

desidades



REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

23

ISSN2318-9282

número 23

ano 7

abr — jun 2019

des;dades

REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

REALIZAÇÃO



NIPIAC

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e a Adolescência Contemporâneas

APOIO



PARCEIROS



INDEXADORES



apresentação

equipe editorial

EDITORA CHEFE

Lucia Rabello de Castro

EDITORAS ASSOCIADAS

Heloisa Dias Bezerra

Paula Uglione

Renata Alves de Paula Monteiro

Renata Tomaz

Sônia Borges Cardoso de Oliveira

EDITORES ASSISTENTES

Adelaide Rezende de Souza

Ana Paula Oliveira e Silva Carneiro

Antônio Gonçalves Ferreira Júnior

Felipe Salvador Grisolia

Juliana Siqueira de Lara

Karima Oliva Melo

Lis Albuquerque Melo

Luísa Evangelista Vieira Prudêncio

Paula Pimentel Tumolo

Renata Tavares da Silva Guimarães

Sabrina Dal Ongaro Savegnago

Sofia Hengen

EQUIPE TÉCNICA

Arthur José Vianna Brito

Julia Oliveira Moraes

Leticia Rosa Machado

Maria Clara Teldeschi

Maryssol Monteiro Fernandes do Nascimento

Melly Meireles

Túlio Ferreira Fialho

REVISOR

Welton Pereira e Silva

TRADUTORAS

Flavia Ferreira dos Santos

Karima Oliva Bello

Sofia Hengen

DESIDADES é uma revista eletrônica de divulgação científica na área da infância e juventude. É uma publicação trimestral, avaliada por pares, do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas – NIPIAC, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, comprometida com a divulgação do conhecimento científico além dos muros da universidade.

Publica artigos originais, entrevistas e resenhas que se destinem a discutir criticamente, para um público amplo, aspectos da infância e da juventude frente a seu processo de emancipação. Uma seção de Informações Bibliográficas tem por objetivo difundir as publicações recentes sobre infância e juventude no âmbito das ciências sociais e humanas. Uma versão em português e outra em espanhol de **DESIDADES** estão disponíveis para os leitores. A publicação pretende ser um meio eletrônico de difusão de debates e ideias no espaço latino-americano para todos os que queiram ser instigados a refletir sobre os desafios e as dificuldades de viver sendo criança ou jovem no contexto das sociedades atuais.

DESIDADES significa, como escolha do título da revista, que as idades, como critérios fixos que naturalizam comportamentos, habilidades e modos de existência segundo uma temporalização biográfica linear, precisam ser problematizadas de modo a permitir novas abordagens, perspectivas e diálogos sobre as relações entre os grupos geracionais.

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Alfredo Veiga-Neto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Alexandre Simão de Freitas	Universidade Federal de Pernambuco
Ana Cristina Coll Delgado	Universidade Federal de Pelotas
Ana Maria Monteiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Angela Alencar de Araripe Pinheiro	Universidade Federal do Ceará
Angela Maria de Oliveira Almeida	Universidade de Brasília
Anna Paula Uziel	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Carmem Lucia Sussel Mariano	Universidade Federal de Mato Grosso
Clarice Cassab	Universidade Federal de Juiz de Fora
Claudia Mayorga	Universidade Federal de Minas Gerais
Cristiana Carneiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Diana Dadoorian	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dorian Monica Arpini	Universidade Federal de Santa Maria
Elisete Tomazetti	Universidade Federal de Santa Maria
Fernanda Costa-Moura	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Flavia Pires	Universidade Federal da Paraíba
Gizele de Souza	Universidade Federal do Paraná
Helóisa Helena Pimenta Rocha	Universidade Estadual de Campinas
Iolete Ribeiro da Silva	Universidade Federal do Amazonas
Jader Janer Moreira Lopes	Universidade Federal Fluminense
Jaileila de Araújo Menezes	Universidade Federal de Pernambuco
Jailson de Souza e Silva	Universidade Federal Fluminense
Jane Felipe Beltrão	Universidade Federal do Pará
Juarez Dayrell	Universidade Federal de Minas Gerais
Juliana Prates Santana	Universidade Federal da Bahia
Leandro de Lajonquière	Universidade de São Paulo
Leila Maria Amaral Ribeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Lila Cristina Xavier Luz	Universidade Federal do Piauí
Marcos Cezar de Freitas	Universidade Federal de São Paulo
Marcos Ribeiro Mesquita	Universidade Federal de Alagoas
Maria Alice Nogueira	Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Aparecida Morgado	Universidade Federal de Mato Grosso
Maria Cristina Soares de Gouvea	Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Helena Oliva Augusto	Universidade de São Paulo
Maria Ignez Costa Moreira	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Maria Letícia Nascimento	Universidade de São Paulo
Maria Lucia Pinto Leal	Universidade de Brasília
Marlos Alves Bezerra	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Marta Rezende Cardoso	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Mirela Figueiredo Iriart	Universidade Estadual de Feira de Santana
Myriam Moraes Lins de Barros	Universidade Federal do Rio de Janeiro

Nair Teles	Fundação Oswaldo Cruz/ Universidade Eduardo Mondlane
Patrícia Pereira Cava	Universidade Federal de Pelotas
Rita de Cassia Fazzi	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Rita de Cassia Marchi	Universidade Regional de Blumenau
Rosa Maria Bueno Fischer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rosângela Francischini	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Silvia Pereira da Cruz Benetti	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Solange Jobim e Sousa	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Sonia Margarida Gomes Sousa	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Telma Regina de Paula Souza	Universidade Metodista de Piracicaba
Vera Vasconcellos	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Veronica Salgueiro do Nascimento	Universidade Federal do Cariri

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Adriana Aristimuño	Universidad Católica del Uruguay
Adriana Molas	Universidad de la República, Montevideo
Andrés Pérez-Acosta	Universidad del Rosario, Bogotá
Alfredo Nateras Domínguez	Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, UAM-I, México
Carla Sacchi	Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental / Universidad del Salvador
Ernesto Rodríguez	Centro Latinoamericano sobre Juventud, CELAJU, Montevideo
Graciela Castro	Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Guillermo Arias Beaton	Universidad de La Habana, Cuba
Héctor Castillo Berthier	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
Héctor Fabio Ospina	Universidad de Manizales, Colombia
José Rubén Castillo García	Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
Laura Kropff	Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
María Guadalupe Vega López	Universidad de Guadalajara, México
María Raquel Macri	Universidad de Buenos Aires
Mariana Chaves	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Mariana García Palacios	Universidad de Buenos Aires
Mario Sandoval	Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
Norma Contini	Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
Pablo Toro Blanco	Universidad Alberto Hurtado, Chile
René Unda	Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Rogelio Marcial Vásquez	El Colegio de Jalisco, Universidad de Guadalajara, Mexico
Rosa Maria Camarena	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
Silvina Brussino	Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Valeria Llobet	Universidad Nacional de San Martín, Argentina

índice

EDITORIAL	07
TEMAS EM DESTAQUE	
Jovens nem nem brasileiros/as: entre desconhecimento das experiências, espetacularização e intervenções <i>Paulo Roberto da Silva Junior</i> <i>Claudia Mayorga</i>	10
Institucionalização da juventude pobre no Brasil: questões históricas, problemas atuais <i>Marianne de Camargo Barbosa</i> <i>Danichi Hausen Mizoguchi</i>	24
Projeto de Vida Titanzinho: jovens e direitos humanos <i>Iara Andrade</i> <i>Paula Autran</i>	36
ESPAÇO ABERTO	
Os jovens e os velhos: uma atualização de um embate frente a algumas questões nacionais DEBATEDORAS <i>Carmen Teresa Gabriel E Lucia Rabello de Castro</i> MEDIADORA <i>Juliana Siqueira de Lara</i>	48
INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS	
RESENHA	
Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile, de Andrea Valdivia Berrios e Jenny Assael Budnik. RESENHA POR <i>Antonio García</i>	68
Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación, de Santiago Morales e Gabriela Magistris. RESENHA POR <i>Marta Martínez Muñoz</i>	73
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	77
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO	82

É recente o desafio de fazer os jovens se apropriarem das leis que os defendem. Atualmente, vivemos um avanço democrático onde a ordem legal de direitos construída nas últimas décadas se instala, mesmo que morosamente, no que se refere às práticas executivas de Assistência Social, Educação, Saúde, Segurança e Moradia, e novas práticas protagonizadas por crianças e jovens tem ganhado espaço. Os desafios que hoje nos atravessam, no entanto, são os de saber se e como o processo democrático se manterá, e se esses jovens aparelhados por leis de garantia de direitos terão como recorrer a elas. Dar espaço à palavra do jovem é ponto de partida para qualquer mudança e, nesse sentido, esta edição apresenta trabalhos que dão espaço à voz do jovem de modo a fazê-la intervir nos saberes produzidos e nos conhecimentos construídos.

Numa conversa sobre o tema da divisão dos três poderes, um jovem em cumprimento de medida socioeducativa retruca: “como assim não tem mais Rei? As senhoras não conhecem o Rei da Favela?”, se dirigindo às psicólogas e professoras que orientavam a roda de conversa com cerca de sete jovens e alguns alunos de Pedagogia. Seguiu a risada de todos os presentes. A graça do chiste evidencia uma verdade por todos compartilhada: em muitos espaços não há divisão dos três poderes, não há presença do Estado, nesse espaço se instala a lei do Rei, no caso, a lei do mais forte.

O diálogo aqui transcrito foi colhido numa atividade em função da recente liminar do Ministro Edson Fachin, de maio de 2019, que concedeu um *Habeas Corpus* coletivo para os adolescentes que cumprem medida em regime fechado e semiaberto em estados que comprovadamente não cumpriam o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA no tocante à socioeducação. Tal liminar estendia aos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo, Tocantins e Distrito Federal a liminar concedida ao estado do Espírito Santo em agosto de 2017, acatando o pedido da Defensoria Pública do estado do Espírito Santo que apresentou a denúncia de maus tratos, de acomodações insalubres, dentre outras violações de direitos. A liminar estabelece uma ocupação máxima de 119% da capacidade de acolhimento dos institutos de internação e salvo casos de ato infracional cometido com grave ameaça ou violência, a pena de reclusão pode ser convertida em prisão domiciliar.¹ Tal medida atingiu cerca de mil jovens internados ou semi-internados nos estados referidos, o que exigiu do Judiciário e do Executivo novos expedientes para a execução das medidas.

Ainda que possamos comemorar um certo amadurecimento no que se refere à garantia de direitos da infância e adolescência, estando o Estatuto da Criança e do Adolescente prestes a completar 30 anos, vivemos um momento onde toda ordem de conquistas democráticas estão em risco, onde Estado e sociedade retrocedem no âmbito das

¹ Supremo Tribunal Federal. Imprensa. Notícias. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=412292>. Acesso em: 20 jul. 2019.

medidas de proteção que deveriam oferecer e incrementam seu papel punitivo que novamente volta a obedecer um padrão tutelar histórico que culpabiliza, persegue e encarcera “os menores”. Por um lado, há uma expansão na garantia de direitos, por outro, um encolhimento das instituições onde se exerceriam esses direitos a partir de cortes sucessivos de orçamento, por exemplo, que deixam intocável e ainda mais exposta a condição de vulnerabilidade da infância, adolescência e juventude. Ficam-nos as seguintes questões: pode o sistema socioeducativo fazer frente à lei do Rei da Favela? Dispõem atualmente o Estado de outra forma de fazer frente a isso que não apenas uma desastrosa guerra às drogas? Adianta garantir o *Habeas Corpus* na Justiça, tal como sustentado pelo Ministro Edson Fachin, e deixar o território livre para tráfico e milícias?

O Projeto de Vida Titanzinho, realizado na praia de Titanzinho em Fortaleza, faz frente a isso trazendo à discussão o desafio de fazerem os jovens se apropriarem das leis que os defendem. O artigo de Iara Andrade e Paula Autran apresenta o trabalho de construção de identidade social de um grupo de jovens de uma população exposta a um alto índice de violência, abandono e exclusão, no Bairro de Serviluz, onde durante um ano atividades de rodas de conversa, palestras e ações coordenadas puderam fortalecer identidades e vínculos a partir da conscientização da violação dos Direitos Humanos no processo de constituição do bairro. O efeito sobre os jovens dos espaços propícios à circulação de palavra e de ideias pode ser neste trabalho contemplado.

Outros dois artigos trazem o exame sobre os papéis sociais e as práticas destinadas à infância e adolescência, que na atualidade continuam perpetuando um *modus operandi* histórico de tratamento punitivo que busca não apenas responsabilizá-los individualmente por sua desinserção social, mas encarcerá-los e medicalizá-los.

O artigo de Paulo Roberto da Silva Junior e Claudia Mayorga aborda a questão dos jovens *nem nem* (que nem estudam, nem trabalham), tratados como problema social pela Organização Internacional do Trabalho/OIT. Tal discurso, cooptado pela mídia, passa a se exercer como julgamento moral quanto à desocupação juvenil, o que escamoteia uma série de evidências históricas de desigualdades econômicas e de gênero. O artigo usa a análise lexical dos universos semânticos onde se trata dos jovens *nem nem* (documentos da OIT e sua repercussão na mídia), contrapondo-os a uma coleta qualitativa de dados com um grupo de jovens de favelas de Belo Horizonte que se enquadram nesta categoria. O resultado mais uma vez reafirma a importância da escuta dos jovens, objeto de políticas públicas e julgamento social, no exame dos discursos correntes.

No artigo “Institucionalização da juventude pobre no Brasil: questões históricas, problemas atuais” de Marianne de Camargo Barbosa e Danichi Hausen Mizoguchi temos uma abordagem histórica das estratégias de abrigamento e internação psiquiátrica de jovens pobres. Os autores traçam um excelente histórico das mudanças conquistadas com o ECA e com a Reforma Psiquiátrica que inaugura os CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil) no Sistema Único de Saúde. Apesar do ECA predizer práticas contrárias à internação, é destacado que por trás da categoria de *risco social* continua se operando uma lógica de exclusão, servindo de motivo para internações e afastamento do jovem de seu lugar de origem.

No Espaço Aberto é debatido sobre qual a responsabilidade da geração anterior em relação ao momento atual da juventude. Transcrição do encontro das professoras Carmen Teresa Gabriel e Lucia Rabello de Castro, no contexto do Ciclo de Debates “Subjetividade, Descolonialidade e Universidade”.

Nesta edição, a Revista DESidades também traz a resenha do livro “Infância em movimento, do adultocentrismo à emancipação”, de Santiago Morales e Gabriela Magistris, feita por Marta Martínez Muñoz. E do livro “O cotidiano na escola. 40 anos de etnografia escolar no Chile”, de Andrea Valdivia Berrios e Jenny Assael Budnik, feita por Antonio García.

Como em todas as edições, apresentamos um levantamento bibliográfico dos livros publicados recentemente na área das Ciências Humanas e Sociais dos países da América Latina sobre infância e juventude.

Boa leitura!

Andréa Martello
EDITORA ASSOCIADA



IMAGEM: PxHere

Jovens nem nem brasileiros/as: entre desconhecimento das experiências, espetacularização e intervenções

Paulo Roberto da Silva Junior

Claudia Mayorga

Pertencemos a uma sociedade que se preocupa com o futuro dos/as jovens e deposita sobre eles/as a expectativa de manutenção da ordem social e política, fazendo deles/as a geração considerada responsável pelo desenvolvimento da sociedade (Leccardi, 2005). A preocupação com a integração social dos/as jovens e com a continuidade do social são aspectos que fazem com que eles/as, especialmente os/as mais pobres, se tornem objeto de constante reflexão acadêmica e alvo de intervenções por parte de diversos atores da sociedade. Foram os/as jovens perigosos/as no passado e são os/as jovens chamados/as inativos/as no presente os/as principais responsáveis pelas inquietações, pois encontram-se distantes do governo (Foucault, 1996) de suas condutas por aqueles que tentam encaminhá-los para determinados comportamentos ajustados.

Jovens que nem estudam, nem trabalham e nem procuram emprego, nomeados/as como jovens *nem nem*, se constituíram como um objeto de preocupação em países como Inglaterra e Japão em meados da década de 1990, durante a crise de reestruturação produtiva capitalista. A sigla em inglês *NEET* (*neither in employment nor in education or training*) foi o conceito compartilhado nesses países para nomear esta condição dos/as jovens. No caso do Brasil, a expressão *nem nem* é derivada do conceito *ni ni* – do espanhol *ni estudian ni trabajan* – socializado no contexto da América Latina.

O afastamento desses/as jovens da escola e do trabalho faz com que ganhem o cognome de ociosos/as, logo, *nem nem*. Refletiremos sobre os sentidos do termo jovem *nem nem* no Brasil diante da indefinição sobre o que representa essa inatividade, do afastamento em relação às experiências dos/as jovens das classes populares e do que essa experiência revela e encobre sobre a nossa realidade social. Por isso, insistiremos ao longo do texto no aspecto de construção social dessa suposta inatividade como uma totalidade *nem nem* e seus desdobramentos no campo social.

As reflexões apresentadas neste texto resultam de uma pesquisa de doutorado em psicologia que buscou problematizar as noções sobre o/a chamado/a jovem *nem nem* a partir de pesquisas de juventude e das experiências de jovens pobres no Brasil. Construimos nossa pesquisa alicerçada no tripé teoria, prática e compromisso social da psicologia social, e dos seus diálogos com o feminismo e a pesquisa intervenção. Escolhemos, desse modo, trabalhar com uma análise lexical de universos semânticos sobre os/as chamados/as jovens *nem nem* em documentos da Organização Internacional do Trabalho/OIT, usando como apoio o programa ALCESTE - Análise Lexical por Contexto de um Conjunto de Textos.

Em seguida, propusemos compreender as experiências de quatorze jovens moradores/as de duas favelas de Belo Horizonte, no que elas referenciam e problematizam suas inserções e ausências no trabalho e na escola, através de uma pesquisa intervenção, usando como técnicas a entrevista e a roda de conversa. Assim, apostamos na escolha desses procedimentos como forma de compreender as noções compartilhadas sobre o/a chamado/a jovem *nem nem*, bem como seus efeitos e as experiências de vida de jovens pobres no que elas referenciam e problematizam suas presenças/ausências no trabalho e na escola.

Nosso trajeto aqui será o de analisar como a provável ociosidade de determinados/as jovens brasileiros/as ganha status de problema social, o que remonta e renova concepções antigas sobre a juventude pobre. Partimos, assim, da compreensão de que o tripé que sustenta o/a dito/a jovem *nem nem* no lugar de problema social é formado por um desconhecimento das experiências dos/as jovens pobres, uma espetacularização do fenômeno e pela constituição de um conjunto de práticas interventivas para solucioná-lo.

Os/as jovens *nem nem* como um problema social

As décadas de 1960/1970 e as décadas 1980/1990 marcam dois momentos distintos em que os/as jovens se transformam em campo de investigação e produções acadêmicas. Distintos porque, no primeiro período, as investigações se relacionavam à participação política dos/as jovens nos movimentos estudantis (Foracchi, 1997), enquanto, no segundo momento, se iniciaram as pesquisas sobre o envolvimento destes/as com as cenas de violência e criminalidade nas cidades brasileiras (Abramovay et al., 1999). Destacamos que o interesse pelas experiências juvenis neste segundo momento está fortemente relacionado à compreensão da juventude como geração responsável pelo futuro da sociedade; à constituição da juventude como um problema social (Abramo, 1997), a partir do seu envolvimento com a criminalidade; à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tornando-os sujeitos de direitos; e ao enorme contingente populacional de jovens na pirâmide etária da sociedade brasileira, dando origem ao *boom* juvenil.

A construção da juventude como problema social relaciona-se às aproximações teóricas entre juventude e criminalidade no contexto americano, mediante os estudos realizados pela Escola de Chicago (Shaw; McKay, 1928), e a formação das quadrilhas e galeras na cidade do Rio de Janeiro (Zaluar, 1996), ressaltando o processo de difusão cultural dessas formações juvenis via globalização e a articulação no contexto brasileiro entre festas, *ethos* da virilidade, enfraquecimento e militarização do estado, formação de milícias e tráfico de drogas. É neste cenário que uma parcela da juventude brasileira vai sendo identificada como produtora da desordem social, por se envolver com a violência, criminalidade e drogadição, demandando, da sociedade brasileira, respostas repressivas e de controle dos comportamentos, a fim de torná-la um ator estratégico do desenvolvimento. Vê-se, portanto, salvaguardada as concepções do *menor* e da disciplinarização de crianças e adolescentes pobres, herdadas do nosso passado escravocrata (Arantes, 2012).

Entra em curso a produção social de jovens perigosos/as (Coimbra; Nascimento, 2005), em sua maioria pobres, negros/as e moradores/as de favelas de diferentes cidades brasileiras. A condição de pobreza vai sendo associada de forma naturalizada à periculosidade, bem como à condição de não humanidade, o que justifica uma série de práticas de extermínio, tanto física quanto simbólica. A produção dos/as jovens delinquentes autoriza o controle e a repressão, e os/as torna alvo de diversos atores

que têm se apresentado para intervir através de diferentes práticas e políticas. Dentre eles, cabe destaque para o Estado e as instituições do terceiro setor/ONG's, estas funcionando como uma ramificação do primeiro na execução de programas governamentais (Tommasi, 2005). Os/as jovens pobres, uma ameaça à sociedade, vão ser destinatários/as de diversas estratégias de ampliação da educação, de inserção profissional e da ocupação do tempo livre que vivenciam. Estes/as passam a ganhar visibilidade, ora como um problema social e que, portanto, precisa ser tutelado e controlado para não causar a desordem social, ora como sujeito em formação, que precisa ser conduzido/a para uma vida adulta útil e produtiva.

É de longa data a preocupação com o que hoje se nomeia jovem *nem nem*. Reflexões anteriores sobre jovens desempregados/as ou fora da escola, ou sobre jovens que se organizavam coletivamente em grupos, gangues e galeras, apontavam para uma forte inquietação com a inatividade de determinadas parcelas da juventude. Esses/as jovens, paulatinamente, foram ganhando status de problema e, no seu encaixe, erigidas propostas de resolução da inatividade juvenil.

No agrupamento dos países da União Europeia, a média de jovens que nem estudam, nem trabalham e nem procuram emprego, apontados/as como *nem nem*, foi de 15,07% do conjunto de jovens entre 15 e 29 anos, entre 1997 e 2010 (Cardoso, 2013). No Brasil, essa média foi de 16,71% na faixa etária de 19 a 24 anos, entre 2001 e 2011 (Monteiro, 2013). Em números absolutos, isso representa, aproximadamente, três milhões de jovens brasileiros na referida inatividade. Os contornos da nossa desigualdade fazem com que, dos 3,2 milhões de jovens chamados/as *nem nem* no Brasil em 2011, 830 mil fossem homens, 950 mil mulheres sem filhos e 1,44 milhões mulheres com filhos. Outros aspectos são importantes para compreender essa condição: o número médio de pessoas residentes com renda positiva contribui para diminuir a taxa de inatividade, igualmente para homens e mulheres; quanto maior a escolaridade, menor a chance de estar inativo; a inatividade feminina pode estar mais relacionada ao casamento do que à maternidade; é maior a probabilidade de inatividade entre os/as mais velhos/as e de menor escolaridade, sendo mais forte nas mulheres.

Cabe frisar que o fenômeno chamado *nem nem* não é recente no contexto de todos os países, como mostram as maiores taxas localizadas nos anos de 1997, 2001, no contexto europeu, e em 2012 no Brasil. Outro destaque é que as taxas anuais são muito próximas, com pouca variação, e seu pior momento não pode ser localizado durante a crise econômica de 2008¹ de forma igual para todos os países, já que, para alguns deles, ela impactou de forma menos severa. O que parece novo e que tem causado agitação em diversos setores da sociedade é o episódio de interrupção da queda nas taxas, como uma das sequelas da crise de 2008. A conjuntura de recessão

1 A crise econômica de 2008, uma crise bancária ocorrida no centro do capitalismo, iniciou-se em meados de 2007 no mercado norte-americano e acabou por se transformar numa crise sistêmica, passando de uma crise de crédito clássica para uma crise bancária e financeira de grande proporção. O que essa crise de 2008 desperta, sobretudo nos países desenvolvidos, é o alerta sobre o aniquilamento das conquistas pretéritas e os possíveis rumos da escolarização e, principalmente, da inserção profissional dos/as jovens.

econômica vivenciada em diversos países interrompeu um movimento de queda ao redor do mundo, produzindo, com isso, o medo de um aumento exagerado dos índices no pós-crise.

No Brasil, a tendência é a de queda da taxa para as mulheres jovens com filhos e o aumento dessa taxa para os homens jovens (Monteiro, 2013). Em relação à duração na condição chamada *nem nem*, o tempo médio é relativamente pequeno, variando de 3 a 4 meses, sendo que o aumento na duração média na condição de inatividade foi o responsável pelo aumento na taxa geral brasileira entre os anos de 2003 e 2011 (Menezes Filho; Cabanas; Komatsu, 2013). No caso dos homens, a média de duração subiu de 2,4 meses para 3 meses, o que explica o aumento na taxa geral. No caso das mulheres, a média de meses também aumenta, passando de 3,5 meses em 2003 para 4,2 meses em 2011, mas o seu efeito é equilibrado pela menor taxa de entrada das jovens na condição intitulada de inatividade.

Presumimos, como isso, que se a permanência dos/as jovens na suposta inatividade é relativamente temporária, a maior visibilidade dada aos jovens pela mídia nas notícias que tratam do tema da juventude nomeada *nem nem* pode se dar em função desse aumento do número de homens jovens, mesmo que eles representem um contingente muito menor no nosso contexto social, reforçando, assim, estereótipos que associam masculinidade, pobreza e criminalidade, e seus possíveis efeitos disruptivos na sociedade.

Desconhecimento das experiências

No debate sobre os/as jovens designados/as *nem nem*, muitas afirmações são realizadas sem que os sujeitos tenham falado a respeito de suas experiências, visto que as pesquisas que visam a medir o fenômeno são de caráter quantitativo. Não temos conhecimento, até então, de estudos que utilizaram técnicas que permitissem entender o que significa esta experiência a partir do relato dos jovens.

Compreender as experiências de jovens pobres deve ser um processo de conexão entre a descrição de suas condições materiais de vida, dos aspectos socioespaciais do seu local de moradia, e a análise das suas condições de privação econômica, social, cultural, simbólica e política. É atinar que essas experiências se constroem dentro de um campo de disputas na nossa sociedade, cuja transformação não se dá no âmbito da individualidade dos sujeitos, depositando nela a responsabilização por uma estrutura social desigual.

