

des;idades

REVISTA CIENTÍFICA DA INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE
REVISTA CIENTÍFICA DE LA INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

34

ISSN 1518-9202 (edição online)
ISSN 1518-9202 (edição impressa)

número 34

vol. 18 n.º 34

set./dez. | des./dic. 2022

des;dades

REVISTA CIENTÍFICA DA INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE
REVISTA CIENTÍFICA DE LA INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

REALIZAÇÃO/REALIZACIÓN



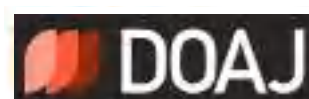
APOIO/APOYO



PARCEIROS/INSTITUCIONES ASOCIADAS



INDEXADORES



equipe editorial/equipo editorial

EDITORA CHEFE/EDITORA JEFE

[Lucia Rabello de Castro](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

CO-EDITORA

[Sonia Borges Cardoso de Oliveira](#) – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, UFRJ, Brasil

EDITORES ASSOCIADOS/EDITORES ASOCIADOS

[Andrea Martello](#) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil

[Andrea Szulc](#) – Universidad de Buenos Aires, UBA, Argentina

[Felipe Salvador Grisolia](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

[Jaileila de Araújo Menezes](#) – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil

[Juliana Siqueira de Lara](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

[Lucia Isabel da Conceição Silva](#) – Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil

[Paula Uglione](#) – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, UFRJ, Brasil

[Renata Alves Monteiro](#) – Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

[Renata Tomaz](#) – Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

[Sabrina Dal Ongaro Savegnago](#) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

O Conselho Editorial é composto pela Editora, Co-Editora e Editores Associados.

EDITORES ASSISTENTES/EDITORES ASISTENTES

[Adelaide Rezende de Souza](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

[Karima Oliva Bello](#) – Universidad Veracruzana, UV, México

[Paula Pimentel Tumolo](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

[Renata Tavares da Silva Guimarães](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

[Sofia Hengen](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

EQUIPE TÉCNICA/EQUIPO TÉCNICO

[Beatriz Ribeiro](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

[Beatriz dos Reis Ramos](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

[Gabriela Fernandes Castro](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

[Julia Oliveira Moraes](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

[Julia Page](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

[Luan Gall Gagliardi](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

[Luisa Vieira](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

[Maria Clara Caiiffa](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

[Maria Coutinho](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

[Marília Garcia](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

[Túlio Ferreira Fialho](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

ASSESSORIA EM BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO

[Leonardo de Souza Melo](#)

REVISORA

[Danúbia de Paula Oliveira](#)

TRADUTORAS/TRADUCTORAS

[Flavia Ferreira dos Santos](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

[Karima Oliva Bello](#) – Universidad Veracruzana, UV, México

[Sofia Hengen](#) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

apresentação/presentación

DESIDADES é uma revista científica eletrônica na área da infância, adolescência e juventude latino-americanas, com periodicidade quadrimestral. Publica textos em português ou espanhol. É uma publicação do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Está comprometida em divulgar a pesquisa científica para além dos muros da Universidade estabelecendo um diálogo com pesquisadores, profissionais, estudantes e demais interessados na área de infância, adolescência e juventude. A revista publica originais inéditos de artigos, entrevistas e resenhas desde uma abordagem multidisciplinar da infância, adolescência e juventude.

O título desta revista - **DESIDADES** - foi cunhado para significar a perspectiva teórica, ética e política que sustenta sua práxis editorial. Assume-se que as idades, como critérios fixos que naturalizam comportamentos, habilidades e modos de existência de acordo com uma temporalização biográfica linear, precisam ser problematizadas de modo a permitir novas abordagens e conceitos sobre as relações entre os grupos geracionais.

DESIDADES es una revista científica electrónica en el área de la infancia, adolescencia y juventude latinoamericanas, con periodicidad cuatrimestral. Publica textos en portugués o español. Es una publicación del Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, de la Universidade Federal do Rio de Janeiro. Está comprometida en divulgar la investigación científica mas allá de los muros de la Universidad estableciendo un diálogo con investigadores, profesionales, estudiantes, y demás interesados en el área de la infancia, adolescencia y juventud. La Revista publica originales inéditos de artículos, entrevistas y reseñas desde un abordaje multidisciplinario de la infancia, adolescencia y juventud.

El título de esta revista - **DESIDADES** - fue acuñado para significar la perspectiva teórica, ética y política que sustenta su praxis editorial. Se asume que las edades, con criterios fijos que naturalizan comportamientos, habilidades y modos de existencia de acuerdo con una temporalización biográfica linear, precisan ser problematizados de modo que permitan nuevos abordajes y conceptos sobre las relaciones entre los grupos generacionales.

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL / CONSEJO CIENTÍFICO NACIONAL

Alfredo Veiga-Neto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Alexandre Simão de Freitas	Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Ana Cristina Coll Delgado	Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil
Ana Maria Monteiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Angela Alencar de Araripe Pinheiro	Universidade Federal do Ceará, Brasil
Angela Maria de Oliveira Almeida	Universidade de Brasília, Brasil
Anna Paula Uziel	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Carmem Lucia Sussel Mariano	Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
Clarice Cassab	Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
Claudia Mayorga	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Cristiana Carneiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Diana Dadoorian	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Dorian Monica Arpini	Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Elisete Tomazetti	Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Fernanda Costa-Moura	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Flavia Pires	Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Gizele de Souza	Universidade Federal do Paraná, Brasil
Heloísa Helena Pimenta Rocha	Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Iolete Ribeiro da Silva	Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Jader Janer Moreira Lopes	Universidade Federal Fluminense, Brasil
Jaileila de Araújo Menezes	Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Jailson de Souza e Silva	Universidade Federal Fluminense, Brasil
Jane Felipe Beltrão	Universidade Federal do Pará, Brasil
Juarez Dayrell	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Juliana Prates Santana	Universidade Federal da Bahia, Brasil
Leandro de Lajonquière	Universidade de São Paulo, Brasil Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis
Leila Maria Amaral Ribeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Lila Cristina Xavier Luz	Universidade Federal do Piauí, Brasil
Marcos Cezar de Freitas	Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Marcos Ribeiro Mesquita	Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Maria Alice Nogueira	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Maria Aparecida Morgado	Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
Maria Cristina Soares de Gouvea	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Maria Helena Oliva Augusto	Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Ignez Costa Moreira	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
Maria Letícia Nascimento	Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Lucia Pinto Leal	Universidade de Brasília, Brasil
Marlos Alves Bezerra	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Marta Rezende Cardoso	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Mirela Figueiredo Iriart	Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Myriam Moraes Lins de Barros	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Nair Teles	Universidade Eduardo Mondlane, Brasil
Patrícia Pereira Cava	Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Rita de Cassia Fazzi	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
Rita de Cassia Marchi	Universidade Regional de Blumenau, Brasil
Rosa Maria Bueno Fischer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Rosângela Francischini	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Silvia Pereira da Cruz Benetti	Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Solange Jobim e Sousa	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
Sonia Margarida Gomes Sousa	Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
Telma Regina de Paula Souza	Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil
Vera Maria Ramos de Vasconcelos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Veronica Salgueiro do Nascimento	Universidade Federal do Ceará, Brasil

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL / CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Adriana Aristimuño	Universidad Católica del Uruguay, Uruguay
Adriana Molas	Universidad de la República, Montevideo, Uruguay
Ana Vergara del Solar	Universidad de Santiago, Chile
Andrés Pérez-Acosta	Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia
Alfredo Nateras Domínguez	Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, UAM-I, México
Ernesto Rodríguez	Centro Latinoamericano sobre Juventud, CELAJU, Montevideo, Uruguay
Germán Muñoz González	Corporación Universitaria Uniminuto, Bogotá, Colombia
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, México
Héctor Fabio Ospina	Universidad de Manizales, Colombia
José Manuel Valenzuela Arce	Colégio de la Frontera Norte (El COLEF), México
Juan Carlos Amador Baquiro	Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia
José Rubén Castillo García	Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
Laura Kropff	Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
Lucía Lionetti	Universidad Nacional del Centro, Argentina
Maria Celeste Hernández	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
María Guadalupe Vega López	Universidad de Guadalajara, México
María Raquel Macri	Universidad de Buenos Aires, Argentina
Mariana Chaves	CONICET y Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Mariana García Palacios	CONICET y Universidad de Buenos Aires, Argentina
Mario Sandoval	Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
Maritza Urteaga Pozo	Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), México
Norma Contini	Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
Olga Grijalva Martínez	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México
Pablo De Grande	CONICET y Universidad del Salvador, Argentina
Pablo Toro Blanco	Universidad Alberto Hurtado, Chile
Patricia Guerrero Morales	Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Metropolitana, Chile
Pedro Nuñez	CONICET y Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL), FLACSO, Argentina
René Unda	Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Ricardo Fletes Corona	Universidad de Guadalajara, México
Robin Cavagnoud	Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
Rosa María Camarena	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México, México
Silvina Brussino	CONICET y Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Suzana Sosenski	Universidad Nacional Autónoma, UNAM, México
Valeria Llobet	CONICET y Universidad Nacional de San Martín, Argentina
Yolanda Corona Caraveo	Universidad Autónoma Metropolitana Campus Xochimilco, México

Índice

EDITORIAL	8
TEMAS EM DESTAQUE - SEÇÃO TEMÁTICA / TEMAS SOBRESALIENTES - SECCIÓN TEMÁTICA	
Disparadas juvenis: a experiência cearense da Escola Alan Pinho Tabosa com juventude negra, pobre, escolarizada e comprometida Talita Feitosa de Moisés Queiroz e Verônica Salgueiro do Nascimento	20
A urgência do letramento racial e do antirracismo na educação brasileira Julia Oliveira Moraes	36
Juventudes negras de escolas públicas de periferias de Fortaleza: narrativas e re-existência frente ao racismo Raimundo Cirilo de Sousa Neto, Carla Jéssica de Araújo Gomes, Ingrid Rabelo Freitas, João Paulo Pereira Barros, Mayara Ruth Nishiyama Soares, Larissa Ferreira Nunes, Lara Thayse de Lima Gonçalves e Luciana Lobo Miranda	53
La Escuela Karaí Nhé e Katu como productora de sentidos para niños y jóvenes Mbya Guarani, desde las voces del cacique y algunos profesores María Rosa Wetzel	73
Jóvenes indígenas y educación superior en Querétaro: claves para la inclusión educativa Pablo José Concepción Valverde	90
Ocupação decolonial por estudantes indígenas e quilombolas nas ações afirmativas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira/Ceará Antonio Ailton de Sousa Lima, Francisco Gleidison Cordeiro Lima, Gabriela Silvestre de Castro, Merremii Karão Jaguaribaras, Davi Jerry Alves Melo, José Freires Nascimento Neto, Ana Maria Eugenio da Silva, Francisca Marleide Nascimento, Lauriane de Castro Nascimento e James Ferreira Moura Júnior	106
Quando uma ideia nos toma o mundo: reflexões sobre juventude, raça e trabalho no Brasil pandêmico Miguel de Sousa Lacerda Neto, Sérgio Dias Guimarães Junior e Bruno Alves de França	125
La migración como expectativa laboral de la juventud afromexicana de la Costa Chica Oaxaqueña Alejandra A. Ramírez López e Belem Quezada Díaz	141
Educación, trabajo y maternidad entre mujeres wichí: un estudio intergeneracional (Salta, Argentina) Maria Macarena Ossola, Noelia Daniela Di Pietro e Gonzalo Víctor Humberto Soriano	157
Juventudes indígenas y trabajo: entre intercambios comunitarios y de discriminación racial en las urbes Annaliese Hurtado Guzmán	175

Como as crianças avaliam as suas vidas?
Um estudo sobre o bem-estar subjetivo 189
Paulo Delgado e João M. S. Carvalho

A contribuição do trabalho das crianças para a economia de Catingueira – PB 207
Antonio Luiz da Silva, Flávia Ferreira Pires e Herculano Ricardo Campos

Infâncias violadas e as vulnerabilidades na violência sexual infantil:
uma revisão integrativa 219
Renata Cristina Alves da Rocha, Caroline Filla Rosaneli,
Eliane Freire Rodrigues de Souza De Carli e Mário Antonio Sanches

Protagonismo feminino no ato infracional:
o perfil das adolescentes em uma unidade de medidas
socioeducativas de Joinville/SC 239
Luciana Caroline Gerent e Silvana Rocha Walz

ESPAÇO ABERTO / ESPACIO ABIERTO

La irrupción de las derechas en las organizaciones juveniles latinoamericanas:
Entrevista de Carlos René Unda Lara realizada por Carla Daniela Rosales 256
Carlos René Unda Lara E/Y Carla Daniela Rosales

INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS / INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS

**La crianza en disputa. Medicalización del cuidado infantil
en la Argentina entre 1890 y 1930, por María Adelaida Colangelo** 266
Andrea Szulc E/Y Pía Leavy

**Infância em territórios de (in)segurança:
narrativas compartilhadas com crianças, organizado por
Luciana Martins Quixadá e Jaileila de Araújo Menezes** 271
Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO 277

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO / NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN 279

Recentemente, uma matéria¹ publicada na Sumaúma chamou a atenção do Brasil e do mundo. Nela há imagens que geram revolta e mostram como a aliança entre Bolsonaro e militares, garimpeiros e setores conservadores do neopentecotalismo brasileiro levaram ao genocídio do povo Yanomami. A desnutrição e o acometimento de doenças tratáveis, como diarreia, malária e verminoses, aparecem como causa do sofrimento e da morte de crianças, jovens e idosos desse povo. Esse cenário foi uma opção deliberada do Estado brasileiro que, sob o comando de Bolsonaro, assumiu um projeto racista e fascista de ataque às populações originárias, tornando-se, assim, autor e cúmplice da violência e massacre desses grupos. Os jornalistas da Sumaúma apontam que, nesse contexto, os Yanomamis, que não têm o costume de tirar fotos, pedem que seus retratos sejam divulgados. É também nesse contexto que organizações Yanomamis escrevem diversos relatórios denunciando a situação em que vivem. O portal The Intercept Brasil² revela que, até o mês de agosto do ano passado (2022), mais de 21 pedidos de ajuda formal ao povo Yanomami foram ignorados pelo governo de outrora. Uma das primeiras medidas da gestão do presidente recém-empossado Luís Inácio Lula da Silva foi a instauração de um conjunto de iniciativas, em diversos âmbitos, para fins de proteção imediata da população e do território Yanomami.

Abrimos este editorial com a inevitável alusão à violência que estrutura o pacto social em países marcados por processos de colonização e escravização de seus povos originários e de comunidades tradicionais. Os artigos que compõem a Seção Temática desta edição, intitulada “Juventudes indígenas e negras na América Latina: construção de formas de viver a partir dos campos da educação e do trabalho”, em diferentes camadas de abordagem e reflexão, dialogam com os processos de violência histórica e racismo estrutural cotidianamente atualizados nas sociedades latino-americanas. Se os povos originários sofreram genocídio quando da colonização, esta violência subsiste diante da colonialidade do poder e das disputas do capital transnacional e seu rastro explorador e genocida.

De maneira semelhante, o que pode ser verificado é que às juventudes indígenas e negras também foram e ainda são negados os direitos básicos, dentre os quais a educação e trabalho despontam como dimensões fundamentais. Se a opressão e a violência por parte do Estado brasileiro se atualizam e ganham novos contornos, a resistência e a luta pela vida, de Yanomamis, de todos os povos originários no Brasil e na América Latina, de jovens indígenas e negros, também se reinventam. Como é apontado no título da Edição Temática, os artigos nos mostram as formas de viver desses setores da população, assim como as maneiras (desiguais e heterogêneas) em que se articulam suas trajetórias de vida com o acesso à educação e a participação no mercado laboral. Convidamos a ler e a reconhecer nestas experiências a coexistência de práticas coloniais, racistas e excludentes, junto com outras, dinâmicas e criativas, lideradas por jovens indígenas e negros da nossa região.

1 Reportagem disponível em: <<https://sumauma.com/nao-estamos-conseguindo-contar-os-corpos/>>. Acesso em: 27 jan. 2023.

2 Reportagem disponível em: <<https://theintercept.com/2022/08/17/governo-bolsonaro-ignorou-21-oficios-com-pedidos-de-ajuda-dos-yanomami/>>. Acesso em: 27 jan. 2023.

A presente Edição Temática contém dez artigos que reúnem experiências de pesquisa individuais e coletivas no campo da educação e o trabalho entre jovens indígenas e afro-latinos, apresentando dados quantitativos sobre as trajetórias escolares, os efeitos da pandemia de covid-19, as posições críticas frente ao racismo e ao colonialismo, a migração, as experiências das mulheres jovens e os debates ao redor das políticas públicas e a inclusão.

Alguns artigos discutem as experiências de resistência de juventudes negras e indígenas no contexto escolar. Em “Disparadas juvenis: a experiência cearense da Escola Alan Pinho Tabosa com juventude negra, pobre, escolarizada e comprometida”, Talita Feitosa de Moisés Queiroz e Verônica Salgueiro do Nascimento discutem a proposta pedagógica e as estratégias formativas de uma escola originada a partir de um movimento social de base comunitária, composto por estudantes de uma universidade pública. A partir das percepções de estudantes, docentes e egressos da escola, o artigo identifica e discute o papel e a potencialidade da relação da Universidade com a escola na construção de propostas educativas que visem a transformação de sujeitos e seus contextos.

Contribuindo para repensar o papel da escola na luta antirracista, o artigo “A urgência do letramento racial e do antirracismo na educação brasileira, de Júlia Oliveira Moraes discute como o racismo estrutura desde as políticas educacionais mais amplas até as práticas cotidianas na escola e nas salas de aula, demonstrando que os conflitos étnicos que atravessam a sociedade são os mesmos que sustentam as relações e posturas racistas e discriminatórias que se concretizam nos espaços escolares. A autora defende, por fim, a urgência do letramento racial como estratégia de enfrentamento ao racismo.

Prosseguindo este debate, no artigo “Juventudes negras de escolas públicas de periferias de Fortaleza: narrativas e re-existência frente ao racismo”, do coletivo de pesquisadores e pesquisadoras vinculados/as à Universidade Federal do Ceará, podemos acompanhar processos de resistência engendrados por estudantes de escolas públicas da periferia de Fortaleza. Expressões artísticas e alianças entre corpos negros e periféricos foram os principais vetores de enfrentamento aos efeitos psicossociais do racismo, sendo este uma dimensão de desigualdade que estrutura a sociedade brasileira e se presentifica em instituições sociais como a escola.

Já no texto “La Escuela Karaí Nhe’ê Katu como productora de sentidos para los jóvenes Mbya Guarani, desde las voces del cacique y algunos profesores”, de María Rosa Wetzel, a autora discute a experiência etnográfica na escola da Aldeia Tekoa Nhundy, povoada pelos Mbya Guarani, no Município de Viamão del Estado de Rio Grande do Sul. O texto aborda a construção de uma escola pública, indígena e pautada pelo interculturalismo. Especial atenção é dada a relação da direção não-indígena com os docentes indígenas e as possibilidades de construção e transmissão de conhecimento a partir da cosmovisão dos Mbya Guarani.

Outros textos abordam as políticas de exclusão e de inclusão da juventude negra e indígena no ensino superior. Em “Jóvenes indígenas y educación superior en Querétaro: claves para la inclusión educativa”, José Concepción Valverde realiza entrevistas em profundidade com jovens indígenas ñãhño do município de Tolimán que persistiram na educação após o ensino médio, a fim de verificar quais são as dificuldades encontradas para acesso e permanência neste nível de ensino e as estratégias usadas para as contornar. O autor conclama o Estado mexicano e as universidades de seu país a construïrem políticas públicas que auxiliem os jovens indígenas ao acesso e frequência à universidade, de modo a garantir a permanência e formação no ensino superior.

O artigo “Ocupação decolonial por estudantes indígenas e quilombolas nas ações afirmativas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira/Ceara”, de Antonio Ailton de Sousa Lima, Francisco Gleidison Lima, Gabriela Silvestre de Castro, Merremii Karão Jaquaribas, Davi Jerry Alves Melo, José Freires Nascimento Neto, Ana Maria Eugenio da Silva, Francisca Marleide Nascimento, Lauriane da Castro Nascimento, James Ferreira Moura Júnior.,

cuja autoria é composta, também, por estudantes indígenas e quilombolas, assume a perspectiva decolonial para uma formulação crítica do epistemicídio e do eurocentrismo dominantes nas universidades. O artigo discute, em específico, as políticas de ações afirmativas e seu papel na inserção de grupos diversos na universidade, analisa as trajetórias e experiências de estudantes de graduação indígenas e quilombolas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), discutindo como suas trajetórias promovem a “verdadeira” ocupação da universidade, contribuindo, assim, para o processo de descolonização da instituição e de suas práticas.

A Seção Temática apresentada nesta edição ainda conta com artigos que discutem as expectativas laborais, discriminações raciais e de gênero das juventudes negras e indígenas. Os autores Miguel de Sousa Lacerda Neto, Sérgio Dias Guimarães Junior e Bruno Alves de França utilizam experiências na Organização Não Governamental Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) para refletir sobre a experiência de educação e trabalho de jovens negros e periféricos durante a crise gerada pela covid-19 “Quando uma ideia nos toma o mundo: reflexões sobre juventude, raça e trabalho no Brasil pandêmico”. A experiência na ONG mostra como jovens negros e periféricos encontram dificuldade em encontrar emprego e como devem “se virar” para conseguir ter renda para auxiliar na economia de seus lares. Na falta de políticas públicas por parte do Estado, que à época estava sitiado pela máquina de morte bolsonarista, os autores apontam que atuação da ONG foi fundamental.

O artigo “La migración como expectativa laboral de la juventud afromexicana de la Costa Chica Oaxaqueña”, de autoria das pesquisadoras Alejandra López e Belem Díaz, ambas vinculadas a instituições de investigação no México, aborda a expectativa de trabalho para jovens afro-mexicanos da Costa Chica, México. Desigualdade, racismo e racialização configuram processos psicossociais que mobilizam jovens homens e mulheres para buscar, através da migração, melhores oportunidades de vida para si, seus familiares e amigos. O sucesso migratório é um importante legado geracional capaz de alterar significativamente a trajetória de vida da juventude afromexicana.

Na perspectiva dos estudos intergeracionais, o artigo “Educación, trabajo y maternidad entre mujeres wichi” problematiza a tríade escolaridade, trabalho e maternidade entre um grupo de mulheres Wichi. Macarena Ossola, Noelia Di Pietro e Gonzalo Soriano, investigadores vinculados à Universidad Nacional de Salta, Argentina, abordam as mudanças e continuidades nas possibilidades de inclusão escolar, inserção laboral e exercício da maternidade considerando a diferença de idade entre as mulheres participantes da pesquisa. As trajetórias escolares compõem o principal vetor analítico para o entendimento dos vínculos entre grupos sociais, geracionais e os cenários sociais.

Ainda na discussão sobre as questões de gênero, em “Juventudes indígenas y trabajo: entre intercambios comunitarios y de discriminación racial en las urbes”, Annaliese Hurtado Guzmán realiza uma etnografia com jovens mulheres triqui da localidade periférica de Candelaria de los Patos na Cidade do México. Para garantir a sua subsistência material e simbólica, os triqui se organizam de forma a transmitir o seu trabalho a nível familiar. As jovens mulheres, foco do trabalho de Guzmán, aprendem a costurar roupas e a cozinhar comidas típicas que são vendidas nas praças públicas, chamadas de tianquis. O texto nos fala das dificuldades para esta venda, uma vez que órgãos de segurança pública frequentemente expulsam as jovens indígenas das ruas. Vê-se como a forma de subsistência dos triqui se confronta com o ordenamento urbano pensado a partir da acumulação capitalista, criminalizando as formas de trabalhar destas jovens e ensejando maiores dificuldades em suas vidas.

