência, de identidades e de papéis humanos e

questionam posturas e condutas opressoras e ameaçadoras do acesso ao respeito e à liberdade. Acreditamos que o raciocínio empregado por Dussel (2012), com apropriação da epistemologia Freiriana, imprime a lógica da inclusão e da interseccionalidade, que permite a aproximação com as práticas de cuidado, de respeito e de solidariedade, diretrizes para o alcance da dignidade humana de crianças e adolescentes em situação de violência.

Mediante o exposto, pressupomos que a Rede de Proteção é construída mediante diálogos e conexões entre profissionais e setores do Sistema de Garantia de Direitos, comprometidos com o cuidado e a proteção de crianças e adolescentes em situação de violência. Para tanto, é fundamental à Rede processos continuados de formações que possibilitem a criticidade, a abertura de novas formas e sentidos subjetivos e identitários de ser e estar no mundo, individual e coletivamente, e aprendizados que resistam às desigualdades e injustiças sociais.

5 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Chegamos ao final dessa pesquisa e iniciamos as considerações provisórias deste estudo utilizando o questionamento de Baggenstoss (2020, p. 11): “Para que(m) serve o conhecimento produzido nesta pesquisa?”. Compreendemos que o caminho trilhado nessa trajetória acadêmica não é em abstrato e contém traços das experiências e da identidade da pesquisadora: mulher branca, cis, lésbica, feminista e trabalhadora de políticas públicas sociais. O encontro com as teorias de gênero se constituiu em descaminhos que me sensibilizam (BUJES, 2007), em suportes teóricos e epistêmicos que não são definitivos, porque permitem novas compreensões e sentidos da realidade e da vida a cada leitura e/ou vivência e em uma trajetória que não é conclusa, pois possibilita a inquietação de pensar diferente do que pensamos (BUJES, 2007).

Identificamos, também, que a nossa produção científica buscou compreender criticamente as condições sociais e culturais presentes na realidade de atuação das políticas públicas, nas leis, nas normas e nas instituições, que engendram desigualdades, injustiças e obstáculos à efetivação da proteção integral de crianças e adolescentes vítimas de violência. Por conseguinte, assumimos que a nossa investigação, consignatária das epistemologias de gênero decoloniais, da psicologia existencial da libertação e dos estudos culturais, teceu possibilidades de ação e de criação de uma Rede mais justa, acolhedora e protetiva às populações infantis e adolescentes com direitos violados, sobretudo aquelas atingidas historicamente pela dominação de gênero, raça, classe, religião, dentre outras. De acordo com Santos (2020), nenhum sistema deve negar a liberdade e, com ela, toda a dimensão da expressão espontânea do Outro.

Visamos, também, por intermédio dos pressupostos de autoras como hooks (2018; 2019; 2021), Spivak (2010), Rago (2013), Minayo (2006; 2007; 2010; 2012; 2020) e de intelectuais como Dussel (2012), Flores (2002) e Heidegger (2012), conceber visibilidade aos discursos narrados pelas(os) participantes da pesquisa, num percurso de poder falar e de falar-com-as-crianças-adolescentes, também participantes e protagonistas deste estudo. Sobre a ação de narrar aquilo que se vive, Conceição Evaristo (2008; 2016) e Carolina Maria de Jesus (1993), mulheres negras, escritoras, poetisas e intelectuais, historicamente foram silenciadas e excluídas do conjunto de produções literárias consideradas referências na sociedade ocidental. Elas reivindicam o direito à escrita e à leitura como uma maneira de produção cultural que

associa a memória, a experiência e a crítica, modo esse de poder-ser diverso da maneira instituída pela colonialidade e pela ideia de modernidade.