Enfrentamos, nesse debate, um dilema com relação à definição do que significa não-estudar e não-trabalhar. Os estudos (Cardoso, 2013; Monteiro, 2013) compartilham de uma perspectiva formalista dessas experiências, ou seja, tomam como referência de escolarização a matrícula em instituições formais de ensino e, como trabalhar, o trabalho formal, tomado, em grande medida, como emprego. Uma análise dos programas voltados para jovens de 74 cidades brasileiras evidenciou uma expansão de ações de escolarização não-formal realizadas por esses municípios, mesmo que em algumas situações o modelo

empregado continue a ser o da escola formal (Sposito, 2008). Os/as jovens inseridos nestes projetos não estariam estudando? Devem ser considerados/as ociosos/as por não estarem matriculados na escola? Faz-se mister refletir a respeito do paradoxo presente na exigência da escolarização formal, pois se exige do/a jovem a presença nos bancos escolares ao mesmo tempo em que a escola pública não oferece uma educação de boa qualidade, sendo, ao contrário disso, um modelo de educação marcado por processos de exclusão social, de naturalização das relações de subalternidade e que não dialoga com os interesses dos/as estudantes, afastando-os/as dela.

Da mesma forma que no aspecto educacional, há um debate sobre o que consideramos ou não atividade de trabalho. São jovens ociosos/as aqueles/as que realizam atividades domésticas, que cuidam de seus filhos ou familiares, que se encontram em período gestacional e pós-gestacional, que estão envolvidos/as com atividades esportivas e artísticas, que se encontram em trabalhos voluntários ou filantrópicos, que fazem bicos, que ocupam posições no tráfico de drogas ou que recebem o apoio financeiro dos pais durante a transição entre a escola e o trabalho?

Inativos/as para quem, para qual finalidade, dentro de qual perspectiva de sociedade? Essa e outras perguntas nos fazem conjecturar que muitas experiências são construídas socialmente como *nem nem* diante de uma leitura reducionista dos contextos de vida desses/as jovens pobres. Por isso, se faz necessário aproximar-se daqueles/as cujas experiências de afastamento da escola e do trabalho mais causam incômodo à sociedade para melhor conhecer as situações de não vínculo e quais as respostas podem ser dadas, sem acreditar em sortilégios ou reproduzir a disciplinarização dissimulada de autonomia e protagonismo juvenil.

Espetacularização

Compreendemos a mídia como o conjunto dos meios/instrumentos de comunicação que constroem significados acerca da realidade, sendo o rádio, a imprensa, a televisão, o cinema, a internet etc., tecnologias midiáticas produtoras de conhecimento e de cultura de massa (Guazina, 2007). Esses meios de comunicação podem ser entendidos como construtores de ideologias e formas de dominação sobre os sujeitos (Adorno; Horkheimer, 1985), visando ao lucro e garantindo a manutenção dos privilégios. Estarmos informados sobre o mundo se dá, nesse sentido, no contexto de uma guerra de audiência entre esses meios de comunicação, do lucro pela venda de jornais e revistas, da reprodução de interesses conservadores e da produção da sociedade do espetáculo (Debord, 2007).

A associação entre jovens pobres e violência na mídia é encontrada desde o início do século passado, momento em que se discutia a higienização da sociedade por meio do combate às classes perigosas (Coimbra; Nascimento, 2005). Para enfrentá-las, foram produzidas estratégias estatais para o combate da pobreza dos espaços físicos e da pobreza dos sujeitos e de suas famílias. O mito da periculosidade da pobreza abre espaço, nesse ínterim, para a gestão biopolítica dos/as jovens, especialmente os/as das classes populares

e negros/as, compreendidos/as como virtualmente e potencialmente perigosos/as (Lemos et al., 2014) e, por isso, passíveis de serem disciplinados/as. O controle da vida desses/as jovens vai se dar, portanto, pela virtualidade do que eles/as podem apresentar enquanto comportamentos e práticas que ameaçam a nossa estabilidade e progresso social.

A divulgação das notícias sobre os/as jovens ditos/as *nem nem* e a transformação dos dados em um espetáculo são fortemente impulsionadas pela liberação de estudos que tratam das condições de escolarização e trabalho dos jovens no mundo e no Brasil, como os produzidos pela Organização Internacional do Trabalho/OIT². Na mídia, os dados referentes a esses estudos dão origem a representações negativas sobre os/as jovens que vivenciam essa situação, articulando no entorno deles/as ideologia, valores e representações que operam dentro de um campo social e que influenciam o comportamento das pessoas. Sendo assim, a cada lançamento de um novo documento que apresenta estatísticas sobre a chamada inatividade, é possível verificar um *boom* de notícias na mídia e em outros produtos midiáticos³. Em relação ao processo de construção de representações negativas sobre os/as jovens que vivenciam essa situação, destacamos:

Esse grupo desfamiliarizado (Nem-Nem+), nos países de capitalismo selvagem e extrativista, é uma verdadeira bomba-relógio, em termos sociais, de potencial criminalidade e de violência. Por quê? Porque os fatores negativos começam a se somar (não estuda, não trabalha, não procura emprego, não tem família, não tem projeto de vida...). Se a isso se juntam más companhias, uso de drogas, convites do crime organizado, intensa propaganda para o consumismo, famílias desestruturadas etc., dificilmente esse jovem escapa da criminalidade (consoante a teoria multifatorial da origem do delito). Milhões de jovens, teoricamente, estão na fila da criminalidade (e nossa indiferença hermética não se altera um milímetro com tudo isso).⁴

No total, há 5,3 milhões de jovens que não trabalham nem estudam, indica a pesquisa [...]. Se fossem computados os jovens que ainda procuram alguma ocupação, o número saltaria para 7,2 milhões. Num país com cenário de baixo desemprego e economia em expansão (em 2010, ano em que os números usados na pesquisa foram colhidos, o PIB cresceu 7,5%), isso significa que uma parcela importante dos brasileiros não está participando do desenvolvimento experimentado nos últimos anos. Uma vez sem perspectiva, alguns deles podem cair na criminalidade.⁵

2 A Organização Internacional do Trabalho tem publicado, de maneira sequencial, dois documentos que trazem informações sobre os jovens *nem nem* ao redor do globo, a saber: Tendências Mundiais do Emprego Juvenil e Trabalho Decente e Juventude.

3 Em 2013, o tema foi abordado na novela Geração Brasil, da Rede Globo de Televisão, por meio de um personagem jovem *nem nem*.

4 GOMES, L. F. Geração Nem-Nem+: uma bomba-relógio. Disponível em: <https://professorlfg.jusbrasil.com.br/artigos/113727367/geracao-nem-nem-uma-bomba-relogio>, 2014.

5 O Estado de S.Paulo. A geração 'nem-nem'. Disponível em: <https://opinio.estado.com.br/noticias/geral,a-geracao-nem-nem-imp-,935944>, 2012.

Ao reunirmos um conjunto de notícias publicadas sobre os/as jovens chamados/as *nem nem*, disponíveis na internet entre 2012 e 2015⁶, destacamos o fato de a maior parte das reportagens valerem-se de jovens homens e pobres para ilustrar o perfil desse grupo, reproduzindo estereótipos e naturalizando a relação entre juventude, masculinidade, violência e criminalidade. Poucas são as reportagens que tratam da presença massiva de mulheres jovens nas estatísticas levantadas. Isso contribui, também, para a invisibilização das desigualdades de gênero, mesmo diante dos dados estatísticos que mostram a perversa relação entre gênero, trabalho e educação que penaliza as mulheres.

Não falar centralmente das mulheres jovens como aquelas em maior proporção nas estatísticas representa, em grande medida, naturalizar as trajetórias construídas pelas jovens, como as de abandonar os estudos e o trabalho por conta de uma gravidez, para cuidar de seus filhos ou pessoas próximas ou para fazer trabalhos domésticos. O abandono da escola e do trabalho por parte das jovens para se dedicarem à vida privada parece não incomodar e causar espanto, pois tais trajetórias são percebidas como próprias de uma suposta natureza da mulher (Mayorga et al., 2016).

Nos questionamos sobre os propósitos de tamanha preocupação e visibilidade do tema, já que a duração da condição chamada *nem nem* é curta, não existe um consenso sobre quais experiências devem ser descritas como de inatividade nas pesquisas domiciliares e já que as taxas brasileiras historicamente tendem a uma estabilidade. Essa espetacularização, pautada numa abordagem realista/concretista da ociosidade, como se ela existisse de tal forma, parece reatualizar e demonizar as imagens do menor, pivete, trombadinha, crianças e jovens perigosos/as ao longo da nossa história brasileira, enquanto se *glamourizam* outras experiências juvenis. No enalço da reatualização do discurso do pânico moral pela mídia, encontramos, também, os procedimentos que visam a normalizar os desvios dos/as jovens pobres.

6 As notícias podem ser acessadas em: Cresce a proporção de jovens “nem, nem, nem”: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-a-proporcao-de-jovens-nem-nem-nem,1619076> - IBGE: um quinto dos jovens no Brasil é “nem-nem”, que não estuda nem trabalha: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/11/29/um-em-cada-cinco-jovens-de-15-a-29-anos-nao-estuda-nem-trabalha-diz-ibge.htm> - Geração Nem-Nem+: uma bomba-relógio: <http://professorlfg.jusbrasil.com.br/artigos/113727367/geracao-nem-nem-uma-bomba-relogio> - O próximo “nem-nem” pode ser você: <http://exame.abril.com.br/revista-voce-sa/noticias/o-proximo-nem-nem-pode-ser-voce> - Não estuda nem trabalha: crise econômica e social lançam alerta sobre “geração nem nem”: <http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/nao-estuda-nem-trabalha-crise-economica-e-problemas-sociais-lancam-alerta-sobre-a-geracao-nem-nem.htm> - Não estuda nem trabalha: crise econômica e social lançam alerta sobre “geração nem nem”: <http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/nao-estuda-nem-trabalha-crise-economica-e-problemas-sociais-lancam-alerta-sobre-a-geracao-nem-nem.htm> - A geração ‘nem-nem’: <https://opinio.estadao.com.br/noticias/geral,a-geracao-nem-nem-imp-,935944>

Intervenções

Se mescladas, as representações compartilhadas sobre os/as jovens tidos/as como *nem nem* pela mídia e aquelas construídas pelas pesquisas sobre trabalho e emprego para a juventude, destacam tanto um viés economicista em suas preocupações ao enfatizar que esses/as jovens podem ajudar a elevar as taxas de desemprego e se tornarem dependentes do governo, quanto uma tendência repressiva, ao focalizarem a possível composição de um exército de jovens disponíveis para se envolver com a criminalidade e o tráfico de drogas e, no caso das jovens, para a gravidez na adolescência como um fenômeno recorrente ou para o seu envolvimento com jovens que também vivenciam a mesma situação de não estudar e não trabalhar. Essas afirmações justificam, assim, intervenções pautadas, na maior parte das vezes, em critérios econômicos e de moralização das experiências juvenis.

Em 2012, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Sistema Indústria (SESI, SENAI e IEL), em parceria com a UNESCO, iniciaram o Projeto Educação Livre, pautado na percepção de uma lacuna entre mão de obra industrial e formação educacional incompleta dos/as jovens brasileiros/as. O projeto visa a inserir o público de jovens chamados/as *nem nem* no mercado de trabalho da indústria, por meio do desenvolvimento de competências básicas em língua portuguesa e matemática, e de habilidades para o trabalho (Guimarães, 2014). Argumenta-se que os/as jovens possuem grande importância no desenvolvimento socioeconômico do país e que propostas como essa são indispensáveis para o aumento da produtividade e diminuição do trabalho informal juvenil.

Proposituras focadas na ocupação do tempo livre dos jovens/as pobres pela via do trabalho e da educação fazem parte da história desse grupo na nossa sociedade (Sposito; Silva; Souza, 2006) e mostram o processo de naturalização do governo da juventude pobre via trabalho educação. Contrariamente, para os/as jovens das classes abastadas, não se identifica este agenciamento dos comportamentos, sendo a ociosidade desses uma questão que não causa pânico moral na sociedade. Os/as jovens inativos dessas classes não foram construídos socialmente como perigosos/as e, mesmo quando relacionados a esses comportamentos, sua explicação passa por outra ordem, precisando, com isso, que a doença da violência receba tratamento por parte de diversos atores da sociedade (Hadler; Guareschi; Scisleski, 2015). Trabalho e educação vão ser pensados, também, como projetos para esses/as jovens, mas não na lógica da condução a um modo funcionalista de desempenhar os papéis, mas sim como direito, para que as virtualidades positivas e os privilégios de classe, gênero e raça se reproduzam e se mantenham inalterados.

Diversamente, os/as jovens chamados/as *nem nem* tornam-se, nesse trajeto de inúmeros programas e projetos sociais, executados por parcerias entre agentes públicos, ONG's e instituições privadas, um campo de intervenção social (Tommasi, 2010). A partir de diferentes recursos, investimentos, práticas, ações e políticas, o estado e outros atores sociais buscam intervir sobre esses/as jovens numa relação polarizada entre projetos de conservação contra demandas de subversão da ordem estabelecida ou das estruturas sociais. O resultado desse processo é a construção da condição de jovem de projeto

(Sobrinho, 2012), que vê suas experiências e condutas controladas em nome da manutenção de determinados valores pautados pela lógica liberal. É a salvação do/a jovem pobre (Silva Junior; Mayorga, 2016) via políticas que visam a expandir e garantir direitos.

O liberalismo simula, maliciosamente, o mundo moderno como um palco de escolhas individuais ilimitadas (Souza, 2009), ao oferecer oportunidades, no lugar de garantir direitos sociais, ao introjetar nos sujeitos as responsabilidades pelo seu sucesso e, também, seu fracasso. Os/as jovens de projeto são transformados/as em jovens protagonistas, responsáveis pela transformação de suas vidas a partir dos ensinamentos e recursos recebidos pelas instituições, mesmo que precários e incapazes de produzir saídas emancipatórias (Mayorga et al., 2009). A domesticação dos/as jovens visa a transformá-los/as em trabalhadores do social, em empreendedores da própria vida (Rose, 2011) e, logicamente, todas as agruras enfrentadas tornam-se, única e exclusivamente, responsabilidade própria, uma vez que foram dadas as condições para a mudança.

Ao fetichizar a dimensão econômica como a esfera de resolução dos nossos problemas sociais, o que a perspectiva liberal camufla é a profunda desigualdade estrutural que compartilhamos na sociedade brasileira. Esta se reproduz de forma opaca e invisível à consciência cotidiana, fazendo com que a apropriação do prestígio, reconhecimento e respeito se dê apenas pelas classes mais abastadas. Nessa luta, a ralé da sociedade brasileira vai ser constituída pelos sujeitos pobres não somente do ponto de vista econômico, mas social, política e moralmente, sendo eles privados, portanto, das noções de dignidade, utilidade e produtividade. Os/as jovens tomados/as como *nem nem*, por pertencerem em sua maioria às classes populares, compõem a ralé, conduzindo suas vidas em meio à exclusão no acesso às oportunidades e direitos colocados como iguais para todos na sociedade.

A exemplo do que acontece nas dinâmicas das desigualdades de gênero, raça e orientação sexual, dentre outras, também no caso desses/as jovens, o discurso liberal, individualista em seu fundamento, imputa às minorias sociais a responsabilidade por ocupar um lugar de desprivilegio. Determinados/as jovens, pautando-se nesse discurso, tornam-se responsáveis por estar nesse lugar de ociosidade e têm em suas mãos as condições de sair dela, bastando, apenas, fazer uso das diversas oportunidades que são colocadas igualmente para todos/as na sociedade. Depositar a responsabilidade sobre esses/as jovens elimina a necessidade de pensar em mudanças estruturais e nos modelos que utilizamos para valorar as pessoas.

Pontuamos que a situação dos/as jovens tidos/as como *nem nem* deve ser vista como um problema estrutural e como um problema social digno de se transformar em problema sociológico (Cardoso, 2013) e psicossociológico. Ao mesmo tempo, é imprescindível compreendermos que o afastamento dos/as jovens da escola e do trabalho contribui para a persistência das nossas desigualdades, uma vez que o lugar da ralé ocupado por eles/as é transmitido entre as gerações. Enfrentar essas questões representa atacar os mecanismos produtores de exclusão e desigualdade no contexto brasileiro, o que significa retirar da dimensão individual a origem e a solução do problema e encontrar saídas que problematizem o nosso modelo de sociedade e suas lógicas de exclusão.

Considerações finais

O/a jovem, como aquele/a que deve ocupar o lugar do adulto na manutenção da ordem social, a construção de um sistema de garantia de direitos para crianças e adolescentes, o expressivo número de jovens na pirâmide social brasileira e a noção dos/as jovens pobres como um problema social constituem-se como aspectos importantes na consolidação de agendas acadêmicas e políticas focalizadas no público jovem. Políticas essas que oscilam entre a garantia de direitos, a produção de autonomia e o controle dos comportamentos, com a produção de um simulacro de cidadania, particularmente, para os/as jovens pobres.

Os/as jovens nomeados/as *nem nem*, presentes com outras denominações nos estudos sobre juventude ao longo do tempo, ganharam destaque, especialmente, nas últimas duas décadas. Mensuração do fenômeno via censo demográfico, trabalhos acadêmicos, notícias na mídia e a construção de programas e projetos com foco economicista são algumas das iniciativas que defendemos estar na sustentação discursiva e prática desses/as jovens como um problema social de grande relevância, capaz de produzir grandes prejuízos para o futuro da nossa sociedade. Enquanto muito se fala sobre eles/as a partir de dados censitários, pouco se conhece sobre suas experiências de vida do ponto de vista qualitativo, e menos ainda se colocam em dúvida as certezas apresentadas.

Destacamos que o tripé espetacularização, intervenções sobre o problema e o desconhecimento das experiências sustenta os jovens afastados/as da escola e do trabalho no lugar de *nem nem*, como uma nova disfunção social, dentro de um contexto neoliberal que responsabiliza os/as jovens por esse lugar e faz depender deles/as, também, a construção de saídas emancipatórias, enquanto o nosso modelo de desigualdade estrutural de classe, raça, gênero e outras hierarquias sociais, permanece inalterado. Inventar-se que basta investir nos/as jovens, despertar neles/as o desejo de agir, moldar mentes e corações, salvá-los/as da sua pobreza, que o problema estará resolvido, como num passe de mágica.

Nos perguntamos em que medida esse lugar de inativos/as construído para algumas experiências juvenis, mesmo que pouco se conheça sobre elas, se articula com práticas de controle e extermínio da juventude pobre e negra, como nos casos da redução da maioridade penal, a permanência dos autos de resistência e o genocídio da juventude negra. O *habitus* de classe do/a jovem pobre é o da ralé, no qual se encontram os sujeitos que não possuem as condições psicossociais exigidas para serem considerados sujeitos dignos de respeito e estima. Envoltos/as em técnicas e procedimentos de ajustamento a certos ideais, travestidos de empoderamento e acesso à cidadania, refletimos sobre o passado que se faz presente, sobre novos nomes e definições com velhas roupagens, antes jovens perigosos/as, hoje jovens ditos/as *nem nem*. Por fim, o desafio que se coloca para o nosso País é o de que ele tem que resolver se vai mandar cuidar desses/as jovens ou se vai mandar prendê-los⁷.

7 Referência à música “No meu país”, composta e interpretada pela artista Zélia Ducan e Xande de Pilares.

* Agradecemos à FAPEMIG, CNPq e CAPES pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Número especial: Juventude e Contemporaneidade, São Paulo: ANPED, n. 5/6, p. 25-36, 1997.
- ABRAMOVAY, M. et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Unesco, Instituto Ayrton Senna; Setur; Garamond, 1999.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- ARANTES, E. M. M. Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. **Psicologia Clínica (PUCRJ. Impresso)**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 45-56, 2012.
- CARDOSO, A. Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. **Caderno CRH (UFBA. Impresso)**, Salvador, v. 26, n. 68, p. 293-314, Maio/Ago. 2013.
- COIMBRA, C. M. B., NASCIMENTO, M. L. do. Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? **JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud**, México, v. 9, n. 22, p. 338-355, 2005.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2007.
- FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- GUAZINA, L. O conceito de mídia na comunicação e na ciência política: Desafios interdisciplinares. **Revista Debate**, Porto Alegre, n. 1, p. 49-64, 2007.
- GUIMARÃES, L. G. S. Juventude e Desenvolvimento Social na América Latina: um estudo sob a perspectiva da cooperação. **Hegemonia – Revista Eletrônica de Relações Internacionais do Centro Universitário Unieuro**. Brasília, n. 13, p. 202-234, Jun. 2014.
- HADLER, O. H., GUARESCHI, N., SCISLESKI, A. Observâncias: Sobre psicologia, políticas de segurança e juventude. In: SCISLESKI, A; GUARESCHI, N. (Org.). **Juventude, marginalidade social e direitos humanos: da psicologia às políticas públicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 55-74.
- LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005.
- LEMOES, F. C. S. et al. Algumas interrogações acerca das produções midiáticas sobre a juventude. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 26, n. 2, p. 415-428, Maio/Ago. 2014.
- MAYORGA, C. et al. Gênero, feminismo e psicologia social no Brasil: análise da revista *Psicologia & Sociedade* (1996-2010). **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 589-603, 2016.
- MAYORGA, C. et al. Protagonismo juvenil: a politização do jovem ou a redução da ação política?. In: BARBOSA, J. L.; SOUZA E SILVA, J. SOUSA, A. I. (Org.). **Políticas Públicas e Juventude**. Rio de Janeiro/RJ: Coleção Grandes Temas do Conexões de Saberes, 2009.

MENEZES FILHO, N. A.; CABANAS, P. H. F.; KOMATSU, B. K. A condição “nem - nem” entre os jovens é permanente? **Policy Paper**, São Paulo, n. 7, Ago. 2013.

MONTEIRO, J. Quem são os jovens Nem-Nem?: uma análise sobre os jovens que não estudam e não participam do mercado de trabalho. Texto para Discussão n.34, **FGV-IBRE**, Rio de Janeiro, Set. 2013.

ROSE, N. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SHAW, C.; MCKAY, H. **Juvenile delinquency and urban areas**. Chicago: The University of Chicago Press, 1928.

SILVA JUNIOR, P. R.; MAYORGA, C. Experiências de jovens pobres participantes de programas de aprendizagem profissional. **Psicologia & Sociedade (Online)**, v.28, n. 2, p. 298-308, 2016.

SOBRINHO, A. L. S. **“Jovens de Projetos” nas ONGs**: olhares e vivências entre o engajamento político e o trabalho no “social”. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, J. A má-fé da sociedade e a naturalização da ralé. In: SOUZA, L. (Org.). **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 385-431.

SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 33(2), p. 83-98, Jul/Dez. 2008.

SPOSITO, M. P., SILVA, H. H. C.; SOUZA, N. S. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 238-257, Maio/Ago. 2006.

TOMMASI, L. **“Juventude em pauta”**: a juventude como campo de intervenção social. Projeto de Pesquisa, Departamento de Sociologia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Documento não publicado. 2010.

TOMMASI, L. Enfoques y prácticas de trabajo con los jóvenes. Una mirada de las organizaciones no gubernamentales brasileñas. **JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud**, México, v. 9, n. 22, p. 48-69, 2005.

ZALUAR, A. M. **Da Revolta ao Crime S.A.** Rio de Janeiro: Moderna, 1996.

RESUMO

A preocupação com a continuidade do social e os modos ideais de integração dos/as jovens na sociedade, principalmente os/as de origem popular, torna os jovens *nem nem* um campo propício de intervenções por diferentes atores da sociedade. Os incômodos com a inatividade dos/as jovens pobres estão presentes ao longo da história da juventude brasileira e, na atualidade, é sob o nome de jovens *nem nem* que determinadas parcelas da juventude têm ganhado grande destaque na mídia, nos projetos sociais e nas políticas públicas. Analisamos como a construção do lugar de problema social para os/as jovens chamados/as *nem nem* é sustentada por um desconhecimento das experiências dos/as jovens pobres, uma espetacularização do fenômeno e pela constituição de um conjunto de práticas para solucioná-lo. Refletimos como essas nomeações reatualizam a noção de jovens perigosos/as do passado e constroem práticas sociais paradoxais.

Palavras-chave:

jovem *nem nem*, jovem pobre, mídia, intervenção, experiência.

ABSTRACT

The preoccupation with social continuity and the ideal ways of integrating young people in society, especially those from a poor background, makes the *NEET* (neither in employment nor in education or training) youth an adequate field for intervention by different social actors. The discomfort with the inactivity of poor youth is present along the history of Brazilian youth and, today, it is under the term *NEET* that certain sections of the young population have been highlighted by the media, in social programs and politics. We analyse how the construction of the so called *NEET* youth as a social problem is sustained by a lack of knowledge of the experiences of poor youth, a tendency to create a spectacle around the phenomenon, and by the structuring of practices that intend to solve it. We reflect on how these titles renew the notion of a dangerous youth and construct paradoxical social practices.

Keywords:

NEET youth, poor youth, media, intervention, experience.

DATA DE RECEBIMENTO: 18/02/2018

DATA DE APROVAÇÃO: 12/09/2018



Paulo Roberto da Silva Junior

Doutor em Psicologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil, professor na FEAD – Centro de Gestão Empreendedora, MG – Brasil, e integrante do Núcleo Conexões de Saberes na UFMG.

E-mail: paulosilva.junior@yahoo.com.br



Claudia Mayorga

Doutora em Psicologia Social pela Universidade Complutense de Madri, professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG- Brasil, e coordenadora do Núcleo Conexões de Saberes na UFMG.

E-mail: claudiamayorga@ufmg.br



IMAGEM: Pxhere

Institucionalização da juventude pobre no Brasil: questões históricas, problemas atuais

Marianne de Camargo Barbosa

Danichi Hausen Mizoguchi

Introdução

A questão que norteia a escrita do presente artigo engendrou-se a partir de dois estágios distintos, realizados no campo da infância e da adolescência: em um conselho tutelar e em um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSi), ambos localizados no Rio de Janeiro. Nesses espaços, foram possíveis encontros com diferentes histórias de meninos e meninas que foram marcadas pelo choque com o poder público – com algo que “os arranca da noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido, permanecer” (Foucault, 2012, p. 203). Tais encontros produziram inquietações acerca do abrigo e da internação psiquiátrica da juventude, fazendo com que a institucionalização desse público, nos tempos de hoje, fosse interrogada.

Nas experiências de estágio no conselho tutelar e no CAPSi, foi possível notar que, muitas vezes, as justificativas para o abrigo ou para a internação psiquiátrica são atravessadas por uma mesma expressão: o risco social. Mas cabe indagar: que forças fazem operar uma forma de cuidado que precisa retirar meninos e meninas do território onde vivem e submetê-los às ordens de uma instituição fechada? Assim, essa se torna a questão política principal deste artigo: que construções históricas atravessam o uso presente da estratégia de abrigo e de internação psiquiátrica dirigida à juventude pobre?