A Seção Livre desta edição conta com quatro artigos. O texto “A contribuição do trabalho das crianças para a economia de Catingueira – PB” de Antonio Luiz da Silva, Flávia Ferreira Pires e Herculano Ricardo Campos é resultado de uma etnografia e demonstra como os pequenos trabalhos realizados pelas crianças, como ir a escola ou efetuar pequenas tarefas domésticas de forma a auxiliar os pais, têm papel importante para a economia local.

Em “Como as crianças avaliam as suas vidas? Um estudo sobre o bem-estar subjetivo”, Paulo Delgado e João Carvalho usam de um instrumento de caráter qualitativo para avaliar o bem-estar de crianças. No artigo, os autores centram sua argumentação sobre a opinião das crianças acerca da escola, sua condição econômica, a vida em seu país e seus direitos. Os dados demonstram que há uma relação de confiança com os professores, preocupação com a condição econômica dos pais e desconhecimento sobre a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças.

No artigo “Infâncias violadas e as vulnerabilidades na violência sexual infantil: uma revisão integrativa”, Renata Cristina Alves da Rocha, Caroline Filla Rosaneli, Eliane Freire Rodrigues de Souza De Carli e Mário Antonio Sanches realizam uma revisão bibliográfica de forma a traçar o perfil de crianças que sofreram violência sexual. Expediente semelhante também é realizado no artigo “Protagonismo feminino no ato infracional: o perfil das adolescentes em uma unidade de medidas socioeducativas de Joinville/SC”, de Silvana Rocha Walz e Luciana Caroline Gerent. As autoras usam de análise dos prontuários de jovens que cumprem medidas socioeducativas no referido município. As duas pesquisas objetivam traçar o perfil de crianças e adolescentes de modo a verificar fatores de risco e proteção que podem auxiliar na produção de políticas públicas de caráter protetivo e preventivo.

A seção Espaço Aberto traz a fala do sociólogo equatoriano Carlos Rene Unda Lara em mesa redonda, mediada por Carla Daniela Rosales, em evento x Escuela de Infancias y Juventudes organizada pela CLACSO/Red INJU. Ela aborda o crescimento de movimentos políticos de extrema direita, sua influência sobre organizações juvenis e seus eventuais desdobramentos no que compete ao futuro da democracia global.

Por fim, a edição 34 da DESIDADES conta com duas resenhas. A primeira delas produzida por Andrea Szulc e Pía Leavy e intitulada “Deconstruir la mirada médica sobre la infancia y su salud” sobre o livro “La crianza en disputa. Medicalización del cuidado infantil en la Argentina entre 1890”, de María Adelaida Colangelo. Já a segunda tem como título “Que as palavras de crianças nos acertem: entre curas, memórias, revoltas, denúncias e lutos”, realizada por Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa sobre o livro “Infância em territórios de (in)segurança: narrativas compartilhadas com crianças”, organizado por Luciana Martins Quixadá e Jaileila de Araújo Menezes.

Findamos a presente edição com o levantamento bibliográfico que identificou 18 obras publicadas de cunho científico sobre infância, adolescência e juventude no período de agosto a dezembro de 2022, cujas informações puderam ser obtidas nos sites de suas respectivas editoras.

Por aqui seguimos numa alegre esperança de justiça social para todas as crianças e jovens das florestas, das comunidades tradicionais, de nossas periferias e do mundo. Reflorestar territórios existenciais é verbo de urgência.

Convidamos a todos e todas à leitura dos potentes artigos desta edição.

Felipe Salvador Grisolia

Jaileila de Araújo Menezes

Maria Macarena Ossola

Lúcia Isabel da Conceição Silva

Recientemente, una nota¹ publicada en Sumaúma llamó la atención de Brasil y del mundo. En ella hay imágenes que generan revuelta y muestran cómo la alianza entre Bolsonaro y los militares, mineros y sectores conservadores del neopentecostalismo brasileño llevaron al genocidio del pueblo Yanomami. La desnutrición y el acometimiento de enfermedades tratables, como diarrea, malaria y parasitosis, aparecen como causa de sufrimiento y muerte de niños, jóvenes y ancianos de este pueblo. Este escenario fue una opción deliberada del Estado brasileño que, bajo el comando de Bolsonaro, asumió un proyecto racista y fascista de ataque a los pueblos originarios, tornándose, así, autor y cómplice de la violencia y masacre de estos grupos. Los periodistas de Sumaúma señalan que, en este contexto, los Yanomamis, que no tienen la costumbre de sacar fotos, piden que sus retratos sean divulgados. Es también en este contexto que organizaciones Yanomamis escriben diversos informes denunciando la situación en que viven. El portal The Intercept Brasil² revela que, al mes de agosto del año pasado (2022), más de 21 pedidos de ayuda formal al pueblo Yanomami fueron ignorados por el gobierno de otrora. Una de las primeras medidas de la gestión del presidente recientemente investido Luis Inácio Lula da Silva fue la instalación de un conjunto de iniciativas, en diversos ámbitos, para fines de protección inmediata de la población y del territorio Yanomami.

Abrimos este editorial con la inevitable alusión a la violencia que estructura el pacto social en países marcados por procesos de colonización y esclavización de sus pueblos originarios y de las comunidades tradicionales. Los artículos que componen la Sección Temática de esta edición, titulada “Juventudes indígenas y Negras en América Latina: construcción de formas de vivir a partir de los campos de la educación y del trabajo”, en diferentes capas de abordaje y reflexión, dialogan con los procesos de violencia histórica y racismo estructural cotidianamente actualizados en las sociedades latinoamericanas. Si los pueblos originarios sufrieron genocidio durante la colonización, esta violencia subsiste delante del colonialismo del poder y de las disputas del capital transnacional y su rastro explotador y genocida.

De forma semejante, lo que puede ser verificado es que a las juventudes indígenas y negras también les fueron y aún son negados los derechos básicos, entre los cuales la educación y el trabajo aparecen como dimensiones fundamentales. Si la opresión y la violencia por parte del Estado brasileño se actualizan y ganan nuevos contornos, la resistencia y la lucha por la vida, de los Yanomamis y de todos los pueblos originarios en Brasil y en América Latina, de jóvenes indígenas y negros, también se reinventan. Como se señala en el título de la Edición Temática, los artículos nos muestran las formas de vivir de estos sectores de la población, así como las maneras (desiguales y heterogéneas) en que se articulan sus trayectorias de vida con el acceso a la educación y a la participación en el mercado laboral. Invitamos a leer y a reconocer en estas experiencias la coexistencia de prácticas coloniales, racistas y excluyentes, junto a otras, dinámicas y creativas, lideradas por jóvenes indígenas de nuestra región.

1 Reportaje disponible en: <<https://sumauma.com/nao-estamos-conseguindo-contar-os-corpos/>>. Visitado el 27 jan. 2023.

2 Reportaje disponible en: <<https://theintercept.com/2022/08/17/governo-bolsonaro-ignorou-21-oficios-com-pedidos-de-ajuda-dos-yanomami/>>. Visitado el 27 jan. 2023.

La presente Edición Temática contiene diez artículos que reúnen experiencias de investigación individuales y colectivas en el campo de la educación y el trabajo entre jóvenes indígenas y afro-latinos, presentando datos cuantitativos sobre las trayectorias escolares, los efectos de la pandemia del COVID-19, las posiciones críticas frente al racismo y al colonialismo, la migración, las experiencias de las mujeres jóvenes y los debates alrededor de las políticas públicas y la inclusión.

Algunos artículos discuten las experiencias de resistencia de juventudes negras e indígenas en el contexto escolar. En “Disparadas juvenis: a experiência cearense da Escola Alan Pinho Tabosa com juventude negra, pobre, escolarizada e comprometida”, Talita Feitosa de Moisés Queiroz y Verônica Salgueiro do Nascimento discuten la propuesta pedagógica y las estrategias formativas de una escuela originada a partir de un movimiento social de base comunitaria, compuesto por estudiantes de una universidad pública. A partir de las percepciones de estudiantes, docentes y egresados de la escuela, el artículo identifica y discute el papel y la potencialidad de la relación de la Universidad con la escuela en la construcción de propuestas educativas que tengan como objeto la transformación de sujetos y sus contextos.

Contribuyendo para repensar el papel de la escuela en la lucha antirracista, el artículo “A urgência do letramento racial e do antirracismo na educação brasileira”, de Júlia Oliveira Moraes discute cómo el racismo estructura desde las políticas educacionales más amplias hasta las prácticas cotidianas en la escuela y en las aulas, demostrando que los conflictos étnicos que atraviesan a la sociedad no son los mismos que sustentan las relaciones y posturas racistas y discriminatorias que se concretizan en los espacios escolares. La autora defiende, finalmente, la urgencia de la literacidad racial como estrategia de enfrentamiento al racismo.

Prosiguiendo con este debate, en el artículo “Juventudes negras de escolas públicas de periferias de Fortaleza: narrativas e re-existência frente ao racismo”, del colectivo de investigadores e investigadoras vinculados/as a la Universidade Federal do Ceará, podemos acompañar procesos de resistencia engendrados por estudiantes de escuelas públicas de la periferia de Fortaleza. Expresiones artísticas y alianzas entre cuerpos negros y periféricos fueron los principales vectores del enfrentamiento a los efectos psicosociales del racismo, siendo este una dimensión de desigualdad que estructura la sociedad brasileña y se hace presente en instituciones sociales como la escuela.

Ya en el texto “La Escuela Karaí Nhe’ê Katu como productora de sentidos para los jóvenes Mbya Guarani, desde las voces del cacique y algunos profesores”, de María Rosa Wetzel, la autora discute la experiencia etnográfica en la escuela de la Aldeia Tekoa Nhundy, poblada por los Mbya Guarani, en el Município de Viamão del Estado de Rio Grande do Sul. El texto aborda la construcción de una escuela pública, indígena y pautada por el interculturalismo. Se da especial atención a la relación de la dirección no indígena con los docentes indígenas y las posibilidades de construcción y transmisión de conocimiento a partir de la cosmovisión de los Mbya Guarani.

Otros textos abordan las políticas de exclusión y de inclusión de la juventud negra e indígena en la educación superior. En “Jóvenes indígenas y educación superior en Querétaro: claves para la inclusión educativa”, José Concepción Valverde realiza entrevistas en profundidad con jóvenes indígenas ñahño del municipio de Tolimán, que persisten en la educación después de la educación secundaria, a fin de verificar cuáles son las dificultades encontradas para el acceso y permanencia en este nivel de enseñanza y las estrategias usadas para contornarlas. El autor hace un llamado al Estado mexicano y a las universidades de su país a construir políticas públicas que auxilien a los jóvenes indígenas en el acceso y frecuencia a la universidad, de modo que se pueda garantizar la permanencia y formación en la enseñanza superior.

El artículo “Ocupação decolonial por estudantes indígenas e quilombolas nas ações afirmativas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira/Ceara”, de Antonio Ailton de Sousa Lima, Francisco Gleidison Lima, Gabriela Silvestre de Castro, Merremii

Karão Jaquaribaras, Davi Jerry Alves Melo, José Freires Nascimento Neto, Ana Maria Eugenio da Silva, Francisca Marleide Nascimento, Lauriane da Castro Nascimento, James Ferreira Moura Júnior., cuya autoría es compuesta, también, por estudiantes indígenas y quilombolas, asume la perspectiva decolonial para una formulación crítica del epistemicidio y del eurocentrismo dominantes en las universidades. El artículo discute, específicamente, las políticas de acciones afirmativas y su papel en la inserción de grupos diversos en la universidad, analiza las trayectorias y experiencias de estudiantes de graduación indígenas y quilombolas de la Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), discutiendo cómo sus trayectorias promueven la “verdadera” toma de la universidad, contribuyendo, así, con el proceso de descolonización de la institución y sus prácticas.

La Sección Temática presentada en esta edición también cuenta con artículos que discuten las expectativas laborales, discriminaciones raciales y de género de las juventudes negras e indígenas. Los autores Miguel de Sousa Lacerda Neto, Sergio Dias Guimarães Junior y Bruno Alves de França utilizan experiencias en la Organização Não Governamental Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) para Reflexionar sobre la experiencia de la educación y trabajo de jóvenes negros y periféricos durante la crisis generada por el COVID-19 “Quando uma ideia nos toma o mundo: reflexões sobre juventude, raça e trabalho no Brasil pandêmico”. La experiencia en la ONG muestra cómo jóvenes negros y periféricos encuentran dificultad para encontrar empleo y cómo deben arreglárselas para poder tener un ingreso para auxiliar en la economía de sus hogares. A falta de políticas públicas por parte del Estado, que en esa época estaba siendo sitiado por la máquina de muerte bolsonarista, los autores señalan que la actuación de la ONG fue fundamental.

El artículo “La migración como expectativa laboral de la juventud afroamericana de la Costa Chica Oaxaqueña”, de autoría de las investigadoras Alejandra López y Belem Díaz, ambas vinculadas a instituciones de investigación en México, aborda la expectativa de trabajo para jóvenes afroamericanos de Costa Chica, México. Desigualdad, racismo y racialización configuran procesos psicosociales que movilizan jóvenes hombres y mujeres para buscar, a través de la migración, mejores oportunidades de vida para sí, sus familiares y amigos. El éxito migratorio es un importante legado generacional capaz de alterar significativamente la trayectoria de vida de la juventud afroamericana.

En la perspectiva de los estudios intergeneracionales, el artículo “Educación, trabajo y maternidad entre mujeres wichí” problematiza la triada escolaridad, trabajo y maternidad entre un grupo de mujeres Wichí. Macarena Ossola, Noelia Di Pietro y Gonzalo Soriano, investigadores vinculados a la Universidad Nacional de Salta, Argentina, abordan las mudanzas y continuidades en las posibilidades de inclusión escolar, inserción laboral y ejercicio de la maternidad considerando la diferencia de edad entre las mujeres participantes de la investigación. Las trayectorias escolares componen el principal vector analítico para el entendimiento de los vínculos entre grupos sociales, generacionales y los escenarios sociales.

Aún en la discusión sobre las cuestiones de género, en “Juventudes indígenas y trabajo: entre intercambios comunitarios y de discriminación racial en las urbes”, Annaliese Hurtado Guzmán realiza una etnografía con jóvenes mujeres triqui de la localidad periférica de Candelaria de los Patos, en la Ciudad de México. Para garantizar su subsistencia material y simbólica, los triqui se organizan de forma que puedan transmitir su trabajo a nivel familiar. Las jóvenes mujeres, foco del trabajo de Guzmán, aprenden a coser ropas y a cocinar comidas típicas que son vendidas en las plazas públicas, llamadas de tianquis. El texto nos habla de las dificultades para la venta, ya que los órganos de seguridad pública frecuentemente expulsan a las jóvenes indígenas de las calles. Se ve como la forma de subsistencia de los triqui se confronta con el ordenamiento urbano pensado a partir de la acumulación capitalista, criminalizando las formas de trabajar de estas jóvenes y generando mayores dificultades en sus vidas.

La Sección Libre de esta edición cuenta con cuatro artículos. El texto “A contribuição do trabalho das crianças para a economia de Catingueira – PB” de Antonio Luiz da Silva, Flávia Ferreira Pires y Herculano Ricardo Campos es el resultado de una etnografía y demuestra como los pequeños trabajos realizados por los niños y niñas, como ir a la escuela o efectuar pequeñas tareas domésticas para auxiliar a los padres, tienen un papel importante para la economía local.

En “Como as crianças avaliam as suas vidas? Um estudo sobre o bem-estar subjetivo”, Paulo Delgado y João Carvalho se sirven de un instrumento de carácter cualitativo para evaluar el bienestar de niños y niñas. En el artículo, los autores centran su argumentación sobre la opinión de los niños y niñas acerca de la escuela, su condición económica, la vida en su país y sus derechos. Los datos demuestran que hay una relación de confianza con los profesores, preocupación con la condición económica de los padres y desconocimiento sobre la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

En el artículo “Infâncias violadas e as vulnerabilidades na violência sexual infantil: uma revisão integrativa”, Renata Cristina Alves da Rocha, Caroline Filla Rosaneli, Eliane Freire Rodrigues de Souza De Carli y Mário Antonio Sanches realizan una revisión bibliográfica para trazar el perfil de niños y niñas que sufrieron violencia sexual. Semejante expediente también es realizado en el artículo “Protagonismo feminino no ato infracional: o perfil das adolescentes em uma unidade de medidas socioeducativas de Joinville/SC”, de Silvana Rocha Walz y Luciana Caroline Gerent. Las autoras usan el análisis de los expedientes de jóvenes que cumplen medidas socioeducativas en el referido municipio. Las dos investigaciones tienen como objetivo trazar el perfil de niños, niñas y adolescentes para verificar factores de riesgo y protección que pueden auxiliar en la producción de políticas públicas de carácter protectivo y preventivo.

La sección Espacio Abierto nos trae las palabras del sociólogo ecuatoriano Carlos René Unda Lara en una mesa redonda, mediada por Carla Daniela Rosales, en el evento X Escuela de Infancias y Juventudes organizada por CLACSO/Red INJU. En ella se aborda el crecimiento de movimientos políticos de extrema derecha, su influencia sobre organizaciones juveniles y sus eventuales derivaciones en lo que compete al futuro de la democracia global.

Finalmente, la edición 34° de DESIDADES cuenta con dos reseñas. La primera de ellas producida por Andrea Szulc y Pía Leavy, llamada “Deconstruir la mirada médica sobre la infancia y su salud” sobre el libro “La crianza en disputa. Medicalización del cuidado infantil en la Argentina entre 1890”, de María Adelaida Colangelo. Ya la segunda tiene como título “Que as palavras de crianças nos acertem: entre curas, memórias, revoltas, denúncias e lutos”, realizada por Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa sobre el libro “Infância em territórios de (in)segurança: narrativas compartilhadas com crianças”, organizado por Luciana Martins Quixadá y Jaileila de Araújo Menezes.

Finalizamos la presente edición con el relevamiento bibliográfico que identificó 18 obras publicadas de cuño científico sobre infancia, adolescencia y juventud en el período de agosto a diciembre de 2022, cuyas informaciones pudieron ser obtenidas en los sitios web de sus respectivas editoriales.

Por aquí seguimos en una alegre esperanza de justicia social para todos los niños, niñas y jóvenes de las selvas, de las comunidades tradicionales, de nuestras periferias y del mundo. Reforestar territorios existenciales es verbo de urgencia.

Invitamos a todos y todas a la lectura de los potentes artículos de esta edición.

Felipe Salvador Grisolia

Jaileila de Araújo Menezes

Maria Macarena Ossola

Lúcia Isabel da Conceição Silva

Alcimar Enéas Rocha Trancoso – Brasil, Universidade Federal de Alagoas
Alexandre Adalberto Pereira – Brasil, Universidade Federal do Amapá
Alexandre Farbiarz – Brasil, Universidade Federal Fluminense
Ana Cláudia de Azevedo Peixoto – Brasil, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Ana Cristina Baladelli Silva – Brasil, Universidade de Sorocaba
Ana Cristina Serafim da Silva – Brasil, Universidade Federal do Tocantins
Ana Lila Lejarraga – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Ana Maria Freitas Teixeira – Brasil, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Ana Matus – Argentina, Universidad Nacional del Comahue
Andrea Gabriella Ferrari – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Angelica Dotto Londero – Brasil, Universidade Federal de Santa Maria
Bárbara Nascimento Flores – Brasil, Universidade Estadual de Santa Cruz
Brenda Guedes – Brasil, Universidade Federal de Pernambuco
Carmem Lúcia Sussel Mariano – Brasil, Universidade Federal de Mato Grosso
Carolina Alvarenga – Brasil, Universidade Federal de Lavras
Carolina Ciordia – Argentina, Universidad de Buenos Aires
Carolina Machado Castelli – Brasil, Universidade Federal de Pelotas
Cássia Cristina Furlan – Brasil, Universidade Federal de Grande Dourados
Cássio Knapp – Brasil, Universidade Federal da Grande Dourados
Catia Paranhos Martins – Brasil, Universidade Federal da Grande Dourados
Célia Regina Batista Serrão – Brasil, Universidade Federal de São Paulo
Celina Maria Colino Magalhães – Brasil, Universidade Federal do Pará
Cintia Carvalho – Brasil, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Claudia Garcia – Brasil, Pontifícia Universidade Católica (RJ)
Claudia Panizzolo – Brasil, Universidade Federal de São Paulo
Cláudia Pereira Antunes – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Cristiana Carneiro – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Daniela Barsotti Santos – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande
Débora Raquel Alves Barreiro – Brasil, Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Denise Tavares – Brasil, Universidade Federal Fluminense
Eliana Campos Pojo – Brasil, Universidade Federal do Pará

Ellen Souza – Brasil, Universidade Federal de São Paulo

Elô Lacerda – Brasil, Pontifícia Universidade Católica (SP)

Erica Garruti – Brasil, Universidade Federal de São Paulo

Érika de Sousa Mendonça – Brasil, Universidade de Pernambuco

Erika Parlato – Brasil, Universidade Federal de Minas Gerais

Fátima Florido Cesar – Brasil, Pontifícia Universidade Católica (SP)

Fernanda Bittencourt Ribeiro – Brasil, Pontifícia Universidade Católica (RS)

Fernanda Sardelich Nascimento – Brasil, Universidade Federal de Pernambuco

Flavio Santiago – Brasil, Instituto Federal Mato Grosso

Gabriela Tebet – Brasil, Universidade Estadual de Campinas

Ilana Katz Zaguri – Brasil, Universidade de São Paulo

Ilka Schapper – Brasil, Universidade Federal de Juiz de Fora

Ivany Pinto do Nascimento – Brasil, Universidade Federal do Pará

Juçara Clemens – Brasil, Universidade Federal de Uberlândia

Juliana Catarine Barbosa da Silva – Brasil, Universidade Federal de Pernambuco

Juliana Prates Santana – Brasil, Universidade Federal da Bahia

Juliana Siqueira de Lara – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juliane Di Paula Queiroz Odino – Brasil, Faculdade Municipal de Palhoça

Julieta Armella – Argentina, Universidad Nacional de San Martín

Karina Giusti – Brasil, Universidade Federal de Santa Catarina

Kátia Valéria Pereira Gonzaga – Brasil, Logos University International

Latif Antônia Cassab – Brasil, Universidade Estadual do Paraná

Laura Kropff – Argentina, Universidad Nacional de Rio Negro

Leila de Carvalho Mendes – Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Leila Peters – Brasil, Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina

Lígia Aquino – Brasil, Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Liliana Parra Valencia – Colômbia, Universidad Cooperativa de Colômbia

Lis Melo – Brasil, Centro Universitário Ateneu

Lucélia Moraes Braga Bassalo – Brasil, Universidade do Estado do Pará

Lucia Isabel da Conceição Silva – Brasil, Universidade Federal do Pará

Lucía Mendoza Castillo – México, Universidad Nacional Autónoma de México

Luciana Martins Quixadá – Brasil, Universidade Estadual do Ceará

Lucimar Rosa Dias – Brasil, Universidade Federal do Paraná

Luis Fernando García Álvarez – México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México