Semelhante às ideias de Evaristo (2008; 2016) e de Jesus (1993), inferimos que o exercício das(os) participantes de contar as experiências vividas na infância e na adolescência admite o lugar dos afetos e dos componentes éticos e políticos, juntamente com os âmbitos teóricos e técnicos, no atendimento às crianças e adolescentes que sofreram violência. Em vista disso, pressupomos que a atitude de olhar para o período da vida em que se foi criança e adolescente e (re)contar essa história, atravessada por afetos, cuidados, memórias, desigualdades, vulnerabilidades e violência, possibilita o acesso a sentimentos de esperança e de solidariedade e pode contribuir às(aos) profissionais da Rede de Proteção com processos de desnaturalização das violências e de qualquer conduta que viole a dignidade de crianças e adolescentes.

Constatamos que se trata de um movimento de empatia e de reconhecimento do outro em suas diferenças e semelhanças, pois, quando olhamos para nossa trajetória de vida, ressignificamos os lugares experienciados de bem-estar e de segurança, bem como de desigualdades, de discriminações e de desrespeito e nos engajamos em transformar tais experiências em potências de vida, de transformação e de cuidado às crianças e adolescentes expostas às situações de violência. Segundo Minayo (2020 p. 41), do ponto de vista social, o contrário da violência não é a não violência, mas sim a cidadania e a valorização da vida humana em geral e de cada indivíduo no contexto de seu grupo. Acreditamos que a cidadania é a conquista de um convívio social saudável, mediada pela reflexão de sua história e pelo fortalecimento da consciência identitária e do contexto social. Dessa maneira, inferimos que o ato de atendimento e de intervenção às crianças e às/aos adolescentes em situação de violência deve estar ancorado na promoção da cidadania e nos princípios éticos do cuidado da existência humana.

Nesse âmbito, deduzimos que acolher e cuidar de crianças e de adolescentes vítimas de violência exige o reconhecimento das diferentes existências, o respeito e a promoção de espaços – materiais e afetivos – possibilitadores da emancipação dos sujeitos, especialmente na perspectiva de atendimento e cuidado das pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e em condições de vulnerabilidades sociais e culturais que vivenciam. As perspectivas de gênero e o pensamento interseccional são essenciais a esse propósito. Notamos nas análises deste estudo que os modos pelos quais as(os) participantes da pesquisa conceituam o gênero, mediadas(os) pela experiência vivida, tem relação, primeiro, com as representações sociais e culturais envoltas às existências LBGTTQI+ e às

identidades das diferenças; e, segundo, ao gênero como sinônimo de ser mulher, numa sociedade desigual e com padrões dominadores em decorrência do sexo.

A primeira dimensão analítica revela a perspectiva de que, para as pessoas LBGTQTQI+, o gênero é uma escolha, uma autodescoberta e um processo, que não está isento da dicotomia masculino ou feminino, mas que açoita as identidades hegemônicas da cisheteronormatividade e a ideia de normalidade. A segunda dimensão de análise articula gênero ao feminino e faz emergir o reconhecimento, de todas(os) participantes da pesquisa, de que a mulher, desde a mais tenra idade, vivencia desigualdades, opressão e restrições de liberdade, sobretudo, em relação ao homem. De posse de uma abordagem interseccional, analisamos que a revitimização e a violência institucional constituem um fenômeno social intrinsecamente conectado à marcadores de gênero, raça, classe, religião, dentre outros.

Assim, reconhecemos em nossa pesquisa a necessidade de problematizar o fato de que, por vezes, crianças e adolescentes vítimas de violência brancas, de classe social privilegiada e que performam padrões hegemônicos de gênero, sexualidade e orientação sexual recebem acolhimento e prioridade integral das políticas públicas, enquanto crianças e adolescentes vítimas de violência pobres, pretas e diversas em identidades de gênero e sexualidade parecem não ser vidas que importam e que são dignas de cuidado, de respeito e de proteção integral pelos órgãos e setores do sistema de garantia de direitos. Acreditamos que os estudos de gênero, em sua pluralidade de perspectivas, possibilitam a corpos infantis e adolescentes chegarem em espaços de respeito, de cuidado, de decisão e de poder.