Sobre trilhos e barreiras: traçando caminhos de cuidado

Orientados por políticas no campo da infância e da adolescência, ambos os serviços que servem como campo experiencial para as questões deste artigo são lugares destinados ao cuidado de crianças e adolescentes. Esses espaços foram forjados a partir da conjuntura de redemocratização política no País, na segunda metade da década de 1980, e trouxeram um novo modelo de atenção à infância e à adolescência.

Composto por cinco conselheiros tutelares eleitos pela comunidade, equipe técnica e equipe administrativa, o conselho tutelar é o órgão responsável pela garantia de direitos de crianças e adolescentes. No cotidiano de trabalho, o equipamento recebe diversas demandas, dentre as quais, conflitos familiares, conflitos escolares e situações variadas de violência. A função do conselho tutelar é buscar, junto às famílias, conduções adequadas para essas ocorrências. Quando necessário, encaminham-se essas situações a uma rede composta por serviços de saúde, de assistência e pelo judiciário. Todavia, nem sempre é possível contar com essa rede. Nos caminhos cotidianos das políticas públicas, as barreiras vão se mostrando incessantemente: rede de proteção sucateada, precarização do serviço, lugares nos quais o conselho não consegue entrar... As fragilidades da rede vão, assim, definindo os caminhos percorridos pelo conselho tutelar para garantir a proteção das crianças e dos adolescentes com os quais trabalha.

Assim como o conselho tutelar, o CAPSi também é um serviço apoiado em uma rede intersetorial. Amparado nas direções da Reforma Psiquiátrica, o CAPSi se distancia politicamente da ideia de que o cuidado em saúde mental deva dar-se em instituições

fechadas. No CAPSi, portanto, as estratégias de cuidado são traçadas também a partir de uma série de parcerias que se aliam para trabalhar integralmente sobre as questões das crianças e dos adolescentes atendidos no local.

Ambos os estabelecimentos encontram suas condições de possibilidade a partir de lutas políticas dos movimentos sociais no Brasil. Foi em um cenário de enfrentamento ao regime militar que surgiu, durante os anos 1970 e 1980, uma série de críticas dirigidas ao sistema privado de saúde vigente na época e aos modos de lidar com a loucura e com crianças e adolescentes. Nas discussões de trabalhadores, de equipamentos de saúde e de assistência, emergem o Movimento pela Reforma Psiquiátrica Brasileira, o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – fundamentais para pensar novas estratégias de cuidado à loucura, à infância e à adolescência.

Sob a doutrina da proteção integral e em forte oposição ao Código de Menores, promulgado em 1927, o ECA sustenta que crianças e adolescentes têm direitos fundamentais que devem ser garantidos não só pela família, mas pela população em geral e pelo poder público (Nascimento; Scheinvar, 2010). A doutrina de proteção integral, portanto, corresponde à principal diretriz do Estatuto que, em um de seus artigos, afirma que 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 (Brasil, 1990, art. 4).

Desse modo, definir aqueles com menos de 18 anos como sujeitos de direitos retira da legislação o termo *menor*, amplamente difundido desde o final da década de 1920, que era produtor e produto de práticas policiais classistas e racistas. O ECA abre caminhos para que outras políticas sejam elaboradas para esse público. Inicialmente ausente das conferências de Saúde Mental realizadas desde 1987, tal temática foi incluída como pauta pela primeira vez em 2001, na III Conferência Nacional de Saúde Mental (Delgado, 2011). Após essa conferência, é aprovada a Lei 10.216, que, entre outros pontos, estabelece as modalidades de Centros de Atenção Psicossociais. É somente a partir desse momento que pode produzir-se a criação dos Centros de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil. Nas palavras de Couto e Delgado (2015), o CAPSi

[...] visa à superação do cenário anterior, no qual, a rigor, crianças e adolescentes com necessidades em saúde mental ficaram desassistidas ou submetidas a processos de institucionalização externos ao sistema psiquiátrico asilar, que, por décadas, foram invisíveis até mesmo ao vigoroso movimento da Reforma Psiquiátrica brasileira (Couto; Delgado, 2015, p. 19).

Apesar de os movimentos da saúde mental e da infância e adolescência não caminharem juntos desde suas formulações, o ECA e o campo aberto pela Reforma Psiquiátrica foram fundamentais para a inclusão desse tema nas políticas de saúde mental. Sobre esse assunto, Couto e Delgado (2015) pontuam que

[...] essas condições advieram de acontecimentos diretamente ligados ao campo da saúde mental, os quais ampliaram substancialmente sua institucionalidade; e de outros, externos a ele, que inscreveram uma nova concepção de criança e adolescente no ordenamento jurídico, político e social brasileiro, com consequências para a qualificação das ações públicas dirigidas ao seu cuidado e proteção (Couto; Delgado, 2015, p. 20).

Com isso, é possível afirmar que o ECA traz uma nova perspectiva sobre a infância e a adolescência para o campo específico da Saúde Mental. Além disso, tal inclusão traz a ideia de que crianças e adolescentes também sofrem e, por isso, necessitam de cuidado. Sendo assim, tornam-se simultaneamente sujeitos psíquicos e de direitos (Couto; Delgado, 2015).

Seguindo, portanto, as mesmas diretrizes da Reforma Psiquiátrica e do CAPSi no que diz respeito à sua base territorial e ao protagonismo dos sujeitos, o CAPSi deve conhecer o contexto social e a demanda do lugar onde está inserido, bem como oferecer atendimento a crianças e jovens quando necessário. A partir dessas novas políticas, é possível constatar que novos modos de cuidado puderam emergir. Portanto, tanto o conselho tutelar quanto o CAPSi são espaços que convocam a pensar linhas de cuidado, estratégias de trabalho e modos de estar junto dessas populações por eles atendidas de uma maneira contraposta à da internação.

Ao lançar mão de uma prática que não encerra as vidas de crianças e jovens em categorias de inferioridade, vemos que suas histórias atravessam os muros das instituições e ganham outros contornos. Contudo, o que se percebe é que os jovens considerados *em risco* são aqueles que provocam algum incômodo – e esse incômodo talvez faça com que persistam forças que supostamente não seriam mais vigentes. Sobre isso, Silva (2013) alega que a

[...] resposta que nossa sociedade tem dado ao que escapa à norma, aos atos dos adolescentes que transgridem ou perturbam a norma social, tem condenado e conduzido parte de nossos jovens ao encarceramento precoce. Uma realidade que pede denúncia e reivindica oferta de dispositivos capazes de acolher o estrangeiro que habita esses pequenos corpos (Silva, 2013, p. 64).

Se há uma clara determinação legal das políticas públicas, tanto no que tange à Assistência Social, quanto no que tange à Saúde Mental, causa estranhamento que a direção territorial e conectiva muitas vezes não seja posta em prática – ambas operando recorrentemente aos moldes do abrigo e da internação. É a partir de fragmentos da experiência de estágio em um conselho tutelar e em um CAPSi que a efetividade da direção histórica conquistada recentemente no campo das políticas públicas será interrogada, a fim de que a questão que norteia o presente artigo possa se mostrar em toda sua força imagética, tensa e inacabada.

Imagens inacabadas: internação e abrigo

Menores que faziam uso do imóvel abandonado na Rua General Silvestre, em Icaraí, Zona Sul de Niterói, continuam aterrorizando a vizinhança. Segundo moradores do bairro, nos últimos dias eles voltaram a atirar pedras do alto do Túnel Raul Veiga contra os carros que seguem em direção à Avenida Roberto Silveira. [...] Na semana passada, uma ação pública do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro determinou que um grupo de oito jovens, com idade entre 12 e 15 anos, seja avaliado para possível internação em clínicas de desintoxicação (O Fluminense, 30/03/2017¹).

Notícias como essa circularam pelas redes sociais e pelos jornais da cidade. No bairro mais nobre de Niterói, a ocupação da casa abandonada causava frenesi nos moradores da região. Meninos e meninas que antes se espalhavam pelas ruas da cidade, agora se reuniam no Casarão – nome escolhido por eles para aquele lugar. A ocupação, no entanto, não foi tolerada por muito tempo.

Corria à boca nada miúda que os *menores* estavam colocando em risco os *cidadãos de bem* que, na ávida busca pela paz e pela calma do local, não tardaram a agir para impedir aquela situação. Nas semanas que sucederam as notícias, os jovens foram levados pela Guarda Municipal à emergência do hospital psiquiátrico da região para uma suposta avaliação psicológica. Lá, alguns encaminhamentos foram tomados. Por diversos motivos, muitos ali passavam dias longe da casa dos familiares. A ida forçada ao hospital trouxe, àqueles cujas mães foram encontradas, a imposição de voltar para a casa. Para os que não tinham contato com familiares, o abrigo foi encarado como *solução*. Já os que anteriormente haviam cometido algum delito foram encaminhados a instituições socioeducativas para cumprir suas penas. Todas as medidas, então, foram tomadas com vistas a retirar das ruas – ou melhor, do casarão do bairro nobre – jovens *incômodos*. Contudo, dias depois, alguns desses jovens que conseguiam resistir àquilo que lhes era imposto já estavam novamente nas ruas, sem que suas falas sobre a situação pudessem ser ouvidas.

A cena narrada condensa e expõe lacunas que não puderam ser preenchidas ao longo dos anos, apesar das conquistas dos movimentos em prol da criança e do adolescente e dos movimentos contra o manicômio e suas formas. Essa cena se distancia de ideias que exigiam um novo olhar sobre as questões da infância e da adolescência, bem como sobre as questões da saúde mental. É possível, então, dizer que essa história já terminou quando meninas e meninos são dirigidos ao hospital psiquiátrico para fazer avaliação psicológica? Nessa cena, fica evidente que a promulgação de leis não garante a mudança de pensamento daquilo que se configurou historicamente. Os efeitos de um longo período em que jovens pobres e negros eram submetidos à ação policial seguem marcando suas vidas.

¹ Disponível em: <http://www.ofluminense.com.br/pt-br/pol%C3%ADcia/menores-prontos-para-o-ataque>. Acesso em: 03 mai. 2008.

É ainda possível recorrer a Arantes (1999), que aponta que o engendramento do termo *menor* é a mais perversa criação das práticas sociais brasileiras. O termo, cunhado na década de 1920, tal qual a política menorista do Código de 1927, produziu efeitos tão devastadores que permanece deixando vestígios. O que observamos é que, da escravidão no período colonial até os dias de hoje, passando pela ditadura militar, a questão da infância e da adolescência pobres – e, em sua maioria, negras – esteve e está associada a uma ideia de *irregularidade* e de *periculosidade*. A significativa produção das categorias *menor abandonado* e *menor delinquente* – pautadas sobretudo na psiquiatria –, bem como a discussão sobre a loucura e as degenerescências, serviu como base para a institucionalização de crianças e jovens. Assim sendo, percebemos que, ao longo de anos, as ações destinadas a esse público e às suas famílias eram apoiadas em um modo de controlar, vigiar e tutelar sua existência (Lobo, 2015).

Apesar das conquistas advindas nos anos 1980, são muitos os desafios enfrentados ainda hoje para que o Estatuto e a Lei da Reforma sejam seguidos. Ainda é possível notar a constância de situações em que jovens pobres e quase sempre negros são tratados com ações punitivas e de internação. Por que, em vez de acolher e garantir direitos, reduzem-se existências a categorias excluídas de qualquer atendimento que não tenha como objetivo a institucionalização ou a exclusão?

Os nós da proteção

Um menino de 11 anos chegou ao conselho tutelar depois de uma série de denúncias que se seguiram contra ele. Algumas dessas denúncias vinham de pessoas que outrora estiveram sensibilizadas com sua situação de pobreza e, agora, reivindicavam o afastamento de sua mãe. Diziam que o menino cometia furtos pelo bairro, vendia os objetos roubados e dava o dinheiro à mãe, usuária de cocaína. A mãe negava que acobertava o menino e o uso de drogas. Conselheiros e estagiárias conversaram com o menino sobre sua situação, mas ele não parecia ter muitas críticas quanto às coisas que fazia. Caía exclusivamente sobre a mãe a responsabilidade por seus atos.

O pai, por outro lado, ausentou-se dos cuidados com os filhos e, quando cobrado a respeito, mais velho, dizia que a culpa era toda da mãe. Foi pressionado para que ficasse com o menino por um tempo e se negou; chegou a levá-lo à emergência do hospital psiquiátrico da cidade, dizendo que o filho estava ameaçado – o que não procedia naquele momento. O menino, então, passou uma noite na emergência psiquiátrica. Mais tarde, foi para um abrigo na cidade vizinha, porque não havia vaga nos abrigos da região onde morava. Ele fugiu em seguida porque estava com saudades da mãe que, pela distância do outro município, não conseguia visitá-lo.

A história, nesse momento, é atravessada por questões existentes desde o período colonial e os tempos do Código de Menores. Quando lembramos que, na época da colônia, restava às crianças pobres – mais tarde taxadas de perigosas e alvo de internações – apenas a caridade e a ação da polícia (Rizzini; Rizzini, 2004), vemos como isso se repete na história narrada nos dias de hoje. Além disso, as ideias punitivas instituídas a partir do Código de Menores se atualizam aqui nas condutas da vizinhança que exigem

o afastamento da mãe e a reclusão em um local fechado. O conselho encontra-se, portanto, em um cenário que expõe nitidamente os embaraços de uma sociedade que ainda hoje não conseguiu se livrar das amarras produzidas com a invenção do *menor* – com todas as implicações que o termo apresenta. De um lado, exigências de punição e controle; de outro, uma mulher sozinha culpada pelas atitudes de seu filho e um menino a ser punido. Mas como o conselho tutelar responde àquilo que parece impor-se a ele no cotidiano de trabalho? E mais: ao responder a essas exigências, por que o conselho se insere na mesma lógica de punição advinda de legislações passadas e já contraditas pelas forças legais em voga atualmente?

Medo do tráfico e produção de riscos

Segundo relatos de familiares, o jovem estava usando muitas drogas e passou a ficar *estranho* depois de um tempo. Sua estranheza, mais tarde, foi caracterizada como um surto. Um irmão mais velho dizia que a culpa era da mãe – que ela o deixava *muito solto*. Nas vezes em que a estagiária esteve com ele, o menino pouco falava e reclamava dos efeitos dos remédios que estava tomando. Dizia que ia parar de tomá-los, pois estavam deixando-o lento, afetando sua rotina e o convívio com os amigos. Seus amigos eram seus vizinhos que, assim como ele, tinham proximidade com o tráfico local. Essa proximidade causou agitação à equipe do CAPSi, que chegou a cogitar uma internação, uma vez que o menino circulava à noite e dizia trabalhar em uma boca de fumo. *Doido*, com avisos de interromper a medicação e com as andanças pela comunidade, estaria ele *colocando-se em risco*? Que *riscos* atravessavam a vida desse menino? Seria possível contorná-los sem recorrer à institucionalização?

Risco de enlouquecer? Risco de morte? Risco de cometer crimes? Nesse ponto, a história desse menino poderia assemelhar-se à situação de meninos do século XX, quando a loucura era atrelada a uma falha moral e à periculosidade. A esses meninos, restava a vigilância, o controle e a intervenção na família. Mas, hoje, após o ECA e a Reforma Psiquiátrica, não deveríamos ter rompido com esse pensamento? Em que medida nosso modo de lidar com jovens loucos, pobres e, muitas vezes, negros se distancia ou se assemelha a uma prática de tutela e controle que almejamos combater? Vemos que, nos tempos do Código de Menores, quando determinadas práticas discursivas foram postas sobre crianças e jovens pobres, o *menor carente* é forjado e remetido a uma família supostamente *desestruturada*.

O medo de uma futura delinquência fazia com que esses jovens fossem encaminhados a instituições que firmavam a ordem, sendo a proteção, nesse momento, vinculada à ideia de prevenção. Dessa maneira, a proteção às crianças e aos jovens pobres assume um padrão preventivo. Segundo essa perspectiva, “justiça e filantropia entendem que não basta punir ou retirar do convívio aqueles que perturbam a ordem. Para tanto, urge reformar a justiça e, principalmente, criar uma justiça especial para os ‘menores’” (Coimbra; Silva; Ribeiro, 2002 p. 147). É preciso intervir sobre a família e, inicialmente, a medicina higienista se propõe a modificar práticas ditas insalubres dessas famílias. Através da mãe, há introdução de técnicas sobre o cuidado com o corpo, com a casa e, sobretudo, com as crianças. Mais que isso, introduz-se nas famílias pobres um “sentimento de incapacidade de cuidar dos

filhos, já que seus modos de vida eram considerados propícios ao surgimento de doenças, perversão e vadiagem” (Coimbra; Silva; Ribeiro, 2002 p. 147). Conforme esse imperativo, emerge a ideia de que, longe das famílias, as crianças poderiam ser bem-criadas. Com a chegada do ECA, há uma tentativa de quebra dessa lógica. Desse modo, como nossos discursos e estratégias têm (des)favorecido esse combate no presente?

As cenas narradas expressam os impasses nas políticas de um País que, historicamente, fez uso da institucionalização de crianças e jovens pobres como solução às suas mais diversas demandas sociais. Impasses porque, mesmo com a mudança na legislação sobre esse público, permanecem as dificuldades de se compreender os atravessamentos que compõem a vida desses jovens e se trabalhar essas questões para além do abrigo e da internação. Assim, em vez de trabalhar no território – lugar onde se estabelecem as relações –, o abrigo e a internação psiquiátrica por vezes continuam sendo um dos primeiros pensamentos quando estamos frente a uma chamada *situação de risco*.

Ao longo de seus artigos, o ECA define que o abrigo de crianças e adolescentes é medida última, sendo tomada somente em casos em que outras possibilidades já foram esgotadas. Portanto,

[...] de acordo com esta orientação, quando o atendimento fora da família é inevitável, medidas devem ser tomadas para assegurar que ele seja o mais adequado possível às necessidades da criança ou do adolescente, levando em consideração sua opinião e seus desejos. (Bullock; Little; Ryan; Tunnard, 1999 *apud* Rizzini; Rizzini, 2004).

Contemporâneo ao ECA, o movimento da Reforma Psiquiátrica tem como uma de suas premissas “substituir uma psiquiatria centrada no hospital por uma psiquiatria sustentada em dispositivos diversificados, abertos e de natureza comunitária ou ‘territorial’” (Tenório, 2002, p. 26), esquivando-se de práticas que provocam o controle e a tutela dos usuários. Apesar de, na mesma época, o ECA trazer luz à importância da construção de políticas para o público infanto-juvenil a partir de uma noção de proteção integral, os dois movimentos pouco se cruzaram.

Na primeira cena apresentada neste artigo, uma situação que poderia ser mediada por serviços de proteção à infância e adolescência tem contornos que enfaticamente contrariam as diretrizes da Reforma Psiquiátrica e do ECA, ao enviar jovens – como se fossem objetos – à emergência de um hospital psiquiátrico. No período do Código de Menores, os meios de comunicação de massa eram veículos da difusão do medo causado por *meninos de rua*, o que justificava ações repressivas e internações. É possível dizer que essa história acabou?

Em seu Artigo 5º, o Estatuto afirma que “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” (Brasil, 2002). Quando o cuidado em um serviço territorial de

saúde é preterido em favor de uma ação jurídica que prevê a internação compulsória em *clínicas de desintoxicação* (conforme a notícia exposta na cena), não é possível dizer que uma violação foi cometida?

Mesmo antes do Código de Menores, os argumentos que sustentavam as intervenções sobre a infância e a adolescência tinham caráter racista. O temor pelos movimentos negros, desde o período da insurreição, justificava a invasão a morros e ataques a quilombos, de forma a exercer controle sobre os mesmos. Historicamente, portanto, as ações destinadas à população pobre e negra no Brasil assumiam uma postura de vigilância e punição, lançando mão de práticas higienistas que retiram das ruas aquilo que foge aos padrões brancos da ordem. Hoje, pensando nos jovens que são alvos de medidas de abrigamento e internação, é possível dizer que a história acabou?

A sociedade brasileira segue separando as crianças – dignas de respeito e cuidado – dos menores – a quem cabem ações de tutela e punição. Por sua vez, a responsabilidade pelas situações de miséria e abandono continua recaindo sobre jovens pobres e, em especial, sobre suas mães. Situações que são frutos de desigualdades sociais não superadas são tidas, então, como problemas individuais de alguns sujeitos. Além disso, é possível constatar como o racismo aparece nessas situações, uma vez que a maioria dos jovens que frequentam os serviços e tornam-se alvo das medidas de abrigamento e internação psiquiátrica são negros. Em um país marcado por quase 400 anos de escravidão, onde negros e seus movimentos eram criminalizados, as marcas desse período, especialmente sobre os jovens, são catastróficas e ainda presentes.

Vemos, assim, que a mudança na legislação no que diz respeito à loucura, à criança e ao adolescente não garante a modificação radical e necessária no cotidiano das políticas públicas. Apesar da inclusão desse tema nas pautas da saúde mental e no aumento do debate sobre os problemas desse público, situações de repressão e tentativas de institucionalização continuam acontecendo – mesmo que em contraposição às deliberações legais. Desse modo, retomando a pergunta feita algumas vezes ao longo deste artigo, é possível afirmar que a história ainda não acabou, tampouco a consolidação das políticas públicas. A história está presente no dia a dia dos serviços, no enfrentamento àquilo que quase *naturalmente* se impõe – o abrigamento e a internação.

Considerações que não finalizam: marcas que permanecem

Compreender os atravessamentos históricos da institucionalização da juventude foi o vetor orientador deste artigo. A experiência em um conselho tutelar e em um CAPSi possibilitou a construção de algumas análises que confrontam as atuais legislações sobre infância e adolescência e as práticas que ainda permanecem, apesar das mudanças advindas do período de redemocratização do país. Essas experiências, localizadas na cidade de Niterói e no Rio de Janeiro na segunda década do século XXI, permitem interrogar uma história que não se resume a tais marcações espaço temporais. Ao contrário, prestam-se a interrogar a duração já por demais longa de uma história brasileira.

De sujeito em perigo a sujeito perigoso, regimes de controle foram inventados de modo a tirar de cena aqueles que provocavam desvios ao que era estabelecido. A criação de categorias, pautadas especialmente na psiquiatria e em outros saberes como a psicologia, serviu para justificar a internação desses jovens – muitas vezes, associando loucura à periculosidade, sendo o higienismo, o racismo e a criminalização da pobreza os principais condutores do processo. Esse resgate histórico evidenciado ao longo do texto serve para ampliar as discussões sobre a temática central deste artigo: tecer análises e questões sobre as práticas discursivas que levam à institucionalização da juventude – em abrigos e hospitais psiquiátricos – nos dias de hoje.

A partir de duas experiências distintas no campo das políticas públicas para infância e adolescência, construímos análises que retratam a força de produções discursivas que perduram até hoje. Em nome de um aparente cuidado, validamos práticas de controle e tutela que acabam por perpetuar enunciados que tentamos enfrentar com as políticas públicas atuais. Sai de cena o juiz de menores, o viés punitivo das leis, a medicina higienista – referentes ao período do Código de Menores –, mas permanece o discurso de um suposto cuidado que institucionaliza. Velhos discursos ganham novas roupagens: em defesa da proteção do agora chamado sujeito de direitos, afastam-se os jovens do convívio familiar com medidas de abrigamento; para garantir que jovens não *se coloquem em risco*, os hospitais psiquiátricos entram em jogo. Como efeito de uma busca cega e limitada por garantia de proteção e cuidado, muitas famílias pobres são assim culpabilizadas.

Ainda, é importante ressaltar que, no confronto entre as histórias narradas e a História das políticas, fica evidente o caráter de classe e raça que contorna as intervenções. Esses recortes operam uma produção de violência que perpetua os enunciados acerca daqueles que seguem sendo apontados como *perigosos*: jovens pobres e negros. Vale retomar Silva (2013), quando esta aponta que a resposta que a sociedade vem dando a alguns jovens é o encarceramento – nos casos abordados no presente artigo, em abrigos e instituições psiquiátricas.

Ao considerar a multiplicidade da existência, esta escrita pretende afirmar que as histórias de muitos meninos e meninas são maiores do que as simples definições que compreendem a categoria *em risco*. Relembrando as histórias aqui narradas, afirmamos que estar com esses jovens exige uma reconstrução diária das práticas de cuidado e requer uma aposta na multiplicidade de vida que eles nos trazem.

Sendo assim, essa escrita suscita outras questões, cabendo pensar como nossa atuação no cotidiano dos serviços tem se encontrado com as propostas do ECA e da Reforma Psiquiátrica. De que forma temos conseguido encontrar brechas de resistência frente aos enunciados que clamam pelo abrigamento e pela internação psiquiátrica? Como acolhemos as histórias que nos chegam? Corroboramos com uma política de institucionalização da infância e da juventude? Tendo em vista a particularidade da proteção integral presente no ECA, como se tem articulado uma rede capaz de oferecer cuidados a esse público? Enfim, como essa rede tem acolhido os diferentes tipos de juventude que chegam até ela?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, E. M. M. De criança 'infeliz' a menor 'irregular'. Vicissitudes na arte de governar crianças. In: RODRIGUES, H. B. C.; JACÓ-VILELA, A. M. (Org.). **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ, 1999. p. 257-260.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- COIMBRA, C. M. B.; SILVA, M. M.; RIBEIRO, R.S.T. Especialistas do Juizado e a Doutrina de Segurança Nacional. In: NASCIMENTO, M. L. (Org.). **PIVETES - A produção de infâncias desiguais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Oficina do Autor e Intertexto, 2002. p. 166-197.
- COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G. G. Crianças e adolescentes na agenda política a saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. **Psicologia Clínica**, v. 27, p. 17- 40, 2015.
- FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: _____. **Ditos e escritos**, volume IV: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- MENORES prontos para o ataque. O Fluminense. Niterói, 30 mar. 2017. Disponível em: <http://www.ofluminense.com.br/pt-br/pol%C3%ADcia/menores-prontos-para-o-ataque>. Acesso em: 03 mai. 2018.
- NASCIMENTO, M. L.; SCHEINVAR, E. (Org.). **Intervenção socioanalítica em conselhos tutelares**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- RIZZINI, I; RIZZINI, I. A. **Institucionalização de crianças no Brasil**. Percurso histórico e desafios do presente. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.
- SILVA, R. A. No meio de todo caminho, sempre haverá uma pedra. In: **Conselho Federal de Psicologia Drogas, Direitos Humanos e Laço Social**. Brasília: CFP, 2013. p. 60-72.
- TENÓRIO, F. R. A Reforma Psiquiátrica Brasileira, da Década de 1980 aos Dias Atuais: História e Conceitos. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos** (Impresso), v. 9, p. 25-59, 2002.