Marcelo Ubiali Ferracioli – Brasil, Universidade Estadual de Ponta Grossa

Marcia Aparecida Gobbi – Brasil, Universidade de São Paulo

Márcia Buss Simão – Brasil, Universidade Federal de Santa Catarina

Marcia Stengel – Brasil, Pontifícia Universidade Católica (MG)

Marcos Almeida – Brasil, Universidade Federal do Ceará

Maria Clara Monteiro – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maria Cristina Gouveia – Brasil, Universidade Federal de Minas Gerais

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi – Brasil, Universidade Estadual Paulista

Maria Gláucia Pires Calzavara – Brasil, Universidade Federal de São João del Rei

Maria Lúcia Lima – Brasil, Universidade Federal do Pará

María Macarena Ossola – Argentina, Universidad Nacional de Salta

Maria Malena Lenta – Argentina, Universidad de Buenos Aires

Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos – Brasil, Universidade Federal Fluminense

María Pía Poblete Segú – Chile, Universidad Austral de Chile

Maria Stello – Brasil, Secretaria de Educação da Prefeitura de Jacarei (SP)

Maria Walburga – Brasil, Universidade Federal de São Carlos

Mariana Flores Frantz – Brasil, Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Mariana Paladino – Brasil, Universidade Federal Fluminense

Maudeth Py Braga – Brasil, Universidade Federal Fluminense

Maylla Monnik Rodrigues de Sousa Chaveiro – Brasil, Universidade Federal de Santa Catarina

Milene Maria Xavier Veloso – Brasil, Universidade Federal do Pará

Mylena Pinto Lima – Brasil, Universidade Federal de São Carlos

Nair Azevedo – Brasil, Universidade Federal de Sergipe

Natalia Cidade – Brasil, Pontifícia Universidade Católica (RJ)

Núbia Aparecida Schapper Santos – Brasil, Universidade Federal de Juiz de Fora

Oscar Ramos Mancilla – México, Pesquisador independente

Patrícia Corsino – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Pedro Nascimento – Brasil, Universidade Federal da Paraíba

Peterson Rigato da Silva – Brasil, Universidade Estadual Paulista (Rio Claro)

Raquel Correa de Oliveira – Brasil, Espaço-Oficina de Psicanálise (RJ)

Rebeca Fernandes Ferreira Lima – Brasil, Universidade Federal do Espírito Santo

Renata Othon – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Roberta Cristina de Paula – Brasil, Rede Pública Municipal de Campinas - SP

Rodrigo Ednilson de Jesus – Brasil, Universidade Federal de Minas Gerais

Roseane Amorim da Silva – Brasil Universidade Federal de Pernambuco

Sandro Vinicius Sales dos Santos – Brasil, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Sônia André – Brasil, Universidade Federal do Pará

Stella Maris García – Argentina, Universidad Nacional de La Plata

Suzana Libardi – Brasil, Universidade Federal de Alagoas

Tacinara Queiroz – Brasil, Universidade Federal de Mato Grosso

Tatiele Jacques Bossi – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Thinayna Máximo – Brasil, Universidade Federal do Ceará

Vânia Araújo – Brasil, Universidade Federal do Espírito Santo

Vera Maria Ramos de Vasconcellos – Brasil, Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Viviane Fernandes Faria Pinto – Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira

Walcea Barreto Alves – Brasil, Universidade Federal Fluminense

Waldir Ferreira de Abreu – Brasil, Universidade Federal do Pará

Yasmani Santana Colin – México, Universidad Nacional Autónoma de México



Disparadas juvenis: a experiência cearense da Escola Alan Pinho Tabosa com juventude negra, pobre, escolarizada e comprometida

Talita Feitosa de Moisés Queiroz

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5925-5011>

Verônica Salgueiro do Nascimento

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Estudos Interdisciplinares, Fortaleza, Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-4903-5445>

“A morte, o destino, tudo estava fora do lugar”¹: reflexões iniciais

Atualmente, o número de jovens brasileiros na faixa etária entre 15 e 29 anos é de aproximadamente 47,8 milhões. O Anuário de Segurança Pública de 2021 apontou que entre as mortes violentas intencionais 54,3% das vítimas eram jovens e destas 76,2% eram negras. Dentre as vítimas em intervenções policiais 76,2% tinham entre 12 e 29 anos e 78,9% eram negras, isto é, novamente, a maioria (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021).

O Anuário também identificou que em 2020 o Ceará foi o estado com maiores taxas de mortes violentas intencionais por 100 mil habitantes. Os municípios cearenses como Caucaia, Maranguape e Maracanaú estão entre os dez mais violentos do país. O Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (2020), ao realizar mapeamento panorâmico do Ceará, identificou aumento gradativo de homicídios de adolescentes/jovens do sexo feminino, como detalhado no relatório *Meninas no Ceará*.

Torna-se possível constatar, portanto, que “determinados corpos vivenciam uma maior vulnerabilização devido às sobreposições de marcadores sociais, a exemplo de gênero, raça e classe” (SOUSA; NUNES; BARROS, 2020, p. 373). Como discute Acosta (2016, p.155), o colonialismo e suas estruturas racistas persistem e têm “sido a mais arraigada e eficaz forma de dominação social, material, psicológica e, certamente, política”. A sociedade fruto do colonialismo tem feito um verdadeiro massacre das juventudes, principalmente nas negras e pobres.

Para compreender esse fenômeno são necessárias lentes analíticas que reconheçam as juventudes em todas as suas pluralidades e diversidades socioculturais, como destaca Dayrell (2003). Sobre isso, Pinheiro (2006) analisa diferentes abordagens do público infanto-juvenil ao longo das sociedades cristãs-ocidentais. Em abordagens caritativas-religiosas o jovem é tratado como objeto de proteção; em abordagens higienistas de instituições totalizadoras é tratado como objeto de controle e disciplinamento e em abordagens policiais-carcerária, como objeto de repressão e dominação. Em todas elas há em comum a negação do jovem como sujeito, um de ser de escolha, autonomia e poder (COSTA, 2006).

A ideia da criança/adolescente enquanto sujeito de direito presente no Estatuto da Criança e do Adolescente é um rompimento com essas abordagens que tratam as juventudes como objetos de intervenção, passando a reconhecê-las em sua condição de sujeito (COSTA, 2006). No entanto, apesar dos avanços legais, há um abismo entre a lei e a realidade (PINHEIRO, 2006) de maneira que essas concepções sobre criança/adolescente como objeto estão presentes de forma hegemônica e disputam espaço com a noção de sujeito de direito.

1 O título e subtítulos do artigo fazem alusão direta a canção “Disparada” (1966), marco da música popular brasileira, inspiração de uma luta por democracia e justiça social. A composição é de Geraldo Vandré e Théó de Barros. A interpretação é de Jair Rodrigues.

A escola pública é um dos palcos principais onde tais conflitos se apresentam. Dentro dela é possível acontecer essa sobreposição de antagonísticos modos de lidar com o jovem, como pontua Martín-Barbero (2008):

[...] estamos diante de uma juventude que possui mais oportunidade de alcançar a educação e a informação, porém, muito menos acesso ao emprego e ao poder; dotada de maior aptidão para as mudanças produtivas, mas que acaba sendo, no entanto, a mais excluída desse processo; com maior fluência ao consumo simbólico, mas com forte restrição ao consumo material; com grande senso de protagonismo e autodeterminação, enquanto a vida da maioria se desenvolve na precariedade e na desmobilização; e, por fim, uma juventude mais objeto de políticas do que sujeito-ator de mudanças (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 12).

Frente a tamanhos desafios de sobrevivência que as juventudes contemporâneas enfrentam, a escola passa a ocupar papel decisivo no rumo possível a esses jovens. Mais que oportunizar escolarização e formação profissional, ela é crucial para uma formação cidadã. Dessa maneira, cabe à escola superar os paradigmas de uma educação bancária (FREIRE, 2013) que aloca os estudantes em lugar passivo e forja nesse processo uma cidadania apática. Ao contrário disso, a escola tem a potência de oportunizar uma educação transformadora, instigando os estudantes a serem sujeitos históricos das transformações necessárias ao mundo (FREIRE, 2013).

O presente trabalho surge dessas reflexões e tem como objetivo apresentar as perspectivas trazidas por jovens oriundos da experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa (EEEP APT), localizada no Ceará, o estado que lidera os maiores índices de violência letal, no município de Pentecoste, uma das regiões cearenses com maior vulnerabilidade social e pobreza.

Essa escola foi idealizada e implantada por jovens integrantes do Programa de Estímulo a Cooperação na Escola (Prece), jovens universitários da Universidade Federal do Ceará (UFC) e professores jovens da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc). Uma juventude negra, pobre e periférica que vem desafiando as estatísticas letais anteriormente apresentadas, perpetrando o acesso ao ensino superior e por meio deste, tecendo uma rede de proteção e parceria entre as juventudes, levando ao fortalecimento da educação pública no estado do Ceará.

“Prepare o seu coração”: aspectos metodológicos de um paradigma participativo

Para realização desta pesquisa compreendeu-se que melhor seria ultrapassar os pressupostos positivistas e seus axiomas epistemológicos atrelados a uma postura neutra do pesquisador, elaboração de hipóteses prévias, realização de experimentos, testes, análises e provas estatísticas (GUBA; LINCON, 2012). Ao contrário disso, aqui se assumiu que a realidade é por demais complexa, sendo preciso, portanto, “preparar o coração” para assumir um pensamento de ciência que corresponda ou reconheça a complexidade que é o mundo.

Tendo isso em perspectiva, percebeu-se que a experiência interinstitucional da EEEP Alan Pinho Tabosa seria melhor compreendida a partir de um paradigma científico participativo, de lógica não-linear e multidimensional para compreensão dos fenômenos, em que a interação do pesquisador durante a pesquisa é fundamental para o processo. Assim, não objetiva comprovação de hipóteses, mas produzir uma análise hermenêutica-holística, tendo como critério de coesão a autenticidade descritiva da experiência (RODRIGUES, 2016).

Para tanto, foi utilizada uma abordagem qualitativa, na qual “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador” (GODOY, 1995, p. 65). Adotou-se, ainda nesse processo investigativo, os eixos analíticos da Avaliação em Profundidade, perspectiva sistematizada por Rodrigues (2016, p. 105) que assevera a necessidade de “considerar as múltiplas dimensões da experiência e do entendimento, atentando para a complexidade dos fenômenos – seu caráter processual, contextual, dinâmico e flexível”. Desse modo, fez-se um exercício etnográfico de apreensão dos significados e sentidos construídos (GUSSI, 2016).

Como veremos a seguir, foi necessária a utilização de variadas técnicas, trianguladas entre si, para contemplar os movimentos analíticos propostos na avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2016). Para coleta dos dados foram feitas análise documental, análise bibliográfica, entrevistas, questionários e grupos de discussões com enfoque eminentemente qualitativos, como descrevem Chizzotti (2014) e Gil (2009). Na análise dos dados foi empregada a triangulação de métodos, proposta por Gomes et al. (2010) e detalhada em Marcondes e Brisola (2014), fazendo uma articulação entre os dados empíricos, análise de conjuntura e diálogos com autores.

A pesquisa de campo ocorreu no ano de 2021 em três etapas. A primeira em maio/2021, quando foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com lideranças do Movimento Prece e que também são professores idealizadores da proposta pedagógica para a EEEP Alan Pinho Tabosa. Tendo em vista a abordagem participativa adotada, os entrevistados foram convidados a colaborar na construção do questionário da pesquisa, valorizando, assim, o papel dos pesquisados enquanto sujeitos ativos no processo. Foi realizado um novo encontro virtual para troca de conhecimento e nele foi possível discutir itens que consideravam relevantes para o instrumento.

A segunda etapa ocorreu em junho/2021 e consistiu na aplicação de questionário aos estudantes egressos. Ele foi organizado em seis seções: 1) termo de consentimento livre e esclarecido; 2) dados gerais (11 questões); 3) sobre o ingresso no ensino superior (19 questões); 4) sobre sua graduação (11 questões); 5) sobre sua atuação profissional (15 questões); e 6) sobre seu compromisso social (22 questões). Utilizou-se a ferramenta do *Google Forms* e as questões majoritariamente eram de respostas na escala de Likert (1 a 5) para aferir nível de frequência ou importância de determinados itens.

A estimativa é que entre os anos de 2014 a 2020 cerca de 1200 estudantes tenham concluído o ensino médio na EEEP APT; aproximadamente 13% dos egressos responderam ao questionário, ou seja, 160 jovens. Destes, 59,4% identificam-se com o feminino, 40% masculino e 0,6% com “Gênero Fluído”². A idade média dos respondentes do questionário é de 20 anos, no intervalo de 17 a 24 anos. Sobre a autodeclaração racial, 62,6% se declaram como negro (48,8% pardo e 13,8% preto), 31,3% branco, 3,1% amarelo, 0,6% indígena e 2,4% outros. Em relação à renda familiar, 85,5% declararam ser de até 3 salários mínimos e, a partir desse percentual, 48,1% (quase metade) declararam renda de até 1 salário mínimo.

Utilizou-se a triangulação de métodos no trato dos dados do questionário, primeiramente com uma organização dos resultados, viabilizada pela própria ferramenta estatística do *Google Forms*. Em seguida, houve o movimento de “impregnar-se pelo conteúdo do material, ter uma visão de conjunto e apreender as particularidades presentes nessa totalidade parcial” (GOMES et al., 2010, p. 202). Daí foi possível estabelecer quadros comparativos.

2 No item além das opções feminino/masculino havia a opção “outra”, onde o(a) participante poderia inserir sua resposta. “Gênero Fluído” foi a expressão utilizada por um(a) respondente do questionário.

A última etapa de campo consistiu em apresentar os resultados encontrados pela aplicação dos questionários em grupos de discussão com egressos, analisando os dados a partir de um prisma qualitativo atribuído pelos participantes (SILVA, 2012). Em dezembro foram realizados três grupos com oito egressos distribuídos a partir do perfil de escolaridade: ensino médio, graduação em andamento e graduados. Os grupos aconteceram através do aplicativo *WhatsApp* de forma ininterrupta e assíncrona durante quatro dias, de modo que cada participante pôde opinar sobre os resultados encontrados no questionário. Posteriormente, suas respostas foram transcritas e analisadas a partir da triangulação de método (GOMES et al., 2010).

“Sonhos que fui sonhando”: o surgimento da EEEP Alan Pinho Tabosa

A EEEP Alan Pinho Tabosa está localizada no município de Pentecoste, a 89 km de Fortaleza, ambas localizadas no estado do Ceará. Pentecoste tem uma população estimada de 38 mil habitantes, 37% dos domicílios estão em zonas rurais e a renda familiar advém da agricultura de subsistência (IBGE, 2022).

Em 2008, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) passaram a ser implantadas no estado do Ceará. Atualmente, existem 123 EEEP em 95 municípios. Segundo a Secretaria Estadual de Educação do Ceará, os indicadores educacionais abaixo do esperado e áreas de vulnerabilidade social são alguns dos critérios de implantação de uma EEEP (CEARÁ, 2020).

As EEEPs possuem um modelo de educação técnico-profissional integrado ao ensino médio, com carga horária diária de 9 horas por dia. A matriz curricular contempla: 1) formação geral, com disciplinas da base nacional comum requeridas pelo ensino médio; 2) formação profissional, com disciplinas relacionadas a cada um dos cursos técnicos e 3) parte diversificada, com conteúdos voltados para a formação de competências socioemocionais dos alunos. No caso da EEEP Alan Pinho Tabosa, além desse currículo, ela tem em seu Projeto Político Pedagógico a Aprendizagem Cooperativa e Solidária, metodologia sistematizada a partir do Movimento Prece e que se propõe a estudantes que sejam solidários, protagonistas cooperativos e parceiros da escola.

A EEEP Alan Pinho Tabosa foi inaugurada em 2011, mas sua idealização está atrelada a um movimento social de base comunitária, nomeado de Programa de Estímulo à Cooperação na Escola³ (Prece), que surgiu em 1994 em uma pequena comunidade da zona rural chamada Cipó, também no município de Pentecoste, pela iniciativa de sete jovens e um professor universitário, Manoel Andrade Neto, da Universidade Federal do Ceará, como apresenta Rodrigues (2007), um dos sete jovens.

O Prece surgiu da mesma forma que pequenos grupos de estudos organizados pelos próprios estudantes, que após abandono escolar buscaram retomar sua escolarização através dos módulos de educação de jovens e adultos. No entanto, ao invés de fazer esse esforço de forma individual, pactuou parcerias entre si para superação de suas diversas dificuldades de aprendizagem, econômicas, emocionais (MIRANDA; BARBOSA; MOISÉS, 2011).

3 A iniciativa surge em 1994 com o nome Projeto Educacional Coração de Estudante, formando a sigla Prece. Em 2004, quando estabelece parcerias com projetos de extensão da Universidade Federal do Ceará, mantém a sigla, mas altera o nome para Programa de Educação em Células Cooperativas. Em 2016, já com a parceria interinstitucional entre UFC e Seduc, passa a ter a nomenclatura atual Programa de Estímulo à Cooperação na Escola.

Na visão de Andrade (2019), o inusitado dessa ação de protagonismo estudantil é que esses jovens sertanejos, filhos e filhas de agricultores semianalfabetos, passaram não apenas a objetivar a educação básica, mas pleitearam o ingresso no ensino superior, especialmente na UFC. Esses jovens, na condição de universitários, iniciaram um ciclo de retorno às suas comunidades de origem, desenvolvendo projetos em suas respectivas áreas de formação acadêmica. Eles passaram a se organizar em associações estudantis chamadas de Escolas Populares Cooperativas (EPCs), proporcionando que centenas de estudantes dessas pequenas localidades rurais viessem também a ingressar no ensino superior (AVENDAÑO, 2008; BARBOSA, 2016; RIBEIRO, 2018).

Ao longo dos anos, à medida que novas conjunturas políticas, econômicas e sociais possibilitaram melhorias efetivas nas políticas de educação local, a ação tornou-se programa universitário da UFC. De modo semelhante, a Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC) criou ações de formação estudantil e de docentes, em sua Coordenadoria de Protagonismo Estudantil, inspiradas na experiência do Prece para disseminar a metodologia nas escolas da rede pública. Isso viabilizou o surgimento da parceria entre a SEDUC e a UFC para que a EEEP Alan Pinho Tabosa fosse um laboratório de práticas em Aprendizagem Cooperativa e Solidária, para disseminação de estratégias pedagógicas na rede pública (UFC, 2021).

A partir da experiência do Movimento Prece na escola Alan Pinho Tabosa, segundo Andrade Neto, Avendaño e Queiroz (2019), foi sistematizada a metodologia da Aprendizagem Cooperativa e Solidária, constituída a partir de cinco premissas: 1) educação emocional; 2) autodeterminação dos estudantes; 3) cooperação; 4) parceria professor-estudante e 5) solidariedade. As concepções de cada premissa foram descritas nas entrevistas.

Em relação à educação emocional, o professor idealizador da proposta afirma: “O que mais atrapalha a aprendizagem são as emoções, e o que faz com que ela aconteça são as emoções” (Jovem I). A EEEP Alan Pinho Tabosa, buscando criar uma ambiência de educação emocional, realiza momentos de compartilhamento de história de vida entre discentes, docentes e toda comunidade escolar. São momentos para compartilhar trajetórias de vida em um clima de valorização e respeito às diferenças.

Outra premissa utilizada pela EEEP APT, a partir da experiência do Prece, é a autodeterminação dos estudantes. Segundo o idealizador, nas Escolas Populares Cooperativas do Movimento Prece:

O cara estudava aquilo que ele queria, no tempo que ele queria, a motivação que ele tinha. Então, qual é a vantagem disso? Não detona o sistema de autoconfiança dos estudantes, porque ele vai aprendendo como água, procurando os espaços, ele vai passando. Ninguém obriga o cara! (Jovem I).

No intuito de fomentar a autodeterminação dos estudantes na EEEP APT é garantido a eles tempos e espaços escolares para o estudo autônomo e auto-orientado, seja individual ou grupal, como nas Células Autônomas e Solidárias de Aprendizagem Cooperativa (CASA-C). Além do mais, são agregados momentos formativos para discutir sobre autonomia para aprendizagem, motivação, sentimento de autoeficácia, dentre outras temáticas relacionadas a tais competências intrapessoais (ANDRADE NETO; AVENDAÑO; QUEIROZ, 2019, 2020).

Para estimular a cooperação para a aprendizagem, todos os professores da escola são orientados a executarem planos de aulas utilizando técnicas de Aprendizagem Cooperativa (LIMA, 2021). Para facilitar a adesão de professores e estudantes a essa metodologia, a escola criou uma técnica híbrida, chamada de ETMFA, que mescla uma aula expositiva (convencional) com uma aula em aprendizagem cooperativa. O tempo de fala dos professores é reduzido de

modo que a maior parte da aula, cerca de 70%, é dedicada às atividades em grupos autogeridas em que os estudantes fazem tarefas individuais e tarefas grupais (MATOS, 2018). Como no depoimento dado pelo professor da EEEP APT em entrevista “a escola precisa se especializar em fazer as pessoas aprenderem umas com as outras, ensinar umas às outras” (Jovem I).

Outro elemento considerado fundamental para EEEP APT é a parceria entre professor e estudante. “A liderança, que nós chamamos de Liderança Cooperativa e Solidária é o que eu diria: a espinha dorsal do projeto pedagógico dessa Escola” (Jovem II). Para desenvolver essa liderança a escola adotou a estratégia dos Coordenadores de Célula. A turma é dividida em trios, chamados de Células, e em cada trio há um estudante que assume a função de coordenador. Para tanto, esse estudante recebe uma formação para ser uma “liderança cooperativa e solidária” e articular seus colegas para práticas de uma equipe cooperativa, realizando contrato de cooperação, como a divisão de funções, com mínimo de interferência do professor (MORAIS; RAMOS, 2015; LEÃO, 2019).

Uma última premissa utilizada pela EEEP APT é a solidariedade entre os discentes. A escola encoraja a filosofia de *ser o melhor estudante para turma e ser a melhor escola para comunidade*, estimulando a realização de projetos estudantis dentro e fora da escola. Um exemplo de tais ações é o Projeto Estudante Cooperativo, voltado para aprendizagem escolar de crianças/adolescentes de outras escolas da região (MATOS, 2018).

Em reconhecimento a essa proposta pedagógica diferenciada, a EEEP APT passou a ser convidada a integrar redes nacionais e internacionais para disseminação de sua metodologia (LOVATO; FRANZIM, 2017). Dentre elas, em 2020 passou a ser uma das 14 organizações-polo brasileiras da pesquisa-ação *Escolas2030*, um programa global que “busca criar novos parâmetros para a avaliação da aprendizagem com base na prática da educação integral e transformadora, com vistas a garantir o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), sobre Educação de Qualidade” (ESCOLAS 2030, 2021).

“Um reino que não tem rei”: perspectivas de compromisso social de jovens egressos da EEEP Alan Pinho Tabosa

O ingresso de juventudes negras e pobres no ensino superior possibilita não apenas a realização de carreiras profissionais no âmbito individual; ele representa uma movimentação das bases estruturais da sociedade, como discute Mészáros (2008) em *Educação para além do Capital*. A educação possibilita o acesso e ocupação de espaços de poder e decisão, promovendo “transformações sociais”, nos termos de Freire (2013):

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65, grifo do autor).

Ao traçar o perfil sociodemográfico de egressos da EEEP APT, foi possível identificar que são, majoritariamente, mulheres, negras, jovens e pobres, ou seja, um grupo que vivencia a intercessão de marcadores sociais que são o principal alvo de violência física, psicológica, simbólica/cultural e institucional em uma sociedade fundamentada no cisheteropatriarcado,

racismo e capitalismo (SOUSA; NUNES; BARROS, 2020). De acordo com o Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (2020, p. 44), “As meninas negras então fazem parte de um grupo humano cujos corpos podem ser vilipendiados, assassinados e criminalizados”.