Os conceitos de Rede de Proteção expressos pelas(os) participantes da pesquisa articulam-se à ideia de Rede como uma construção de um trabalho intersetorial e de um sistema que garanta a proteção integral, bem como ao projeto de Rede em que as(os) profissionais, órgãos e setores são conectados, em constante diálogo e comunicação efetiva. As perspectivas de Rede relatadas têm relação intrínseca ao contexto social e cultural na qual a Rede está inserida, em que parece haver uma discrepância na quantidade de leis e normativas de proteção à população infanto-juvenil quando comparada ao frágil e, eventualmente, inexistente investimento em políticas públicas que promovam e garantam os direitos fundamentais às crianças e adolescentes que sofreram violência. De igual modo, os conceitos de Rede manifestados traduzem a escassez de capacitações e formações continuadas às(aos) profissionais, que abordem a dimensão especialista, conceitual, teórica e funcional, associada, sobretudo, à dimensão ética e política: que uma conhecer, fazer e viver (DIAS, 2019; MONTERO, 2002).

No espaço oportunizado por meio do encontro de grupo no formato de Círculo Dialógico, averiguamos que o diálogo e a cooperação mútua entre profissionais de diferentes disciplinas, áreas de formação e representações de políticas públicas diversas, configura-se como um caminho relevante na busca da melhor forma de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência e suas respectivas famílias. No Círculo Dialógico, também foi possível observar o engendramento de reflexões e problematizações que possibilitaram o deslocamento de “lugares acostumados” e a abertura às ideias, saberes e conhecimentos outros, associados às experiências pessoais e profissionais das(os) participantes.

Em vista disso, acreditamos que o saber científico também é político. Dessa forma, primeiramente, objetivamos que a presente pesquisa sirva às crianças e às(aos) adolescentes que foram vítimas de violência e/ou estão em situação de violência e necessitam, especialmente, da Rede de Proteção para que lhes sejam assegurados a proteção social e a vivência da dignidade humana, por meio de espaços e de um conjunto de ações e serviços que promova o cuidado, a equidade e a justiça a esses sujeitos. Também, que ela contribua com a Rede de Proteção, para que este Sistema implemente e consolide, de maneira continuada, espaços, atendimentos e intervenções de acolhida, de bem-estar, de respeito e de reconhecimento das diferenças e pluralidades, auxiliando crianças e adolescentes vítimas de violência a compreender o trauma vivenciado e fornecendo um lugar seguro para receber apoio adequado.

Vislumbramos a construção de uma Rede de Proteção que suspenda exercícios de poder que possam provocar a revitimização e a violência institucional, mas sim, que se aproxime aos modos de ser e do mundo social, cultural e afetivo de crianças e adolescentes em situação de violência. De igual modo, almejamos que as crianças e as(os) adolescentes sejam os protagonistas dessa perspectiva de cuidado e de proteção que não provoque revitimização e a violência institucional. Que o protagonismo infanto-juvenil seja oportunizado por meio de espaços efetivos e concretos de escuta qualificada e de participação social dessa população, respeitando suas características existenciais e de desenvolvimento e as identidades subjetivas, sociais e culturais de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 17-36.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Coordenação Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Heloisa Buarque de. Gênero. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: **Mulheres na Filosofia**, v. 6, n. 3, 2020, p. 33-43. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/genero>. Acesso em: 09 abr. 2023.

ALMEIDA, Suely Souza de. Essa violência mal-dita. In: ALMEIDA, Suely Souza de (Org.). **Violência de gênero e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

AREND, Silvia Maria Fávero. Convenção sobre os Direitos da Criança: em debate o labor infantojuvenil (1978 – 1989). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, n.14, 2015, p. 29-47. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180307142015029>. Acesso em: 26 jun. 2022.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BALISCEI, João Paulo. **Não se nasce azul ou rosa, torna-se: cultura visual, gênero e infâncias**. 1. ed. Salvador-BA: Devires, 2021.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**, institui o Código de Menores. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 1979.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social**. Norma Operacional Básica – NOB/Suas. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. **Portaria nº 10, de 03 de janeiro de 2017**. Redefine as diretrizes de modelo assistencial e financiamento de UPA 24h de Pronto Atendimento como Componente da Rede de Atenção às Urgências, no âmbito do Sistema Único de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.431, de 04 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 4 de abril de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018**. Regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9603-10-dezembro-2018-787431-norma-pe.html>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violências**: orientação para gestores e profissionais de saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

BUJES, Maria Izabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. In: Os nomes da Infância. **Revista Educação e Realidade**. v. 25, n. 1, Porto Alegre: 2000, p. 25-44.