RESUMO

Em tempos de retrocesso, nos quais discursos pela institucionalização da juventude pobre e negra ganham cada vez mais força, faz sentido questionar seus atravessamentos. Tais discursos atualizam o caráter tutelar e punitivo construído historicamente sobre essa juventude e nos provocam inquietações quanto a medidas de abrigamento e internação psiquiátrica. Sendo assim, o presente artigo busca tecer análises sobre os discursos que levam à institucionalização do público mencionado. A passagem por dois serviços destinados ao cuidado de crianças e adolescentes evidenciou a semelhança entre as justificativas que recorrem ao abrigamento e à internação psiquiátrica dos jovens. As histórias encontradas em ambos os serviços servem de palco a questões sobre a institucionalização da juventude – em abrigos e hospitais psiquiátricos – hoje. Confrontando as histórias e a legislação atual sobre o cuidado com o público infanto-juvenil, propomos questionamentos que refletem as marcas deixadas por um longo tempo de criminalização da juventude brasileira e pobre ainda hoje.

Palavras-chave:

juventude, abrigamento, internação psiquiátrica, políticas públicas.

ABSTRACT

In times of social and political regression, in which the argument for the institutionalization of poor and black youth gain increasing strength, it makes sense to question its constitution and interrelations. These arguments renew the tutelary and punitive character historically constructed around this youth, provoking restlessness before political discourses that lead to the institutionalization of the aforementioned public. The process of detainment in two institutions destined to the care of children and teenagers reveals the similarities between the justifications for the institutionalization in shelters and psychiatric facilities. The stories found in both institutions serve as a stage for questions regarding youth institutionalization in shelters and psychiatric hospitals today. In confronting these stories and the contemporary legislation on the care of children and youth, we propose reflections on the scars left by a long history of criminalization of poor youth in Brazil, which persists until today.

Keywords:

youth, shelter, psychiatric institutionalization, public policy.

DATA DE RECEBIMENTO: 28/05/2018

DATA DE APROVAÇÃO: 19/10/2018



Marianne de Camargo Barbosa

Psicóloga, graduada pela Universidade Federal Fluminense, Brasil; aluna do Programa de Estágio Multiprofissional em Saúde Mental nível de Residência, de Niterói – Fundação Municipal de Saúde Niterói – Rio de Janeiro – Brasil.

E-mail: mariannecamargo@id.uff.br



Danichi Hausen Mizoguchi

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense; professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade Federal Fluminense – Brasil.

E-mail: danichihm@hotmail.com



IMAGEM: Pxhere

Projeto de Vida Titanzinho: jovens e direitos humanos

Iara Andrade
Paula Autran

Introdução

O Serviluz é uma comunidade localizada na cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil. O bairro é conhecido por esse nome devido à Companhia de Serviços de Força e Luz (Serviluz), que era ponto de referência para a localização do lugar. Formalmente, o Serviluz está situado do Cais do Porto ao Vicente Pinzón, ou seja, é uma faixa de praia que ocupa pouco mais de três quilômetros, localizando-se próxima da zona portuária (Nogueira, 2014).

A comunidade é uma ocupação urbana formada na segunda metade do século XX, tendo surgido em decorrência da construção do porto. O local no qual a comunidade se encontra hoje foi um terreno cedido pela Marinha. Na década de 70, a capitania dos portos removeu moradores da Praia Mansa, que é uma região próxima, realocando-os para um terreno um pouco mais afastado, próximo ao Farol do Mucuripe. Os moradores não receberam nenhum tipo de indenização após essa ação e construíram suas casas com recursos próprios (Nogueira, 2007; Nogueira, 2017).

O bairro não apenas recebe descaso do governo nesta década, mas sua criação e desenvolvimento são permeados, historicamente, por ameaças e interesses do mercado imobiliário. As transformações econômicas e sociais, como a construção do novo cais do porto, a crise na pesca, a seca da cidade e as mudanças na indústria influenciaram a história do bairro, contribuindo para as situações de miséria, medo e violência (Nogueira, 2007). A região confronta-se com os projetos turísticos para a cidade, além de existir diversos projetos que planejam a retirada de uma grande parcela dos moradores do bairro (Brasil, 2014).

Em 2010, a comunidade possuía 22.382 moradores, estando 20% dessa população na faixa etária entre 15 e 24 anos, ou seja, 4.565 das pessoas que compõem o Serviluz são jovens (IBGE, 2010).

Dados de 2010 do Instituto de Pesquisa Estatística Aplicada (IPEA) apontaram que, em Fortaleza, 11,48% dos jovens de faixa etária entre 15 e 24 anos se encontravam em situação de vulnerabilidades, sem trabalhar e estudar. O afastamento da escola é apontado como uma preocupação, principalmente em lugares com alto índice de violência, por propiciar maior vulnerabilidade de adolescentes frente ao homicídio (IPLANFOR, 2015). No mesmo ano, foi realizado o cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano por Bairro (IDH-B), que contempla três indicadores: média de anos de estudo do chefe de família; taxa de alfabetização e renda média do chefe de família (em salários mínimos), variando entre 0 e 1. De maneira mais específica, o bairro Cais do Porto encontra-se com IDH-B de 0,224, podendo ser considerado muito baixo (IBGE, 2010).

De acordo com o Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência – CCPHA (2016), em 2015, um total de 387 meninos e meninas de idades entre 10 e 19 anos foram mortos na cidade de Fortaleza, capital do Ceará. O Vicente Pinzón aparece como o quarto bairro de Fortaleza com o maior número de homicídios de adolescentes (13) (Relatório Final do Comitê Cearense Pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, 2016).

O Governo do Estado do Ceará dividiu o estado em 18 Áreas Integradas de Segurança (AIS), sendo a AIS 1 composta pelos bairros Cais do Porto, Vicente Pinzón, Mucuripe, Aldeota, Varjota, Praia de Iracema e Meireles. Essa área teve, no ano de 2014, um total de 177 homicídios e, em 2015, houve uma diminuição de 7,9% nesses crimes, tendo como resultado final 163 mortes (IPLANFOR, 2015).

O Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídio na Adolescência (2016), além de realizar um diagnóstico sobre os homicídios de adolescentes no estado do Ceará, também, propõe 12 recomendações para o combate ao homicídio de adolescentes. Entre elas, está a ampliação de rede de programas e projetos sociais a adolescentes.

Diante desse contexto, no ano de 2015, foi desenvolvida, por uma psicóloga e duas estudantes de Psicologia, uma proposta que trabalhou a temática “projeto de vida” com jovens da comunidade do Serviluz, orientando-os para o mercado de trabalho. O grupo passou a atuar na praia do Titanzinho, localizada no bairro, especificamente, na Escola Beneficente de Surf do Titanzinho, lugar onde já existiam atividades de esporte, música e lazer, que cedeu seu espaço físico para a atuação.

No ano seguinte, com um formato semelhante, mas com objetivo diferenciado, o projeto passou a se denominar Projeto de Vida Titanzinho, com a finalidade de provocar reflexões e discussões críticas sobre o autoconhecimento e conhecimento do contexto social, passando a trabalhar o tema de Direitos Humanos por meio da facilitação de grupo com jovens. O autoconhecimento e conhecimento do contexto social são embasados, principalmente, pelas perceptivas da Identidade Social (Tajfel, 1982) e Conscientização (Freire, 2016).

A Identidade Social é a comparação que a pessoa estabelece entre os grupos aos quais pertence e aqueles que considera alheios. Essa formação do grupo pode ocorrer, inicialmente, por pressões sociais externas e, só depois de algum tempo, ocorre a construção de uma consciência social de pertencimento ao grupo. Como forma de defesa, os grupos minoritários têm buscado um fortalecimento por meio da valorização de uma identidade, reavaliando suas características consideradas desfavoráveis, internamente e externamente ao grupo, de maneira a transformar essa identidade, procurando, no passado do grupo, tradições e atributos para serem revitalizados e valorizados (Tajfel, 1982).

Ainda no que concerne à visualização de grupos minoritários ou oprimidos, como Freire (2016) nomeia, a conscientização aparece como resultado de uma linha de ação pedagógica crítica, que seria “uma captação correta e crítica dos verdadeiros mecanismos dos fenômenos naturais ou humanos” (p. 77). Uma vez que ocorre a tomada de consciência, as pessoas teriam propriedade sobre as situações que vivenciam e buscariam transformá-las. Assim, as atividades que buscam a conscientização devem estimular o pensamento crítico e a libertação, por meio do diálogo, incentivando atividades intersubjetivas a partir das quais os atores produzem, partindo de suas realidades vivenciadas. Segundo Freire (2016), quanto mais as pessoas refletirem sobre a sua própria existência, mais poderão intervir sobre ela.

Para que haja uma mudança interna e externa da percepção sobre o grupo, são necessárias estratégias coletivas (Valentin, 2008). Sendo assim, as duas correntes teóricas se complementam para desenvolver uma conscientização crítica por meio da identidade social.

Desse modo, a escolha do tema “direitos humanos” se torna pertinente diante da observação de todos os dados supracitados e das violações existentes dessa realidade, vislumbrando a possibilidade de que os jovens coloquem em prática suas reflexões, transformando suas perspectivas críticas sobre o contexto social em ações. De acordo com a ONU (2016):

Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação.

Assim, os direitos universais abrangem diversos âmbitos da vida, seja ela individual ou coletiva. Apesar disso, é relevante destacar que os direitos vigentes em cada sociedade estão ligados a contextos sociais e históricos e, principalmente, a processos de mobilização e reivindicações. Desse modo, as conquistas vigentes podem ser relacionadas a lutas políticas e sociais (Medeiros, 2006).

No contexto brasileiro, as conquistas desses direitos ainda apresentam uma grande barreira a ser superada, vale saber, a desigualdade que separa os grupos sociais, devendo-se, assim, ser considerada não somente as dimensões objetivas como água, moradia e alimentação, mas, também, deve-se levar em conta aspectos da subjetividade social. Desse modo, cabe à Psicologia e aos psicólogos um importante papel, engajando-se em ações de compromisso com a promoção dos direitos humanos (Silva, 2003).

A Psicologia é uma área que estuda os mais diversos fenômenos sociais, com o intuito de relacionar as desigualdades e injustiças com o preconceito, numa tentativa de desconstruir a discriminação social (Camino, 2004). Sendo o Projeto de Vida Titanzinho composto por profissionais da área de Psicologia, considerou-se pertinente a atuação abordando o tema “Direitos Humanos”.

Um olhar sobre as violações dos direitos humanos

Diante dos fatores apresentados, o Projeto de Vida construiu um plano de ação para trabalhar os direitos humanos com os jovens participantes do projeto durante o ano de 2016. O objetivo principal foi o de provocar reflexões, discussões e ações acerca dos direitos e deveres humanos. A proposta foi organizada em três dimensões de ser: “eu comigo mesmo”, “eu com o outro” e “eu com o mundo”, em uma perspectiva de se trabalhar inicialmente o autoconhecimento até se chegar ao conhecimento social.

A metodologia utilizada para viabilizar o tema foi a facilitação de grupo de maneira ativa e dinâmica. A composição das experiências envolveu atividades como: roda de conversa;

apresentação de informações; construções de conteúdos pelo grupo; apresentação de palestrantes convidados; atividades de campo e grupos de arte e dança. Essa forma de trabalho buscou preservar uma dimensão lúdica dentro da aprendizagem que, por meio de estratégias criativas e produtivas, envolvam e cativem os participantes com variadas formas de interação, não necessariamente com jogos e brincadeiras envolvidas (Afonso; Abade, 2013).

Além disso, o trabalho com grupos de jovens e adolescentes mostra-se apropriado, tendo em conta o sentimento de pertencimento a outro grupo, diferente de sua família, que se mostra importante na busca de identidade do adolescente. Ademais, o grupo possibilita o compartilhamento de sentimentos de dúvida e de insegurança, considerando-se, também, que cada integrante do grupo é um facilitador, já que pode compreender o outro e expressar isso (Lucchiari, 1993). Sendo assim, interação e compartilhamento fazem parte da educação não formal que, por meio de confrontações e colaborações, resultam na ressignificação de conteúdos e produção de saberes (Gohn, 2014).

Participaram das atividades 12 jovens com idades entre 12 e 15 anos, sendo três mulheres. O grupo de facilitadores foi composto por duas psicólogas e um estudante de psicologia, duas mulheres e um homem, o trabalho desenvolvido foi voluntário e a equipe contribuía com seus próprios recursos financeiros para efetuar as atividades propostas dentro do projeto.

A escolha do tema norteador – Diretos Humanos – foi pensada pelos facilitadores como uma proposta geral, porém, os temas específicos foram pensados em conjunto com o grupo de jovens participantes. Antes da delimitação sobre quais temas seriam tratados durante o ano, foram realizados dois encontros de apresentação. Nestes, tendo como embasamento a Declaração Universal dos Direitos Humanos, foram apresentados quais temas provavelmente seriam trabalhados, como uma forma de sondagem com o grupo sobre quais assuntos fariam mais sentido e quais eles sugeriam. Para isso, foram utilizadas ferramentas lúdicas, com o auxílio da cartilha de direitos humanos do Ziraldo (Ziraldo, 2008) e o uso de imagens e vídeos que abordassem os temas.

Após a apresentação, algumas temáticas foram retiradas e os assuntos *drogas* e *educação ambiental* foram adicionados por sugestão do grupo de jovens. O tema *drogas* foi abordado, relacionando-se ao tema *defesa do seu próprio corpo*, que teve como base o artigo III: “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (UNIC/Rio, 2009). O tema *educação ambiental* foi adicionado por ser considerado de extrema relevância e contemplar a relação do indivíduo e da comunidade com o mundo.

Dessa forma, os subtemas trabalhados foram: privacidade pessoal; liberdade de expressão; preconceito; racismo; gênero; liberdade e defesa do seu próprio corpo; drogas; direito à educação; educação ambiental e a noção de que todos são iguais em direito perante a lei. Cada tema possuindo uma relação ou embasando-se em artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Como exemplo de privacidade pessoal, temos o artigo XII: “Ninguém será sujeito à interferência em sua vida privada, em sua família, em seu lar ou em sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques” (UNIC/ Rio, 2009).

Cada um dos subtemas foi trabalhado em quantidades variadas de encontros, entre dois e quatro, dependendo das demandas que eram percebidas no grupo. Além disso, o tema abordado anteriormente era sempre relacionado ao tema seguinte; assim, discussões anteriores eram constantemente resgatadas.

Tendo abordado de maneira ampla várias temáticas que envolvem direitos humanos, foi possível perceber, diante das reações e debates do grupo, a necessidade de aprofundar a discussão e ampliar as atividades metodológicas sobre a temática “diversidade”, seja ela étnica, religiosa, cultural ou de gênero. Essa percepção foi possível devido à conduta discriminatória que os jovens apresentaram diante de tais temas. Como exemplo, podemos comentar que, no início das atividades, trabalhou-se, por meio do tema *liberdade de expressão*, a liberdade religiosa, e falamos sobre as diversas religiões que são praticadas no Brasil. Nesse momento, o grupo apresentou medo e/ou preconceito em relação às religiões, principalmente as de origem africana.

Assim, reiterando-se a importância das ações lúdicas, é possível articular pensamento e ação. Brincar com a realidade implica ser capaz de ensaiar diversas facetas da imaginação e da criatividade, sendo isso possível não só nas brincadeiras infantis, mas, também, nas artes, na filosofia, nas ciências e em todas as atividades, sendo constitutivo da sociedade humana. A brincadeira se faz essencial para diversas aprendizagens do indivíduo como ser atuante no meio em que vive (Afonso; Abade, 2013; Jardim, 2003).

Temos como exemplo de atividade lúdica uma pesquisa de campo que abordou o tema racismo e foi construída a partir do artigo “Um estudo do preconceito na perspectiva das Representações Sociais: Análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial” (Pereira; Torres; Almeida, 2003), que foi estudado e adaptado para o contexto do grupo. O artigo base para a atividade consiste em avaliar a influência de um discurso justificador da discriminação sobre o racismo diante de um cenário, ou seja, de uma cena descrevendo uma situação racista.

Com base nisso, na atividade de campo, o grupo de participantes foi dividido em duas equipes: uma ficou com o cenário e a justificativa para o comportamento racista e a outra com o cenário sem a justificativa, que são originalmente apresentados no artigo. Os grupos, então, foram caminhando na comunidade, entrevistando os moradores que estivessem no local. Após a atividade, calculamos os resultados e conversamos sobre o assunto. Falamos sobre como as pessoas justificam seu preconceito, embasando-se no preconceito da sociedade.

Esse momento de discussão foi uma maneira de aquecer o tema que continuou na semana seguinte com um palestrante convidado, graduando em Relações Internacionais, natural da Guiné-Bissau. O estudante atuava como articulador na Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para Promoção da Igualdade Racial (Governo do Estado do Ceará) e estava coordenando o Coletivo África Eventos, sendo responsável pela Cultura & Eventos da Associação dos Estudantes da Guiné-Bissau, além de ser secretário da Associação dos Estudantes Africanos no Estado do Ceará.

Além disso, com o objetivo de trabalhar esse tema, foram realizadas duas apresentações de Tambor de Crioula. Essas apresentações foram realizadas pelo grupo Tambor Filhos do Sol e o evento foi organizado em parceria com o coletivo de jovens do bairro nomeado de *Servilost – o lost* (perdido, em inglês) faz alusão ao descaso das autoridades com o lugar. As apresentações foram abertas ao público, contemplando um ambiente da comunidade, o Farol do Mucuripe. Por meio da apresentação, foi possível proporcionar uma aproximação da comunidade com a cultura afro-brasileira e romper preconceitos religiosos, pois, mesmo com receio, os moradores do bairro se aproximaram da apresentação para ver do que se tratava, e muitos interagiram e dançaram nos eventos.

Além disso, o evento proporcionou circulação de visitantes no bairro, ocasionando trocas de vivências e de experiências entre pessoas que possivelmente não frequentariam o bairro se não fosse a ligação com o projeto, o que fomentou a criação de conexões para atividades artísticas e culturais em momentos futuros, para além das vivências proporcionadas pelo projeto.

Com o evento do Tambor de Crioula, também se iniciou a temática “gênero”, pois, para dançar, é necessário o uso da saia. Então, se um homem quisesse dançar, ele precisaria colocar a vestimenta típica. Inicialmente, a prática provocou estranhamento, porém, com as explicações e conversas, vários homens vestiram a saia e entraram na roda. Na semana seguinte, o tema “gênero” foi introduzido de maneira mais aprofundada ao grupo, o que proporcionou uma relação entre algo vivido anteriormente e um conteúdo teórico, desenvolvendo um processo de conhecimento (Gohn, 2014).

De maneira mais direcionada para a temática *gênero*, foi realizada a dinâmica “Coisa de Homem e Coisa de Mulher”, na qual, em uma cartolina separada em duas partes e com colagens, o grupo selecionou o que seria “coisa de homem” e o que seria “coisa de mulher”. Feita a divisão, o grupo foi desconstruindo, por meio da conversa, essa divisão. Dois convidados que participaram da atividade, por dedicarem-se ao estudo da temática *gênero*, problematizaram as questões e apresentaram exemplos na sociedade que ampliavam as possibilidades de atividades que homens e mulheres realizam. Em outros encontros, também, para abordar esse tema, foram apresentados vídeos, fotos e informações estatísticas.

Essas temáticas suscitaram a relevância de se trabalhar a partir da perspectiva da Identidade Social (Tajfel, 1982), pois esse é um dos mecanismos que explica a discriminação das pessoas, o que pode ajudar a explicar as diferentes formas de defesa dos grupos que sofrem discriminação e que têm buscado um fortalecimento de uma identidade social mais positiva. Dessa maneira, pode-se pensar em estratégias tanto para perceber os outros grupos de maneiras mais positivas ou em outras perspectivas, quanto para valorizar o local em que o indivíduo se encontra.

Outra adaptação realizada no cronograma foi relativa ao tema de *educação ambiental*, pois diante da realidade da comunidade – falta de saneamento básico, falta de coleta de lixo, proximidade com o mar e contato com animais de rua e marítimos –, percebeu-se a necessidade de se trabalhar tal assunto com maior profundidade. Este foi relacionado

aos direitos humanos, tendo em vista a perspectiva de direito à saúde e de cidadania, com o foco na preservação do meio ambiente. Para tal, foram realizadas diferentes atividades para se trabalhar o assunto.

Para a introdução do tema, um estudante de Biologia foi convidado. O grupo desenhou um mapa do bairro, os animais que eles encontram diariamente na comunidade e problemas ambientais e de poluição. Tais assuntos foram debatidos, construiu-se um conhecimento sobre os animais que habitam o local e se discutiu sobre quais seriam as soluções para os problemas encontrados. De igual modo, realizou-se um passeio pelas dunas da Sabiaguaba, sendo este um momento de entrar em contato direto com a natureza. Além disso, conversamos sobre os benefícios que ela possui e os problemas que são causados pelas intervenções humanas, tendo como guia um biólogo que estuda a região.

Na semana seguinte, os próprios participantes do projeto guiaram os facilitadores do grupo pelo bairro, mostrando lugares na comunidade que tinham significado para eles, além de terem contato com elementos da natureza. Esse contato consiste em uma maneira de pensar o ambiente não somente em relação com a natureza, mas em relação aos outros e consigo.

No dia das crianças, foi realizado um mutirão de limpeza da praia, sendo que a equipe que coletasse mais lixo venceria a brincadeira. Outra intervenção relativa ao tema foi a exibição do documentário *Lixo Extraordinário* (2010), seguido por um debate sobre o documentário e um planejamento de ações que poderiam ajudar na preservação do bairro.

Na semana seguinte, o grupo foi dividido em duas equipes para que cada uma desenvolvesse um plano de ação para diminuir a poluição na comunidade. Posteriormente, foram convidados dois estudantes de Engenharia Ambiental e Sanitária para explicarem acerca dos resíduos sólidos.

Os resultados alcançados foram realizações de ações intramuros, produção de cartazes e realização de gincanas produzidas pelos jovens, além de eventos extramuros, como uma atividade cultural em alusão à cultura negra e a coleta de materiais recicláveis.

Para uma avaliação individual sobre o aprendizado e engajamento dos participantes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais no início e no final do grupo. O roteiro de entrevista foi composto por perguntas sócio-demográficas (idade, escolaridade, com quem mora) e sobre: (1) compreensão do tema “direitos humanos”; (2) relatos de direitos humanos infringidos; (3) expectativa sobre o projeto (antes); (4) sugestões e demandas (depois).

Avaliando as entrevistas antes e depois das atividades, de uma maneira comparativa, foi possível perceber que o conhecimento inicial sobre a temática de direitos humanos já era existente, porém, de maneira mais abstrata: “Respeitar uns aos outros” (M.S., menino de 12 anos); “A pessoa ter o direito dela a se expressar e fazer o que quiser” (L.O., menino de 13 anos). Depois das atividades, observaram-se respostas mais elaboradas e relacionadas com os temas trabalhados durante o ano: “Se a pessoa tem seus direitos, deve correr atrás. A gente sozinho não pode fazer nada” (L.O., menino de 14 anos); e ainda “Direitos iguais, sem humilhar as pessoas. [...] O bullying com as mulheres” (E.S., menina de 12 anos).

Em relação aos relatos de direitos humanos infringidos, observa-se que, na primeira entrevista, os jovens apresentaram relatos sobre os quais não se implicavam tanto: “Pessoas negras sofrendo preconceito” (R.E, menino de 15 anos) ou “No colégio, várias pessoas desrespeitam os professores” (M.S., menino de 12 anos). Já no segundo momento, notam-se relatos mais próximos de suas vivências: “No fórum, quando o pai não assume a responsabilidade, a promotora deveria procurar mais direitos”; “Na escola, quando tomei a frente de todo mundo na fila”; “Quando a vizinha coloca o som alto demais” (V.S., menino de 14 anos) ou “Quando matam alguém de nossa família. [...] Quando a polícia para um cara por ser negro um bocado de vezes” (L.O., menino de 14 anos). Além disso, foi possível observar uma maior implicação dos jovens sobre o tema, reconhecendo que também já violaram direitos dos colegas ou seus direitos foram violados, vivências relacionadas principalmente com o preconceito: “Quando chamo o X [colega do projeto] de *viado*” (M.S., menino de 12 anos) e “Na escola me chamam de burro, negro [...] os apelidos” (B.S, menino de 12 anos).

Com a finalização das atividades, foi possível perceber o conhecimento teórico e cognitivo dos jovens sobre os temas. Apesar disso, as mudanças de comportamento não foram tão claras, sendo possível observar a exposição de opiniões contra outros integrantes do grupo, colocando em questão as vivências promovidas sobre igualdade e respeito às diferenças. Diante disso, reitera-se que a conscientização é um processo e que o convívio social e as atividades em grupo contribuem para tal. Assim, a estimulação do pensamento crítico e a libertação, por meio do diálogo, incentivo de atividades intersubjetivas nas quais os atores produzem, partindo de suas realidades vivenciadas, devem seguir. Ainda, deve-se considerar que o conteúdo aprendido não é uma cópia do que foi transmitido, pois as pessoas reelaboram o que recebem a partir de suas experiências, vivências e cultura (Freire, 2016; Gohn, 2014).

Em relação às expectativas, demandas e sugestões que foram apresentadas pelos jovens, observam-se, tanto antes quanto depois, apontamentos sobre o interesse em atividades dinâmicas, passeios e gincanas. Além disso, como sugestão de temas mais recorrentes, apareceram os assuntos de educação ambiental, racismo, preconceito e *bullying*, o que reitera a importância do trabalho de facilitação de grupos com jovens em uma perspectiva lúdica e dinâmica, tendo em vista que essas temáticas foram contempladas com maior variabilidade de métodos e dinâmicas.

Considerações finais

Tanto as informações estatísticas apresentadas neste texto quanto o relato sobre a história do nascimento do bairro Serviluz apresentam notórias violações aos Direitos Humanos. Violações que podem ser representadas pelos altos índices de homicídios, baixo IDH-B, remoção de moradores e interesses públicos que favorecem uma minoria privilegiada. Apesar desses fatores, o bairro possui diversos movimentos internos, seja de associações e escolas de surf, seja de projetos sociais, grupos que promovem atividades de arte, cultura e esporte.