Tendo isso em perspectiva, é interessante assinalar como a permanência na escola e na universidade são fatores protetivos, não só por preservar a vida dessas meninas, como também por potencializá-las a ocupar os mais diversos espaços, favorecendo as mudanças de estrutura, agenda, dinâmica e relações sociais (KILOMBA, 2019).

Contudo, é importante entender os desafios para o ingresso, permanência e conclusão do ensino superior dessas jovens, bem como as estratégias que as mesmas têm utilizado na construção de suas trajetórias profissionais e de vida.

Conforme os dados encontrados na pesquisa, a cada 180 egressos da EEEP APT, 98 ingressam de imediato no ensino superior logo após concluírem o ensino médio. Dos 82 que não conseguem o ingresso imediato, 77 persistem, fazendo novamente as provas seletivas (ENEM e vestibulares) até conseguirem ingressar. Apenas 5 egressos afirmam perder interesse em ir para o ensino superior.

Isso revela que 97% desses estudantes querem dar continuidade a sua escolarização após o ensino médio. Metade deles, ao não conseguir ingressar imediatamente no ensino superior, fica subordinada a vivenciar um limbo de desassistência dos entes governamentais que se eximem do compromisso institucional para a continuidade dos estudos desses jovens. Percebe-se, com isso, a necessidade de maior amplitude de programas ou projetos vinculados ao poder público que viabilizem suporte a estudantes egressos da escola pública durante essa etapa preparatória para o ingresso no ensino superior. Como apresenta o Jovem IV no relato de sua experiência:

Na época que eu tava na escola, tinha bem mais pessoas que embora não tivesse conseguido passar pra faculdade no terceiro ano, mas que se juntaram com outras pessoas, até de outras escolas e inclusive de outras turmas, não necessariamente do mesmo curso, mas focaram em se ajudar pra continuar estudando (Jovem IV).

No relato explicitado é possível observar uma interessante estratégia de resiliência juvenil diante dessa lacuna nas políticas públicas de educação. São ações cujo enfoque supera perspectivas individualistas nessas tentativas de ingresso no ensino superior e fomenta parcerias entre pares, discentes que compartilham entre si suas dificuldades, objetivos e soluções coletivas. Como diz o Jovem IV, “focaram em se ajudar pra continuar estudando”. Está embutida nessa ideia o paradigma do cuidado (TORO, 2009), uma perspectiva de mútuos compromissos, tecendo redes de parcerias entre discentes.

Após o ingresso no ensino superior, há o desafio de permanecer até concluir a graduação. As condições financeiras são um obstáculo a ser superado. Deve-se ressaltar que 48,1% apresentaram renda familiar de até 1 salário mínimo, o que nos leva a concluir que a escolha desses jovens em seguir estudando, ao invés de buscarem a inserção no mercado de trabalho, tem implicações diretas sobre o orçamento da família.

51% dos egressos da EEEP APT afirmaram que a bolsa universitária foi suficiente para seu sustento durante a graduação. Cabe aqui o destaque sobre a importância de políticas de assistência estudantil para democratizar as condições efetivas de permanência e conclusão do ensino superior ao minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, contribuindo para a redução das taxas de retenção e evasão desses jovens na educação superior.

Diante da insuficiência de tais políticas de assistência estudantil, além de contar com apoio de familiares, 1 a cada 5 egressos da EEEP APT contou com o apoio financeiro de colegas durante a graduação.

um estudante só com auxílio (que a gente recebia auxílio moradia) não conseguiria pagar sozinho uma casa. Então, ele teria que se juntar com outros estudantes pra morar com esses estudantes durante a graduação e se ajudar financeiramente com água, com energia, com aluguel, com o dinheiro (Jovem III).

Além disso, outros estudantes relataram contar com apoio de professores universitários e professores da EEEP APT, bem como de outras pessoas de sua comunidade. Novamente perante o déficit de políticas institucionais de assistência estudantil, jovens universitários vêm suprindo suas necessidades através do estabelecimento de redes entre estudantes, professores e outros componentes comunitários. O que Barbosa (2016, p. 9) chama de “rede de solidariedade e cooperação”.

De forma semelhante, 80% desses estudantes têm buscado apoio emocional com seus colegas, 50% afirmam receber ajuda emocional de professores e 27% de pessoas oriundas da comunidade. Sobre isso, o Jovem VIII avalia que:

De certo modo a escola [EEEP APT] ensina muito isso da gente apoiar as pessoas emocionalmente e da gente pedir esse apoio emocional às pessoas. Então, eu mesmo, na graduação, eu tenho amigos que estudaram comigo na minha turma [da EEEP APT] que hoje também são meus colegas de turma na faculdade e que a gente vai se apoiando (Jovem VIII, grifo nosso).

É importante trazer para essa discussão o debate decolonial levantado por Kilomba (2019, p. 50), ao problematizar que “O centro acadêmico não é um local neutro. Ele é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras”. A universidade, constituída em uma sociedade colonizada, reproduz o racismo e outras desigualdades estruturais, institucionais e culturais, tornando-se um ambiente antiemocional para jovens com marcadores sociais de raça, classe e gênero. Diante de tais circunstâncias, a estratégia empregada é o fortalecimento de vínculos com colegas que compartilham trajetórias de vida semelhantes, encontrando nesses laços um espaço de pertencimento, identidade, valorização de si enquanto sujeito histórico e potente.

Por fim, um último aspecto investigado foi compreender em que medida a EEEP APT fomenta em seus estudantes egressos uma perspectiva de retorno à sua escola, à sua comunidade e a uma atuação social comprometida.

93% dos participantes da pesquisa afirmam que a EEEP APT tem elevado grau de importância para o desenvolvimento dos princípios e valores pessoais que adotam atualmente, como no depoimento do Jovem VIII, para quem “Esses egressos saem da escola já com esse sentimento de cooperativismo. Tipo: eu consigo pensar em mim mesmo, mas consigo pensar uma forma de me beneficiar e beneficiar o todo”. Conforme dados obtidos nos questionários: 93,8% dos egressos *colocam-se no lugar das pessoas de forma empática*; 96,3% *reconhecem a importâncias das pessoas com quem trabalham* e 78,80% *sentem-se à vontade para compartilhar sua história de vida para colegas do trabalho*.

Essa postura dialógica e empática de assumir relações mais humanizadas nos ambientes laborais é algo organicamente revolucionário (FREIRE, 2013), pois possibilita o rompimento com processos de alienação no trabalho, reverberando a todos os demais espaços sociais.

Nesse ponto fica demarcado que a proposta da EEEP APT, ao propor uma educação para além da meritocracia individual, instigando um compromisso com a coletividade, tem adentrado uma dimensão de cidadania de seus estudantes, conforme traz o relato abaixo:

Nós do Movimento de Aprendizagem Cooperativa e Solidária não pensamos só na cooperação para fazer as pessoas vencerem suas dificuldades e terem mobilidade social. Nós pensamos que, tanto quanto estudantes na sala de aula, eles precisam ser solidários, como eles têm que compreender sua realidade. E desenvolverem e aplicarem solidariedade no desenvolvimento da sua região (Jovem I).

Essa fala em muito se assemelha com as considerações decoloniais de Fanon (2008, p. 49) sobre a importância de que aqueles que alcançam postos de poder e status conservem “a noção de sua origem”; deixar-se esquecer seria uma fratura em sua própria identidade e potência.

Após a conclusão do ensino médio, 50% dos egressos retornaram à escola para participar de projetos, como pode ser visto no depoimento do Jovem VII:

É sempre possível presenciar o retorno desses egressos para a EEEP Alan Pinho Tabosa, onde eles buscam compartilhar a sua experiência enquanto universitários e também desenvolver ações que motivem o público estudantil a também ingressarem na universidade (Jovem VII).

Efetivamente, essa é uma prática recorrente da EEEP APT que foi viabilizada por um tempo através dos programas da UFC: Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) e o Prece. Este último tinha como objetivo

um intercâmbio de conhecimentos entre universitários e estudantes da educação básica. A intenção é criar condições para que estudantes universitários de todos os cursos da UFC possam se sentir estimulados a planejar e desenvolver projetos de apoio às escolas públicas (RIBEIRO, 2018, p. 85).

Além disso, 1 a cada 3 egressos, já desenvolveu ações para ajudar pessoas de sua comunidade. Como na fala do Jovem VII:

É possível ver a diferença que os ex-estudantes da Alan Pinho fazem em sua comunidade de origem, não só voltado ao ensino/aprendizagem, mas muitas vezes com projetos sociais criados a partir da sensibilidade para a solidariedade adquirida dentro da escola (Jovem VII).

Outro dado sobre retorno desses egressos é que 80% participaram de alguma atividade política no último ano: abaixo assinado ou petição, protesto ou manifestação, campanha eleitoral, encontro com um político, denúncias através de jornais/rádios ou uma notificação à justiça/polícia, o que foi confirmado no depoimento do Jovem IV, conforme pode ser visto a seguir:

A gente tem um número realmente muito grande de alunos que estão nessa tecla da política correta, na política de verdade, né? No geral acredito que a escola ela já está bem a frente de muitas outras organizações de ensino com essa questão de dar uma visão melhor *pro jovem* do que é a política de verdade. Tirar esse medo das pessoas sobre a política, que todo mundo acha que onde tem política tem corrupção, e não é isso! (Jovem IV).

Em sua pesquisa sobre jovens participantes do Movimento Prece, Barbosa (2016, p. 201) concluiu que “o modelo de protagonismo identificado pelos participantes delimita uma forma de ação em que os jovens cooperam e se solidarizam com os demais a fim de alcançar uma emancipação não só individual, mas também coletiva”.

Já Ribeiro (2018, p. 153) afirma que “O objetivo é gerar aprendizado através do estímulo à internalização de valores e normas de cooperação e solidariedade através da promoção de um ambiente de confiança entre educandos e educadores, ou seja, a ideia é gerar capital social no âmbito da escola”.

Os resultados encontrados nesta pesquisa ratificam os achados anteriores: de que essa proposição pedagógica em Aprendizagem Cooperativa e Solidária desenvolvida a partir da experiência do Movimento Prece na Escola Alan Pinho Tabosa tem promovido a formação de uma juventude consciente de sua identidade e dos marcadores sociais de raça, gênero e classe que os atravessam, estimulando a formação de redes de parcerias juvenis para superação de obstáculos individuais e coletivos, comprometidos com transformações estruturais da sociedade.

“Eu vivo pra consertar”: algumas considerações finais

O período catastrófico de pandemia escancarou as problemáticas econômicas, políticas e sociais de uma sociedade colonial, regida pela lógica do Capital, que descarta a vida de juventudes, negando-lhes sua condição de sujeito. Nessa sociedade, uma mulher jovem, negra e pobre estar viva, escolarizada e comprometida com a transformação social é uma verdadeira afronta! Daí a importância de compreender a trajetória dos egressos da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa e os fatores protetivos e potencializadores que os tornaram não apenas sobreviventes, mas sujeitos históricos de mudança.

É interessante reconhecer a importância da parceria entre universidade pública, escola pública e movimento social de base comunitária para constituição dessa experiência da EEEP APT que vem estimulando um ciclo de ingresso, permanência e retorno do ensino superior dessa juventude.

Também chama atenção como a EEEP APT estimula o compromisso social dos jovens pelo fortalecimento de relações de mútuo cuidado, que inicia com atividades escolares na sala de aula e amplia-se para projetos comunitários, gerando uma perspectiva de retorno. São jovens que por reconhecerem seu pertencimento social e comunitário, lutam não apenas por si, mas por todos. Com essa visão, avançam em disparada e na inteireza de sua presença preenchem vazios e consertam espaços historicamente de reprodução de desigualdade e opressão. A presença dessa juventude feminina, negra e periférica é a ponte para profundas e orgânicas transformações sociais tão necessárias à nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- ANDRADE, A. M. T. **Narrativas de vida e formação de estudantes e lideranças do Programa de Educação em Células Cooperativas**. 2019. 457 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- ANDRADE NETO, M.; AVENDAÑO, A. A.; QUEIROZ, T. F. M. (Org.). **Guia prático para elaboração de planos de aula em Aprendizagem Cooperativa e Solidária: Técnica de Transição Metodológica – ETMFA**. Fortaleza: Instituto Coração de Estudante, 2019.
- ANDRADE NETO, M.; AVENDAÑO, A. A.; QUEIROZ, T. F. M. (Org.). **Construindo lideranças estudantis cooperativas e solidárias**. Fortaleza: Instituto Coração de Estudante, 2020.
- AVENDAÑO, A. C. A. PRECE: Caminhadas de sujeitos comunitários. In: XIMENES, V. M.; AMARAL, C. E. M.; REBOUÇAS JÚNIOR, F. G. (Orgs). **Psicologia comunitária e educação popular: vivências de extensão/cooperação universitária no Ceará**. Fortaleza: LC Gráfica e Editora, 2008. p. 25-40.
- BARBOSA, M. S. **Relações entre os valores do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) e os valores pessoais de seus participantes**. 2016. 232 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21860>>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Educação Profissional. **Criação das EEEPs**. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103>. Acesso em: 02 set. 2020.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- COMITÊ CEARENSE PELA PREVENÇÃO DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA. CCPHA. Cada vida importa. **Meninas no Ceará: a trajetória de vida e de vulnerabilidades de adolescentes vítimas de homicídio**. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará; Assembleia Legislativa do Estado do Ceará; UNICEF, 2020. Disponível em: <http://ideiaeventos.com.br/CPCV/Relatorio_-_Meninas_no_Ceara_26_10.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- COSTA, A. C. G. (Org.). **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.
- DAYRELL, J. Escolas e Culturas Juvenis. In: FREITAS, M.; PAPA, F. (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Fundação Friedrich Ebert, 2003. p. 165-180.
- ESCOLAS2030. **O programa**. Organizações-polo. Disponível em: <<https://escolas2030.org.br/o-programa/>>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Anuário de Segurança Pública de 2021**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2021. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/infografico-2020-v6.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p.185-221.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluências emergentes. In: DENZIN, N.; LINCOLN, I. (Ed.). **Paradigmas y Perspectivas en Disputa**. Barcelona: Gedisa, 2012. p. 38-78.

GUSSI, A. F. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2021**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/pentecoste.html>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEÃO, D. S. S. **Avaliação da proposta da Aprendizagem Cooperativa como estratégia teórico-metodológica para melhorar o ensino-aprendizagem: estudo de caso em uma escola estadual de educação profissional do Ceará**. 2019. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/46018>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

LIMA, A. M. A. de. **Aprendizagem Cooperativa: construção e reconstrução da identidade docente a partir da Teoria Dialógica do Discurso**. 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/60439>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

LOVATO, A.; FRANZIM, R. (Org.). **O ser e o agir transformador para mudar a conversa sobre educação**. São Paulo: Instituto Alana/Ashoka Brasil, 2017.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. In: **Revista Univap**, São José dos Campos/SP, v. 20, n. 35, jul. 2014. p. 201–208.

MARTÍN-BARBERO, J. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: SILVA, H. S.; BORELLI, BORELLI, J. F. F. (Org.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008. p. 9 – 30.

MATOS, C. da G. A. **Aprendizagem Cooperativa em sala de aula na EEEP Alan Pinho Tabosa-CE e sua relação com uma cultura de paz, sob a ótica das juventudes**. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, C. S. N.; BARBOSA, M. S.; MOISÉS, T. F. A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula. **Revista do Nufen**, Belém, v. 1, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2011.

MORAIS, A. B.; RAMOS, T. W. S. Coordenadores de células estudantis: interação discente e cooperação como prática pedagógica. In: MATOS, K. S. L. **Cultura de paz, educação e espiritualidade II**. Fortaleza: ImPrece; Eduece, 2015. p. 132-147.

PINHEIRO, A. **Criança e adolescente no Brasil**: porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

RIBEIRO, T. W. de S. R. **Capital social e participação política**: a experiência de empoderamento cidadão de egressos da rede de associações do PRECE/CE. 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43212>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

RODRIGUES, F. A. A. **Instituto Coração de Estudante**: educação e mudanças sociais, políticas e culturais em comunidades rurais em Pentecoste-Ceará. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3140>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

RODRIGUES, L. C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Revista Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 103-155, 2016.

SILVA, M. O. S. Construindo uma proposta metodológica participativa para desenvolvimento da pesquisa avaliativa: uma contribuição da teoria crítica para a prática do Serviço Social. **Textos & Contextos**, v. 11, n. 2, p. 222 - 233, ago./dez. 2012.

SOUSA, I. S.; NUNES, L. F.; BARROS, J. P. P. Interseccionalidade, femi-geno-cídio e necropolítica: morte de mulheres nas dinâmicas da violência no Ceará. **Rev. Psicologia Política**, São Paulo, v. 20, n. 48, p. 370-384, ago. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2020000200009>. Acesso em: 24 ago. 2021.

TORO, B. **O cuidado**: o paradigma ético da nova civilização – elementos para uma nova cosmovisão. Bogotá, 2009. Disponível em: <https://faculdaledesesi.edu.br/wp-content/uploads/2017/02/Texto-__Bernardo-Toro.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. UFC. Notícias. **UFC e Seduc parceiras na Escola Profissionalizante de Pentecoste**. 21 de junho de 2011. Disponível em <<http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2011/2500-ufc-e-seduc-parceiras-na-escola-profissionalizante-de-pentecoste>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

RESUMO

Frente aos desafios de sobrevivência de juventudes negras, femininas e periféricas, a escola passou a ocupar papel decisivo para esses jovens. O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, constituída pela ação de jovens do Movimento Prece, jovens da Universidade Federal do Ceará e jovens da rede pública de educação cearense. Adotou-se uma abordagem qualitativa e participativa. Para coleta dos dados foram feitas duas entrevistas com professores, aplicação de 160 questionários com estudantes egressos e três grupos de discussão. Utilizou-se a triangulação de métodos para análise dos dados. Como resultado identificou-se a importância da construção do ciclo de ingresso, permanência e retorno do ensino superior dessa juventude sobrevivente, tecendo uma rede de proteção em contexto de violação de direitos, possibilitando a ocupação de espaços que ocasionam transformação social.

Palavras-chave:

juventudes, escola pública, aprendizagem cooperativa e solidária, compromisso social.

Trayectorias juveniles:**la experiencia de la escuela Alan Pinho Tabosa con jóvenes negros, pobres, educados y comprometidos****RESUMEN**

Ante los desafíos de sobrevivencia de la juventud negra, femenina y periférica, la escuela pasó a jugar un papel decisivo en el camino posible de estos jóvenes. El presente trabajo tiene como objetivo presentar la experiencia de la Escuela Estatal de Educación Profesional Alan Pinho Tabosa, constituida por la acción de jóvenes del Movimiento Prece, jóvenes de la Universidade Federal de Ceará y jóvenes de la red de educación pública de Ceará. Se adoptó un enfoque cualitativo y participativo. Para la recolección de datos, se realizaron dos entrevistas a profesores, aplicación de 160 cuestionarios a estudiantes de graduación y tres grupos de discusión. Se utilizó la triangulación de métodos para el análisis de datos. Como resultado se identificó la importancia de construir el ciclo de ingreso, permanencia y retorno a la educación superior de estos jóvenes sobrevivientes, tejiendo una red de protección en el contexto de vulneración de derechos, posibilitando la ocupación de espacios que provoquen transformación social.

Palabras clave:

juventud, escuela pública, aprendizaje cooperativo y solidario, compromiso social.

Youth trajectories:**the experience of school Alan Pinho Tabosa with black, poor, educated and committed youth****ABSTRACT**

Faced with the challenges of survival of black, female and peripheral youth, the school started to play a decisive role in the possible path for these young people. The present work aims to present the experience of the Alan Pinho Tabosa State School of Vocational Education, constituted by the action of young people from the Prece Movement, young people from the Universidade Federal do Ceará and young people from the public education network in Ceará. A qualitative and participatory approach was adopted. For data collection, two interviews were carried out with professors, application of 160 questionnaires with graduating students and three discussion groups. Triangulation of methods was used for data analysis. As a result, the importance of building the cycle of entry, permanence and return of higher education for these surviving youth was identified, weaving a protection network in the context of violation of rights, enabling the occupation of spaces that cause social transformation.

Keywords:

youth, public school, cooperative and solidarity learning, social commitment.

DATA DE RECEBIMENTO: 16/07/2022

DATA DE APROVAÇÃO: 20/11/2022



Talita Feitosa de Moisés Queiroz

Psicóloga, Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Membro Associada do Instituto Coração de Estudante e Movimento Prece (Programa de Estímulo à Cooperação nas Escolas).

E-mail: talitafdemoises@gmail.com



Verônica Salgueiro do Nascimento

Psicóloga, possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil e Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: vesalgueiro@ufc.br



A urgência do letramento racial e do antirracismo na educação brasileira

Julia Oliveira Moraes

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8162-5384>

Introdução

No Brasil, a população negra encontra-se submetida a um quadro de precarização da sua qualidade de vida. Trata-se de um cenário em que essa população enfrenta condições sociais, políticas e econômicas profundamente desiguais que destituem seus direitos. Pesquisas evidenciam a relação entre a raça e as desigualdades sociais e econômicas, cujas políticas universais de combate à pobreza e distribuição de renda, ao não levarem em conta o fator etnia/raça, mostram-se pouco efetivas (PAIXÃO, 2013). Nesse sentido, analisando a sociedade brasileira, ainda é procedente falar de uma estrutura de bases raciais que geram desigualdades. Por isso, neste artigo mostraremos como o racismo coloca a democracia em risco ao submeter a população negra a experimentar uma cidadania mutilada (SANTOS, 1997).

Nesse sentido, é importante ressaltar que as causas das diferenças entre os grupos raciais não se encontram justificadas no campo da meritocracia ou da responsabilidade individual, mas são consequências de estratégias econômicas, políticas e sociais sedimentadas desde a invasão do Brasil, modernizando-se continuamente a serviço de propósitos racistas. Sendo assim, o racismo não é restrito à conjuntura social de hoje, tampouco se trata de uma patologia: faz parte de um mecanismo que, ainda que se manifeste de maneiras distintas em circunstâncias históricas, diz respeito, sobretudo, a uma forma de se relacionar com o outro através do poder. Ele constitui a base fundante da sociedade brasileira, sendo, portanto, estrutural e estruturante (ALMEIDA, 2018). Dessa forma, é preciso compreendermos que medidas paliativas não vão resolver o problema da desigualdade no país.

O presente artigo conduz uma revisão de literatura na qual buscamos discutir como a escola e a universidade brasileiras, atravessadas pelo racismo estrutural, contribuem para a reprodução de práticas pedagógicas e padrões de comportamento racistas na conduta de muitos dos profissionais da educação. Nesse sentido, levantamos a hipótese de que o não investimento na formação antirracista por parte da universidade contribui para a formação de educadores racistas, que passam a reproduzir o racismo em sala de aula. A partir da revisão de literatura de pesquisas sobre racismo e escola, problematizamos como a relação intergeracional – aluno (a)/professor(a) – está atravessada por mecanismos racistas, categorizados da seguinte forma: universo semântico pejorativo, julgamento racialmente enviesado, avaliação racialmente desigual, desigualdade de afeto, pedagogia racista de branqueamento e silenciamento/naturalização.