BUJES, Maria Izabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 13-34.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; INOCÊNCIO, Adalberto Ferdnando. O desagendamento da educação para os corpos, gêneros e sexualidades: um projeto neoliberal, um arranjo neoconservador e as várias pedagogias fascistas. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 23, n. 2, 2021, p. 236-257. Disponível em: doi 10.34019/1984-5499.2021.v23.33867. Acesso em: 09 maio 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. 9. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

CEVASCO, Maria Elisa. Literatura e Estudos Culturais. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria Literária**: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009, p. 319-325.

CEVASCO, Maria Elisa. O tema “cultura e sociedade”. In: **Dez lições sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. p. 9-26.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. In: **Civitas – Revista de Ciências Sociais**. v. 13, n. 2, Porto Alegre, 2013, pp. 221-244. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15478>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucao-no-113-de-19-04-06-parametros-do-sgd.pdf/view>. Acesso em: 26 jun. 2022.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze *et al.* (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 139-170.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. Recurso digital.

COSTA, Renata Gomes da; VIEIRA, Monique Soares. Violência contra crianças e adolescentes: da fragmentação à integralidade do atendimento. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 4, n. 1, 2018, p. 68-82. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Missoes/article/view/2741>. Acesso em: 27 ago. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.

DESLANDES, Suely Ferreira. Redes de proteção social e redes sociais: uma práxis integradora. In: LIMA, Cláudia Araújo de (Coord.). **Violência faz mal à saúde..** Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DIAS, Emerson Piantino. (Des)articulação da rede de assistência às crianças e adolescentes vítimas de violência intrafamiliar. **Brazilian Journal of Development**, v. 6. n. 12. Curitiba-PR, 2020, p. 3-17.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva de professores por entre tessituras ética, estética e política de escritas acadêmicas. **Childhood & philosophy**, vol. 15, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5120/512059810039/html/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. Trad. Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

DUPRET, Cristiane. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2. ed. Salvador: JusPODIVM, 2018.

DUSSEL, Enrique. **1492 el encubrimiento del otro**: hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Plural Editores, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lucia M. E. Orth. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. Trad. Georges I. Maissiat. 1. ed. São Paulo: Paulus, 1995.

EVARISTO, Conceição. Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória. **Revista Releitura**, Belo Horizonte, n. 23, 2008. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/fundacao-municipal-de-cultura/2021/revista_releitura_v23.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 1, 2000, p. 115-131.

FELIPE, Jane; ZANETTE, Jaime Eduardo; LEGUIÇA, Michele. “Mas o que tinha no meu corpo?” Discutindo sobre infâncias e transexualidade. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 24, n. 3, 2019, p. 109-123. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i3.5512>. Acesso em: 23 mai. 2023.

FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da. A Declaração dos Direitos da Criança de 1924, a Liga das Nações, o modelo tutelar e o movimento Save the children: o nascimento do menorismo. **Revista Brasileira de História Ciências Sociais**, v. 13, n. 25, 2021, p. 287-313. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/rbhs.v13i25.11887>. Acesso em: 27 abr. 2022.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 01-15.

FERREIRA, Ana Lúcia *et al.* Crianças e adolescentes em situação de violência. In: NJAINE, Kathie *et al.* **Impactos da Violência na Saúde**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2020, p. 183-204. E-book. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786557080948>. Acesso em: 13 mai. 2023.

FLORES, Joaquin Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Sequência**: Revista de Pós-Graduação em Direito da UFSC. v. 23, n. 44, 2002. p. 9-30. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330>. Acesso em: 14 mai. 2022.