Essas atividades por si só já são promotoras de saúde e promovem acesso a determinados direitos que poderiam não existir se não fossem por elas, como o convívio em comunidade e o lazer, também proporcionando reflexões críticas específicas de cada tema. Porém, outros processos também aparecem como relevantes para instigar reflexões e discussões críticas, sendo um deles a facilitação de grupo de jovens aqui relatada. O conhecimento cognitivo dos Direitos Humanos pode por si só estimular jovens a reivindicar seus direitos e identificar a violação que sofrem, porém, o envolvimento por meio de vivências e trocas em grupo apresenta maior engajamento dos participantes em relação à temática.

Diante disso, o psicólogo possui um compromisso ético e profissional com esse tipo de atuação, tratando as perspectivas do autoconhecimento e conhecimento do contexto social e apresentando comprometimento com os Direitos Humanos. Esse profissional deve, sobretudo, manter uma postura crítica e reflexiva sobre os fenômenos sociais para que não reitere desigualdades e injustiças. Para esse processo, as práticas da educação não formal podem ser fortes aliadas. Esse modo de atuar possui como vantagem sua maior flexibilidade e a possibilidade de permear por variados temas, o que pode proporcionar a adesão de jovens participantes.

Observar que em apenas um ano de trabalho um grupo de jovens se formou de maneira tão coesa e já propor atividades para melhoria de acesso aos direitos humanos do bairro já é uma grande conquista. Além disso, observa-se que, através do projeto, os jovens puderam ter maiores relações com a comunidade, conhecendo novas pessoas e ocupando de maneira diferente os espaços que já habitavam. Nas atividades externas ao bairro, os jovens também puderam ter contato com novos ambientes e pessoas que provavelmente não conheceriam se não integrassem o grupo de participantes do projeto.

Embora as mudanças de comportamento dos jovens não tenham sido tão perceptíveis, devido à persistência de apelidos e desrespeito aos colegas, em determinados momentos, percebe-se uma mudança de discurso dos participantes sobre os temas. Ademais, os integrantes apresentaram interesse em permanecer no grupo, sugerindo temas e atividades para o ano seguinte (2017), mesmo que esta não seja uma atividade obrigatória.

Diante do exposto, há que se destacar as potências dessa caminhada que apenas foi iniciada e que segue em busca do desenvolvimento de pessoas ativas, questionadoras e participantes na sociedade. Seguindo com conteúdo e dinamicidade para que os jovens possam ter uma compreensão global e implicada sobre os assuntos discutidos no grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L.. **Jogos para pensar: Educação em Direitos Humanos e Formação para a Cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BRASIL, A. B. Plano ou Projeto? As ZEIS de Fortaleza no contexto do planejamento estratégico. **III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo**. São Paulo, 2014
- CAMINO, L. A Psicologia e a Luta contra o Racismo: Temos de que nos orgulhar?. In: SILVA, M. V. O. (Org.). **Psicologia e Direitos Humanos: Subjetividade e Exclusão**. Brasília: Casa do Psicólogo, 2004. p. 231-242.
- COMITÊ DE PREVENÇÃO DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA. **Cada Vida Importa: Relatório Final 2016**. Fortaleza, 2016.
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
- GOHN, M. G.. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 1, 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - 2010**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=230440&idtema=118>>. Acesso em: 29 nov. 2017.
- INSTITUTO DE PLANEJAMENTO DE FORTALEZA (IPLANFOR). **Fortaleza 2040**. Fortaleza, 2015.
- JARDIM, C. S.. **Brincar: Um campo de subjetivação na infância**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2003.
- LIXO Extraordinário. Direção: Lucy Walker. Produção: Angus Aynsley e Hank Levine. Brasil/Reino Unido: Almega Projects e O2 Filmes, 2010. 1 DVD (90 min.), son., color.
- LUCCHIARI, D. H. P. S. Planejamento por encontros. In: LUCCHIARI, D. H. P. S. **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1993. p. 22-34.
- MEDEIROS, M. A.. **Direitos Humanos: uma paixão refletida**. Belo Horizonte: RECIAM, 2006.
- NOGUEIRA, A. A.. Da pesca ao Surfe: natureza, cultura e resistência. In: GORCZEWSKI, D. (Org.). **Arte que inventa afetos**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017. p. 143-154.
- _____. **Fogo, vento, terra e mar: a arte de falar dos trabalhadores do mar**. São Paulo: Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer do Município de Caçapava, 2007.
- ONU. **O que são os direitos humanos?** 2016. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/definicao/>. Acesso em: 10 out. 2017.
- TAJFEL, H. **Grupos Humanos e Categorias Sociais**. Lisboa: Livros Horizontes, 1982.
- PEREIRA, C.; TORRES, A. R.; ALMEIDA, S. T.. Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 1, 2003.
- SILVA, M. V. O. Apresentação. In: SILVA, M. V. O. (Org.). **Os Direitos Humanos na prática profissional dos psicólogos**. Brasília: CFP, 2003. p. 6-6.
- UNIC/RIO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2009. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.
- ZIRALDO. **Os direitos humanos**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dh/cartilha_ziraldo_dh.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

RESUMO

O Serviluz, oficialmente denominado como Cais do Porto, é um bairro da cidade de Fortaleza, Ceará, que se encontra em situação de vulnerabilidade social, com alto índice de violência, baixo nível de desenvolvimento humano e uma grande população de jovens em situação de risco. Em 2015, foi realizada uma atuação com os jovens da comunidade com a proposta de trabalhar um Projeto de Vida. Em 2016, o projeto foi nomeado como Projeto de Vida Titanzinho e passou a atuar com a temática de Direitos Humanos, tendo como objetivo provocar reflexões, discussões e ações sobre o assunto. A metodologia envolveu roda de conversa, apresentação e construções de conteúdos, palestras, atividades de campo e grupos de arte. Como resultados das intervenções, foi possível perceber que os jovens apresentaram conhecimentos mais elaborados sobre os direitos humanos e relacionados aos temas trabalhados durante o ano.

Palavras-chave:

direitos humanos, Serviluz, psicologia social, educação informal, Projeto de Vida Titanzinho.

ABSTRACT

Serviluz, officially named Cais do Porto, is a neighbourhood in the city of Fortaleza, which finds itself in a situation of social vulnerability, with a high incidence of violence, a low incidence of social development, and a large youth population at social risk. In 2015, a work was done with the community's young people with the intent of discussing their life project. In 2016, the project was named Titanzinho Life Project and began to revolve around the theme of Human Rights, in order to provoke reflections, discussions and actions involving the subject. The methodology of this project involved discussion groups, the presentation and construction of lectures, field activities and art groups. As a result of these interventions, it was possible to see that the young people involved showcased a more elaborate knowledge on Human Rights and related themes worked on throughout the year.

Keywords:

human rights, Serviluz, social psychology, informal education, Titanzinho Life Project.

DATA DE RECEBIMENTO: 07/05/2018

DATA DE APROVAÇÃO: 11/01/2019



Iara Andrade

Mestranda em Psicologia pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Brasil. Atualmente é membro do Laboratório de Estudos sobre Processos de Exclusão Social (LEPES). Também atua com intervenção social por meio do Projeto de Vida Titanzinho.

E-mail: iara_andrade_@hotmail.com



Paula Autran

Graduada em Psicologia pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Brasil. Pós-graduação em Neuropsicodiagnóstico – Educação a Distância, pela Unichristus, Brasil. Mestranda em Psicologia, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil. Também atua com intervenção social por meio do Projeto de Vida Titanzinho.

E-mail: autranpaula@gmail.com



IMAGEM: PxHere

Os jovens e os velhos: uma atualização de um embate frente a algumas questões nacionais

**Mesa redonda realizada no “Ciclo de Debates:
Subjetividade, Descolonialidade e Universidade”**

DEBATEDORAS Carmen Teresa Gabriel E Lucia Rabello de Castro

MEDIADORA Juliana Siqueira de Lara

Juliana Siqueira de Lara

Boa tarde, sejam todos bem-vindos à nossa quarta mesa, intitulada “Os jovens e os velhos: uma atualização de um embate frente a algumas questões nacionais”, do Ciclo de Debates: Subjetividade, Descolonialidade e Universidade, organizado pelas professoras Lucia Rabello de Castro e Sabrina Dal Ongaro Savegnago, com o apoio do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Eu sou Juliana Siqueira de Lara, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRJ, e irei mediar essa mesa de hoje, que conta com a presença mais do que especial das professoras Carmen Teresa Gabriel e Lucia Rabello de Castro.

A proposta da nossa mesa de hoje serve para que possamos criar um diálogo a partir de perguntas que eu farei e, em seguida, as professoras irão responder com um tempo em torno de 10 minutos. Depois dessas perguntas e respostas, o público presente também está convidado a perguntar e participar da mesa.

Para iniciarmos esse diálogo, podemos dizer que se tem constatado que as relações entre jovens e adultos mudaram muito ao longo dos últimos anos. Se antes as crianças estavam submetidas a uma posição de proteção, de cuidado e muitas vezes de subordinação e inferioridade em relação aos adultos, hoje, a distância que separa a geração mais nova da geração mais velha parece que se encurtou. Em muitos espaços, essa distância se tornou quase inexistente. A proposta desse ciclo de debates de introduzir essa temática em uma de suas mesas me parece dizer sobre a necessidade de pensarmos juntos sobre essas transformações, os caminhos e as consequências que essas mudanças têm ocasionado na vida social e política das crianças, dos jovens, dos adultos e também dos idosos, hoje, para o mundo que queremos construir daqui para frente. Nesse sentido, professora Carmen, como você considera a relevância de abordarmos esse tema dos embates entre os jovens e os velhos, hoje, no contexto político e social em que vivemos?

Carmen Teresa Gabriel

Antes de mais nada, eu queria agradecer o convite. Boa tarde a todos e a todas! E gostaria de relatar também a minha perplexidade face a um convite para conversar sobre essa temática. Embora, é claro, a gente associe educação a jovens e à infância, fiquei pensando em como eu poderia contribuir para o debate de hoje. Isso, aliás, foi algo que me ocupou por dias. Parto de algumas inquietações que são minhas e que me atravessam enquanto pesquisadora e que considero importantes. Portanto, são elas, acredito, que vão me permitir encontrar uma porta para entrar nesse debate. Tentei formular isso a partir da seguinte pergunta: como continuar pensando politicamente o campo educacional – isto é, continuar pensando a escola, a formação de professores, o currículo e o aluno – em tempos tão sombrios? E eu uso o adjetivo *sombrio* para qualificar um tempo no qual nada é possível ou talvez tudo seja possível – eu não sei o que é pior –, no qual algumas certezas herdadas da modernidade estão, hoje, sendo fortemente abaladas no próprio debate epistemológico. E eu não digo isso como se fosse algo necessariamente negativo. Estamos imersos em um momento no qual alguns

parâmetros, alguns paradigmas para pensar a escola e a educação têm sido questionados. E eu acho até importante que o sejam.

Tenho trabalhado com uma postura epistêmica que se inscreve no que tem sido nomeado como a *teoria social do discurso*. Início essa discussão olhando para o título da mesa e não podendo deixar de problematizar os próprios significantes que foram mobilizados no título: *jovens, velhos, questão nacional e embates*. A gente poderia problematizar cada uma dessas palavras. Então foi por aí que comecei a pensar.

Esses termos e esse título poderiam falar sobre o processo de subjetivação que coloca e posiciona os sujeitos nas categorias de velhos e novos. Esses processos de subjetivação estão marcados por conflitos e tensões. A palavra *embate* me permite pensar isso. E que vivemos hoje questões nacionais que de alguma forma implicam ou induzem a reflexão e a reatualização desses embates. Muito rapidamente, e muito brevemente, estou entendendo e lendo essa questão nacional como uma conjuntura política marcada por uma articulação entre grupos de interesses ultraliberais e ultraconservadores responsáveis tanto pelo desmantelamento do setor público quanto por um recrudescimento de um conservadorismo. É essa combinação aparentemente paradoxal que delinea um contexto no qual nós nos movemos. Então, pensar no embate entre jovens e velhos também requer pensar nesse contexto, a partir de nossos diferentes lugares de fala, a partir do exercício da nossa agência.

Em relação ao termo *jovens e velhos*, a despeito dos critérios que a gente possa utilizar para definir um ou outro destes termos, o que me interessa sublinhar aqui é a interface entre jovens e velhos com a metáfora do jogo do tempo. Eu tentei pensar dessa forma no sentido do que nos institui como sujeitos que agem nesse mundo. Quando nós falamos de velhos e jovens, estamos trabalhando com continuidades e permanências. Ricoeur nos fala de marcadores no tempo. Ele indica o calendário, os rastros e o conceito de geração como marcadores de tempo muito importantes. Fiz essa escolha de trazer essa ideia de geração para pensar o que eu quero pensar. Então, considero que a relevância do tema proposto consiste em reconhecer sua potência para pensar a dinâmica do jogo do tempo. Isto é, permanências, mudanças, estabilidades, desestabilidades, contingências, heranças – uma palavra que eu acho potente –, em tempos em que presenciamos um acirramento de disputas de memórias e de projetos de sociedade.

Lucia Rabello de Castro

Primeiro, eu gostaria de relatar a alegria e o prazer de poder estar compartilhando aqui a mesa com a Carmen Teresa Gabriel. A gente tem compartilhado muitos trabalhos e raramente temos a oportunidade de estar juntas assim, em um debate mais acadêmico. Eu acho que isso é muito bom. Também com a Juliana coordenando a mesa e de ter essa oportunidade de falar sobre uma temática que tem me ocupado bastante ultimamente. Eu venho dessa área de infância e juventude e, mais ultimamente, as questões intergeracionais têm se colocado como questões muito importantes e prementes em minhas pesquisas.

Eu, assim como Carmen, fiquei na dúvida por onde iria alinhar a minha resposta, porque eu acho que essa resposta dá a oportunidade de várias entradas: a questão de jovens e velhos; a questão dos embates; a questão do contexto político. Acho que talvez eu vá priorizar essa noção de embate entre jovens e velhos, no Brasil, hoje. Então, estou tomando o contexto político a partir de uma leitura sobre a questão de jovens e velhos que a gente está enfrentando nesse Brasil contemporâneo. Eu gostaria de nomear de uma forma mais incisiva essa questão entre jovens e velhos sob a perspectiva de um embate com a expressão de iniquidade geracional.

A iniquidade geracional que hoje presenciamos, ou seja, como uma geração está sendo afetada de uma maneira injusta, ilegítima, ilícita, cruel por outra geração. Para pensar isso, eu tomo alguns exemplos. Em primeiro lugar, algo que está no debate atual, que é o genocídio de jovens pretos e pobres no País. As estatísticas que temos sobre o número de assassinatos no Brasil, que agora está em torno de 60.000 anuais, também nos mostram que cerca de 60% desses assassinatos são de jovens entre 15 e 19 anos. Essa é uma estatística estarrecedora, que nos envergonha como população de adultos. Nessa linha, outros aspectos também se seguem, que é a respeito da própria população carcerária no Brasil, composta basicamente de jovens de origem popular, humilde, também pretos e pobres. E em termos de educação pública, se a gente tem 35 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, temos também mais de 10 milhões que não chegaram até o final do segundo ciclo escolar.

Eu poderia ser questionada no seguinte sentido: afinal de contas, o que significa essa iniquidade geracional? Até porque ela é muito localizada e direcionada para uma determinada população de jovens. Talvez isso nos interrogue, ou nos faça pensar: de que maneira, ou como nós deixamos de construir, ao longo da nossa República, certo imaginário cultural a respeito do que seria uma justiça geracional em relação à nova geração. A gente pode até alegar que as elites, as classes burguesas, têm um zelo, um trato em relação à sua própria prole. Do ponto de vista do cuidado com as novas gerações, as elites são super zelosas com seus filhos, que vão para as melhores escolas. Então, em certo sentido, é como se a gente pudesse constatar que há aí uma preocupação com uma continuidade geracional. Mas essa preocupação não atinge nenhum patamar mais coletivo da sociedade, ela é algo que é absolutamente narcisista, é relativo a você e aos seus próprios descendentes. Não conseguimos chegar a um patamar de discussão e de subjetivação coletiva em que as elites ou os adultos de uma forma geral se sintam responsáveis e dispostos, ou voltados para o cuidado de uma geração que inclua a todos e todas os/as jovens.

Eu fiquei pensando como, no Brasil, o latifúndio não é apenas agrário, mas também familiar e subjetivo. Ou seja, aquilo que é seu e pode ser muito, sendo que as elites têm muito, na verdade é para reproduzir essa própria estrutura, que é iníqua e que não distribui. Eu acho que isso toca em questões de como a gente, os adultos, as elites, de uma forma geral, não conseguimos nos posicionar

identificados com qualquer jovem, seja ele o nosso filho ou não; são eles que vão fazer a reprodução societária, que vão continuar no Brasil, e que vão nos suceder.

Eu acho que a própria colocação do que seria o adulto e o jovem, ou o velho e o jovem, está dizendo uma diferença geracional. No que consiste essa diferença, e como a gente dá sentido a esse significativo da diferença, eu acho que tem a ver com os nossos problemas, as nossas questões e os nossos projetos também. Diz respeito a que lugares iremos designar para que os adultos possam preencher suas responsabilidades, e também os que os jovens podem assumir de, eventualmente, ter um lugar nessa reprodução societária. A pergunta que a gente pode se fazer a partir dessa colocação do título da mesa é se, no Brasil, temos enfrentado essa diferença geracional, tendo em vista a forma como a sociedade dos adultos trata, não só os seus filhos, mas todos os jovens. Neste sentido, a gente tem uma questão nacional grave, que é essa iniquidade geracional, no meu ponto de vista.

Juliana Siqueira de Lara

Obrigada, professora Lucia, pela sua fala. Assim como a da professora Carmen. As respostas de vocês nos encaminham para a nossa segunda questão de hoje, que gira em torno da reflexão de que, por muito tempo, a geração mais velha foi aquela à qual se era destinada a posição de transmissão, de cuidado, de responsabilidade para com a geração mais nova. Atualmente, temos verificado que essa posição tem sido colocada em xeque pelas transformações culturais, políticas e sociais que temos vivenciado. Então, pensando esse lugar ocupado hoje pela geração mais velha, como vocês avaliam os embates, diante dessas transformações que vivemos, entre a geração mais jovem e a geração mais velha?

Carmen Teresa Gabriel

Penso que caberia, nesse momento da conversa, trazer uma questão que não quer se calar nunca no campo educacional, pelo menos para quem pensa escola pública e a formação de professores: qual é o lugar da escola pública no processo de transmissão cultural, de transmissão de um mundo de valores, de cultura e de conhecimentos de uma geração à outra? A escola, historicamente, desempenhou esse papel, era um dos *locus* para isso e muitas vezes contribuiu para a reprodução da desigualdade. Esse papel foi, inclusive, objeto de crítica por parte de muitos pesquisadores do campo educacional. Caberia pensar essa escola em nosso presente e como ela está hoje na berlinda, pois, para muitos, ela não serve mais para nada. Eu sou uma defensora da escola pública como um lugar importantíssimo justamente nesse processo de socialização e distribuição de um dos bens culturais mais desigualmente distribuídos nesse País, que é o próprio conhecimento. Mas essa não é uma discussão de fácil trato, hoje, no campo educacional. Até porque a gente tem várias críticas em relação a algumas formas de institucionalização dessa escola. Eu gosto muito de um autor chamado Gert Biesta, que fala que a escola teria três funções importantes: de qualificação; de socialização e de subjetivação. Talvez a gente possa pensar a partir dessas três entradas, um pouco nesse processo que a Lucia está chamando de uma iniquidade geracional: qual seria o papel da escola nesse contexto? Qual seria o papel da escola para tentar evitar, superar,

problematizar isso que diz respeito a algumas juventudes e não outras, a quem garantir essa transmissão e esse cuidado?

Existem hoje correntes que são fortes no campo educacional, que definem a escola como lugar de diferença. Eu diria que o mundo é o lugar da diferença. Entendo que o que difere a escola do resto do mundo é que essa instituição tem a função de lançar e relançar o que Derrida nomeia de herança. Quer dizer que nós – de cada geração – somos herdeiros e a escola tem essa função de garantir de alguma forma a passagem dessa herança. O problema é saber que herança é essa que vale a pena ser passada adiante. Porque nem tudo necessariamente vale a pena ser passado adiante. Tanto a escola quanto o currículo são percebidos como um espaço de produção de identidade, de diferenças e, muitas vezes, de reprodução das desigualdades. Eu gosto muito de uma definição que diz que a escola é um lugar onde o mundo se torna público para o aluno. Eu acho que a discussão sobre o que é público e o que é comum é sempre uma discussão importante a ser feita. É algo que pressupõe todo um processo de negociação, do que a gente seleciona para entrar numa escola, por exemplo, para entrar como um conteúdo legitimado. Isso não é fácil, isso não está dado, embora muitas vezes se apresente como naturalizado.

Face às múltiplas questões epistemológicas e políticas que se colocam hoje, eu tendo a reconhecer que algumas desestabilizações são boas. A perspectiva decolonial está demonstrando isso. A própria reflexão sobre a produção do conhecimento se reduzia a um único lugar epistêmico. A perspectiva decolonial aponta para essa possibilidade de se pensar a partir de outros lugares, sobre a produção de conhecimento, de outros lugares epistêmicos. A escola republicana francesa, que sempre foi um exemplo da gestão da coisa pública, também está passando por embates e muitas dificuldades, justamente talvez pelo inverso. Ela tem muita preocupação em garantir uma herança nacional e não questiona e não abre espaço para outras subjetividades. O que eu estou querendo dizer é que o lugar da escola, uma instituição que tem as suas particularidades, não é apenas um lugar de socialização qualquer. Seu sentido está diretamente associado à construção de uma relação com o conhecimento, que não pode ser descuidada. Como ela consegue trabalhar essa tensão de universalização de valores e do conhecimento, combatendo a desigualdade e, ao mesmo tempo, não fazer com que o universal seja um processo de homogeneização ou de hegemonização de um sentido particular?

Hoje, no campo educacional, para quem discute escola e currículo, está claro que esses não são dados naturais. O currículo produz identidades, o currículo nos produz, o currículo não é um conjunto de disciplinas neutras; o que está ali, está com uma intencionalidade. Se a gente pensar em várias questões hoje, sobre gênero, por exemplo, a escola produz o sentido de feminino e masculino, ela é um dos dispositivos mais acionados para a constituição disso. Então, considero importante essa reflexão que a mesa está trazendo que fala do lugar de uma juventude, dos jovens como herdeiros, todos os jovens,

não fazendo uma distinção de origem social. Mas, ao mesmo tempo, não homogeneizando a juventude, porque existem particularidades que têm que ser respeitadas.

O grande desafio hoje é trabalhar o entendimento de uma escola que está sob rasura. Há pessoas defendendo o fim da escola, a *homeschooling*. A gente está num momento de extrema necessidade de defesa da escola pública. A Lucia, por exemplo, falou em justiça geracional – eu gosto muito de argumentar em defesa de uma justiça cognitiva. Talvez, essas duas justiças articuladas possam apontar outros caminhos em que a gente consiga de alguma forma assegurar esse lugar crucial da escola. Aqui, valeria um debate sobre o que significa estabelecer uma relação com o conhecimento. Sobre isso – eu não sou conteudista, mas também não sou *conteúdo-fóbica* –, importa trazer para a discussão o que é importante guardar como um patrimônio do nosso conhecimento, que todos tenham acesso, sem que esse todos seja o apagamento das diferenças. Ou seja, como trabalhar o universal de modo que não seja a partir do apagamento das diferenças? Como trabalhar a garantia de um patrimônio comum em termos de conhecimento, do cuidado, de uma juventude para a qual estamos de alguma forma apresentando esse mundo que ela levará adiante? Você chamou a atenção para a juventude como algo que esteja sendo pouco cuidado. Eu diria que, com a atual reforma da previdência, os velhos também estão completamente desamparados. A gente está em um mundo em que nem velhos nem jovens estão sendo muito cuidados. Isso é interessante porque eu vejo que, talvez por um *presentismo* que estamos vivendo, nem o futuro que a juventude representa, nem o passado, da vivência da experiência, estão sendo respeitados.

A escola tem muito a fazer nesse trabalho de mediação, mas a escola está sob rasura. Quando eu digo sob rasura, eu digo que ela precisa ser repensada. A sua defesa não é fácil, mas, para mim, ela ainda é indispensável e incontornável para pensar politicamente esse mundo.

Juliana Siqueira de Lara Realmente, suscita várias questões para a gente pensar. É um consenso a importância da escola como um patrimônio e um legado dessa geração mais velha, que está aí deixando algo para quem chega.

Lucia Rabello de Castro Eu acho que essa pergunta carrega em si várias possibilidades. Eu fiquei com basicamente duas possibilidades que a Carmen traz nessas noções de transmissão e proteção. Geralmente, essas duas práticas balizaram as relações entre jovens e velhos. Então, eu vou tentar trazer algumas associações em relação a isso porque, vindo da área de infância e tendo trabalhado nesta área, essa ideia de proteção, em primeiro lugar, coloca muitos problemas para a gente hoje. Ainda que seja uma prática e um ideal que ainda orienta como os adultos têm que se portar em relação aos mais novos, a ideia de proteção tem sido muito criticada em função de, muitas vezes, impedir, desfavorecer ou bloquear movimentos emancipatórios de jovens e crianças. É como se

a proteção estivesse ligada também a uma ideia de governo e comando das crianças e dos jovens, de *falar por eles*. Nesse sentido, essa ideia de proteção pode ser criticada ao trazer os jovens e as crianças para poder dizer o que eles pensam. A gente sabe que a ideia de proteção é historicamente construída ao longo principalmente da modernidade. Quando se constrói essa ideia de que o adulto tem que proteger a criança – não estou falando da ideia de cuidado, que é um pouco diferente, mas proteger a criança, assim como o homem tem que proteger a mulher –, essa ideia de proteção também inventa, em contrapartida, uma ideia de dependência, inexperiência, imaturidade, vulnerabilidade e fragilidade. Então, ao adulto protetor, sempre corresponde a criança que não sabe, que precisa do apoio e do amparo do adulto. Eu acho que ainda estamos em um momento e em um contexto em que a ideia de proteção ainda vive de uma forma forte, e eu acho que ela está sendo abalada, na medida em que, por exemplo, se concedem direitos às crianças. E é claro que todo o arsenal de direitos da criança vem ameaçar a posição dos adultos em relação ao que eles fazem e às suas responsabilidades em relação às crianças. Mas eu vejo que há outros encaminhamentos possíveis para pensarmos sem fugir das responsabilidades que os adultos devem assumir em relação às novas gerações. Aí, falamos também de responsabilidade como um significante vazio. Quais vão ser as responsabilidades dos adultos é algo que a gente vai ter que descobrir e construir a cada geração. Além das ideias de quais seriam as reciprocidades. Eu também não estaria falando só da responsabilidade dos adultos em relação às crianças, mas também sobre qual seria a contrapartida de jovens e crianças em relação aos adultos. Não estou deixando de fora as crianças e os jovens como aqueles que também não podem nunca reciprocitar os adultos.