Dito isso, veremos adiante que tal racismo escolar cotidiano gera impactos nocivos na trajetória educacional dos alunos negros, ele se mostra associado aos resultados desiguais encontrados nos indicadores do sistema educacional brasileiro. Desta forma, a partir de uma pesquisa documental sobre as normativas legais brasileiras a respeito da educação, constatamos, ao compará-las com os indicadores educacionais, que o racismo provoca uma distância abissal entre o que está prescrito pelo arcabouço legal e a realidade prática educacional encontrada na população negra. Neste sentido, tal realidade mutila a cidadania dos sujeitos negros, negando seus direitos. Portanto, analisar como isso ocorre é condição indispensável para se organizar um projeto de educação que possibilite condições reais de gerar cidadania, inserção social e o desenvolvimento igualitário e pleno para todos os indivíduos.

Colonialidade e necropolítica

Atualmente, mesmo em meio a tantas comprovações de sua existência e de suas consequências degradantes, o racismo continua sendo, muitas vezes, negado ou silenciado por parte da população brasileira. Uma das explicações para isso pode ser encontrada no campo da autoridade sobre as narrativas, sobre o poder de definir quais e de que forma as realidades e os conhecimentos vão ser valorizados ou invisibilizados. Apesar de se encontrarem em disputa, as narrativas predominantes, que hegemonicamente determinam muito do que o imaginário social vai entender enquanto verdade, são referenciadas nos discursos e nas práticas sociais da colonialidade. Com isso, temos que a colonialidade

[...] é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2009, p. 73).

Este aspecto foi constitutivo da sociedade brasileira, tornando este país um território de terror, no qual há grande convencimento de que algumas populações, tidas como inferiores e ruins, devem morrer. Nessa forma peculiar de terror analisada, a morte tem dimensão política, está direcionada a diversas esferas da existência humana. Nesse caso, a morte não se configura exclusivamente enquanto morte do corpo biológico, ela também é entendida como a exposição ao risco da morte, engloba formas que colocam a vida permanentemente em contato com a morte. Ou seja, caracteriza-se por maneiras pelas quais “populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de ‘mortos-vivos’ ” (MBEMBE, 2016, p. 146). Atentando para essa questão, ao analisar o projeto colonial, Mbembe (2014) observou que é no período colonial que surge essa forma particular de terror que torna vidas racialmente descartáveis, a qual ele nomeou de necropolítica. Segundo o autor, “a característica mais original dessa formação de terror é a concatenação do biopoder, o estado de exceção e o estado de sítio” (MBEMBE, 2018, p. 5), sob os quais está o exercício fundamental de controle da morte em que a raça, mais uma vez, é crucial.

Portanto, podemos dizer que a vida da população negra brasileira está sob a mira de um Estado, que norteia suas ideologias e práticas a partir de mecanismos necropolíticos, de tal modo que, “quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo” (MBEMBE, 2018, p. 105).

Nessa mesma perspectiva, o racismo no campo do biopoder foi analisado por Foucault (1999) enquanto tecnologia de poder utilizada para definir que vidas importam e, portanto, quais devem ser preservadas e quais podem ser descartadas, cabendo ao Estado fazer essa distinção nas sociedades disciplinares. Sendo assim, tendo em vista que, o poder da colonialidade é conduzido pelo Estado, o qual tem também poder sobre as instituições, a escola e a universidade estão imbricadas nas contradições que formam o contexto brasileiro e constroem as práticas escolares e acadêmicas a partir de mecanismos da colonialidade e da necropolítica.

Universidade brasileira: terra fértil para o epistemicídio

Segundo Almeida (2018), o racismo se manifesta de forma subjetiva, trata-se de um processo de assujeitamento a partir da interiorização de uma mentalidade que legitima a desigualdade vinculando negros e indígenas à pobreza e ao trabalho precarizado. Nessas condições, as subjetividades, as práticas e os discursos de quem pratica e de quem sofre o racismo são produzidos e reproduzidos a partir de um sistema de racionalidade, pois, como afirma Munanga (1998), o preconceito não é um problema de ignorância, mas de algo que tem sua racionalidade embutida na própria ideologia.

A colonialidade submete tais subjetividades, práticas e discursos à racionalidade eurocêntrica – saber supostamente superior – que, em detrimento de outras epistemes, tem controlado hegemonicamente as narrativas e, assim, definido o significado de tudo, por exemplo, civilização, ciência, conhecimento, filosofia, cultura e, até mesmo, verdade. Isso porque, segundo análises de Quijano (2005), a submissão intelectual e o controle da subjetividade são estratégias de poder da colonialidade, dado que, o projeto colonialista não objetiva somente a exploração por meios coercitivos dos corpos, pois compreende que para ter sucesso é primordial o estabelecimento de uma relação fundamentada na superioridade étnica e epistêmica, capaz de instituir no imaginário social e cultural dos povos colonizados a naturalização de uma História da Humanidade única, assim como uma forma única de se relacionar com o mundo e com as pessoas. A intenção desse mecanismo é fazer com que os povos colonizados transformem significativamente suas estruturas subjetivas, cognitivas, afetivas e valorativas, ao ponto de adotarem o universo cognitivo do colonizador (CASTRO-GÓMEZ, 2005) enquanto subtrai o próprio.

A construção dessa dinâmica de poder e controle de narrativa se dá a partir de uma violência denominada epistemicídio. Esse conceito refere-se ao extermínio de algumas formas de saber, ou seja, de epistemes, consideradas inferiores em função do exclusivismo epistemológico explicitado acima (CARNEIRO, 2005). Por isso, um dos desdobramentos intencionais do epistemicídio é negar e/ou ocultar as contribuições do continente africano e de suas diásporas para a formação do patrimônio cultural da humanidade. Portanto, desperdiça-se, “em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 49).

O empreendimento científico moderno impôs à América Latina essa forma de produzir conhecimento fundamentada no exclusivismo eurocêntrico. Os métodos oriundos das epistemologias europeias foram impelidos como modelos de ciência acadêmica – ciência universal – que fundamentaram a construção das universidades brasileiras e permanecem sendo prioridade nos currículos acadêmicos.

O epistemicídio intenciona um controle étnico-racial através da desqualificação do outro enquanto ser racional, à medida que, descaracterizando esse ser do que caracteriza um ser humano, a sua produção de conhecimento não poderá ser legitimada, muito menos a sua civilização, pois não alcançariam o ideal de humanidade categorizado pela racionalidade ocidental. Consequente, o lugar da intelectualidade, da formação e aprendizado passa a ser cativo e exclusivo do branco, pensamento que atua visceralmente nas construções das relações sociais. Esse lugar é tanto subjetivo quanto físico, pois uma sociedade que constitui suas relações a partir do racismo estabelece atribuições subjetivas e valorativas aos espaços da vida social garantidos como espaços de grupos raciais específicos. Sendo assim, são raros os cursos de formação que têm intelectuais negros compondo seus currículos obrigatórios e seu corpo docente. Em relação ao epistemicídio, Carneiro (2005) afirma que ele é:

[...] um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender (CARNEIRO, 2005, p. 97).

A universidade brasileira, ao continuar sendo agente do racismo epistêmico, produz uma escolha e um problema ético político; contribui para a escassez e limitação do conhecimento e do acesso à educação para as relações étnico-raciais; gera profissionais sem ferramentas e estratégias para intervir em contextos racistas, principalmente em contextos sensíveis e complexos, como o da escola; e reflete nos resultados descritos a seguir: profissionais da educação reprodutores do racismo escolar, trajetórias educacionais interrompidas e/ou dificultadas, crianças, adolescentes e jovens negros adoecidos e péssimos resultados nos índices educacionais.

Racismo escolar: a relação intergeracional problematizada pela questão racial

Adentrar no sistema educacional, principalmente o público, é um evento complexo, que envolve muitas consequências, nem sempre positivas, na medida em que, ao ter acesso à educação, alunos negros passam a enfrentar outras formas de exclusão no contexto escolar, como preconceito, discriminação, atraso escolar, reprovação, evasão e distorção idade-série, além de outras consequências do racismo estrutural, as quais iremos especificar adiante, que têm causado desfechos negativos na saúde de crianças e adolescentes, sobretudo na saúde mental, como sintomas depressivos e solidão (PRIEST et al., 2014). Essa é uma questão com muitas frentes, para além da educacional.

No que tange às questões raciais e de saúde, por exemplo, é importante nos atentarmos para o fato de que na escola os jovens estão amplamente vulnerabilizados pelos efeitos subjetivos de vivenciar experiências racistas, que podem causar, inclusive, consequências danosas, tanto na infância quanto ao longo da vida (PRIEST et al., 2014). Segundo documento organizado pelo Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância:

O racismo é uma das variáveis que compõem as chamadas Experiências Adversas na Infância (CDC, 2019). A experiência de ser criança negra no Brasil ocorre na adversidade do racismo brasileiro e essas crianças podem enfrentar maior exposição ao estresse tóxico por traumas e a situações de pobreza devido ao racismo (COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2021, p. 10).

Sendo assim, é especialmente importante compreender como tais experiências acontecem no contexto escolar e impactam significativamente e diferencialmente no processo de formação e desenvolvimento saudável das crianças negras. Esse processo seria facilitado caso houvesse um amplo reconhecimento do racismo enquanto problema social, assim como a identificação do papel e a tomada de responsabilidade por cada ator social em torno da prática ou do combate a ele. Contudo, até o momento, no contexto brasileiro, esse processo fundamental se encontra em disputa e necessita, ainda, de muito trabalho e engajamento coletivo de todos os setores da sociedade.

Portanto, esse é, até então, um grande desafio, posto que, embora a existência do racismo seja até óbvia, grande parte dos brasileiros não quer se assumir como parte do problema, presumindo que ele seja do outro (LIMA; VALA, 2004). Tanto é que, alguns estudos indicam o grande número de pessoas que não se consideram preconceituosas, apesar de reconhecerem que o outro é (CAMINO et al., 2001). Essa negligência quanto à tomada de responsabilidade sobre a questão racial é observada, inclusive, por parte dos educadores, como evidenciam pesquisas citadas a seguir que observaram e/ou entrevistaram professoras da Educação Básica a fim de compreender as relações étnico-raciais no contexto escolar.

Tendo em vista que profissionais da educação têm contato privilegiado na relação com as crianças e jovens em virtude do longo tempo que passam juntos e pela posicionalidade que ocupam nessa relação, sua postura e ações são determinantes para favorecer ou prejudicar as trajetórias educacionais desses sujeitos. Lamentavelmente, o que se pode constatar a partir de um considerável número de pesquisas (ALVES, 2014; BOTELHO et al., 2015; CAVALLEIRO, 1999, 2000, 2003; CHAGAS; FRANÇA, 2010, 2017; OLIVEIRA, 1994; SILVA, 2002) é que, historicamente, em função do contexto racial brasileiro e da conformação da trajetória educacional dos profissionais da educação, eles são fruto de uma sociedade estruturalmente racista. Portanto, parte dos professores ainda reproduz ideologias e práticas racistas, colaborando, em certa medida, para a manutenção do racismo, o que prejudica a trajetória de muitos alunos.

Desde a década de 90, e até mais recentemente, as pesquisas realizadas nesse campo evidenciam que a manifestação do racismo no comportamento dos professores tem prejudicado as crianças negras e gerado consequências problemáticas em suas existências (ALVES, 2014; CAVALLEIRO, 1999; FEITOSA, 2012; FRANÇA, 2017; GODOY, 1996; OLIVEIRA, 1994; OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010; SILVA, 2002). Vejamos a seguir como isso se dá na relação intergeracional – aluno(a)/ professor(a) – através da descrição desses mecanismos racistas, que foram categorizados a partir da análise da revisão da literatura sobre racismo e escola da seguinte forma: universo semântico pejorativo, julgamento racialmente enviesado, avaliação racialmente desigual, desigualdade de afeto, pedagogia racista de branqueamento e silenciamento/naturalização.

O universo semântico pejorativo diz respeito aos discursos e às falas, que passam a ser instrumento fundamental para a reprodução do racismo, visto que compõem o modo como os professores se relacionam com cada grupo racial que há em sala. A linguagem, os termos utilizados para caracterizar e agrupar os alunos em determinadas categorias e lugares reforçam estereótipos preconceituosos e naturalizam a diferenciação racista de tratamento. Consequentemente, incentivam o distanciamento e a não identificação racial dos não brancos, visto que, através do uso de termos como “neguinho”, “mulato”, “escurinho”, além de outras palavras depreciativas, apelidos e expressões racistas, os adultos verbalizam sentidos violentos sobre a existência de estudantes negros, o que fomenta a construção de um ambiente escolar com potencial para prejudicar esses sujeitos subjetivamente, visto que os inferioriza e se opõe à construção positiva de suas identidades (CAVALLEIRO, 1999).

Nesse sentido, em sua pesquisa, Silva (2002) identificou que a etnia/raça e o gênero determinam a forma como as educadoras caracterizam as crianças e se referem a elas, ressaltando, inclusive, que uma menina branca foi caracterizada como a “criança ideal”. O estudo chama atenção, ainda, para o fato de que o mesmo comportamento pode ser interpretado e qualificado como tendo origens e motivações diferentes de acordo com as características fenotípicas de quem está sendo julgado, de tal modo que as professoras identificaram o carinho expresso por parte de crianças negras como carência afetiva, enquanto no caso de crianças brancas, que tiveram suas características positivadas por elas, entenderam como uma virtude.

Esse julgamento racialmente enviesado, cria lugares fixos anteriormente à própria existência dos sujeitos e das relações e, conseqüentemente, posiciona os estudantes a partir de sua etnia/raça, como se ela os posicionasse em um único lugar possível a ocupar no mundo. Sendo assim, as ações dos professores, quando naturalizam esse processo, tornam-se bastante problemáticas, pois além de contribuir para a permanência do racismo, naturalizam e favorecem as assimetrias raciais nas relações.

Além disso, a postura racista dos professores no cotidiano do ambiente educacional influencia os resultados desiguais dos indicadores do sistema educacional, visto que o desempenho escolar também passa pela relação construída entre professor(a) e aluno(a) e professor(a) e etnia/raça, ao passo em que ambas influenciam na atribuição de notas e avaliação dos alunos feitas pelos professores. França (2017) constatou que há viés racial no processo de correção de atividades e avaliação das crianças, pois, segundo seu estudo, as notas foram atribuídas pelos professores de acordo com as características fenotípicas da criança avaliada.

No Brasil, os critérios de avaliação dos professores colocam os alunos negros em constantes desvantagens, em razão da constatação de que as características raciais e do núcleo familiar influenciam na correção das avaliações escolares, segundo evidencia a análise da pesquisa *Racial Discrimination in Grading: Evidence from Brazil* (BOTELHO et al., 2015). Ainda de acordo com o levantamento, quando o(a) professor(a) faz o arredondamento de nota do estudante, se este último for negro, o valor é arredondado para baixo. No entanto, caso o aluno seja branco, a nota é arredondada para cima. A análise identificou, ainda, que existe uma baixa probabilidade de negros serem classificados acima da média da sala de aula.

À medida que a nota dos alunos negros é tendenciosamente inferiorizada pelos professores, como resultado das discriminações étnico-raciais, nota-se como o racismo estrutural atinge o desempenho escolar e prejudica a trajetória educacional das pessoas negras desde muito cedo. Portanto, nota-se que a forma como os educadores manifestam o racismo em sua prática docente, muitas vezes através de vieses sutis e visões estereotipadas, prejudica a vivência de sujeitos negros nos ambientes educacionais, podendo ter conseqüências que os acompanhem a vida inteira.

Além do universo semântico pejorativo e da avaliação racialmente desigual, no que tange a como os adultos praticam o racismo direcionado às crianças no contexto escolar, podemos falar ainda da discrepância/desigualdade de afeto. Trata-se de um afeto positivo que se expressa através de gestos, ações, palavras tidas como carinhosas, que nos estudos de Oliveira e Abramowicz (2010) foi nomeado de “paparicação”, um carinho que era direcionado por parte das professoras de uma creche às crianças brancas. Para Cavalleiro (2003), a desigualdade de afeto se refere ao tratamento diferenciado expresso através dessas demonstrações de carinho, atenção, estímulos, oportunidades, em manifestações verbais e não verbais que os professores distribuem em maior ou menor intensidade de acordo com as características étnico-raciais da criança às quais se destina. As autoras observaram que há uma tendência a negar e rejeitar os corpos das crianças negras, que recebem muito mais ações de recusa e exclusão por parte das professoras, que, ao mesmo tempo, dirigem as ações de afeto positivas, preferencialmente, às crianças brancas. Essa diferenciação, mais uma vez, expressa a supervalorização das crianças brancas e a inferiorização das crianças negras, o que causa forte impacto para a construção da subjetividade, da identidade racial, assim como da autoimagem e, até mesmo, do sucesso ou insucesso escolar.

Nota-se que as ações dos profissionais da educação são influenciadas por algumas ideologias e pensamentos racistas que ainda se fazem presentes no imaginário social brasileiro, como a ideia de superioridade e pureza da branquitude e a ideia de que os negros são fortes, principalmente, as mulheres negras, não demandando, portanto, de tanta atenção e carinho. Dessa forma, a intersecção das violências de gênero junto às raciais, complexifica e agrava os efeitos e as consequências sofridas pelas meninas negras no dia a dia da escola (CASTELAR et al., 2015; CRUZ, 2014; BECK, 2017; GUIZZO; ZUBARAN; NUNES, 2017). Esse estereótipo de que mulheres negras são fortes por “natureza” reverbera com muita força no ambiente educacional. Sobre isso, Nunes (2017) observou que os adultos cobram que as meninas negras tenham maior controle sobre suas emoções. Ou seja, desde cedo, as mulheres negras são desumanizadas a partir de uma exigência de força e um controle de si sobre-humanos.

De acordo com Munanga (2005 apud MOREIRA-PRIMO; FRANÇA, 2020), a concretização do racismo na escola se apresenta nas datas comemorativas, quando as figuras/imagens de crianças e famílias negras não estão presentes; nas datas afirmativas, o 13 de maio e o 20 de novembro, quando elas se tornam os únicos dias para se falar da história negra, com imagens muitas vezes caricatas, resumindo-se, quase sempre, à escravização dessa população; nos livros didáticos, pela ausência de negros e negras em suas páginas, ou nas presenças subalternas desses protagonistas, marcadas pela estereotipia e caricatura; na ausência nas historinhas contadas e narradas pelos professores para as crianças; na ausência de falas que apresentem a luta, a cultura e o protagonismo histórico do negro no país.

Existe na escola, portanto, uma pedagogia do branqueamento (MARTINS, 2017; OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010; SANTIAGO, 2014), em razão da valorização de uma branquitude normativa atuada na preferência dos adultos, que faz com que a assimetria racial nas relações intergeracionais e intrageracionais marque subjetivamente os sujeitos e faça com que eles aprendam a normalizar o estabelecimento de um modelo universal de intelecto, beleza, de estética, de fenótipo e de comportamento baseado no referencial da branquitude. Com efeito, as crianças passam a acreditar na superioridade racial dos brancos e, assim, a preferir o padrão branco de cor da pele, tipo de cabelo e estrutura facial, ao mesmo tempo que negam e inferiorizam os não brancos. Isso se dá também muito através da falta de protagonismo e agência social e política de sujeitos negros e indígenas nas histórias contadas em sala de aula, no material didático, nos livros literários, nas brincadeiras e nos brinquedos. Consequentemente, limitam-se as possibilidades de identificação e a pluralidade de existência das crianças não brancas, pois são quase sempre colocadas em lugares de sub-representação e subalternidade no contexto escolar.

Segundo Tajfel (1983, p. 290), “a construção da identidade das crianças deriva do seu conhecimento, da sua pertença a um grupo (ou grupos) social, juntamente com o significado emocional e de valor associado àquela pertença”. Dessa forma, esse processo de negação da potencialidade dos sujeitos negros, que basila os ambientes educacionais, torna conflituosa a construção subjetiva e identitária das crianças e jovens negros brasileiros, assim como aumenta o sofrimento em suas vidas, de tal forma que, percebam ou não que são subalternizados, esses sujeitos são afetados pelos efeitos dolorosos do racismo,

Dentro e fora da escola, a negação do racismo é característica marcante na constituição de nossa sociedade. Por isso, apesar de já serem observadas e constatadas as diferentes formas de manifestação do racismo na relacionalidade intrageracional e intergeracional em ambientes educacionais formais, ainda impera no contexto escolar um discurso de silenciamento da existência desse problema social, principalmente, a partir da narrativa de uma suposta igualdade, pois a partir de falas como “somos todos iguais” e “nessa escola não existe racismo”, nega-se que os educadores atuem a partir de um viés racial e que no cotidiano escolar haja inúmeras violências raciais (AGUIAR, 2008; OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010; SANTOS, 2008; SILVA, 2015).

Nota-se como o mito da democracia racial deixou uma herança no Brasil, ainda reivindicada nas instituições escolares brasileiras, de tal forma que os sujeitos que as compõem, sem consciência da desigualdade racial, não compreendem a dimensão de como o racismo opera sobre a sociedade, levando-os a, além de o reproduzirem, o silenciarem. Cavalleiro (2000) evidencia a questão do silenciamento como um fator relevante, visto que:

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola (...). No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras – que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro (CAVALLEIRO, 2000, p. 98).

Muitos profissionais da educação, inseridos nesse contexto social, tendem a minimizar os conflitos raciais. Alguns, por considerarem que atitudes racistas são naturais ao relacionamento humano ou não existem (SANTANA et al., 2019); outros, por não se sentirem capacitados a realizar uma intervenção diante de situações racistas e para promoverem o debate e mudanças sobre a questão. Dessa maneira, a pouca consciência racial e o pouco conhecimento sobre relações étnico-raciais fazem com que não seja dada a devida atenção e importância às questões raciais que aparecem em diversos momentos e formas e, mesmo assim, não são discutidas e problematizadas no contexto escolar, nada ou pouco podendo se fazer para promover o antirracismo nos ambientes educacionais brasileiros.

O pouco conhecimento que os profissionais da educação têm sobre o racismo e suas consequências pode levá-los a distorcer e minimizar os problemas (...). Muitas vezes, as professoras deslocam a questão étnica, da condição de problema central, desviando-a para as secundárias, (...) fazendo com que o conflito racial fique em segundo plano (CAVALLEIRO, 1999, p. 54).

Por isso, a importância de se investir no letramento racial, dado que o ensino e a aprendizagem são compreendidos no engendramento das relações de poder. De acordo com Skerrett (2011 apud FERREIRA, 2015, p. 250), “letramento racial tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como a raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos”. Nesse sentido, permite-se a compreensão de como esse processo de controle social, a partir da raça, se organiza centrado na perspectiva eurocêntrica do privilégio branco, possibilitando a desconstrução de formas naturalizadas de agir e pensar e a construção de táticas e estratégias para identificar o racismo e saber responder a ele.

Portanto, devido à falta de uma prática pedagógica baseada no letramento racial, na valorização da diversidade e no antirracismo, é mais comum do que deveria ser que os educadores não pratiquem a reflexividade e não olhem criticamente para as suas práticas docentes e pedagógicas; sendo assim, não se veem enquanto agentes da reprodução do racismo, o que são muitas vezes. Portanto, é comum faltar incômodo, mobilização e conhecimento para atuar no seu campo, compreendendo seu papel frente às demandas político-sociais brasileiras. Isso se dá, inclusive, muito em razão da falta de comprometimento e compromisso da universidade em promover o acesso, a qualificação e a capacitação dos profissionais, o que contribui para produzir esse ciclo educacional racista de ponta a ponta.