FRANÇA, Fabiane Freire. **“O que os pais vão falar?”**: gênero, sexualidade e círculos dialógicos com educadoras. Maringá, PR: Eduem, 2022. 179 p.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações sociais de gênero e sexualidade na escola**: diálogo com educadoras. 2014. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Os estudos de gênero na educação básica**: intervenção pedagógica na formação docente. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2016.

FRANÇA, Fabiane Freire. Educação em Direitos Humanos e a atualidade do pensamento de Paulo Freire: a produção de círculos dialógicos em rede. **Revista do NESEF**, v. 10, n. 2, 2021, p. 120-138. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/83203>. Acesso em: 09 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Joanneliese de Lucas. A criança sob o olhar fenomenológico: o despertar do mundo-da-vida. In: FEIJOO, Ana Maria Lopez Calvo de; FEIJOO, Elaine Lopez (Orgs.). **Ser criança**: uma compreensão existencial da experiência infantil. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: IFEN, 2015, p. 35-52.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. 5ª. Reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista de Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984. p. 223-244. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20-%20GONZALES%2C%20L%2C%20A9lia%20-%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20-%20GONZALES%2C%20L%2C%20A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf). Acesso em: 09 mai. 2023.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista Hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

GORCZEWSKI, Clovis; MARTIN, Nuria Beloso. **A necessária revisão do conceito de cidadania**: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **cadernos Pagu**, 22, 2004, p. 201-246.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. Trad. Marco Antonio Casanova. 2. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Fausto Castilho. Campinas: Ed. Unicamp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019. E-book.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Trad. Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. E-book.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1993.

KROEF, Renata Fischer da Silveira *et al.* Diário de Campo e a relação do(a) pesquisador(a) com o campo-tema na pesquisa-intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. v. 20, n. 2, Rio de Janeiro, 2020, p. 464-480. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812020000200005. Acesso em: 03 set. 2022.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 8-23.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 124-161.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Trad. Stephanie Borges. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 53-95.

MANGINI; Fernanda Nunes da Rosa; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade e pesquisa a partir de três perspectivas de produção dos saberes: o conhecimento científico e o popular. In: HAHN, Fábio André; MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira [Orgs.]. **Interdisciplinaridade**: perspectivas e desafios. Guarapuava: Ed. Unicentro, 2020, p. 21-55.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Revista Artes e Ensaios**, n. 32. Rio de Janeiro, 2016, p. 123-151. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 24 abr. 2023.

MENEZES, Kellen Cristiny Araujo; SILVA, Ana Cristina Serafim. Violência sexual no Tocantins: a atuação da Rede de Proteção. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 17, 2019, p. 230-241.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. In: Os nomes da Infância. **Revista Educação e Realidade**. v. 25, n. 1, Porto Alegre: 2000, p. 135-163.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Redes de prevenção à violência: da utopia à ação. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**. n. 11, 2007, p. 1313-1322. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000500020>. Acesso em: 30 set. 2021.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, Kathieet *al.*. **Impactos da Violência na Saúde**. 4.ed. atualizada – Rio de Janeiro, RJ: Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, ENSP, Fiocruz, 2020. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/7yzrw/epub/njaine-9788575415887.epub>. Acesso em: 06 jan. 2023.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 261-297.

MINAYO, Maria Cecília Souza; FREIRE, Neyson Pinheiro. **Pandemia exacerba desigualdades na saúde**. Departamento de Estudos sobre Violência e Saúde Jorge Careli,

Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz. 2020, p. 3555-3556. Disponível em: DOI: 10.1590/1413-81232020259.13742020. Acesso em: 18 mai. 2023.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**. v. 17, n. 3, 2012, p. 621-626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MONTERO, Maritza. Construcción del outro, liberación de sí mismo. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. Caracas, Año 7, n. 16, 2002, p. 41-51. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/279/27901604.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

NAJMANOVICH, Denise. **Mirar com novos ojos**: nuevos paradigmas em la ciência y pensamiento complejo. 1. ed. Buenos Aires: Biblos, 2008.