Outra ideia que você traz dentro dessa dinâmica geracional entre adultos e crianças é a ideia de transmissão. É algo que pode ser problematizado, e quase que radicalizando para me fazer mais enfática: é que talvez o modelo pedagógico de transmissão já esteja muito desgastado. O modelo pedagógico de transmissão seria esse que nos é tão evidente, ainda presente nas nossas práticas, aquele do adulto que sabe e que é experiente, do adulto que enquadra a criança numa posição de submissão e subordinação, porque ela não sabe. Eu acho que todo enquadramento institucional da escola é feito um pouco nessa base, sobre essa concepção bastante pedagogizada da transmissão. Aí, nós poderíamos perguntar: qual seria o outro modelo de transmissão possível? Existem outras possibilidades. Colocando mais uma provocação aqui, para a gente pensar a respeito do Brasil e da América Latina, assim como em outros países periféricos. Aqui, vivemos em uma situação muito precarizada em vários sentidos, uma democracia precária, de institucionalidades precárias, em termos do sistema judiciário, e talvez essa precariedade nos ajude a ter certa margem de manobra maior para pensarmos em caminhos alternativos que possam ser diferentes daqueles caminhos pensados e já trilhados pelos países do Norte. A gente sabe – a Carmen falou isso e eu vou pegar isso também para o meu argumento – como que uma escola francesa republicana, por ser uma instituição de mais de

100 anos, com aquele peso de um caminho percorrido e tão consolidado, como é muito mais difícil talvez passar por uma reformulação radical, de pensar linhas de fuga revolucionárias. Eu acho que os países do dito terceiro mundo talvez estejam nessa posição. Com toda a nossa precariedade institucional, talvez isso seja um trunfo que temos, de a gente poder ter uma largueza, certo afrouxamento para podermos pensar alternativas.

Carmen Teresa Gabriel

Eu queria dialogar com a Lucia a respeito da palavra *transmissão*. Me parece que nós precisamos repensar e desconstruir a ideia do que seria essa pedagogia, porque existem aí alguns engessamentos de sentidos, e penso que têm outras possibilidades. Trabalhando a ideia do problema da transmissão do *como*, a partir do entendimento do que é um professor e um aluno na sua relação, há, por exemplo, a visão do Rancière do mestre ignorante, que seria um caminho possível. E existe a ideia com a qual eu venho trabalhando de que não existe aluno e professor fora da relação professor-aluno. Ninguém é professor e aluno previamente, isso se dá na relação, é naquele contexto que a relação pedagógica vai se constituindo. Portanto, quando se pensa em modelo pedagógico no campo educacional, existe uma grande variedade de possibilidades de se entender isso. O que me parece importante aqui na discussão é o papel da escola no *que* e no *como* ela deve garantir essa passagem de uma herança. Uma herança tem que ser passada e como se passa essa herança, não no sentido da reprodução, mas do relançar dessa herança? Mas eu concordo que existe uma percepção que gira em torno daquela ideia da escola como lugar de aprisionamento, e isso também precisa ser repensado. A escola não é nada enquanto a gente não está lá dentro trabalhando nela. Essa é a minha posição. Eu acho que, no momento em que você está lá dentro, constituindo uma relação, é que ela se faz. É claro que a cultura escolar apresenta certas estabilidades. A gente pode fazer o mesmo raciocínio com a universidade. Sabemos que existem limites no campo de possibilidades, mas existe uma multiplicidade de possibilidades de invenção e criação que, penso, estão abertas, e a escola pode oferecer isso.

Juliana Siqueira de Lara

Então, vamos para nossa terceira pergunta, que ressoa com tudo o que a gente tem discutido até aqui. Atualmente, muito se fala no embate intergeracional, nos confrontos, nas dificuldades entre adultos e crianças, seja dentro de casa, entre pais e filhos, como também na escola, entre professores e alunos. Diante desse cenário, marcado muitas vezes por agressões e destituições, há alguma aposta de que as relações entre crianças e adultos possam passar pela ordem da cumplicidade, do cuidado mútuo e da solidariedade intergeracional?

Carmen Teresa Gabriel

Bom, depende de como é que a gente está entendendo cada um desses termos: cumplicidade, solidariedade e cuidado mútuo. Essa questão me provoca a repensar talvez três conceitos, ou três ideias sobre as quais já se falou aqui na mesa. Uma é a questão da diferença, de como pensamos essa diferença intergeracional. Também falamos pouco sobre as questões nacionais e das relações de poder assimétricas. A responsabilidade e o cuidado são termos que talvez camuflem relações assimétricas de poder. E penso igualmente que

temos que falar de limites. Qual seria o limite da nossa responsabilidade nessa relação? A fronteira é tênue. Eu também fico pensando: qual é o limite da escola no processo de formação desse sujeito, dessa subjetividade de cidadão?

Em relação à diferença, tem algo que talvez seja mais difícil pensarmos. Trata-se de operar com esse termo para além do adjetivo que qualifica os sujeitos: sujeitos diferentes. É pensar a diferença como instituinte do social. Eu tenho muita implicância com a questão da discussão sobre tolerância da diferença, que a gente tem que respeitar as diferenças. Isso tudo ainda me parece pouco para o que isso representa. A maior dificuldade nossa é ser o outro do outro. Porque, quando nomeamos de outro um alguém, a gente já se colocou no lugar da norma. Nós seríamos os normais rodeados de vários outros com os quais nós temos que lidar e tolerar. Então, quem é o outro na relação velho e jovem, velho e adulto, velho e criança? Entendo que a relação de alteridade aí pressupõe pensarmos que nós também somos o outro do outro. E viver dessa forma significa não nos colocarmos no lugar da norma. Então, talvez essa seja uma questão interessante. A relação intergeracional é igualmente atravessada por um padrão de normatividade. Talvez, precisamos pensar sobre o que significa desestabilizar esse tipo de relação.

Tenho apostado muito em um significante, pensando, é claro, na escola, que é o significante comum. Pierre Dardot e Christian Laval publicaram um livro bastante instigante intitulado “O Comum: ensaio sobre a Revolução do Século XXI”. No campo educacional, esse termo é muito utilizado e muito criticado também. Por exemplo, no caso do uso desse significante para nomear a proposta curricular chamada de Base Nacional Comum Curricular, há uma crítica imensa no campo educacional sobre esse comum. Comum, entendido nesse caso como a negação, o apagamento e o silenciamento da diferença. Eu acho que temos que resgatar outros sentidos, outros fluxos de sentidos desse termo que sejam mais potentes, que carreguem uma dimensão política na qual me interessa investir. Refiro-me a esse comum do *co-fazer*, do *co-decidir*, de pensar juntos, de decidir juntos, que é um valor extremamente democrático. O comum que se aproxima do que seria para mim o público, que está muito mais num *entre*, num *entre* espaços. E que é um ato político, é um princípio político, não é o comum como uma coisa, não é a coisa pública. Além disso, não é aquilo que já está instituído naturalmente como comum, como patrimônio da humanidade, por exemplo, a natureza. É algo que podemos instituir. Então, defendo que esse seria um caminho para pensar o comum nessa relação assimétrica, nessa relação conflituosa. Buscar juntos, através de instâncias como a família, a escola e os vários campos nos quais esses sujeitos circulam e vivem, a construção dessa solidariedade. Não seria isso também a solidariedade, essa cumplicidade, esse cuidado? Essa *co-decisão*, que é uma decisão política, política não no sentido de uma ação do Estado, mas no sentido da agência, do fazer a partir de um campo de possibilidades e limites.

Eu gostaria de dizer que sempre vale a pena apostar. A palavra *aposta* é uma palavra que eu adoro utilizar, pois tem uma força política. É uma crença, talvez, mas também uma tomada de posição e é um investimento. Precisamos apostar em determinadas leituras políticas de mundo, em determinadas produções. Precisamos resgatar a potência política do termo *comum* no campo educacional.

Lucia Rabello de Castro

Bom, a pergunta fala de agressões e destituições do cenário atual nas relações entre crianças e adultos e questiona sobre a possibilidade de outras direções, seja da cumplicidade, seja do cuidado. Eu fiquei pensando que, talvez, olhar para essas agressões e destituições seja também olhar um pouco para o que antecede isso. Olhar para essas gerações, dentro de um contexto extremamente competitivo, desse sistema econômico em que a gente se encontra. O individualismo, a competitividade, a busca incessante pela novidade e pelo prazer de alguma forma encaminham as relações não no sentido de uma construção de cooperação e de solidariedade. Na escola, vemos muito isso. Uma escola que está sempre premiando e fazendo, por exemplo, com que os alunos façam uma competição pela maior nota, para alcançarem determinadas posições, ou talvez centrada nesses valores. Tudo isso pouco cultiva o trabalho coletivo, a solidariedade e a ajuda mútua. Da mesma forma, podemos pensar em todo o investimento que se faz hoje em uma gestão escolar muito baseada nos princípios econômicos, em bonificações, onde a escola deve atingir determinadas metas, colocando uma escola contra outra. Dentro dessa métrica, que nós temos chamado de produtivista, também não se encaminha uma busca de soluções de problemas que estejam na contramão disso, na busca de ajudar, de entender o que se passa nessa escola. E também entender se o que se passa em uma escola tem a ver com o que se passa na outra escola, se a gente poderia trocar conhecimentos e experiências. Enfim, o cenário de agressões e destituições de que fala a pergunta está absolutamente relacionado a essa selvageria impetrada pelo sistema econômico em que a gente vive.

Eu lançaria outra ideia também, com a qual venho trabalhando, que é a da ordem da politização das relações intergeracionais. Cada vez mais, há que se pensar, por exemplo, os movimentos, como os de ocupação das escolas que aconteceram no Brasil e em outros países da América Latina. Há de se pensar num certo protagonismo que as próprias crianças vêm demonstrando, não só as crianças brasileiras e latino-americanas, que protagonizam lutas, seja para as meninas estudarem, seja por uma maior percepção de danos ambientais.

Os danos ambientais colocam na pauta o problema geracional. Se não tivermos água amanhã, se não tivermos ar para respirar, se vivermos em um lugar em que as alterações climáticas causarem desastres muito grandes, quem vai sofrer mais certamente serão as próximas gerações. Então, a questão ambiental tem sido uma questão em que, de alguma forma, crianças e jovens têm se colocado como protagonistas com essa pauta.

Falando de Brasil e América Latina, a nossa pauta tem sido a educação. Desde os primeiros congressos da juventude no governo do Lula, a educação tem sido eleita como o maior problema que os jovens apontam como aquilo que constituiria a dívida geracional. Eu acho que é por aí que talvez possamos pensar em outro registro político e subjetivo das relações intergeracionais, no sentido daquilo que eu venho chamando de uma politização das relações intergeracionais em torno da pauta da educação. As crianças e os jovens estão percebendo que a educação é algo que a geração dos mais velhos deve a eles. E talvez eles estejam dispostos a tomar isso como uma luta política, o que significa criar um campo de antagonismos. Eu acho que os adultos estarão sendo convocados para o embate e vamos ver como os adultos irão se colocar. Eu fico pensando em como os adultos vão querer enfrentar essa pauta da educação no nosso País como uma dívida geracional, ou se isso vai ser algo que não vai poder acontecer por conta de se ter de fazer caixa, porque se tem que pagar os rentistas nacionais e internacionais etc. Então, eu acho que essa é a pauta da juventude e é através dela que as relações intergeracionais tendem a se politizar e, nesse sentido, tendem a criar um campo de antagonismos que podem ser crescentes, fortes e intensos.

Juliana Siqueira de Lara Agora, nós chegamos ao segundo momento da nossa mesa, em que abrimos para o público participar com perguntas.

Wagner Côrbo Boa tarde. Eu agradeço as respostas e as problematizações levantadas pela mesa. Meu nome é Wagner e sou mestre em educação pela UFRJ. Eu dou aulas na rede estadual para alunos de 16 e 17 anos e a questão que eu levanto para a mesa é a seguinte: como é possível construir afeto com essa geração, na medida em que eu quero problematizar um conteúdo? Mas na experiência que eu tenho, de quando eu tinha aquela idade, tudo era só conteúdo. Eu só estudei conteúdo, eu sou professor de história e sempre gostei disso. Mas essa racionalização do conteúdo não atinge mais esses jovens. Os jovens querem estar junto com os professores nessa relação entre professor e aluno que a professora explicou. Então, eu gostaria de saber como construir afetos nesta relação de sala de aula com esses jovens, se eles são tão distantes da minha geração.

Pedro Fernando de Oliveira Boa tarde a todos e todas. Eu sou o Pedro, historiador, formado pela UFRJ. Gostaria de cumprimentar a professora Lucia e a professora Carmen. Aproveitando que o debate está centrado a questão da importância da escola, de se repensar a escola, eu faço uma pergunta com a intenção de que a resposta tangencie tanto a parte educacional quanto a parte psicológica. Considerando que a escola é um lugar não somente de formação intelectual, mas também de formação da subjetividade do indivíduo que futuramente será um adulto, eu pergunto: o que esperar de uma sociedade que brevemente será formada por pessoas que foram escolarizadas pela tutoria doméstica? Se é que a gente pode utilizar a expressão *escolarizada*, neste caso. Tutoria doméstica seria uma expressão para falar sobre essa medida que pretende permitir que religiosos, pais e mães possam educar seus filhos dentro da sua própria casa, dentro de

sua própria comunidade, sem precisar cumprir um dispositivo constitucional, que é a obrigatoriedade da escolarização na escola.

Adelaide Rezende

Eu sou Adelaide, faço doutorado aqui na Psicologia da UFRJ e estou pesquisando em uma escola na Favela da Maré. Eu fico pensando na constituição de uma relação de sociabilidade, de possibilidade de subjetivação e construção de conhecimento dentro da escola, já que essas foram as três coisas que vocês colocaram em relação à escola. Eu fico me perguntando como se trabalha com essa questão intergeracional numa relação que não seja autoritária, mas que, de alguma forma, passe por uma questão de autoridade. Como se lida com a questão do autoritarismo e da autoridade?

Cristiana Carneiro

Boa tarde, eu sou a Cristiana, da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia da UFRJ. Eu queria fazer uma pergunta que tangencia um pouco o que todos eles perguntaram. O Wagner traz a questão do afeto, quer dizer, como se os jovens estivessem demandando alguma coisa a mais do que o conteúdo, como se eles já esperassem alguma coisa diferente do conteúdo. Mas isso acaba criando um lugar paradoxal para o professor na atualidade porque a ponta disso seria a educação fora da instituição escolar, por exemplo. Se esse fosse o mote central, então poderia acontecer em vários outros lugares. Então, como a gente pode pensar uma saída para essa tensão? Claro que o conteúdo é fundamental, mas ele está totalmente em outra localização a partir do momento em que os jovens sabem que, se eles vão para a internet, conseguem ter acesso ao conteúdo, às vezes de uma maneira muito eficiente. Então, minha questão gira em torno de como se colocar diante dessa tensão.

Lucia Rabello de Castro

É interessante como essa ideia de conteúdo aparece tanto na fala da Cristiana como na do Wagner. Eu me reporto ao que Carmen estava falando sobre o currículo. Qual herança deve ser passada? Qual conteúdo deve ser passado? Talvez a gente tenha uma visão bastante engessada sobre os conteúdos que a gente devia passar. Eu me reporto também à minha experiência pessoal como professora já há 40 anos, em que eu comecei a lecionar a mesma disciplina que eu dou até hoje, que antigamente se chamava Psicologia do Desenvolvimento e que hoje se chama Infância. Eu lembro que, nos primórdios, era um conteudismo, sim. Todas as teorias, era a teoria de Piaget, era teoria de Freud, e o aluno tinha que dominar aqueles conteúdos todos. Isso era importante para sua bagagem, para sua formação. Eu não deixo de pensar que isso seja importante também, mas, por outro lado, eu acho que a gente deixou de pensar isso como importante, como uma questão do tempo. Falando de experiências particulares, com filhos até, em que achamos que tem que ser aquele conteúdo, porque eles têm de passar de ano e aprender. Só que aquele conteúdo só vai fazer sentido para ele muito mais tarde, se fizer! E quando fizer sentido para ele muito mais tarde, vai ser quando ele vai aprender muito mais rápida e prazerosamente. Acho que todo professor hoje passa por esse drama. Não só no nível secundário, como também no nível universitário. Hoje, os alunos querem falar mais, eles acham que o conteúdo que você quer transmitir também tem que dar lugar para um

ponto de vista deles, que a perspectiva deles tem que ser incluída. Mesmo que, em algum sentido, essas perspectivas sejam equivocadas, isso talvez tenha que encontrar algum lugar ali para poder ser acolhido, entendido e trabalhado. Eu acho que a gente está vivenciando um outro paradigma, que vai nos exigir outras disposições subjetivas nesse processo da transmissão.

Quando o Pedro traz essa questão sobre que sociedade é essa, eu acho que é uma sociedade em que, no mínimo, há uma destituição de qualquer projeto coletivo de nação, onde não existe lugar para a construção pública, coletiva do que seria, por exemplo, voltando à primeira pergunta, a questão de herança. Qual é a herança que nós temos, como brasileiros, que seja importante transmitir a outra geração? Isso não é uma decisão individual. É uma decisão coletiva, pública e política também. Então, a gente só pode esperar desastre e prejuízo quando o que se tem para construir é algo do âmbito do umbigo de determinadas elites. Porque eu não acho que, em termos de uma política pública, todos têm condição de arcar com esse tipo de projeto individual (a tutoria doméstica). É claro que isso vai ser extremamente discriminatório e vai trazer imensos prejuízos para quem não tem possibilidades de arcar pessoalmente com esse projeto, de uma forma familiar e pessoal.

Carmen Teresa Gabriel

Talvez, precisemos desconstruir o *significante conteúdo* e repensar o que estamos chamando de afeto. Conteúdo é uma palavra maldita hoje no campo educacional, é impressionante! A luta da cultura escolar para se afirmar como um campo político, como um campo aberto às outras questões que a atravessavam, reduziu esse debate – eu vou ser simples, mas não necessariamente simplista – à tensão conteúdos *versus* valores. Isso para mim foi o maior tiro no pé que nós fizemos. Conteúdo, no meu entendimento, pode ser visto como um fluxo de cientificidade que participa da produção do conhecimento escolar. Conteúdo não é sinônimo de conhecimento escolar. Por exemplo, a Revolta da Chibata pode ser considerada um conteúdo, mas o conhecimento escolar, aquilo que o professor, quase como um mágico, como um alquimista, articula para ensinar a Revolta da Chibata, mobiliza muitos outros conhecimentos para chegar à formulação de uma Revolta da Chibata como objeto de ensino. O conteúdo é o que garante a relação com o conhecimento científico e eu defendo que a escola é o lugar onde a gente estabelece uma relação produtiva com esse tipo de conhecimento. Não é o único conhecimento, mas a escola não pode abrir mão disso. A escola tem um compromisso com a verdade, ou melhor, com regimes de verdade. Eu acho que essa é uma questão, mesmo hoje, no momento em que estamos discutindo, que não existe verdade absoluta e eu concordo. Mas os campos disciplinares têm os seus regimes de verdade, e acho que a gente não pode ensinar coisa errada na escola. A ciência tem as suas regras e alguns compromissos com esses regimes de verdade, que estão sempre em disputa pelo monopólio do campo científico. O conteúdo seria fruto dessas disputas, reelaboradas didaticamente.

Outra coisa que entra na alquimia produtora do conhecimento escolar é a dimensão do afeto, que não é o afeto entendido como o fato de o aluno gostar

do professor. Isso é relativamente fácil. Não é disso que estamos falando, mas sim do afeto de ser afetado por aquele conteúdo. Você pode ter um professor brilhante que conheça à beça sobre regimes ditatoriais, por exemplo, que dá aulas brilhantes, que traz o conhecimento científico com tudo que oferece a pesquisa de ponta hoje, mas que não consegue afetar os alunos. Então, como podemos buscar isso nos processos pedagógicos? Há várias formas de se fazer isso. A arte, o cinema são uma forma de se fazer isso. Outra possibilidade seria trazer testemunhas que vivenciaram certos momentos, com suas falas, suas narrativas. Acho que isso é o mais difícil, afetar o aluno. Ele tem que se sentir afetado por aquilo que tem a ver com alguma coisa que o desestabilize da sua zona de conforto.

Sobre a autoridade, eu acho que a diferença entre autoridade e autoritarismo passa pelo respeito e a aposta no outro como um ser criativo. O não acreditar no outro, achar que todos estão já perdidos, isso não ajuda no que diz respeito a termos ou não autoridade. Porque a autoridade está ligada com a questão do cuidado, da solidariedade, do acreditar no outro, do apostar no outro e acreditar que todo mundo pode aprender. Então, é importante se pensar sobre o que é o conhecimento, essa matéria-prima. Não é somente o conteúdo, não são só valores, é uma alquimia mesmo, é uma bricolagem.

Por exemplo, eu estava fazendo a pesquisa de doutorado no momento em que as torres gêmeas caíram nos EUA. No dia seguinte, eu fui assistir a uma aula de história e a professora estava dando aula sobre Grécia Antiga, e estava todo mundo falando sobre esse desastre, sobre o ataque terrorista às torres gêmeas. Todo mundo só falava disso. A professora deixou todo mundo falar por uns 2 minutos e disse: “agora vamos partir para as coisas mais sérias e falar sobre a Grécia Antiga”. O que aconteceu com a sensibilidade desse professor de entender como poderia trazer esse acontecimento e até continuar no seu conteúdo? O que é cumprir um conteúdo? São muitas questões que nos mostram que a formação da dimensão pedagógica do conhecimento é fundamental nesse sentido. Eu não acredito que basta dominar um conteúdo para ser um bom professor na educação básica, nem para ser bom professor na universidade. Você pode ser um excelente matemático, você pode ser um excelente historiador, mas se você não sabe o que fazer com as demandas daqueles sujeitos de desejo e de conhecimento e como você articula todos esses saberes, você não consegue ficar na profissão, e tem gente que não está conseguindo ficar. É preciso, pois, pensar que não podemos abrir mão do conteúdo, de pensar o que é o conteúdo e que conteúdo importa ensinar.

Eu estou com um aluno de doutorado discutindo essa tal de *homeschooling*. Esta não é uma questão de ser de direita, nem de esquerda, isso é o fim de qualquer projeto possível de Nação. Não é à toa que a escola é inventada justamente para consolidar os estados nacionais, com o que tem de bom e pior. Mas abrir mão desse espaço e achar que a escola pode ser do domínio privado reforça as desigualdades. A gente tem que lutar muito para defender a escola pública!

Isso não tem sentido! Isso tudo está vindo como um pacote de maldades contra tudo o que diz respeito ao conhecimento, à intelectualidade, à escola e à universidade. Por exemplo, a gente acabou de saber que as bolsas de mestrado e doutorado foram cortadas pela Capes. Quer dizer, ocorre o estrangulamento da universidade. E o que é uma universidade? É um espaço para construir um pensamento crítico. Esses ataques vêm justamente nesse domínio do conhecimento, não é à toa e não é por acaso.

Infelizmente, não há receitas, mas há apostas. Aposta é olhar para o outro e dizer: eu acredito em você, vamos juntos nessa travessia! Eu olho para o meu aluno e digo: vamos juntos! Vamos atravessar juntos! Vamos aprender e ensinar juntos! Eu aprendo sempre o tempo todo, desde termos novos até formas de agir no mundo. Eu acho que é importante essa abertura de não acharmos que estamos prontos e que apenas nós somos capazes de ensinar e que o aluno será aquele que irá receber um conhecimento pronto e definitivo. É esse paradigma que nós temos que mudar! O Rancière fala do mestre como aquele que faz a passagem. Eu acho bonita essa imagem, no sentido de que o professor é aquele que vai acompanhar na passagem, talvez do mundo dos jovens para o mundo dos adultos, do espaço privado ao espaço público.

Juliana Siqueira de Lara

Eu fiquei particularmente empolgada com a sua fala final e com todo o nosso debate. E fiquei pensando um pouco no significante *autoritarismo* que a Adelaide trouxe e depois sobre a *autoridade*. Ouvindo a sua fala, me veio o significante *alteridade*. Me parece que a palavra *alteridade* traz uma maior potencialidade de poder falar no que diz respeito às gerações e ao reconhecimento do outro. Soma-se a isso a possibilidade de que jovens, crianças, adultos e velhos possam conseguir endereçar uns aos outros, na escola, na família, na universidade.

Lucia Rabello de Castro

Eu queria voltar à questão levantada pelo Wagner, do que ele chama de afetos e que coloca numa certa oposição em relação aos conteúdos. Quando você fez a pergunta, você estava se focando na questão da demanda dos jovens em relação aos afetos, numa demanda de afeto pelos jovens, dentro desse processo de transmissão. Eu fico pensando, por outro lado, na questão dos professores e também dos alunos, muito sob a perspectiva do prazer, que não está dissociada da questão do conhecimento. Pelo contrário, o desejo de saber tem que estar imbuído de um desfrute que você antecipa, de alguma coisa da ordem do prazer.

Quando Wagner coloca essa questão, eu fico pensando que talvez exista aí uma diferença entre gerações. Antes, talvez, os alunos já vinham muito imbuídos por uma socialização prévia, de uma expectativa de que, para crescer, eles teriam que estudar. Havia identificações já meio programadas e mais tácitas com a figura do adulto e que, para ser adulto, você teria que investir e se preparar. Hoje, isso está completamente em curto-circuito. Eu escuto muito a sua pergunta no sentido de como o professor vai poder ajudar o aluno na travessia do conhecimento quando não há nada disso que anteriormente

a gente pensou, seja o prazer de estudar como já inerente ao aluno, seja o prazer de conhecer. Eu acho que são muitos desafios: resgatar esse prazer e, por outro lado, fazer com que o professor tenha prazer de estar ali e tenha também identificação com todos aqueles alunos. A pergunta seria: será que esses alunos e esse professor – que vem de um outro extrato socioeconômico, de outra origem – se identificam? Será que o professor aposta em todos esses alunos no sentido de ter prazer de estar com eles, de ter vontade de fazer com que eles possam usá-lo para fazer essa travessia nessa descoberta de conhecer coisas que não sabem? Eu acho que isso leva tempo na escola, porque quando você está muito atolado e tem que cumprir um programa, talvez você tenha menos tempo de trabalhar isso que você está chamando de questão afetiva.