Racismo: o abismo entre a lei e a prática

O racismo escolar gera impactos, muitas vezes, nocivos para a trajetória educacional dos alunos negros. Ele também está associado aos resultados desiguais encontrados em alguns dos indicadores educacionais, pois é considerado um motivador do desempenho e do fracasso escolar que atravessa gravemente a trajetória dos sujeitos negros ao longo da vida. As crianças negras se encontram em desvantagem e, assim, acabam tendo trajetórias mais longas e acidentadas que a de crianças brancas (CARVALHO, 2005; CHAGAS; FRANÇA, 2010), o que pode ser verificado através de indicadores diversos, como aprovação, reprovação, repetência, evasão e defasagem idade-série.

O percurso escolar tortuoso, pelo qual a criança negra passa, gera certo descrédito em relação a si, um sentimento de incapacidade e desvalorização que influencia o modo como ela se posiciona nas diferentes situações de ensino ao decorrer dos anos (MOREIRA-PRIMO; FRANÇA, 2020, p. 190).

Portanto, em vista da cruel efetividade do racismo, na realidade educacional e na prática social brasileira, não se verifica a efetividade de muitas das importantes leis que versam sobre os termos do direito à educação. Diante disso, observamos que o racismo provoca uma distância abissal entre o arcabouço legal e a realidade prática educacional.

Segundo Nunes Júnior (2017), a Constituição Federal orientou-se pela ideia de mínimo vital, segundo a qual o Estado deve garantir a todos um padrão de vida social mínimo incondicional, a fim de preservar a dignidade humana de todas as pessoas. Dessa forma, o documento de lei afirma a cidadania e a dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado e aponta como objetivos fundamentais: construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização; reduzir as desigualdades sociais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça ou quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

No Art. 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) estão elencados os direitos sociais brasileiros, entre eles: a educação, como pode ser visto a seguir:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Esse direito - a educação - também é previsto nos seguintes artigos:

205. (...) direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (...); gratuidade do ensino público (...); garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Na década de 90, houve avanços no âmbito dos direitos das crianças, os quais influenciaram as legislações sobre as infâncias brasileiras de tal forma que, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Em diálogo com o ECA, está o Art. 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabelece a prioridade absoluta à proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, sendo dever do Estado, da família e da sociedade assegurá-la. Portanto, garantir uma educação de qualidade para crianças e adolescentes tem uma dimensão de responsabilidade coletiva.

Entre os importantes avanços na legislação brasileira encontram-se também a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, o estudo da história da África e dos africanos, bem como as contribuições desses grupos étnicos para a formação da sociedade brasileira. Tais leis são consequência dos esforços dos movimentos antirracistas e objetivam contribuir para a efetivação da democracia. No entanto, esses conteúdos continuam sendo comumente invisibilizados, negados e desvalorizados por muitas instituições educativas, cujo currículo “tal qual a sociedade brasileira, está pautado numa compreensão de que apenas a cultura do colonizador – branca, masculina, heterossexual e cristã – tem legitimidade para ser estudada” (PASSOS, 2008, p. 17). Além disso, essas leis abrangem apenas o estabelecimento de Ensino Fundamental e Médio (públicos e privados), mas não preveem a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de Ensino Superior para os cursos de formação de licenciaturas.

A legislação é um dispositivo importante, pois nos dá pistas de como o Estado, a família e a sociedade enunciam as relações com os seus cidadãos, além de ser ferramenta para que possamos disputar a garantia na realidade prática da educação e do desenvolvimento integral e pleno de todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Em razão disso, apesar de sabermos que a existência de uma lei não significa sua efetivação, conhecer a legislação pode ainda ser uma estratégia interessante para que possamos construir uma nova cultura em termos de responsabilidade, fiscalização e garantia do cumprimento das leis e das políticas públicas.

Os dados mostram o quanto a realidade prática se distancia do que sancionam os dispositivos legais sobre educação e os direitos das infâncias e juventudes brasileiras. A complexidade socio-política brasileira revela contradições do sistema educacional brasileiro, que em suas práxis, agindo ao contrário do que deveria, segundo a legislação, promove contextos de violências e desigualdades para a vida de crianças, de adolescentes e de jovens negros.

Para evidenciar o que está sendo afirmado, além do que foi visto até aqui, vamos analisar a disparidade entre o que está regulamentado na legislação e os dados de alguns dos indicadores educacionais. Como vimos, no Brasil, o acesso à educação é um direito social descrito no Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). No entanto, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais que finalizaram a Educação Básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o Ensino Médio, foi somente 48,8% em 2019. O nível de instrução foi estimado para as pessoas de 25 anos ou mais, pois pertencem a um grupo etário que já poderia ter concluído o seu processo regular de escolarização (IBGE, 2020). A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 6,6%. Já na análise por cor/raça chama atenção a magnitude da diferença entre pessoas brancas e negras. Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais brancas eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre negras. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos alcançou 9,5% e, entre as pessoas negras, chegou a 27,1% (IBGE, 2020).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, período etário no qual todos os alunos deveriam frequentar todo o ciclo básico da educação. No entanto, o módulo Educação, da PNAD Contínua 2019 (IBGE, 2020), mostra que o atraso escolar se acentua já a partir dos 11 anos. Em 2019, para o grupo de 11 a 14 anos, destaca-se a diferença por cor/raça: entre as pessoas brancas, 90,4% estavam na idade/etapa adequada e, entre as pessoas negras, essa taxa foi 85,8%. Nota-se que, a desigualdade racial marca as etapas de ensino, assim, os alunos negros tendem a ser mais prejudicados no que se refere à taxa de distorção idade-série, que é a parcela de alunos com dois anos ou mais de atraso em relação à idade ideal de frequentar a etapa de ensino (UNICEF, 2018).

Para auxiliar o monitoramento do acesso, do atraso e da evasão do sistema de ensino brasileiro, um dos indicadores de referência utilizados na PNAD Contínua (IBGE, 2020) foi a taxa ajustada de frequência escolar líquida. Esse indicador representa a razão entre o número de estudantes com idade prevista para estar cursando uma determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária. Em 2019, 71,4% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o Ensino Médio ou haviam concluído esse nível. No entanto, no tocante à cor/raça a diferença entre as pessoas brancas e as pessoas negras se manteve maior que 12,5 ponto percentual, sendo, respectivamente, a taxa ajustada de frequência escolar líquida ao Ensino Médio para cada grupo: 79,6% e 66,7%.

Em 2019, ainda segundo a PNAD Contínua (IBGE, 2020), levando-se em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do país, equivalente a quase 50 milhões de pessoas, 20,2% não completaram o Ensino Médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca tê-la frequentado. Nesta situação, portanto, havia 10,1 milhões de jovens, sendo 27,3% brancos e 71,7% negros. A desigualdade racial é gritante e deve se agravar ainda em decorrência da covid-19, dos cortes direcionados à educação e da despreocupação do governo federal em relação aos direitos e políticas voltadas para a população negra.

Ainda segundo o levantamento em questão, as pessoas de 18 a 24 anos são aquelas que idealmente estariam frequentando o Ensino Superior, caso completassem a educação escolar básica na idade adequada. No entanto, em 2019, a análise dos dados também revelou uma disparidade racial preocupante, visto que 37,9% das pessoas brancas de 18 a 24 anos estavam estudando, sendo 29,7% no Ensino Superior, frente a uma taxa de escolarização de 28,8% das pessoas negras, com apenas 16,1% cursando uma graduação. Além disso, 6,0% dos jovens brancos nesta faixa etária já tinham um diploma de graduação, enquanto, entre os pretos e pardos, 2,8%. Mais uma vez, agora com relação à média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais, a diferença foi considerável, registrando-se 10,4 anos de estudo para as pessoas brancas e 8,6 anos para as pessoas negras, ou seja, uma diferença de quase 2 anos entre esses grupos, o que se mantém desde 2016.

A partir dos dados dos indicadores sociais descritos acima é possível concluir que o Brasil ainda registra expressivos índices de desigualdade educacional. Muitos deles, evidentemente, relacionados à questão étnico-racial, o que evidencia como o racismo estrutural, através de alguns dos seus tentáculos discutidos neste artigo, colabora para que os ambientes educacionais formais brasileiros sejam ainda muito marcados por universidades despreparadas e desinteressadas em formar profissionais antirracistas, bem como por escolas massivamente ocupadas por práticas cotidianas racistas, que causam efeitos danosos na subjetividade e na trajetória educacional de crianças e jovens negros.

Considerações finais

Espera-se que este artigo, junto a outras produções, colabore para a compreensão de como o racismo estrutura o sistema educacional brasileiro e a sociedade, bem como contribua para incentivar a urgente ampliação do investimento em práticas institucionais e formações antirracistas nas escolas e universidades, a partir do letramento racial, a fim de avançar rumo à descolonização dos saberes, de tal modo que o antirracismo tenha centralidade na estruturação da educação brasileira.

Destarte, a garantia de uma cidadania plena, não mais mutilada, para todos os sujeitos que aqui vivem, passa pela visibilização dos estudos e a valorização das epistemologias historicamente negadas com o intuito de ampliar o foco para a pluralidade. Nesse sentido, esse processo passa por uma mudança epistemológica, conceitual, social e política, que desnaturalize estereótipos racistas e inclua amplamente conteúdos que repensem relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas. Além do mais, a garantia da democracia brasileira exige, ainda, a ocupação dos corpos racialmente marginalizados nos espaços e lugares tidos como socialmente valorizados, não mais subalternizados, mas de modo que lhes possibilitem a oportunidade e o direito de ser e fazer o que quiserem.

Assim, fica evidente que a superação do racismo educacional é responsabilidade coletiva, e que, como vimos, mesmo quando prevista na legislação, a efetivação da agenda antirracista enfrenta dificuldades, já que não é prioridade da branquitude, daqueles que ocupam o poder. Portanto, precisamos investir tanto no aprendizado do letramento racial quanto no aprendizado dos mecanismos e estratégias que possibilitam exigir o cumprimento das leis pelos órgãos responsáveis, e, ao mesmo tempo, apoiar e participar de iniciativas dos movimentos sociais antirracistas.

Com tudo isso, defendemos que a universidade precisa ser cobrada em relação à formação antirracista de profissionais capacitados frente à complexidade dos problemas brasileiros e que estudantes em formação precisam ter conhecimento crítico sobre a realidade prática do seu país para serem capazes de agir no sentido de transformá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, D. M. S. **Olhares de crianças sobre pobreza e raça nas relações escolares**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, A. R. S. A. **A Construção da identidade das crianças afrodescendentes na escola**. Campina Grande: Editora Realize, 2014.
- BOTELHO, F. et al. Racial discrimination in grading: evidence from Brazil. **American Economic Journal: Applied Economics**, v. 7, n. 4, p. 37-52, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

- _____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 2003.
- _____. **Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 10 mar. 2008.
- CAMINO, L. et al. A face oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 13-36, 2001.
- CARNEIRO, A. S. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia)** – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CASTELAR, M. et al. **Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras.** *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v.19, n. 3, p. 595-602, 2015.
- CASTRO-GÓMEZ, S. **La poscolonialidad explicada a los niños.** Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.
- CAVALLEIRO, E. S. O Processo de Socialização na Educação Infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 33-45, 1999.
- _____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar.** São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. **Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- CHAGAS, L.; FRANÇA, D. X. **Racismo, preconceito e trajetória escolar de crianças negras e brancas: A Realidade de Sergipe.** Anais: relatório disponível pelo IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2010.
- COGGIOLA, O. **As grandes depressões (1873-1896 e 1929- 1939): fundamentos econômicos, consequências geopolíticas e lições para o presente.** São Paulo: Alameda, 2009.
- COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância.** São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/WP-7_Racismo-Educ-Infantil-e-Desenvolvimento-da-Primeira-Infancia.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2022.
- CRUZ, T. M. **Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 157-188, 2014
- FEITOSA, C. F. J. **Aqui tem racismo: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- FERREIRA, A. de J. (Org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- FRANÇA, D. X. **Discriminação de crianças negras na escola.** Revista Interações, v. 13, n. 45, p. 151-171, 2017.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1999.
- GODOY, E. A. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

- GUIZZO, B.; ZUBARAN, M.; BECK, D. Raça e gênero na educação básica: pesquisando ‘com’ crianças. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 39, p. 523-531, 2017.
- IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf> . Acesso em: 17 mai 2022.
- LIMA, M. E. O.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estud. Psicol.**, Natal, v.9, n. 3, p. 401-411, 2004.
- MARTINS, T. C. S. **O branqueamento no cotidiano escolar**: práticas pedagógicas nos espaços da creche. 2017. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.
- MBEMBE, A. **Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- _____. Necropolítica: biopoder, soberania, Estado de exceção, política da morte. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016.
- _____. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MOREIRA-PRIMO, U. S.; FRANÇA, D. X. de. Efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 176-198, 2020.
- MUNANGA, K. Teorias sobre o racismo. In: HASENBALG, C.; MUNANGA, K.; SCHWARCZ, L. M. **Racismo**: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: EdUFF, 1998. p. 43-65.
- NUNES JÚNIOR, V. S. **Direitos sociais**. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.
- NUNES, M. D. F. **Mandingas da infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- OLIVEIRA, E. **Relações raciais nas creches do município de São Paulo**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.
- OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 2019-226, 2010.
- PAIXÃO, M. **500 anos de solidão**: estudos sobre desigualdades raciais no Brasil. Curitiba: Ed. Apris, 2013.
- PASSOS, J. C. dos. O projeto pedagógico escolar e as relações raciais: a implementação dos conteúdos de história e cultura afrobrasileira e africana nos currículos escolares. In: SPONCHIADO, J. I. et al. (Org.). **Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 15-24.
- PRIEST, N. et al. Experiences of racism, racial/ethnic attitudes, motivated fairness and mental health outcomes among primary and secondary school students. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 43, n. 10, p. 1682-1687, 2014.
- QUIJANO, A. A colonialidade de poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

SANTANA, J. V. J. et al. “Eu tenho vergonha em dizer que sou negra, ninguém gosta, né”? As crianças e as relações étnico-raciais em Itapetinga-BA. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 12, n. 28, p. 323-343, 2019.

SANTIAGO, F. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”**: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

SANTOS, A. C. C. **Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, J. (Org.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 133-144.

SILVA, C. As representações sociais acerca da criança negra na educação infantil e os mecanismos de discriminação. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4, p. 323-341, 2015.

SILVA, V. L. N. **Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis**: suas implicações no cotidiano educacional da criança negra. 2002. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

TAJFEL, H. **Categorização social, identidade social e comparação social**. Grupos humanos e categorias sociais. Tradução de Lígia Amâncio. Belo Horizonte: Livros Horizonte, 1983.

UNICEF. **Panorama da Distorção Idade-série no Brasil**, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idadeserie_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

RESUMO

O presente artigo busca demonstrar como o sistema educacional brasileiro tem contrariado suas funções sociais, ao passo que reproduz o racismo dentro de suas instituições, e as consequências desse problema. Para isso, discutiu-se o racismo estrutural, a colonialidade e o epistemicídio reproduzidos na universidade e gerando consequências na educação básica. Em seguida, analisou-se como esses fatos são relatos pela literatura, tendo como foco as formas como o racismo se manifesta nas relações intergeracionais na escola. Além disso, tendo em vista a gravidade desse ciclo educacional racista para a democracia, considerou-se a distância abissal entre a legislação sobre direito à educação e o cotidiano educacional enfrentado pelos brasileiros. Dessa forma, evidenciou-se que a dimensão coletiva e a urgência das instituições educacionais passarem a adotar o antirracismo como princípio político pedagógico.

Palavras-chave:

racismo escolar, epistemicídio, letramento racial, antirracismo.

La urgencia de la literacidad racial y del antirracismo en la educación brasileña**RESUMEN**

El artículo demuestra cómo el sistema educativo brasileño ha contradicho sus funciones sociales, ya que reproduce el racismo dentro de sus instituciones y las consecuencias de este problema. Para eso, se discute el racismo estructural, la colonialidad y el epistemicidio reproducidos en la universidad, generando consecuencias en la educación básica. Se analiza cómo esto sucede a partir de una revisión bibliográfica, centrándose en las formas en que el racismo se manifiesta en las relaciones intergeneracionales en la escuela. Además, se analiza la distancia abismal entre la legislación sobre el derecho a la educación y el cotidiano educativo enfrentado por los brasileños. De esta forma, se evidencia la dimensión colectiva y la urgencia de las instituciones educativas de adoptar el antirracismo como principio político pedagógico.

Palabras clave:

racismo escolar, epistemicidio, alfabetización racial, antirracismo.

The urgency of racial literacy and of anti-racism in Brazilian education**ABSTRACT**

The article seeks to demonstrate how the Brazilian educational system has contradicted its social functions, since it reproduces racism in its institutions, and the consequences of this problem. To this end, structural racism, coloniality and epistemicide reproduced in universities and its consequences for basic education are discussed. An analysis of how these facts are reported in scientific literature follows, with a focus on how racism manifests itself in intergenerational relationships at school. Furthermore, the abyssal distance between the legislation concerning the right to education and actual educational practices faced by Brazilians is analyzed, considering the severity of this racist educational cycle for democracy. Thus, the collective dimension and the urgency of educational institutions to adopt anti-racism as a pedagogical political principle are evidenced.

Keywords:

school racism, epistemicide, racial literacy, anti-racism.

DATA DE RECEBIMENTO: 15/07/2022

DATA DE APROVAÇÃO: 08/11/2022

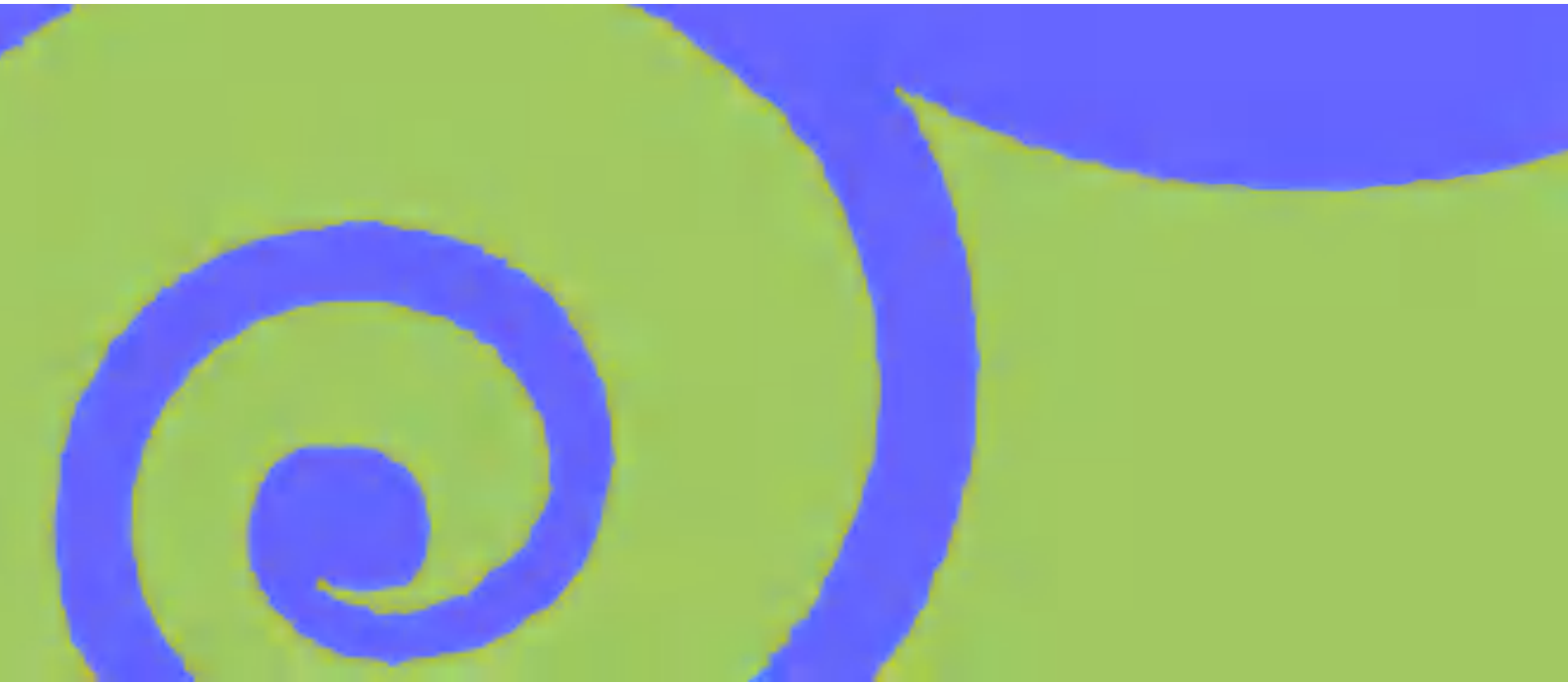
**Julia Oliveira Moraes**

Psicóloga formada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Atualmente, estuda as experiências coletivas das crianças a partir de uma perspectiva decolonial, assim como o Letramento Racial, o Racismo Escolar e Acadêmico.

E-mail: oliveiramoraesju@gmail.com



Juventudes negras de escolas públicas de periferias de Fortaleza: narrativas e re-existência frente ao racismo



Raimundo Cirilo de Sousa Neto

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Ceará, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-5305-7121>

Carla Jéssica de Araújo Gomes

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Ceará, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-6979-2646>

Ingrid Rabelo Freitas

Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza, Ceará, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-8365-6245>

João Paulo Pereira Barros

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Ceará, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-7680-576X>

Mayara Ruth Nishiyama Soares

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Ceará, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-2668-8822>

Larissa Ferreira Nunes

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Ceará, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-5384-0896>

Lara Thayse de Lima Gonçalves

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Ceará, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-3751-9765>

Luciana Lobo Miranda

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Ceará, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-7838-8098>

Introdução

Em países latino-americanos que experimentaram o imperialismo colonial europeu e, posteriormente, o norte-americano, é notável a construção do racismo imbricado ao gênero como grandes categorias que sustentam um sistema social, político e econômico (GONZALEZ, 1984; CARNEIRO, 2011). Essa realidade assola, sobretudo, determinados sujeitos racializados e genderezados, estando estes os mais presentes em estatísticas de número de vítimas de assassinatos, em condição de pobreza, moradores de favelas ou de interiores mais distantes de centros urbanos, encarcerados, com dificuldade de acesso às políticas sociais e tidos como algozes da violência (BENÍCIO et al., 2018; BARROS, 2019; COSTA et al., 2020; LIMA; GAMBETTA, 2020; MIRANDA et al., 2021; NUNES; BARROS, 2022).

Neste artigo, temos como objetivo analisar de que maneira estudantes de escolas públicas de uma periferia de Fortaleza, Ceará narram suas experiências relacionadas ao racismo e produzem práticas de re-existência¹ frente a tal problemática. Entendemos o racismo como uma ficção fantasmagórica e hierárquica que fabrica a ideia de uma raça superior às outras (MBEMBE, 2018). Essa tecnologia de poder tem, em sua base, o colonialismo concebido enquanto um projeto político de construção de mundo, o qual funda um sistema econômico (capitalismo) que se atualiza e põe a branquitude europeia como centro do globo (CÉSAIRE, 2020).