NAJMANOVICH, Denise. El lenguaje de los vínculos: de la independencia absoluta a la autonomía relativa. In: DABAS, E.; NAJMANOVICH, D. (Orgs.). **Redes**: el lenguaje de los vínculos. Buenos Aires: Paidós, 1995. p. 1-30. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Denise-Najmanovich/publication/242615370_El_lenguaje_de_los_vinculos_De_la_independencia_absoluta_a_la_autonomia_relativa/links/55b1780308ae9289a084d104/El-lenguaje-de-los-vinculos-De-la-independencia-absoluta-a-la-autonomia-relativa.pdf. Acesso em: 18 mai. 2023.

NJAINE, Kathie *et al.* Redes de enfrentamento às violências. In: _____. **Impactos da Violência na Saúde** [online]. 4 ed. updat. Rio de Janeiro: Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, ENSP, Editora FIOCRUZ, 2020, p. 435-440. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786557080948>. Acesso em: 18 mai. 2023.

OLIVEIRA, Assis da Costa. O que a Antropologia da Criança pode fazer pela construção intercultural dos direitos das crianças no Brasil? **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 11, n. 1, 2019, p. 330–346. Disponível em: <https://doi.org/10.52426/rau.v11i1.290>. Acesso em: 26 jun. 2022.

OLIVEIRA, Fabiano Henrique *et al.* A rede de proteção a crianças e adolescentes vítimas de violências: antigos dilemas, novas perspectivas. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, vol. 2. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil, 2020, p. 735-745. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/refacs/article/view/4749>. Acesso em: 25 set. 2021.

OLIVEIRA, Vera Lúcia Alves de. Redes de proteção: novo paradigma de atuação – experiência de Curitiba. In: LIMA, Cláudia Araújo de (Coord.). **Violência faz mal à saúde..** Brasília: Ministério da Saúde, 2006, p. 143-150.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 04/05/2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1069.html>. Acesso em: 04 mai. 2022.

PIOVESAN, Flávia; PIROTTA, Wilson Ricardo Buquetti. Os Direitos Humanos das crianças e dos adolescentes no Direito Internacional e no Direito Interno. In: PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 467-483.

PRETTO, Zuleica. **Crianças no contexto de um bairro em processo de urbanização na ilha de Santa Catarina**. 2014. 322f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 117-142.

RIZZINI, Irene (Coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

RIZZINI, Irene. Reflexões sobre pesquisa histórica com base em ideias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX. In: **I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2006. **Proceedings online**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100019&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 05 Apr. 2022.

ROCHA, Enid. **A Constituição cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios. 20 anos da constituição cidadã: avaliação e desafio da seguridade social**, Anfip, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/outras_pesquisas/a%20constitui%20cidad%20e%20a%20institucionalizao%20dos%20espaos%20de%20participao%20social.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

ROSA, Carlos; REGIS, Célia Regina. Olhares sobre a Lei 13.431/2017: perspectivas para a construção coletiva de uma resposta estatal à violência sexual contra crianças. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n.16, 2020, p. 537-548. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3414>. Acesso em: 28 jun. 2022.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

SÁ, Roberto Novaes de; BARRETO, Carmem Lúcia Brito Tavares. A noção fenomenológica de existência e as práticas psicológicas clínicas. **Revista Estudos de Psicologia**. Campinas, n. 28, v. 3, 2011, p. 389-394. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300011>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SALVA, Sueli; SCHÜTZ, Litiéli Wollmann; MATTOS, Renan Santos. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. **Cadernos de Gênero e**

Diversidade, v. 7, n. 1, 2021, p. 160-178. Disponível em:
<https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43546>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SANCHEZ, Raquel Niskier; MINAYO, Maria Cecília Souza. Violência contra crianças e adolescentes: questão histórica, social e de saúde. In: LIMA, Cláudia Araújo de (Coord.). **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006, p. 29-38.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados-MS. v. 5, n. 13, p. 72-85, 2015. Disponível em:
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2. ed., 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 48, 1997, p. 11-32.