Carmen Teresa Gabriel

Eu acho que o desafio maior é como nós justamente criamos esse laço de paixão positiva, numa relação positiva com o aprender. Há uma área da filosofia que está vindo discutir com a educação, dizendo justamente isso: por que não pensar justamente essa escola como um tempo livre? Ou seja, um tempo em que a relação com o conhecimento não é interessada. Não estudamos só para entrar no mercado de trabalho, para ganhar pontos etc. Uma lógica que ainda está muito presente é sobre o cumprimento do programa. Essa talvez seja uma lógica pedagógica que se tornou hegemônica por muito tempo, mas nós estamos em um momento de desconstruir isso também, isso de quereremos controlar a aprendizagem. Quem disse que todo mundo tem que cumprir o programa? A figura do professor que cumpre completamente o programa é um mito que foi inventado. Então, eu acho que tem muitas desconstruções que estão começando a ser feitas.

Juliana Siqueira de Lara

Nesse sentido da dificuldade do cumprimento do programa, do desejo de controle da aprendizagem e pensando nessa insuficiência institucional da escola, da universidade e das relações entre jovens e adultos, talvez devêssemos apostar numa insuficiência já dada de saída aos sujeitos. Estou falando no valor positivo das palavras fragilidade, insuficiência e inacabamento. Talvez, seja um dos motivos pelos quais a universidade esteja sofrendo com ataques e tantos cortes. Porque a fragilidade que ela aparenta diz justamente o contrário, da potência desse espaço e de todo o trabalho de laço que se proporciona aqui dentro.

Ana Paula Pedro

Puxando um pouco o que a professora Carmen trouxe sobre o conceito de comum e sobre a provocação que a professora Lucia fez a respeito de outros modelos de transmissão e o conceito de herança, de legado e tudo o que foi trazido sobre o papel da escola, vocês acham que é possível pensarmos no comum e no afeto como complementares e como outros possíveis modelos de transmissão?

Carmen Teresa Gabriel

É nisso que eu estou querendo apostar no sentido da construção desse comum. O comum não está dado, não é de uma comunidade de origem, como se fosse um pertencimento a algo que já existe. É o deslocamento do comum para uma perspectiva de um princípio político de busca da co-construção, da co-produção de sentido, de um coletivo. Eu acredito que esse seja o caminho possível, embora

tão difícil, porque o movimento é quase contra a maré. E quem vai decidir esse comum? Não se pode ter um grupo com interesses particulares que vai decidir sozinho sobre esse comum, mas é algo que diz respeito à produção e à gestão coletiva, em todos os aspectos, em todas as escalas: para pensar o currículo, o projeto pedagógico da escola, a universidade. O comum é estar juntos para construir e fazer juntos. É um princípio político que eu acho potente. Eu acho que a ocupação da escola é um exemplo de um comum. Nas escolas ocupadas, havia professores, alunos e pais de alunos, todos construindo aquele cotidiano, dizendo: “essa escola é nossa”. É essa ideia do comum que eu estou falando. Não é um comum que se reduz ao sinônimo de público, entendido, por sua vez, em oposição ao privado, mas o comum como uma ação de se colocar juntos na posição de produzir as regras de uso de algo instituído como coletivo.

Lucia Rabello de Castro

Eu concordo totalmente com a Carmen. Só que eu também penso que vai ser um processo que exige grande transformação subjetiva. E já que nós estamos falando das questões intergeracionais, eu acho que isso se dá tanto por parte dos adultos, que precisam assumir a sua fragilidade, a sua incompletude e o seu inacabamento, como também por parte dos jovens, no sentido dessa reivindicação acusatória, de que talvez os adultos tenham de estar sempre no lugar de provê-los em tudo, e que eles não podem assumir nada. Isso exige certo deslocamento dos jovens enquanto aqueles que querem ser protegidos, desobrigados e desresponsabilizados. Acho que vai exigir grandes deslocamentos subjetivos no sentido de se fazer um outro investimento, porque buscar esse comum é uma busca ativa de ações. Esse comum só vai poder emergir a partir das ações coletivas, e construir o coletivo é sempre muito difícil. É difícil ir além da divergência para construir um coletivo onde a gente se reconhece, sim, mas muito mal. Já dizia Freud que, na identificação coletiva, é onde você mal se reconhece. Mas você tem de se reconhecer ali porque é a convivência coletiva, é aquilo que está além das suas idiossincrasias e do que você, como indivíduo, gostaria que fosse. É um processo muito longo e que a escola também vai ter de fazer. Isso tudo seria uma bela aposta para se pensar em um outro tipo de gestão, um outro tipo de estar junto na escola e de construção do que vai ser esse projeto político pedagógico da escola.

Juliana Siqueira de Lara

Eu gostaria de agradecer muito a presença da professora Carmen, da professora Lucia e de todos aqui presentes.

RESUMO

O encontro aqui transcrito discute a temática da diferença geracional no tocante às heranças, dívidas e apostas da sociedade e da educação brasileira em relação às futuras gerações. Parte-se de uma reflexão sobre a iniquidade geracional, atestada, por exemplo, no genocídio e encarceramento da juventude negra e pobre no Brasil. Destaca-se que tal realidade se deve, em grande medida, à transmissão de injustiças históricas, sociais e políticas que marcam o processo de subjetivação dos jovens brasileiros. A partir desses pressupostos, a mesa debate sobre a transmissão na educação pública e privada; questiona as responsabilidades de jovens e velhos na construção do conhecimento e da sociedade; e, entre outras coisas, trata da natureza do afeto envolvido na transmissão como uma via para repensarmos a atividade educativa, de modo a promover a construção do comum, entendido a partir de uma coprodução de sentido.

Palavras-chave:

relações intergeracionais, transmissão, descolonialidade, educação brasileira.

ABSTRACT

The round-table discussion transcribed here discusses generational difference in what it touches upon the subjects of inheritances, debts and bets made by brazilian society and educational system in relation to future generations. A reflection on social inequality is assumed here, evidenced by the genocide and imprisonment of black and poor brazilian youth, for example. Based on these assumptions, the round-table debates de subject of transmission in public and private education; questions the responsibility of young and old in the construction of knowledge and society; and, among other things, discusses the affective nature of transmission as a means for the reformulation of educational practices, promoting the construction of the common, understood here as a coproduction of meaning.

Keywords:

intergenerational relations, transmission, decoloniality, brazilian education.

A versão audiovisual da mesa está disponível no canal DESidades, no Youtube:

<https://youtu.be/R1Zk5MLGNwk>

DATA DE RECEBIMENTO: 08/05/2019

DATA DE APROVAÇÃO: 28/06/2019



Carmen Teresa Gabriel

Professora Titular de Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Atua nas áreas de Currículo e de Ensino de História na graduação (Curso de Pedagogia e de Licenciatura de História da UFRJ), no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFRJ) e no Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PROFHistória/UFRJ).

E-mail: carmenteresagabriel@gmail.com



Lucia Rabello de Castro

Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Pesquisadora Sênior do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), Brasil. Editora Chefe do periódico DESidades – Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude.

E-mail: lrcaastro@infolink.com.br



Juliana Siqueira de Lara

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Mestre em Psicologia pelo mesmo Programa e graduada em Psicologia pela mesma instituição. Integra o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC/UFRJ). Atua como Editora Assistente no periódico DESidades - Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude.

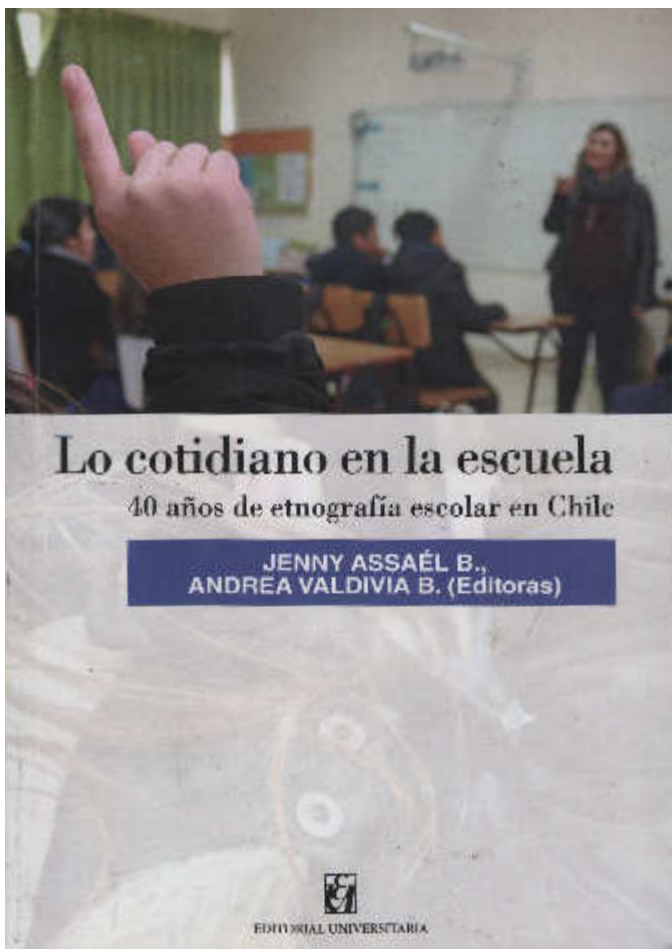
E-mail: j.siq.lara@gmail.com

Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile, de Andrea Valdivia Berrios e Jenny Assael Budnik.

RESENHA POR

Antonio García

Atores e desafios interpretativos da etnografia escolar no Chile



“Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile” é um texto produzido a partir da discussão e a troca de experiências entre pesquisadores chilenos, alguns que, no momento da sua elaboração, acabavam de se iniciar no campo, e outros com uma vasta trajetória. Trata-se de um livro fundacional, por se tratar da primeira revisão integral sobre a temática realizada no País. Os autores assumem, desde o início, que a abordagem etnográfica tem ocupado uma posição *marginal* dentro da pesquisa educacional no Chile, motivo pelo qual propõem “contribuir com a configuração da etnografia como um campo de pesquisa relevante” (Valdivia; Assael, 2018, p. 20) para uma compreensão de maior densidade e amplitude dos fenômenos educacionais.

O livro se estrutura em três seções: a primeira, denominada *história*, realiza uma revisão do desenvolvimento da pesquisa etnográfica no Chile durante os últimos quarenta anos.

Distinguem-se aqui diferentes fases de evolução dos estudos etnográficos, considerando as distintas temáticas abordadas, os cenários nos quais os estudos se desenvolvem, as abordagens utilizadas e os contextos sociopolíticos, que caracterizam a produção etnográfica em cada período. Em seguida, uma segunda seção, denominada *debates atuais*, é composta de três capítulos que abordam dimensões heterogêneas da prática etnográfica e sua aplicação específica ao campo educativo. A última seção, denominada *explorações etnográficas atuais*, enfatiza a revisão de estudos sobre temáticas emergentes a partir dos quais, por sua vez, se deduzem novos problemas e desafios para a etnografia aplicada ao espaço escolar. As últimas duas seções expressam o caráter *polifônico* do texto, reconhecido por seus próprios autores.

A heterogeneidade de experiências e olhares em cada capítulo, embora valiosa, expressa ao mesmo tempo a ainda fraca institucionalização da pesquisa etnográfica no Chile. Evidencia-se a ausência de elementos teórico-conceituais ou metodológicos comuns, que demonstram o desenvolvimento de *escolas* no campo, capazes de guiar os processos, tanto na área da pesquisa, quanto na da formação.

Mesmo assim, é possível identificar algumas apostas em torno das quais os autores do texto tendem a confluir. Já na apresentação, se propõem entender, junto a Vygotsky, a escola como um “microcosmos” da sociedade. A etnografia escolar seria então “uma imersão na cotidianidade deste microcosmos para poder, a partir daí, reconhecer as complexidades da nossa sociedade” (Valdivia; Assael, 2018, p.19). Não chama a atenção, então, que o problema da cultura escolar esteja praticamente ausente da discussão. O conjunto de autores se desvincula de uma “perspectiva etnográfica substancialista” (Desmond, 2014) da escola. A partir de uma multiplicidade de olhares, insiste-se em entendê-la como um cenário de relações sociais que expressam tensões e problemáticas que vão além dela, mas que adquirem, no cenário escolar, uma luz específica.

Face à decisão a respeito de que tipo de trabalhos incluir, os autores tomam uma decisão que deve ser considerada em futuras revisões da produção etnográfica, tanto em estudos educativos, quanto em outros campos temáticos. Trata-se da distinção entre *trabalhos etnográficos* e *trabalhos de orientação etnográfica*. Os segundos se referem a estudos que fazem uso de metodologias menos intensivas (observações restritas, entrevistas em profundidade), mas que fariam parte de uma abordagem etnográfica, na medida em que se baseiam numa permanente interação entre dados e análises, destinados a compreender as produções simbólicas dos atores na escola. Com isso, reconhece-se a dificuldade que impõe o contexto sociopolítico, por exemplo, através da pressão que exercem os fundos públicos para entregar resultados a curto prazo, o que dificulta o desenvolvimento de estudos sustentados em procedimentos etnográficos tradicionais de observação intensiva e prolongada em terreno.

Uma das principais contribuições do livro é a análise pormenorizada dos contextos sociais e institucionais que explicam a emergência de novos problemas etnográficos. Especialmente valiosa, neste sentido, é a seção histórica. Nela, se dá conta, entre outros aspectos, das profundas influências que teve o contexto político para explicar o interesse dos etnógrafos em grupos ou atores específicos. A ditadura, por exemplo,

gerou um interesse particular pelos grupos que se consideravam especialmente vulneráveis à ação repressiva do Estado: contextos marginais, cultura popular e infância. Durante os anos noventa, as políticas públicas em educação, focadas nos problemas de abandono no ensino médio, se servem de estudos etnográficos para abordar as tensões entre culturas juvenis e culturas escolares. Nas últimas décadas, por sua vez, o desenvolvimento institucional da pesquisa etnográfica nas universidades facilita a abordagem de novas temáticas, como gênero e interculturalidade, aprendizagem e desenvolvimento, assim como estudos acerca do impacto de políticas avaliativas vinculadas ao modelo de nova gestão pública. Nas seções seguintes, essa linha de análise é alimentada por alguns autores que descrevem a aplicação dos métodos etnográficos, adequados às novas perspectivas, sobre grupos específicos no espaço escolar. Andrea Valdivia e Milka Herrera, por exemplo, problematizam os desafios específicos da etnografia para compreender as novas práticas culturais dos jovens, em contextos educativos, enquanto *produtores ou criadores digitais* (Valdivia; Herrera, 2018, p. 226). A partir do interesse pelos docentes, Nolfalbañez e Sofia Druker realizam um exercício similar, para propor novas técnicas de observação e registro, que indagam *tipos específicos de narrativas* (Coffey; Atkinson, 1996), reconstruindo assim as formas de operacionalização do saber pedagógico no contexto da sala de aula.

Outra linha de análise, transversal ao conjunto dos capítulos do livro, é a problematização sobre a etnografia como ferramenta de interpretação. Os autores oferecem uma rica reflexão acerca das características do conhecimento produzido através da etnografia e dos contextos dessa produção. O capítulo de Jose Andres Isla, de caráter eminentemente conceitual e disciplinar, serve de guia para compreender as diferentes apostas de implementação etnográfica, desenvolvidas pelos autores ao longo do texto. Nesse capítulo, que versa sobre o parentesco entre etnografia e antropologia, o autor afirma, citando Viveiros de Castro (2002), que as novas correntes da antropologia postulariam uma *nova etnografia* concebida como a “arte de determinar problemas, desde dentro do contexto etnográfico” (Isla, p.164). Isto implica *negociar* as categorias, na situação etnográfica, de modo que a constituição regional do pesquisador e pesquisado distinguiria o produto do conhecimento etnográfico por excelência. Ao longo do livro, e sem que necessariamente sejam explicitados os vínculos entre distintos capítulos, é possível reconstruir uma linha de análise que indaga os desafios vinculados a essa problemática. Claudia Matus e Carolina Rojas, por exemplo, propõem um marco de compreensão para entender os modos de configuração da *normalidade escolar*. Como é definida a normalidade nas escolas, ao referir seus atores a ambientes, docentes e estudantes? Em que medida a configuração da normalidade explica os processos de produção de diferenças na escola? Como é que a atenção na construção da normalidade nos permite entender que as diferenças entre estudantes (de nacionalidade, gênero ou etnia) não residem tanto nos atores classificados como *diversos* mas nas operações discursivas que os diferentes atores escolares realizam a respeito dessa normalidade?

A partir da construção deste problema, as autoras apresentam uma discussão sobre os desafios que levantam os etnógrafos para evitar produzir nos seus textos as mesmas formas discursivas de produção da desigualdade e as relações de poder do espaço

escolar. Essas discussões, por sua vez, servem às autoras para abordar o problema da reflexividade na etnografia, entendida como a análise dos diversos condicionamentos sociais e políticos que influenciam, tanto na produção do objeto pesquisado, como na produção do etnógrafo como sujeito pesquisador. Com isso, as autoras indagam sobre os modos através dos quais, durante o processo de pesquisa, ao pensar o processo de produção do normal na escola, se abriu o caminho para que os etnógrafos se descentrassem das suas próprias construções identitárias. Na mesma seção, Carlos Calvo realiza uma genealogia da sua constituição como sujeito pesquisador, a partir das suas diversas experiências formativas, tanto na escola, na sua experiência como estudante, como nas leituras, encontros com professores e outras experiências formativas. Tal reconstrução da sua biografia, como pesquisador, permite, por sua vez, distinguir as formas de produção do problema de pesquisa que tem marcado sua trajetória; os problemas de escolarização da experiência educacional e a necessidade de construir formas alternativas para compreender e praticar o ato de educar.

A influência da experiência escolar do pesquisador, no pesquisado, é retomada no capítulo de Laura Luna que, a partir do seu estudo sobre escolas que realizam experiências interculturais, reflete sobre as *continuidades culturais* que se estabelecem entre a experiência biográfica do pesquisador, como sujeito escolarizado, e o cenário da escola com a qual o etnógrafo, de alguma maneira, se reencontra. Segundo a autora, este condicionamento biográfico tornaria mais desafiante para o etnógrafo escolar concretar o “mandato” (Luna, 2018, p.213) antropológico de “fazer estranho o que é familiar” (Erickson, 1984). Isto obrigaria um exercício intensivo para “examinar o modelo de transmissão” (Luna, 2018, p. 214) em que cada etnógrafo tem se formado.

O livro, por conseguinte, é um texto fundamental para abordar a etnografia no Chile, tanto pela revisão histórica que realiza, como por sua riqueza na diversidade de perspectivas de análise da prática etnográfica. Sua contribuição se estende não somente ao campo dos estudos educativos, mas também a outros campos de aplicação da etnografia. Em termos das ausências possíveis de constatar, a seção denominada *debates atuais* poderia ter se inscrito, mais explicitamente, no campo das abordagens críticas em metodologias qualitativas (Denzin; Lincoln; Tuhiwai Smith, 2008) que tratam das temáticas de descolonização do conhecimento (Tuhiwai Smith, 2008/1999), as abordagens autoetnográficas (Ellis; Adams; Bochner, 2011) e a contribuição da etnografia para a transformação social. O texto também teria se enriquecido com um capítulo conclusivo, que permitisse conectar, com mais clareza, as apostas teórico-metodológicas apresentadas nos distintos capítulos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COFFEY, A.; ATKINSON, P. **Making sense of qualitative data**. London: Sage Publications, 1996.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S; TIHIWAI SMITH, L. **Handbook of critical and indigenous methodologies**. Thousands Oaks, CA: Sage, 2008.
- DESMOND, M. Relational Ethnography. **Theory and Society**, v. 43 n. 5. p. 547-579, 2014.
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. Autoethnography: An overview. **Forum: Qualitative Social Research**, v.12, n. 1. p. 273-290, 2011.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, p. 51-66, 1984.
- ISLA, J. Etnografía, antropología y etnografía escolar: discusión de coordenadas de desplazamiento para la investigación educativa. In: VALDIVIA, A.; ASSAEL, J. (Edit.) **Lo cotidiano en la escuela**. 40 años de etnografía escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 2018. p. 155-156.
- LUNA, L. Aprender, participar e investigar en la escuela: particularidades y desafíos de la etnografía escolar. In: VALDIVIA, A.; ASSAEL, J. (Edit.) **Lo cotidiano en la escuela**. 40 años de etnografía escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 2018. p. 205-220.
- TUHIWAI SMITH, L. **Decolonizing methodologies**. Research and indigenous people. New York: ZedBooks, 2008 (Original de 1999).
- VALDIVIA, A.; ASSAEL, J. (Edit). Presentación. In: **Lo cotidiano en la escuela**. 40 años de etnografía escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 2018. p. 19-21.
- VALDIVIA, A.; ASSAEL, J. (Edit). Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 2018.**
- VIVEIROS DE CASTRO E. O nativo relativo. **Mana**, v. 8 n.1, p. 113-148, 2002.

Palavras-chave: etnografias, cotidianidade escolar, interpretação etnográfica.

DATA DE RECEBIMENTO: 20/02/2019

DATA DE APROVAÇÃO: 20/03/2019

Antonio García

Antonio García é antropólogo, Mestre em antropologia e desenvolvimento e concluiu o doutorado em educação na Universidad Victoria de Wellington, Chile. Atualmente, é pós-doutorando da Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso e acadêmico da Universidad de Santiago - Chile.

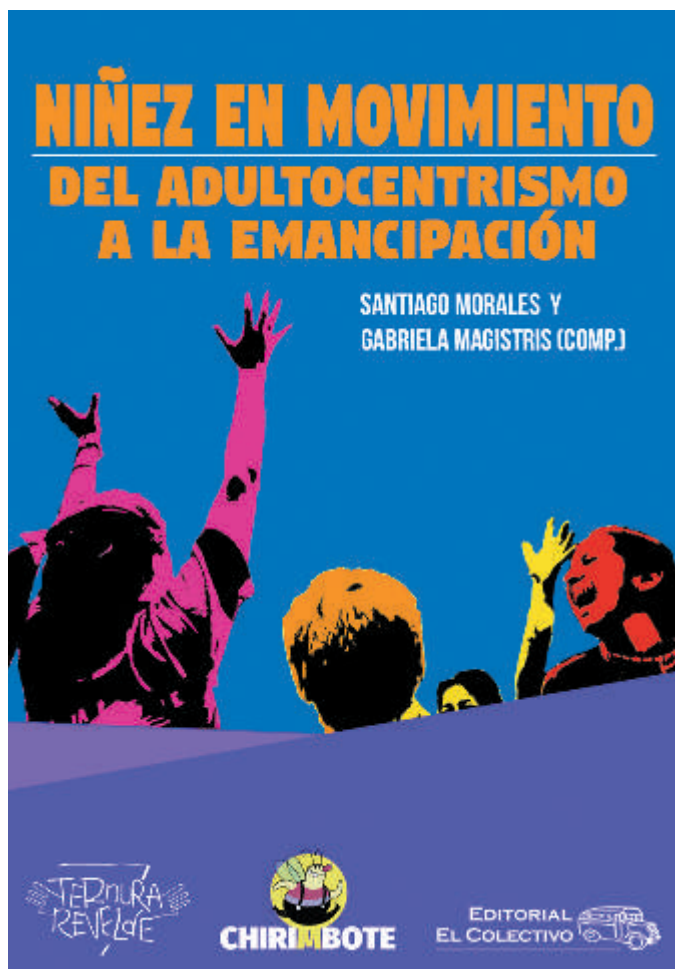
Email: garciaquirola@gmail.com

Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación, de Santiago Morales e Gabriela Magistris.

RESENHA POR

Marta Martínez Muñoz

Ser pessoas adultas antiadultistas a partir do Elogio das novas gerações



Como já defendemos em outras ocasiões¹, são poucas as categorias do campo dos estudos sociais – além de objeto e sujeito da pesquisa e da intervenção – que mudaram tanto nas últimas duas décadas como a da infância. Especialmente na América Latina, há uma pujante produção interdisciplinar muito engajada que aposta em uma legítima e vital pesquisa que também parte de diversos espaços de organização popular.

Esta produção relativa aos estudos sobre a infância vem conquistando seu espaço na América Latina. Desde que, no final dos anos 80, apareceu o paradigma rupturista do protagonismo social e político da infância, cujos principais postulados se devem à imensa obra (na teoria e na práxis) do peruano Alejandro Cussiánovich (coautor do livro aqui resenhado),

¹ MUÑOZ, M. M.; PASCUAL, I. R. *Infancia, Investigación e Intervención Social: horizontes metodológicos en diálogo*. Madrid: Editora Dykinson, 2019. No prelo.

foram publicados numerosos textos sobre o tema. No entanto, muitos deles, justamente por terem sido publicados à margem de revistas indexadas, a meu ver, não receberam a devida atenção por parte da academia mais ortodoxa.

Desta forma, o mundo da pesquisa com e para a população infantil ferve numa eclosão metodológica que está se desenvolvendo paralelamente à redescoberta das crianças como sujeitos complexos, cujas práticas e subjetividades devemos desentranhar. Esta nova corrente se enquadra, na minha opinião, dentro de *vários eixos nucleares* que esmiuçamos à continuação.

O primeiro é transitar do *protagonismo ao coprotagonismo* sob enfoques emancipatórios, o que interpela as pessoas adultas que acompanham processos de organização, pesquisam ou gerenciam projetos, a revisar as suas culturas adultocêntricas. Um segundo eixo está configurado pelos novos estudos sobre a *descolonização do pensamento sobre as infâncias*, um enfoque que chega de forma muito mais tardia do que o da descolonização (sem adjetivações) e que foi fruto do esforço de diferentes colegas². Um terceiro eixo é constituído pelos estudos que abordam o papel das crianças e adolescentes, em sua maioria de populações indígenas ou povos originários, em *comunidades em resistência ou em defesa do território*³ ou *conflitos armados*, tais como comunidades mapuches, zapatistas, cujas vidas transitam em condições muito diferentes às das vidas de outras crianças. Um quarto elemento se constitui, creio eu, nos estudos sobre os Movimentos Sociais da Infância como atores-chave nas dinâmicas populares de diferentes países da América Latina, o que se expressa de forma muito gráfica no oportuno título deste livro: *infância em movimento*, e coloca em evidência que a maioria dos problemas sociais que afetam a infância extrapola o privado e o público e nos interpela a construir a partir do comum. Um quinto elemento são as experiências que vinculam as crianças a *experiências de feminismo*⁴ desde cedo e que ainda são um fator muito incipiente, destacando, neste livro, o artigo *Potencializando a luta feminista: um feminismo da e para a infância* (pelo Espaço Feminista de La Miguelito Pepe).