Para Quijano (2005), essa experiência de subordinação se atualiza a partir da colonialidade, mantendo lógicas culturais, morais, político-sociais-econômicas e científicas, por meio de um processo ininterrupto e com base em um padrão hegemônico criado pelos que detinham as relações de poder. Ainda na perspectiva do autor em questão, essa colonialidade é a manutenção dos tentáculos coloniais em nossa sociedade, através de eixos/ferramentas de poder e controle social que possibilitaram a modernidade como conhecemos, quais sejam: *colonialidade do ser, colonialidade do saber, colonialidade do poder, e, mais recente, colonialidade do gênero, conforme adicionado por Lugones (2008)*.

A *colonialidade do ser* diz respeito à destituição da humanidade dos não humanos, àqueles que não são europeus; a *colonialidade do saber* é referente à geopolítica do conhecimento e à deslegitimação de outras epistemologias e saberes subalternizados, tornado os saberes produzidos pela Europa como “verdadeiros” e “científicos”; a *colonialidade do poder* é constituída a partir da imposição racial/étnica como alicerce padrão e universal de humanidade (ontológico), sendo biologicamente ficcionada na ideia de raça, da criação de um poder mundial capitalista, moderno e eurocentrado para naturalizar a ideia de que os colonizados são inferiores (QUIJANO, 2005); por fim, a *colonialidade do gênero* está ligada às regulações do gênero e da sexualidade por meio da imposição do sistema cisgênero-binário-hétero-patriarcal, ou seja, tudo que foge de uma padrão normativo é tido como inumano e/ou anormal (LUGONES, 2008). Esses processos ininterruptos constituem o que estudiosos decoloniais denominaram de Sistema Mundo Moderno e Colonial, o qual tem se atualizado em novos mecanismos de controles sociais e científicos (MIGNOLO, 2014).

1 O termo “re-existência” foi cunhado pelo autor Adolfo Achinte (2017) e refere-se às práticas implementadas por grupos humanos como estratégia para visibilizar opressões e resignificar a vida em condições de dignidade.

Um dos tentáculos que sustenta essa modernidade é o racismo, o qual tem se perpetuado e atualizado como ferramenta de controle das formas de viver e das formas de gestão, instrumentalização e produção da morte de existências tidas como supérfluas, notadamente pessoas racializadas (LIMA; GAMBETTA, 2020). No Brasil, há marcações histórico-político-econômicas que produzem um racismo à brasileira, o qual afeta desigualmente essa população (GONZALEZ, 1984). De acordo com um estudo do Instituto Sou da Paz (2021), dos 30 mil assassinatos por arma de fogo em 2019 no Brasil, 75% destes foram de homens negros, 19% homens não negros, 4% mulheres negras e 2% mulheres não negras. Considerando a faixa etária na população negra assassinada, 61% tinha entre 15 e 29 anos. Já o número de óbitos na faixa etária de 10 a 14 anos é duas vezes maior entre sujeitos negros do que não negros.

Segundo Cerqueira et al. (2021), 77% das vítimas de homicídios em 2019 eram pessoas pretas e pardas (negras), equivalente a uma taxa de homicídios de 29,2 por 100 mil habitantes. Também nesse levantamento, as principais vítimas de homicídios no Brasil são homens jovens negros, embora a taxa de crescimento de mulheres assassinadas, sobretudo negras e pobres, tenha apresentado um crescimento exorbitante nas tramas da violência. Tais dados mostram que as políticas públicas ainda não centralizam o racismo para pensar políticas preventivas, visto que, enquanto a violência contra a população não negra diminui, para a população negra (homens, mulheres e jovens) têm aumentado e, quando diminui, ocorre de forma inexpressiva. Faz-se relevante destacar que a política de “guerra às drogas” tem impactado significativamente como aparato necropolítico para a população negra no Brasil, principalmente contra jovens (COSTA et al., 2020). A necropolítica, uma categoria criada por Mbembe (2017), é importante para que possamos pensar a forma como o poder social e a política são transformados em tecnologia de gestão de vidas, radicalizando o caráter racial como motor necropolítico.

Destacamos, entre os estados e capitais brasileiras, que Ceará e Fortaleza são, respectivamente, o estado e a capital com maior Índice de Homicídio da Adolescência (IHA) (MELO; CANO, 2017), o que se deve principalmente ao incremento e avanço de organizações criminosas que disputam os mercados ilícitos de drogas e armas de fogo no estado, conhecidas popularmente como facções criminosas (CAVALCANTE et al., 2021; SEGUNDO et al., 2020). Diante disso, o redimensionamento da violência urbana tem impactado diretamente na vida de jovens negros no Ceará, sobretudo habitantes de bairros periféricos de Fortaleza (COSTA et al., 2020; NUNES; BARROS, 2022).

O campo em que se situa esta pesquisa está localizado em uma territorialidade periférica de Fortaleza, a região do Grande Bom Jardim (GBJ), formada por 5 bairros: Bom Jardim, Granja Lisboa, Granja Portugal, Siqueira e Canindezinho. Esta área da cidade possui elevadas taxas de concentração de pobreza e baixos indicadores sociais, a exemplo dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDHs). De acordo com o ranking dos bairros com maiores índices de vulnerabilidade, seus cinco bairros estão entre os 12 mais vulneráveis de Fortaleza: Bom Jardim – 4º; Siqueira – 6º; Canindezinho – 10º; Granja Lisboa – 11º; e Granja Portugal – 12º (COMITÊ CEARENSE PELA PREVENÇÃO DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA, 2020).

Em meio a isso, movimentos sociais e coletivos juvenis pautam formas de enfrentamento às violências e às demais expressões do racismo estrutural atuantes nessas territorialidades, como apontado por Miranda et al. (2021), ao narrarem a experiência de construção e desenvolvimento do III Festival das Juventudes do GBJ, promovido pelo Jovens Agentes de Paz (JAP) em 2021. O JAP é um coletivo juvenil que, desde 2009, desenvolve ações de formação em direitos humanos com estudantes de escolas públicas do território do GBJ. A partir de 2018, com a criação do Festival das Juventudes, o coletivo tem utilizado mais fortemente a arte e a cultura para pautar questões relacionadas ao campo dos direitos humanos das juventudes com secundaristas do GBJ. Tal coletivo é formado por jovens artistas do território e está vinculado ao Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS), organização não governamental que atua na região.

Nos últimos anos, conforme destaca Diógenes (2020, p. 374), observa-se nas periferias de Fortaleza um incremento de “experiências juvenis criativas”, as quais são constituídas por práticas culturais de variadas estéticas e linguagens artísticas que emergem das vivências dessas juventudes. Para falar sobre essas experiências juvenis é necessário discorrer sobre a categoria “juventudes”, construída por um campo multifacetado e ambíguo de significações, que assume “dimensões fluidas e híbridas, de caráter fragmentado, instável, calcadas em outros diversos territórios que não apenas o etário” (SILVA; FREITAS, 2018, p. 131). Dessa forma, ser jovem vai além de definições geracionais, constitui-se em meio a uma multiplicidade de pertencimentos culturais, territoriais, raciais, sociais etc. (SILVA; FREITAS, 2018, 2020; DIÓGENES, 2020; MARINHO, 2016). No caso desta pesquisa, discorrer sobre como juventudes negras narram e re-existem ao racismo em seus cotidianos pressupõe enfocar suas trajetórias, experiências e lutas por reconhecimento, rompendo com uma lógica homogeneizante do que é “ser jovem”, entendendo esta categoria a partir de suas multiplicidades, de seus diversos pertencimentos, de seus diferentes campos de interação e formas de ocupação da cidade (SILVA; FREITAS, 2018; DIÓGENES, 2020; MARINHO, 2016).

As autoras e os autores deste artigo integram o grupo “Artes Insurgentes: Coletivizando Resistências”, fruto da parceria entre o Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação (VIESES-UFC) e o Laboratório em Psicologia, Subjetividade e Sociedade (LAPSUS), laboratórios ligados ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Além disso, é cadastrado na Secretaria de Cultura da mesma universidade². Esse grupo, desde sua gênese, tem atuado com coletivos juvenis em escolas públicas do GBJ, sendo um de seus grandes parceiros o JAP, e tem buscado, dentre suas diferentes ações, produzir e fortalecer ações artístico-políticas-culturais elaboradas por juventudes do/no território.

Ao trabalhar com escolas das periferias de Fortaleza, em bairros marcados por processos de vulnerabilização de suas populações e pelos altos índices de violências voltados às juventudes pretas e pobres, ficam a inquietação e a indagação: como juventudes negras inseridas em escolas públicas de Fortaleza-CE narram suas experiências racializadas e produzem resistências frente ao racismo que marca suas trajetórias em periferias urbanas? Para isso, utilizaremos dois dispositivos metodológicos: 1) o acompanhamento do IV Festival das Juventudes, sistematizado a partir de diários de campo; e 2) a realização de uma oficina de fanzines sobre negritudes e literaturas periféricas durante o festival supracitado, também com registros a partir de nossos diários de campo. As materialidades produzidas por meio desses dois dispositivos serão analisadas a partir de lentes epistemológicas da Psicologia e áreas afins que tematizam relações raciais, colonialidades e juventudes. Consideramos que a contribuição deste artigo vai ao encontro de visibilizar as experiências e trajetórias de juventudes negras em periferias urbanas frente ao racismo e suas formas de organização em coletivos juvenis para a criação de outras formas de viver, articulando a educação com outros movimentos sociais, buscando a garantia de direitos.

² Agradecemos à Secretaria de Cultura e ao Centro Cultural do Bom Jardim, através do edital de Iniciativas Comunitárias de 2021, pelo financiamento dado ao projeto.

Percurso metodológico

O artigo advém de uma pesquisa participativa em psicologia, inspirada, em suas formulações teórico-epistêmicas e metodológicas, nas críticas feministas, sobretudo em discussões dos feminismos negros e nas ressonâncias dos estudos críticos à colonialidade. Tal investigação buscou se ancorar em experiências investigativas que conectam o campo das pesquisas participativas às problemáticas, necessidades e potencialidades concernentes às formas de viver de sujeitos, grupos e territorialidades subalternizadas do Brasil e da América Latina. Levamos em conta nossas experiências anteriores, concebemos a pesquisa participativa como uma ferramenta de coprodução de conhecimento crítico e transformação de relações e práticas de opressão, na qual pesquisador/a e sujeitos participantes da pesquisa se constituem na composição de saberes, analisadores e no plano comum da experiência (BENÍCIO et al., 2018; BARROS et al., 2021). Pesquisar participativamente é partir de questões advindas do campo, quebrar mitos da neutralidade e habitar um território existencial.

Com base nisso, partimos da ideia de que é necessário decolonizar a pesquisa, ou seja, estar atento ao próprio movimento do pesquisar, ao “colonizador/a que nos habita” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2019, p. 107), e pensarmos a pesquisa participativa enquanto ferramenta de produção de novos lócus de enunciação e de conhecimento que não ignore a perpetuação da colonialidade na ciência (MIGNOLO, 2014). Assim, utilizamos a interseccionalidade³ como um dispositivo que nos permitiu radicalizar a crítica à colonialidade, entendida como um prisma epistemológico e analítico que nos permite colocar em relevo as sobreposições de marcadores sociais e identitários e seus efeitos. Dessa forma, alinhamos nosso fazer com esse tipo de pesquisa, pois produzimos um saber em coletivo com secundaristas das escolas públicas em que atuamos, uma coparticipação entre universidade e escola, problematizando os lugares de pesquisador-pesquisado, sujeito-objeto (MIRANDA et al., 2020).

O estudo se efetivou a partir de registros de diários de campo da participação da equipe no IV Festival das Juventudes⁴ e da facilitação da oficina Negritudes e Literaturas Periféricas: Fazendo Fanzines, com a presença de 15 estudantes, intervenção proposta pela equipe de pesquisa. Segundo Kastrup e Barros (2009), as oficinas de práticas artísticas têm como principal movimento-função a explicitação de linhas e forças, que acionam processos e modos de subjetivação. São espaços de aprendizagem “inventivas” de si e de mundos outros. O fanzine, ou apenas “zine”, é uma publicação artesanal, criada pelos movimentos sociais, que prioriza a produção autoral e possui caráter libertário.

O registro em diários de campo nos possibilitou realizar uma análise de implicação que permeou todo o processo de investigação, analisando o envolvimento do grupo com a própria intervenção e com o campo (LOURAU, 2004). Partimos do entendimento de diário de campo como possibilidade de compartilhamento, elaboração e atuação do/para/com o campo. Segundo Medrado, Spink e Mélló (2014), à medida que o pesquisador dialoga com esse diário, ele vai construindo relatos, dúvidas, impressões que produzem o que denominamos de pesquisa.

3 Embora o termo “interseccionalidade” tenha sido cunhado por Kimberlé Crenshaw no meio acadêmico, o movimento feminista negro já havia historicamente enunciado e denunciado a percepção de que mulheres negras, e não somente elas, são permeadas por sobreposições de marcadores de opressões e privilégios. Assim, a interseccionalidade pode ser entendida como uma lente e uma sensibilidade de análise, de política e de ética (AKOTIRENE, 2018).

4 Esse festival opera enquanto dispositivo de formação política e de prevenção à violência urbana, articula e potencializa formas de enfrentamento às desigualdades e violências, além de atuar como ferramenta de promoção de práticas de resistência no território.

A análise das narrativas dos/as adolescentes foi realizada a partir de cenas-analisadoras escolhidas por narrarem as experiências e produzirem analisadores-acontecimentos que pedem passagem, funcionando aqui como pontos de criação de sentido e não reflexo de uma realidade que está posta (ROCHA; AGUIAR, 2003). Além disso, fazem parte do nosso corpus de análise também trechos que foram gravados e transcritos, como também a própria materialidade produzida na oficina, o fanzine.

Quanto às considerações éticas, a presente pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFC, sob o parecer de nº 3080121.7.0000.5054, fazendo parte do projeto “guarda-chuva”: Aspectos Psicossociais da Violência e Práticas de Re-existência Juvenis em Periferias de Fortaleza-CE, com o objetivo de manter a privacidade e anonimato dos participantes da pesquisa, todos os nomes das/dos secundaristas utilizados são fictícios.

Festival das Juventudes: práticas de re-existência frente ao racismo e a construção de formas insurgentes de viver em articulação com o campo da educação

O Festival das Juventudes: Arte, Cultura e Direitos Humanos é um evento anual organizado pelo JAP, ligado ao CDVHS. A ideia é que, em parceria com escolas públicas de ensino médio do território do GBJ, pudessem ser discutidas experiências e temáticas de interesse das juventudes que ocupam esses espaços escolares e fazem parte da comunidade em um evento construído coletivamente. Para isso, a arte é a ferramenta escolhida para a promoção do festival, construindo alianças entre coletivos juvenis do GBJ que trabalham com diversas linguagens artísticas para a produção deste evento.

Em 2022, o festival chegou à sua quarta edição, acontecendo em quatro sábados, de forma quinzenal, entre os meses de maio e junho, no espaço do CDVHS. Cada sábado contou com um tema geral que foi guia para todas as ações promovidas, sendo eles, respectivamente nesta ordem: 1) ser jovem; 2) ser jovem agente de paz; 3) ser livre; 4) ser das áreas (respectivamente nessa ordem). Cada encontro do festival foi dividido em algumas atividades principais: dinâmica inicial com movimentação corporal, apresentação da temática do dia, diálogo com convidados/as externos/as, construções artísticas pelos/as estudantes acerca da temática discutida, oficinas com diferentes linguagens artísticas e, por fim, partilha das produções realizadas nessas oficinas.

Na abertura do primeiro dia de festival, batucadas de tambores e declamações poéticas foram tecidas, pautando a afetividade que é estar em coletivo, o desejo das juventudes em permanecerem vivas nas periferias que habitam, mesmo sendo o perfil mais vitimado pela violência armada (BARROS et al., 2019), bem como expressam por meio de práticas artísticas (músicas, poesias, esquetes etc.) vivências de violências, como observamos em um trecho do poema de uma das integrantes do JAP: “[...] Por ser preta eu digo/Ser preta é difícil em um país com racismo/Que mata pela minha cor/E nem imagina a dor do medo sentido [...]” (Diário de campo, 07/05/2022). Essa cena-analisadora é um recorte do poema declamado por uma poeta preta moradora do bairro. A partir dele é denunciada a dificuldade que é o cotidiano de uma jovem preta, lésbica e moradora da periferia; ao passo que fala de sofrimento, também relata sobre o não sucumbir diante dessa realidade.

No segundo dia de festival, a centralidade recai no tema ser jovem e agente de paz, algo que foi pensado a partir da realidade de precarização induzida e de maior vulnerabilidade a situações de violência (BARROS et al., 2019). Referências sobre o que seria paz na periferia enquanto lugar de luta pelos direitos humanos, do sentimento de comunidade e de família que possuem entre eles/as, e sobre a importância da liberdade de expressão e de não ser, por exemplo, assediada em um transporte público foram algumas narrativas ouvidas por nós.

Em nossas análises, os pressupostos dicotômicos coloniais têm uma função hierárquica acerca de que vidas são tidas como mais importantes e quais são as que não têm um lugar de humanidade diante da supremacia branca eurocentrada (CARNEIRO, 2005). Essa permanência da dominação colonial executa mecanismos de controle e de assujeitamento na produção ficcional do fazer viver e deixar morrer (MBEMBE, 2017), a qual encontra na periferia o (não)lugar e os (não) sujeitos dignos de serem reconhecidos enquanto não humanos e por isso, sujeitos matáveis e mortíveis (BARROS, 2019). Ao desconectar os sujeitos não brancos e não europeus da humanidade, tornou-se possível a verticalização hierárquica de que pessoas que se assemelham mais a esse ideal normativo são mais importantes do que as demais, ou seja, que essas vidas sejam entendidas como menos importantes, quiçá que não sejam reconhecidas nem como vidas.

Observamos no Brasil a produção de imagens de controle, tomando por base a ideia de Collins (2019) acerca da ficção de uma representação negativa a determinado sujeito e de formas de existir que associam pessoas das periferias à periculosidade e ideias negativas que aniquilam a sua autoestima, contribuindo para que se sintam envergonhadas ou constrangidas por habitarem espaços. O festival surge como um dispositivo de tensão dessa lógica, que materializa a potência de vida de coletividades que habitam esses espaços.

O terceiro dia de festival é marcado pelo tema ser livre, mas como falar de liberdade se o território do GBJ é alvejado pela violência armada, na figura da polícia e de facções criminosas, as quais ditam formas de governar o poder sobre a vida e a morte da população que ali habita? Diante dessa análise, entendemos que o território, nesse sentido, passa a ser um marcador que confere o status de matabilidade. Embora, cabe salientar, seja necessário analisar de forma interseccional, visto que há sobreposições de marcadores da diferença que ontologicamente constitui vidas precárias, a saber, raça, gênero, sexualidade e geracional (SOUSA; NUNES; BARROS, 2020). No trecho a seguir pode ser visto um pouco do que foi explicitado em relação ao tema mencionado:

[...] ao falar de luta por liberdade, não é sobre a liberdade de querer ser, mas a luta pela permanência de ser, luta por existência. Para ilustrar a necessidade de luta por ser, Luiza (convidada para falar um pouco sobre a temática) traz alguns dados: a cada 23 minutos um jovem negro é morto e a cada 9 horas uma mulher é assassinada no Brasil, além do Brasil ser o país que mais mata pessoas trans no mundo. Com isso, coloca um questionamento: O que é liberdade se há prisão dos corpos em uma heteronormatividade? [...] Em seguida, fala um pouco sobre a diferença entre gênero, sexualidade e sexo. Nesse momento, coloca que normatizar estrutura o passado e remete à prisão dos corpos. Assim, diante desse aprisionamento, não é possível imaginar o que seria liberdade. [...] Ressalta novamente que só mudamos radicalmente a partir da ação das juventudes, que são sementes de transformação, destacando a importância de criar um movimento de emancipação/revolução para ter uma sociedade livre (Diário de campo, 04/06/2022).

Depois dos momentos de falas e declamações de poesia, as atividades de produção artística feitas pela manhã são realizadas de forma coletiva, com jovens sendo divididos em grupos de acordo com algum material que recebem ao chegarem, como fitas coloridas, em que cada cor indica um grupo. Esse é um momento em que os/as estudantes podem utilizar a arte como forma de fazer ver e falar acerca de suas trajetórias, pautando opressões vividas nas encruzilhadas de questões raciais, de gênero, classe, geracionais e territoriais. Estas questões puderam ser expressas de diferentes modos, assim como discutido em diário de campo acerca da apresentação de cena teatral por uma das equipes, conforme mostra o trecho a seguir:

A equipe azul simula um setting terapêutico em que uma estudante assume o papel de psicóloga e os outros membros da equipe seriam seus analisandos. Forma-se uma fila em que cada um vai sentando à frente dela relatando vivências que atravessavam seus corpos. [...] A equipe tenta ressaltar atravessamentos relacionados ao desconforto daqueles jovens de habitar determinados espaços, do medo da viatura, das implicações de ser um jovem negro LGBTQIAP+. É falado que “é muito difícil andar na rua e as pessoas olharem diferente”, que há um “medo de não ser aceito pela sociedade”. [...] Após essa “encenação” – e coloco com aspas, porque, pra mim, não ficou na esfera do fictício – eles finalizam com a frase “isso, infelizmente, é ser jovem”. A sensação foi de um tapa na cara e ele precisava ser dado. Após o momento de exposição, um dos jovens foi à frente e falou sobre o lado ruim da periferia, que ele existia, mas que ali também habitava o lado bom, no sentido de que há possibilidades que vão para além do estigma (Diário de campo, 07/05/2022).

Na cena supracitada, os/as jovens colocam em pauta sofrimentos que os/as atravessam cotidianamente. O racismo atua na criminalização e na estigmatização dessas juventudes, que demonstram seu medo frente a um cenário de desigualdade social e opressões. Entretanto, ainda que diante de um contexto violento, o grupo encerra sua apresentação destacando o “lado bom” de habitar a periferia. Reivindicar o espaço em que vive como local em que há possibilidade de vida e de transformação social é um posicionamento político, que encontra por meio da arte, da cultura, da organização em coletivos e do diálogo entre escolas públicas e movimentos sociais, criar formas antirracistas de viver. Dessa forma, o festival se coloca como articulador de novas imagens e novos imaginários no e sobre o território, reafirmando esse posicionamento como na música cantada em coro no primeiro encontro: “É para mudar saúde, é para mudar escola, é para mudar favela” (Diário de campo, 07/05/2022).

No período da tarde, dentre um leque de opções de oficinas, os/as jovens escolhem aquelas em que querem participar: reggae, slam, desenho, fotografia, música cênica, dança são algumas delas. Essas oficinas também servem como dispositivos para colocar em pauta o racismo e suas repercussões através de linguagens artísticas. Apresentaremos na seção seguinte uma oficina artística proposta por nosso grupo, a qual que tinha como objetivo a produção coletiva de um fanzine acerca do combate ao racismo.

Oficina sobre negritudes e literaturas periféricas: fanzine, criação e resistências antirracistas

A partir do contexto educacional, o fanzine nos possibilita pensar sobre os espaços destinados aos estudantes para narrarem sobre si e sobre suas experiências cotidianas de forma livre, crítica, reflexiva e inventiva. Dessa forma, as linhas e imagens que compõem um fanzine trazem gritos que denunciam violações cotidianas de direitos e políticas de aniquilamento contra as juventudes de espaços periferizados, mas também conclamam o direito à vida e reivindicam a possibilidade de existir em meio a um contexto necropolítico (MBEMBE, 2017, 2018; SILVA; FREITAS, 2018; SALES, 2019). O enfrentamento cotidiano às disputas e imposições das facções, às “exclusões” escolares, à luta contra o extermínio e imposição do silenciamento emerge de vozes juvenis em escritos, rimas, prosas, colagens e desenhos (SILVA; FREITAS, 2018; SALES, 2019; DIÓGENES, 2020). O fanzine enquanto literatura periférica produz outras visibilidades e dizibilidades sobre as juventudes negras e periféricas, construindo, assim, coletivamente, narrativas que confrontam as produzidas na cultura hegemônica (SALES, 2019).