SANTOS, Gustavo Alvarenga Oliveira. **Terapia Existencial da Libertação: ensaios introdutórios**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

SANTOS, Gustavo Alvarenga Oliveira. Psicologia fenomenológico-existencial e pensamento decolonial: um diálogo necessário. **Rev. NUFEN**, Belém, v.9, n.3, 2017, p. 93-109. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol09.n03artigo16>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SANTOS, Gustavo Alvarenga Oliveira. Contribuição do pensamento de Rodolfo Kusch para o desenvolvimento de uma psicologia existencial latino-americana. **Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica**, XXV (1), 2019, p. 73-82. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-68672019000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mai. 2023.

SCHUCH, Patrice. **Práticas de Justiça: uma etnografia do campo de atenção ao adolescente infrator no Rio Grande do Sul, depois do Estatuto da Criança e do Adolescentes**. 2005. 345f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2005. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5386/000469590.pdf?sequence=>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, 1995.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Trad. Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TOMÁS, Catarina Almeida. Infância como um campo de estudo multi e interdisciplinar: algumas reflexões. **Revista Psicologia e Educação**. v.1, n.1-2, p. 131-146, 2002. Disponível

em:

http://psicologiaeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArquivoHistorico/VOL1/PE%20N1e2/PE%20N1e2_index_12_.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos**. Porto Alegre: S. A. Fabris, 2003.

VEIGA, Marília Vilela Alencastro; ZANELLO, Valeska. Escolher é Ser Escolhida: Meninice, Pobreza e Casamento Infantil no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v.36. Brasília, 2020, p. 1-10. Disponível em: DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e36nspe18>. Acesso em: 25 mai. 2023.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada

1. BREVE HISTÓRIA DE VIDA DA(O) PARTICIPANTE

1.1	Gostaria de atribuir um nome a você? Se sim, qual?
1.2	Qual a sua idade?
1.3	Qual a sua naturalidade e origem familiar?
1.4	Você pode relatar um pouco sobre sua história infantil e adolescer?
1.5	Quais valores e crenças foram transmitidos a você no âmbito familiar?

2. COTIDIANO PESSOAL

2.1	Como se define enquanto pessoa?
2.2	Qual seu bairro/território de moradia atual?
2.3	Como é seu dia a dia?
2.4	Com quem você mora?
2.5	Você estabelece relacionamentos familiares, amorosos e de amizade?
2.6	Como você vivencia estes relacionamentos?
2.7	Você realiza atividades que podem ser chamadas de lazer, diversão e/ou socialização? Pode me relatar algumas?

3. COTIDIANO PROFISSIONAL

3.1	Qual a sua formação profissional? E o tempo de formação?
3.2	Há quanto tempo atua neste serviço/órgão?
3.3	Como é seu cotidiano de trabalho neste serviço/órgão?

4. IDENTIDADE ENQUANTO REDE DE PROTEÇÃO

4.1	O que é Rede de Proteção para você?
4.2	Qual é o seu papel na Rede?
4.3	Você se sente parte desta Rede? De que maneira

4.4	Como a Rede se comunica e compartilha informações sobre crianças e adolescentes que necessitam de atendimentos em decorrência de situações de violências?
-----	---

5. PERSPECTIVAS DE GÊNERO

5.1	Qual seu gênero?
5.2	O que é gênero para você?
5.3	Como se percebe nos papéis do gênero que você se declarou?

6. EXPERIÊNCIAS DE ATUAÇÃO

6.1	Você pode relatar as experiências no atendimento às crianças e adolescentes em situação de violência (seja situações de suspeita, relato espontâneo da criança/adolescente e/ou atendimento emergencial)?
-----	---

7. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

7.1	Como é para você estar participando de uma pesquisa científica?
7.2	Como foi sua experiência?
7.3	Tem alguma sugestão ou algo para contribuir nesse processo?

8. IDENTIFICAÇÃO

8.1	Qual seu nível de escolaridade?
8.2	Qual seu estado civil?
8.3	Você se considera uma pessoa com independência ou dependente financeiramente?
8.4	A qual classe social você se atribui/inclui?
8.5	Qual a sua raça?