2 Destacamos os trabalhos de Giorgi Shibotto (Universidade Externado de Colombia) e de Manfred Liebel, da Universidade Livre de Berlim (Freie Universität Berlin), ambos europeus com uma dilatada experiência em América Latina. Sobre o tema, ver: 1.- SCHIBOTTO, G. Niños, niñas y adolescentes trabajadores: modernidad, colonialidad y decolonialidad. In: SÁNCHEZ, I. C.; AYERBE, A. A. (coord.). **Las infancias múltiples**. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE, 2017. 2.- LIEBEL, M. ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. MILLCAYAC - **Revista Digital de Ciencias Sociales**, vol. 3, n. 5, 2016.

3 Ver por exemplo os trabalhos de Eliud Torres, Angélica Rico e Kathia Nuñez no México.

4 Nesta lógica, destaca a atividade da escola feminista Código F (não sistematizada até o momento), que acompanha a organização Melel Xojobal, A.C. em Chiapas e que acaba de ser reconhecida pelo Banco de Buenas Prácticas *Hermanas Mirabal*, na categoria de ações para a prevenção da violência contra as mulheres e as meninas, pelo seu trabalho com meninas e adolescentes indígenas para a prevenção da violência de gênero, concedido pela CDHDF (Comissão dos Direitos Humanos do Distrito Federal), da Cidade do México.

Reconhecer, a contracorrente, a diversidade das *infâncias* ou *infâncias múltiplas* requer, sem dúvida, enfoques, disciplinas e metodologias diversas. Por isso, acreditamos que já está um tanto antiquado que sejam os chamados (já não tão) novos estudos de sociologia da infância os que tenham ostentado o patrimônio deste novo olhar. Já são numerosas as contribuições da pedagogia, da antropologia⁵, da historiografia que se esforçam para reconstruir a história das infâncias na América Latina⁶, onde encontramos uma especial contribuição dos estudos oriundos das teorias feministas⁷.

O livro que resenhamos, *Infância em movimento...*, se enquadra nesta nova corrente e nos apresenta quais são as possíveis conquistas e os possíveis desafios de apostar no coprotagonismo a partir de um duplo eixo: o do status social de crianças como agentes sociais em movimento, mas também nas agendas, enfoques e prioridades das e dos pesquisadores dos movimentos populares e do mundo acadêmico de diversos países. Como indicam os coordenadores no prólogo do livro: “pensar a infância em movimento implica em um desafio político criativo e heroico. Significa a aposta por contribuir para o surgimento de outras ideias, de um pensamento infantil, de uma reinvenção infantil, e de uma ação revolucionária desde as novas gerações para uma emancipação em sentido integral”.

Trata-se de uma sugestiva obra coletiva, de indispensável leitura, que se enquadra numa série de dignas experiências editoriais muito frequentes na América Latina, aquelas que circulam sem preconceitos entre uma academia engajada, militante, e entre a *aparente periferia* da pesquisa: a das experiências de numerosos movimentos sociais capazes de gerar conhecimento e práticas de alto valor e rigor a partir “dos excluídos”, apesar de suas publicações estarem fora, em não poucas ocasiões, das perversas lógicas da indexação; lógicas pelas quais os acadêmicos se sentem cada vez mais pressionados pela necessidade de publicar nas revistas mais almejadas.

Finalmente, cabe destacar o sentido polifônico dessa obra, que foi editada sob licença copyleft e da qual participam dez autores de três países (Argentina, Alemanha e Peru), publicada por três editoras independentes e se inserindo num projeto que começa com a vontade de levar a cabo uma coleção intitulada: *infância e emancipação*. O livro se estrutura em três grandes partes: I.- *Protagonismo de la niñez como horizonte emancipatorio*; II.- *Un sistema de dominación múltiple* e III.- *Movimientos Populares de Niñxs*

5 Recomendo especialmente dois números monográficos da *Revista Argumentos, Estudios Críticos de la Sociedad*, da Universidade Autónoma Metropolitana de México: “Infancias y Juventudes en contextos de violencia, movilización social y resistencia” (nº 81, maio-agosto de 2016) e “Niñez y Juventud: políticas públicas, educación y participación política” (nº 84, maio-agosto de 2017).

6 LIONETTI, L. et. al. **La historia de las infancias en América Latina**. Tandil: Universidade Nacional do Centro da Provincia de Buenos Aires, 2018.

Além disso, sugiro revisar o número monográfico de Humanidades, *Revista da Universidade de Montevideo, Historia de la Infancia en América Latina*, com artigos sobre Argentina, Brasil, Chile ou México.

7 CENTENO, A. F.; ALCARAZ, M. G.; ROBLES, L. C. D. (Coords.). **Mujeres, niños y niñas en la historia. América Latina, siglos XIX y XX**. Universidade de Guadalajara. México, 2016. Bem como: MERCHÁN, C.; FINK, N. (Comp.). #Ni Una menos. Desde los primeros años. **Educación en géneros para infancias más libres**. Lima: Editora Programa Democracia y Transformación Global, 2018.

y *Adolescentes trabajadorxs*. Em cada uma das partes, destacam-se especialmente, a meu ver, o capítulo *Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social* (de Santiago Morales e Gabriela Magistris), que abre o livro; *Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial* (de Manfred Liebel); bem como o intitulado *Experiencias de niñxs y adolescentes trabajadorxs organizadxs: participación protagónica y valoración crítica del trabajo* (de Giovanna Bendezú Aquino e Yim Rodríguez Sempértegui). Este último, testemunho adulto da recordação (do latim, “voltar a passar pelo coração”) do exercício do protagonismo, é especialmente interessante, dado que as vivências, ao serem recordadas, contam com a marca pessoal e a subjetividade da experiência própria: neste caso, ter sido uma criança trabalhadora organizada no movimento de NNATs⁸ (crianças e adolescentes trabalhadores) do seu país natal, o Peru.

Definitivamente, considero esse livro uma leitura imprescindível para todos os profissionais relacionados aos estudos de infância, dado o engajamento e a trajetória dos autores, que dignificam a aposta teórica e prática que compartilham conosco. As suas reflexões nos convidam a nos aproximarmos do equilíbrio necessário para sermos pessoas antiadultistas, confiando de forma plena nas capacidades das novas gerações e indo muito além das cômodas torres de marfim onde ainda costumam se situar algumas pesquisas relacionadas ao amplo mundo das *infancias*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MORALES, S.; MAGISTRIS, G. (Comp.). *Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación*. Cidade Autônoma de Buenos Aires: Ed. Ternura Revelde, Chirimbote, Editora el Colectivo, 2018.

Palavras-chave: adultocentrismo, coprotagonismo, infância e direitos, infância e movimentos sociais.

DATA DE RECEBIMENTO: 08/03/2019

DATA DE APROVAÇÃO: 15/03/2019

Marta Martínez Muñoz

Socióloga pela Universidad Complutense de Madrid (UCM), Espanha. Pós-graduada em Direitos da infância pela Universidad Autónoma de Madrid, (UAM), Espanha, e Avaliação de Programas e Políticas Públicas pela UCM. Pesquisadora e consultora em metodologias de pesquisa participativa sob um enfoque de direitos. Colabora com distintos coletivos e Movimentos Sociais de Infância na Europa e na América Latina. Cofundadora do projeto associativo *Enclave, Evaluación y Enfoque de Derechos*.

Email: martamartinezm@gmail.com

8 A sigla NNATs, em espanhol, significa “Niños, niñas y adolescentes trabajadores” (N. do tradutor).

Levantamento Bibliográfico

Nesta seção, apresentamos o levantamento bibliográfico dos livros publicados na área das ciências humanas e sociais dos países da América Latina sobre infância e juventude. O levantamento contemplou obras publicadas no período de Março a Junho de 2019 cujas informações puderam ser obtidas nos sites de suas respectivas editoras.

- 1 Abrigo Residencial. Jovens com deficiência, quem acolhe? (ISBN 978-85-99738-70-2)**
Autora: Elenice Carine Holand
Editora: Metodista, São Bernardo do Campo, 120 páginas.

- 2 A história da educação em manuscritos, periódicos e compêndios do XIX e XX (ISBN 978-85-7511-483-4)**
Autores: Edgleide de Oliveira Clemente da Silva, Ivanildo Gomes dos Santos e Suzana Lopes de Albuquerque
Editora: EDUERJ, Rio de Janeiro, 144 páginas.

- 3 Adolescência como público-alvo (ISBN 9788547304393)**
Autora: Tércia Alcantara Freitas
Editora: Appris, Curitiba, 247 páginas.

- 4 A literatura juvenil na escola (ISBN 9788595463318)**
Autor: Benedito Antunes
Editora: UNESP, São Paulo, 125 páginas.

- 5 A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação**
Autoras: Magda Pischetola e Lyana Thédiga de Miranda
Editora: PUC-RJ, Rio de Janeiro, 166 páginas.

- 6 Autonomía progresiva. Evolución de las facultades de niñas, niños y adolescentes (ISBN 978-987-706-277-9)**
Autora: María C. Torrens
Editora: Astrea, Buenos Aires, 344 páginas.

- 7 Biopolítica, deficiência e educação - Outros olhares sobre a inclusão escolar (ISBN 9788595463332)**
Autor: Pedro Angelo Pagni
Editora: UNESP, São Paulo, 173 páginas.

- 8 Educação e infância: Uma leitura por meio de obras de arte (ISBN 9788546215720)**
Autoras: Katia Maria Thomazetti Csorgo Henriques e Ligia de Carvalho Aboes Vercelli
Editora: Paco editorial, Rio de Janeiro, 212 páginas.

- 9 Educomunicação e Transmídia: um Encontro na Escola dos Media, Ciência e Saberes Populares (ISBN 978-85-327-0899-1)**
Organizadores: Benedito Dielcio Moreira e Acllyse Mattos
Editora: EdUFMT, Cuiabá, 386 páginas.
- 10 Ensino superior: processos inovadores e formativos de ensinar e aprender (ISBN 978-85-509-0435-1)**
Organizadoras: Josania Lima Portela Carvalhêdo e Mirtes Gonçalves Honório
Editora: EDUFPI, Teresina, 234 páginas.
- 11 Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidade (ISBN 978-987-538-647-1)**
Organizadora: Carina Rattero
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 146 páginas.
- 12 Escuela secundaria y gestión directiva: preceptores y tutores como pareja pedagógica. Más allá de la disciplina, más acá del cuidado (ISBN 978-987-538-555-9)**
Autora: Dora Niedzwieck
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 128 páginas.
- 13 Esporte e Lazer na Universidade: Notas sobre Políticas, Estrutura e Organização (ISBN 978-85-473-2486-5)**
Autora: Gabriela Machado Ribeiro
Editora: Appris, Curitiba, 123 páginas.
- 14 Evaluación de la alfabetización informacional en la educación superior (ISBN 9789874458049)**
Autora: María Pinto
Editora: Alfagrama, Buenos Aires, 224 páginas.
- 15 Experiências de leitura com jovens privados de liberdade: a suspensão da condição de prisioneiros e a (re)construção de si (ISBN 978-85-444-3230-3)**
Autora: Izandra Alves
Editora: CRV, Curitiba, 196 páginas.
- 16 Exposição de adolescentes acusados de atos infracionais no espaço cibernético (ISBN 9788551913376)**
Autor: Moacir Santos do Nascimento Junior
Editora: Lumen Juris, Rio de Janeiro, 224 páginas.
- 17 Gestión de la evaluación integral. Aportes para una práctica áulica e institucional democratizadora (ISBN 978-987-538-652-5)**
Autores: Néstor Zorzoli e Sandra Sánchez
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 200 páginas.

- 18 Desafíos clínicos en la niñez y adolescência (ISBN 978-6077817475)**
Organizadora: Elia Guadalupe de La Cerda Aldape
Editora: ETM, Cidade do México, 88 páginas.
- 19 Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales (ISBN 978-987-3805-37-0)**
Organizadoras: Nora Gluz e Cora Steinberg
Editora: Unipe Editorial Universitaria, Buenos Aires, 126 páginas.
- 20 Direitos da criança e do adolescente: Ato infracional e socioeducação construindo bases para um direito infracional juvenil (ISBN 9788584255481)**
Organizadores: Marcelo de Mello Vieira e Paulo Tadeu Righ
Editora: D'Plácido, Belo Horizonte, 254 páginas.
- 21 Dispositivo pedagógico y escuela pública por venir (ISBN 9789587841855)**
Autor: Diego Hernando Carrero Pardo
Editora: Universidad del Rosario, Bogotá, 116 páginas.
- 22 El Ambiente en el Jardín Maternal. El Jardín Maternal, un lugar donde el enseñar y el aprender se hacen jugar (ISBN 978-987-538-590-0)**
Autoras: Diana Urcola, María Renée Candia e Mónica Kac
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 96 páginas.
- 23 Grupos sociales emergentes y familias en el ámbito de la intervención social (ISBN 978-607-8549-53-5)**
Autores: J. David Amador A., Martín Castro G., Ma. Gregoria Carvajal S., Mireya P. Arias S., Marisela Rivera
Editora: Editorial Universidad de Colima, Colima, 756 páginas.
- 24 Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990) (ISBN 978-956-00-1153-4)**
Autora: Patricia Castillo Gallardo
Editora: Lom Ediciones, Santiago, 144 páginas.
- 25 Infância, vínculos e diversidade profissional: Espaços para interlocução (ISBN 9788521214007)**
Organizadoras: Maria Cecília Pereira da Silva e Mariangela Mendes de Almeida
Editora: Blucher, Rio de Janeiro, 550 páginas.
- 26 Innovación para crecer en calidad (ISBN 9789563033830)**
Autores: Rolando Carrasco González, Luis Riveros Cornejo e Jorge Salgado Rocha
Editora: Usach, Santiago, 204 páginas.
- 27 Itinerários e singularidades da institucionalização e expansão da escola primária no Brasil (ISBN 978-85-7628-753-7)**
Organizadoras: Alessandra Cristina Furtado, Analete Regina Schelbauer e Rosa Lydíia Teixeira Corrêa
Editora: EDUEM, Maringá, 316 páginas.

- 28 Jóvenes, dispositivos electrónicos e (hiper)comunicación digital. Usos y efectos socioculturales de las E-TIC (ISBN 978-607-479-326-0)**
Autor: Alonso Meneses Guillermo
Editora: El Colegio de La Frontera Norte, México, D.F., 262 páginas.
- 29 Juventudes Rurais e Desenvolvimento Territorial (ISBN 9788573913323)**
Organizadores: Joel Orlando Bevilaqua Marin e José Marcos Froehlich
Editora: UFSM, Santa Maria.
- 30 La educación en la era corporativa (ISBN 978-987-1505-63-0)**
Autor: Darío Baluidares
Editora: Herramienta, Buenos Aires, 176 páginas.
- 31 La construcción del educador. Entre la repetición, el control disciplinario y la resistencia crítica (ISBN 978-987-691-734-6)**
Autor: Daniel Lesteime
Editora: Editorial Biblos, Buenos Aires, 130 páginas.
- 32 Los cuidados en tiempos de descuido (ISBN 978-956-00-1151-0)**
Autora: Elena de la Aldea
Editora: Lom Ediciones, Santiago, 96 páginas.
- 33 Los niños de la miseria. Bogotá, Siglo XX (ISBN 9789587836554)**
Autoras: Cecilia Muñoz e Ximena Pachón
Editora: Editorial Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 398 páginas.
- 34 Los niños amos (ISBN 978-987-4136-56-5)**
Autora: Adela Fryd
Editora: Grama Ediciones, Buenos Aires, 132 páginas.
- 35 Modo Cyborg. Niños, adolescentes y familias en un mundo virtual (ISBN 9789874025326)**
Autor: César Hazaki
Editora: Topía, Buenos Aires, 264 páginas.
- 36 O vestido rasgado: Abuso sexual infantil e o trauma (ISBN 9789895240531)**
Autora: Maria Stephanie Barros Cartaxo
Editora: Chiado, São Paulo, 158 páginas.
- 37 Pedagogia do diálogo: a relação entre escola e famílias (ISBN 978-85-444-3311-9)**
Autor: Jonatas Marcos da Silva Santos
Editora: CRV, Curitiba, 186 páginas.
- 38 Pedagogias e Culturas Infantis: conversas luso-brasileiras (ISBN 978-85-5913-146-8)**
Autores: Cleriston Izidro dos Anjos, Solange Estanislau dos Santos, Ana Paula Cordeiro e Fernando Ilídio Ferreira
Editora: EDUFAL, Maceió, 230 páginas.

- 39 Pesquisa em educação na amazônia amapaense (ISBN 978-85-444-3418-5)**
Organizadores: Edielso Manoel Mendes de Almeida
Editora: CRV, Curitiba, 142 páginas.
- 40 Por uma escola que dança (ISBN 978-85-444-3267-9)**
Autores: Isleide Steil e Adair de Aguiar Neitzel
Editora: CRV, Curitiba, 108 páginas.
- 41 Privatización de lo público en el sistema escolar Chile y la agenda global de educación (ISBN 978-956-00-1134-3)**
Organizadores: Carlos Ruiz Schneider, Leonora Reyes e Francisco Herrera Jeldres
Editora: Lom Ediciones, Santiago, 366 páginas.
- 42 Psicanálise e Educação - O que falta está no outro? (ISBN 978-85-232-1807-2)**
Autora: Maria de Lourdes Ornellas
Editora: EDUFBA, Salvador, 155 páginas.
- 43 Psicanálise e Instituições para a primeira infância: A experiência de um espaço de acolhimento (ISBN 9788571374386)**
Autora: Ana Francisca Lunardelli Jacintho
Editora: Escuta, São Paulo, 196 páginas.
- 44 Saúde na escola: intersectorialidade e promoção da saúde (ISBN 978-85-7541-626-6)**
Autor: Carlos dos Santos Silva
Editora: FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 170 páginas.
- 45 Trabalho, educação e a lógica perversa do capital (ISBN 978-85-509-0406-1)**
Organizadores: Maria Escolastica M. Santos, Pedro Pereira dos Santos e Marli Clementino Gonçalves
Editora: EDUFPI, Teresina, 214 páginas.
- 46 Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial (ISBN 978-85-7652-227-0)**
Editora: UNESCO, Brasília, 58 páginas.

Normas para todas as seções

1. Os artigos, entrevistas ou resenhas serão submetidos, em português ou espanhol, ao Conselho Editorial ao qual cabe a responsabilidade do processo editorial dos manuscritos. A submissão é feita no site da DESIDADES, no portal de periódicos da UFRJ, seguindo as orientações disponibilizadas.
2. O Conselho Editorial fará uso de consultores ad hoc externos ao corpo editorial, que, de forma cega, avaliarão os artigos e farão recomendações em relação à sua publicação ou não. Em casos de controvérsia entre os dois pareceristas, um terceiro será consultado. O Conselho Editorial se reserva o direito de propor modificações que venham a contribuir com a clareza do texto.
3. Serão aceitos apenas artigos, entrevistas e resenhas inéditos.
4. Uma vez que a submissão tenha sido aprovada para publicação, sua versão para o espanhol, ou para o português, conforme o caso, será solicitada aos autores, que terão um prazo determinado para enviá-la.
5. Todos os artigos, entrevistas ou resenhas enviados para submissão deverão estar como documento Word, em extensão “.doc” ou “.docx”, fonte Arial 11, espaço duplo.
6. Autoras e autores deverão enviar junto com o manuscrito informações curriculares de 3 linhas no máximo, incluindo titulação e afiliação institucional. No caso de submissão de entrevista, devem ser enviadas as informações curriculares do (a) entrevistador (a) e do (a) entrevistado (a).
7. As referências bibliográficas devem ser apresentadas em ordem alfabética ao final do texto e se pautarem pelas normas ABNT (NBR 6023, 2002).

Exemplos de casos mais comuns:

LIVRO COM UM AUTOR

CASTRO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

LIVRO COM DOIS OU TRÊS AUTORES

CASTRO, L. R.; CORREA, J. **Mostrando a Real**: um retrato da juventude pobre do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2005.

Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico).

ARTIGO DE REVISTA OU PERIÓDICO

TORRES, M. C. E.; CASTRO, L. R. Resgatando e atualizando os sentidos da autoridade: um percurso histórico. **Paidéia (USP)**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 87-96, jan./abr. 2009.

CAPÍTULO DE LIVRO

GALINKIN, A. L.; ALMEIDA, A. M. O. Representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe média. In: CASTRO, L. R.; CORREA, J. (org.). **Juventude Contemporânea**: perspectivas nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2005. p. 229-232.

TESES E DISSERTAÇÕES

CORDEIRO, D. M. A. Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

REFERÊNCIA ELETRÔNICA

OBSERVATORIO NACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE. IHA2009/2010: los hombres negros adolescentes son las principales víctimas de homicidios en Brasil. Disponível em: <http://www.observatorio-nacional-de-los-derechos-del-nino-y-del-adolescente.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=722:iha-20092010-adolescentes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106>. Acesso em 14 abr. 2013.

8. Citações e notas.

- As citações indiretas de autores, no corpo do texto, devem seguir a forma: Autor (data)ou (Autor, data). Exemplos:

Segundo Cordeiro (2008)...

(Lima, 1999)

(Torres; Castro, 2009)

(Castro; Correa, 2005; Cordeiro, 2008).

- As citações literais de até três linhas são integradas ao texto, entre aspas duplas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor, ano da publicação e página (ex. Lima, 1999, p. 27).
 - Citações com mais de três linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (Autor, ano, p.).
 - As notas de rodapé, tratando de observações, comentários e esclarecimentos feitos pelos autores, devem vir no final da página, em algarismos arábicos, devendo ter numeração única e consecutiva ao longo do texto.
 - As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Cordeiro (2008).
9. Nos casos de destaque de palavras no corpo do texto (por exemplo, palavras estrangeiras), deverá ser utilizado itálico.

Normas específicas para a seção

TEMAS EM DESTAQUE

Os artigos dessa seção devem abordar criticamente algum tema ou problema que diga respeito à infância e/ou juventude no contexto latino-americano. Os artigos são voltados a um público não especialista e, neste sentido, serão privilegiadas a clareza e a simplicidade da escrita.

1. Os artigos devem ter de duas mil e quinhentas a cinco mil palavras (incluindo referências e resumo).
2. Um resumo de aproximadamente 150 palavras deverá ser inserido no final do artigo, após as referências, seguido de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (separadas por vírgula) que abarquem a temática abordada no artigo.
3. Gráficos, tabelas e figuras: deverão ser enviados separadamente e estar sinalizados no corpo do texto, próximos aos locais de interesse. Devem estar numerados sequencialmente. Em relação às imagens, os autores devem ter assegurado os direitos de uso, cuja comprovação deve ser enviada à revista.
4. Uma vez que a submissão tenha sido aprovada para publicação, o resumo, título e palavras-chave em inglês serão solicitados aos autores, que terão um prazo determinado para enviá-la.

Normas específicas para Resenhas

As resenhas destinam-se a avaliações críticas de publicações recentes na área da infância e juventude que tenham registro no sistema ISBN.

1. As resenhas devem ter entre mil e quinhentas a duas mil palavras.
2. Uma imagem da capa do livro resenhado, em arquivo .jpg ou .tiff, resolução 300 dpi, deverá ser enviada em arquivo separado.
3. Devem ser inseridas no final do texto da resenha de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave, separadas por vírgula.
4. A resenha deve conter uma ficha técnica contendo os dados da publicação: título, autor, editora, cidade, ano, número de páginas, ISBN.
5. A resenha deve ter título diferente do livro resenhado.
6. As citações e referências seguem as regras gerais, apresentadas acima. A referência do livro resenhado deve ser destacada em negrito.

Normas específicas para a seção

ESPAÇO ABERTO

Esta seção destina-se à publicação de entrevistas, escritas ou em vídeo, que versem sobre tema atual e/ou controverso na área da infância e juventude. As entrevistas devem ter o objetivo de expor a opinião do entrevistado, como também de explorar, junto com ele, a complexidade do debate sobre a questão. As entrevistas visam, sobretudo, obter pronunciamentos que estejam propensos a analisar aspectos favoráveis e desfavoráveis do tema abordado.

1. A parte inicial da entrevista deve conter uma apresentação breve do entrevistado e as razões que levaram o entrevistador a entrevistá-lo sobre o tema em pauta. O entrevistador deve também situar seu lugar de fala e interesse sobre o assunto.
2. Para sondagem de interesse sobre temas e entrevistados prospectivos, o entrevistador pode entrar em contato com o Conselho Editorial.
3. As entrevistas devem ter de duas a três mil palavras, ou de 10 a, no máximo, 30 minutos de duração.
4. Caso sejam enviadas em vídeo, deverão ser encaminhadas em DVD de dados (arquivo de alta resolução SD ou HD, formato .mov ou .avi) com a respectiva transcrição em Word, em DVD lacrado com o nome do entrevistado e do entrevistador na parte externa do disco.
5. Devem ser inseridas no encaminhamento do texto ou vídeo da entrevista de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave, separadas por vírgula.
6. Uma vez que a submissão tenha sido aprovada para publicação, o resumo, título e palavras-chave em inglês serão solicitados aos autores, que terão um prazo determinado para enviá-la.

Envio do material

Os artigos, entrevistas e resenhas devem ser submetidos no site da *DESIDADES*, no portal de revistas UFRJ. Os autores serão notificados do recebimento do material enviado.

No caso de submissão de entrevista gravada em vídeo, a transcrição deve ser enviada pelo sistema de submissão e a gravação em DVD encaminhada pelo correio para o seguinte endereço:

NIPIAC, Instituto de Psicologia - Universidade Federal do Rio de Janeiro: Av. Pasteur, 250 – Urca, Rio de Janeiro - RJ, Brasil | CEP 22.290-902.

No caso da publicação de qualquer material, seus direitos autorais são imediatamente cedidos à *Desidades* sem ônus para a revista. O autor poderá, no entanto, publicar esse material posteriormente, na íntegra, ou parcialmente. Os autores são inteiramente responsáveis pelo conteúdo de seus artigos publicados.

Contatos

DESIDADES

Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude

**Instituto de Psicologia/NIPIAC
Universidade Federal do Rio de Janeiro**

**Av. Pasteur 250
22290-902 Rio de Janeiro RJ Brasil
55-21. 2295-3208 55-21. 3938-5328
www.desidades.ufrj.br**

DESIDADES

***Revista Eletrônica de Divulgação Científica
da Infância e Juventude***

**Instituto de Psicologia / NIPIAC
Universidade Federal do Rio de Janeiro**

**Av. Pasteur 250
22290 902 Rio de Janeiro RJ Brasil
55 21. 2295-3208 55 21. 3938-5328
www.desidades.ufrj.br**