Figura 1 – Capa do fanzine



Fonte: Arquivo pessoal, 2022

Como mencionado acima, o fanzine se apresenta como um objeto dinâmico e rizomático, construído a partir de origens diversas e variadas linguagens (MARANHÃO, 2012). Nossa oficina teve como temática o enfrentamento ao racismo, então, antes de partirmos para a produção da materialidade, discutimos sobre a experiência do racismo no cotidiano dos/as estudantes e as possibilidades de enfrentamento a esta problemática.

A partir da fala dos/as adolescentes, que relataram diversas situações de racismo sofridas por eles/as ou pessoas próximas, observa-se o racismo como um fenômeno estrutural, de natureza dinâmica e múltipla (ALMEIDA, 2018; MOREIRA, 2019). O racismo pode se apresentar de formas diversas, em diferentes espaços e momentos históricos, mas possui o mesmo objetivo: legitimar e preservar um sistema sustentado pela colonialidade, pautado na hierarquização de raças e produção de privilégios raciais, sustentado pela “circulação contínua de estereótipos que representam minorias raciais como pessoas incapazes de atuar de forma competente na esfera pública” (MOREIRA, 2019, p. 24), o que corrobora com o seguinte relato:

Yana (menina negra) citou o caso do Saulo (menino negro), que também estava na oficina. Ela olhou para ele antes de falar, ao passo que ele abaixou a cabeça durante a fala dela, mostrando-se não tão confortável com a situação. Yana nos contou que alguns meninos da sua turma faziam “brincadeiras” racistas com Saulo e não pararam mesmo após ele demonstrar desconforto com a situação. [...] João (jovem branco) falou logo após, pedindo aos estudantes presentes que não fizessem coisas do tipo, que certas brincadeiras, como “tinha que ser preto”, não têm graça. Nesse momento, Saulo repetia baixinho ao lado dele: “Eu escuto isso todo dia”. João terminou sua fala direcionado a Saulo, reforçando que ele precisava se impor, não podia aceitar aquilo, “tem que falar, se a gente não falar e ficar calado é pior” (Diário de campo, 21/05/2022).

No trecho acima, observa-se facetas de um racismo recreativo, que possui, como um de seus elementos centrais, a cordialidade racial, manifesta especificamente pela forma de piadas ou representações humorísticas de cunho racial, as quais comprometem o status cultural e o status material dos membros dos grupos atingidos (MOREIRA, 2019). Por ter um aspecto velado, esse tipo de violência acaba por ser, muitas vezes, não tida como passível de responsabilização, pois, por meio do discurso “é apenas uma brincadeira”, e por ter sido proferida em um ambiente de descontração, não é considerada, por quem a comete, como uma violência (MOREIRA, 2019). No relato em questão, essa deslegitimação do sofrimento da vítima fica evidente quando Yana, ao falar sobre a violência sofrida pelo amigo, diz: “[...] é uma coisa bem chata, porque já pedimos pra parar. Mas são meninos que levam tudo pro lado da brincadeira e pra eles tá tudo bem, mesmo não estando” (Diário de campo, 21/05/2022).

A fala cabisbaixa de Saulo: “Eu escuto isso todo dia” (Diário de campo, 21/05/2022) aponta, ainda, a cotidianidade que violências sustentadas pela reiteração de estereótipos racistas, camufladas pelo caráter “inofensivo” do humor (MOREIRA, 2019), podem tomar no ambiente escolar. A escola, segundo Cavalleiro (1998), é apenas mais uma das instituições em que características raciais são utilizadas para depreciar, humilhar e excluir pessoas negras. De acordo com essa autora, desde o começo da vida escolar, crianças brancas costumam assumir uma postura de superioridade diante de crianças não brancas, recorrendo a atitudes discriminatórias e racistas em situações de disputa ou apenas para demarcar territórios e espaços.

Segundo Vaz et al. (2019), crianças não brancas, diante das violências no ambiente escolar, podem reagir das mais diversas formas, sendo as mais comuns: o desenvolvimento de comportamentos agressivos, passivos ou resilientes. No caso dos dois primeiros tipos de comportamentos, as autoras mencionadas ressaltam que é comum que os/as educadores/as não entendam ou acolham o sofrimento desses estudantes, taxando-os como “agressivos” ou “pouco participativos”, reforçando estereótipos de que estas crianças e jovens são potencialmente problemáticas e não merecem tanta atenção em sala de aula.

Assim, é importante pontuar que o racismo também se perpetua nas relações interpessoais verticais, entre estudantes e educadores, dentro do ambiente escolar. Na oficina, por exemplo, uma das adolescentes nos relatou uma situação de racismo que viveu em sua antiga escola, em que a diretora da instituição, ao repreendê-la por algo, usou de características da sua aparência para menosprezá-la: “Aí ela foi lá no microfone. [...] chamou a minha atenção no meio de todo mundo. Aí ela falou que o meu cabelo era feio, falou, assim, várias coisas” (Diário de campo, 21/05/2022). Ao chegar em casa, a garota contou a situação para os pais, que foram à escola no dia seguinte. Depois disso, a diretora foi demitida.

O racismo não se expressa apenas nas relações interpessoais estabelecidas dentro da escola, mas também na própria estruturação do currículo, na falta de professores negros/as no corpo docente, na maneira em que o conteúdo é ministrado em sala de aula e no material didático utilizado (CAVALLEIRO, 1998; SILVA; DIAS, 2013; VAZ et al., 2019; CARAPELLO, 2020). Dessa forma, não se resume a comportamentos individuais, mas ao funcionamento de toda a instituição escolar, a qual, ao atuar em uma dinâmica que reforça e confere, mesmo que indiretamente, privilégios e desvantagens com base na raça, serve ao propósito de manter a hegemonia e o domínio do grupo racial no poder (ALMEIDA, 2018). Outro analisador importante da cena trazida anteriormente é a fala de João direcionada para Saulo, reforçando que a forma de enfrentamento ao racismo direcionado a ele deveria ser “se impor, não aceitar aquilo” (Diário de campo, 21/05/2022). Contudo, muitas vezes o silêncio não se faz por aceitar ou não a violência sofrida. Às vezes, não é simplesmente por querer ficar calado, mas por não conseguir falar naquele momento, naquele contexto, e até mesmo por não reconhecer um espaço seguro e acolhedor onde seu sofrimento possa ser escutado e suas reivindicações atendidas. A violência racial é destrutiva e paralisa corpos não brancos, que, diante do sofrimento gerado, precisam “de cuidados de saúde mental e de outras ordens” (VAZ et al., 2019, p. 6) para se reestruturarem. A colonialidade reforça o não lugar dos não brancos, aniquilando subjetividades em suas singularidades e ancestralidades, continuando a produzir silêncios por meio da atualização da máscara colonial (KILOMBA, 2019).

É importante destacar que, muitas vezes, o espaço escolar não dispõe de ferramentas qualificadas para identificar e intervir em casos de discriminação e violação de direito, o que resulta em um silenciamento por parte dos atores/as escolares. Carapello (2020) aponta uma espécie de camuflagem que ocorre do racismo, que, no contexto escolar, acaba sendo traduzido como bullying. A autora alerta que, mesmo se tratando de situações de violência, é preciso distinguir práticas racistas do bullying, tendo em vista que o racismo apresenta origem histórica, alvo e motivação específica e que sem esse conhecimento os modos de enfrentamento a ele se tornam ineficientes.

Também tratamos sobre as formas de enfrentamento ao racismo que têm sido criadas e exercidas por esses/as jovens, dentro e fora do ambiente escolar. Em outro momento da oficina, quando foi trazido durante a discussão sobre as diferentes histórias que podem ser contadas sobre a constituição da sociedade brasileira, uma das adolescentes ressaltou o papel da educação no enfrentamento ao racismo, desnaturalizando-o desde cedo, discutindo e ensinando para as crianças sobre as histórias que são omitidas nos livros didáticos: “[...] ensinar para que quando elas [crianças] crescerem ser um pouco menor, né, o racismo. Ensinar desde cedo o que é errado e sobre a história, né, também, pra ela não se repetir!” (Diário de campo, 21/05/2022).

Dessa forma, a escola e outros espaços de educação possuem centralidade no combate a práticas racistas, conforme apontam Silva e Dias (2013), ao refletirem sobre a importância da criação de espaços de afirmação das culturas e das histórias de tradição africana nas escolas, assim como a construção de ações pedagógicas que problematizem e possam possibilitar a construção de relações interpessoais entre diferentes pautadas no respeito, tolerância e solidariedade. Para além de conversar sobre racismo ou abordar brevemente o assunto em sala de aula, as autoras em questão ressaltam que é preciso compreender como ele se expressa de diversas formas no contexto brasileiro, para, assim, possibilitar ações micropolíticas de enfrentamento ao mesmo.

Dentre essas práticas micropolíticas, destacamos a constituição de redes de cuidado e acolhimento que se formam entre estudantes diante de situação de discriminação. A cena destacada por Yana, onde Saulo é ofendido por outros estudantes, o confronto feito por ela aos agressores e o posterior apoio que o jovem recebe de seus/suas colegas, na escola e na oficina, através da figura de João, constituem-se como forma de desnaturalização da violência racial cotidiana, ao mesmo tempo que constrói laços coletivos potentes de enfrentamento ao racismo, fazendo problema, criando um espaço de discussão e visibilização ao que antes era mantido em silêncio.

Formas de ativismo antirracista utilizadas pelos movimentos negros também foram discutidas durante a oficina. Uma das participantes, Sueli, falou: “Eu acho que assim, pra enfrentar o racismo pode ser de uma maneira mais violenta, tipo igual antigamente que tinha os pantes negras que iam pra rua [...] aí eu acho que é válido também, uma coisa mais violenta [...]” (Diário de campo, 21/05/2022). Tal fala nos remete às práticas de redistribuição da violência apontadas por Mombaça (2016) como um movimento criador que reivindica a violência como forma de dismantling das ficções de poder anunciadas pelo sistema colonial contra corpos subalternizados. As práticas de nomeação da norma, redistribuição e reação à violência se apresentam como potentes estratégias de afirmação de nossas existências ao passo que criamos, através da imaginação radical e performance política, outros limites para a justiça e para a própria vida.

Figura 2 – Páginas do fanzine produzida na oficina



Fonte: Arquivo pessoal, 2022

A tarefa de redistribuir não se resume a uma mera resposta à altura, mas funciona como um exercício de revolta e destruição contra todo um aparato político, jurídico, econômico e cultural, baseado no cis-hétero-patriarcado branco, burguês e moderno que não para de reproduzir violências e criar zonas de *não ser* mortíferas para corpos negros, LGBTQIAP+, mulheres e pobres (MOMBAÇA, 2016; MBEMBE, 2018). Esse ato criador aparece em algumas das páginas produzidas pelos/as estudantes para a composição do Fanzine.

Considerações finais

As narrativas de juventudes negras durante o Festival das Juventudes, em geral, e da oficina sobre Negritudes, em específico, apontam como o racismo tem produzido efeitos psicossociais nas juventudes inseridas em escolas públicas localizadas em periferias urbanas. Desse modo, reflete-se de diferentes formas nas narrativas de trajetória de vida destes jovens, incluindo o ambiente escolar. Além de denunciarem o racismo, os momentos do festival e da oficina que promovemos permitem realçar as formas de re-existência acionadas por juventudes negras a partir da arte e da criação de alianças entre si e com coletivos, movimentos, organizações e escolas públicas do GBJ.

Pelo exposto no artigo, consideramos que o festival atua como um dispositivo artístico-político-cultural que constitui, na sua preparação e na sua execução, importantes mediações entre coletivos juvenis que atuam no território na luta por direitos e entre juventudes de escolas públicas de ensino médio do GBJ, uma das principais regiões da periferia de Fortaleza. A partir das temáticas que versam sobre condição juvenil, pertencimento territorial e luta por paz e liberdade, o festival vem, desde 2018, experimentando formas inventivas de fazer ver e falar as múltiplas juventudes negras de diversos bairros que compõem o GBJ, historicamente subalternizadas por lógicas coloniais.

Assim, essas juventudes têm no festival um espaço-tempo de reelaboração de suas trajetórias de vida, seus pertencimentos étnico-raciais, seus modos de subjetivação juvenis constituídos a partir de diferenças de raça, classe e gênero nos territórios comunitários. Através de suas

atividades coletivas, as juventudes de escolas públicas analisam, crítica e dialogicamente, suas experiências em termos de educação formal e informal no bairro, suas aspirações e expectativas laborais, seus fazeres e suas táticas (seus “corres”) e afetos na micropolítica das territorialidades periféricas, suas lutas por reconhecimento público e suas insurgências frente à estigmatização social e à negação de direitos.

A partir de práticas culturais heterogêneas (com suas múltiplas linguagens e estéticas) são, fomentados no festival regimes de visibilidade e experimentação de iniciativas comunitárias e educacionais existentes em seus contextos que potencializam formas descolonizadoras de viver e ocupar os territórios urbanos, que apostam na circulação e produção de múltiplas formas de performar a juventude, a negritude, a liberdade, bem como diversas formas de circulação e produção de vida digna no território, nas experiências criativas que emergem do encontro de juventudes diversas nos espaços do bairro e da cidade, subvertendo paisagens simbólicas que estigmatizam jovens e territórios ditos “de periferia”.

O festival pode ser considerado palco dos múltiplos fazeres e modos de subjetivação de juventudes racializadas em suas potências, não só de enfrentamento da ordem racista, mas de invenção de formas outras de existência nos espaços da cidade, a partir de uma pluralidade de movimentos, conexões e vozes que contestam histórias de estigmatização e reescrevem a história de sujeitos e territórios a partir de gramáticas e imagens que suscitam novos imaginários sobre formas de viver de juventudes negras na interface entre práticas comunitárias e educacionais.

Por fim, observamos que o Festival das Juventudes, em suas quatro edições, tem atuado enquanto uma ferramenta política e afetiva para formação de jovens implicados com as questões que atravessam seu território, sendo uma estratégia de resistência frente às políticas de matabilidade que atuam corriqueiramente do GBJ. Essas mesmas juventudes que visibilizam o racismo estrutural imbricado ao território marginalizado têm se unido para pensar estratégias de enfrentamento e re-existências no/com o Festival das Juventudes (ACHINTE, 2017; MIRANDA et al., 2021). Práticas essas que corroboram com a invenção de mundos outros, em que é entendido que coletivamente são mais fortes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHINTE, A. A. **Prácticas creativas de re-existência**: más allá del arte...el mundo de lo sensible. Buenos Aires: Del Signo, 2017.

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Feminismos plurais - Coordenação de Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARROS, J. P. P. Juventudes desimportantes: a produção psicossocial do “envolvido” como emblema de uma necropolítica no Brasil. In: COLAÇO; V. et al. (Org.). **Juventudes em movimento: experiências, redes e afetos**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019. p. 209-239.

_____. Criminalização, extermínio e encarceramento: expressões necropolíticas no Ceará. **Revista Psicologia Política**, v. 19, n. 46, p. 475-488, set-dez. 2019.

BARROS, J. P. P. et al. Processos de subjetivação em territorialidades urbanas: deslocamentos decoloniais na pesquisa-inter(in)venção em psicologia. In: LEMOS, F. C. S. et al. (Org.). **Produção da diferença, saúde coletiva e formação**: dispositivos transdisciplinares nas políticas públicas. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021. 12 v. p. 651-666.

- BENÍCIO, L. F. S. et al. Necropolítica e Pesquisa-intervenção sobre homicídios de adolescentes e jovens em Fortaleza, CE. **Psicol. cienc. prof.**, v. 38, n. 2, p. 192-207, 2018.
- CAVALCANTE, L. F. et al. Fórum de escolas do Grande Bom Jardim: práticas de enfrentamento escolares de periferias de Fortaleza, **Revista Desidades**, v. 9, n. 30, p. 30-50, 2021.
- CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- CARAPELLO, R. O racismo camuflado pelo bullying. **Revista Educação**, v. 15, n. 1, p. 171, 2020. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4018>>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- _____. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2021. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>>. Acesso em: 06 abr 2022.
- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.
- COLLINS, P. H. Epistemologia feminista negra. In: _____. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 401-432.
- COMITÊ CEARENSE PELA PREVENÇÃO DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA. **Cada vida importa: relatório de julho a dezembro de 2019**. 2020. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/phocadownload/RelatorioCadaVidaImporta_20192.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- COSTA, A. F. et al. Dispositivo de Segurança e Racionalidade Necrobiopolítica: Narrativas de Jovens Negros de Fortaleza. **Psicol. cienc. prof.**, v. 40, p. 1-15, 2020.
- DIÓGENES, G. Cidade, arte e criação social: novos diagramas de culturas juvenis da periferia. **Estudos avançados**, v. 34, p. 373-390, 2020.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, v.1, n.1, p. 223-244, 1984.
- INSTITUTO SOU DA PAZ. **Violência armada e racismo: o papel da arma de fogo na desigualdade racial**. FORD FOUNDATION, 2021. Disponível em: <<https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2021/11/Violencia-Armada-e-Racismo.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2022.
- KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 1. Ed. 6ª Reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- LIMA, F.; GAMBETTA, J. B. “Parem de nos matar”: a bionecropolítica genderizada e a persistência de mulheres indígenas e negras na América Latina. **Gênero**, v. 20, n. 2, p. 85-109, 2020.
- LOURAU, R. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, S. (Org.) **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 66-86.

- LUGONES, M. Colonialidad y Género. **Tabula Rosa**, n. 9, p. 73-101, 2008.
- MARANHÃO, R. Q. **Fanzines na escola: um convite à experimentação**. Fortaleza: EdUECE, 2012.
- MARINHO, C. H. Juventudes: trajetórias, experiência e reconhecimento em tempos de crise da sociedade do Capital. **Revista de Políticas Públicas**, v. especial, p. 295-303, 2016.
- MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.
- _____. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- MEDRADO, B.; SPINK, M. J. P.; MÉLLO, R. P. I. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: SPINK, M. J. P. et al. (Org.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 274-294.
- MIRANDA, L. L. et al. Como quebrar os padrões sociais? O racismo no cotidiano de jovens pesquisadores. **Psicol. cienc. prof.**, v. 40, n. especial, p. 1-16, 2020.
- _____. Artes Insurgentes: coletivizando resistências no festival das juventudes do Grande Bom Jardim. In: GOMES FILHO, A. S. et al. (Org.). **Debates contemporâneos em psicologia**. Iguatu: Quipá Editora, 2021. p. 71-82.
- MELO, D. L. B.; CANO, I. **Índice de Homicídios na Adolescência: (IHA) 2014**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2017.
- MIGNOLO, W. Introducción: ¿Cuáles son los temas de género y (des)colonialidad? In: MIGNOLO, W. et al. (Org.). **Género y descolonialidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 9-12.
- MOMBAÇA, J. **Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência**. São Paulo: Fundação Bienal (32ª Bienal de São Paulo – Incerteza Viva) e OIP – Oficina Imaginação Política, 2016.
- MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- NUNES, L. F.; BARROS, J. P. P. Crossings of Urban Violence in the Life Trajectories of Adolescents Deprived of Freedom. **Trends in Psychology**, p. 1-20, 2022.
- OLIVEIRA, D. C.; OLIVEIRA, R. W.; ALMEIDA, L. Pesquisa Participativa Decolonial: Movimentos de Pensamento entre Terra e Marte. **Revista Polis e Psique**, v. 1, n. 1, p. 107-127, 2019.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 107-130.
- ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.**, n. 4, p. 64-73, 2003.
- SALES, K. L. **Traços da periferia: política e performance em produções literárias marginais-periféricas contemporâneas**. 2019. 186 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- SEGUNDO, D. S. A. et al. Homicídios juvenis e políticas de morte no estado do Ceará. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 73, p. 50-66, 2020.

SILVA, F. R. N.; FREITAS, G. J. Práticas poéticas: juventude, violência e insegurança em Fortaleza. **Tensões Mundiais**, v. 14, n. 26, p. 129-155, 2018.

_____. Práticas de re-existências poéticas: a poesia no “busão” em Fortaleza (CE). **Interseções**, v. 22, n. 1, p. 97-123, 2020.

SILVA, T. R.; DIAS, A. A. O racismo sob a forma de violência silenciosa e as contribuições da pedagogia institucional no seu enfrentamento. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 1, p. 72-92, 2013.

SOUSA, I. S.; NUNES, L. F.; BARROS, J. P. P. Interseccionalidade, femi-geno-cídio e necropolítica: morte de mulheres nas dinâmicas da violência no Ceará. **Psicologia Política**, v. 20, n. 48, p. 370-384, 2020.

VAZ, C. F. et al. Reflexões contemporâneas sobre o racismo no ambiente escolar brasileiro. **Revista Psicologia e Educação**, v. 2, n. 2, p. 1-7, 2019.

RESUMO

A pesquisa analisou como estudantes de escolas públicas do Grande Bom Jardim (GBJ), em Fortaleza, Ceará, narram suas experiências relacionadas ao racismo e produzem estratégias de enfrentamento e re-existência frente a esta problemática. Trata-se de uma pesquisa participativa em psicologia inspirada nas teorias críticas feministas e nos estudos críticos à colonialidade. Foram utilizados dois dispositivos registrados por meio de diários de campo: 1) Acompanhamento do IV Festival das Juventudes: Arte, Cultura e Direitos Humanos; 2) Realização de uma oficina sobre negritudes e literaturas periféricas durante o mesmo festival. O racismo tem produzido efeitos psicossociais nas juventudes periféricas e, por consequência, reflete de diferentes formas nas trajetórias desses jovens, principalmente no ambiente escolar e nas formas de re-existência que estão sendo acionadas por eles/as a partir da arte e da criação de alianças entre seus corpos.

Palavras-chave: juventudes, negritudes, escola, racismo, resistência.

Jóvenes negros de escuelas públicas de la periferia de Fortaleza: narrativas y reexistencias frente al racismo

RESUMEN

La investigación analizó cómo los alumnos de las escuelas públicas de Grande Bom Jardim (GBJ), en Fortaleza-CE, narran sus experiencias relacionadas con el racismo y producen estrategias de enfrentamiento y re-existencia frente a esta problemática. Se trata de una investigación participativa en psicología inspirada en las teorías feministas críticas y en los estudios críticos con la colonialidad. Se utilizaron dos dispositivos, registrados mediante diarios de campo: 1) Acompañamiento del IV Festival de la Juventud: Arte, Cultura y Derechos Humanos; 2) Realización de un taller sobre negritud y literatura periférica durante el mismo festival. El racismo ha producido efectos psicossociales en los jóvenes de la periferia, por lo tanto, se refleja de diferentes maneras en las trayectorias de estos jóvenes, especialmente en el ámbito escolar, y en las formas de re-existencia que están siendo accionadas por ellos desde el arte y la creación de alianzas entre sus cuerpos.

Palabras clave: juventud, negritud, escuela, racismo, resistencia.

Black youth from public schools in the outskirts of Fortaleza: narratives and re-existence in the face of racism

ABSTRACT

The research analyzed how students from public schools in Grande Bom Jardim (GBJ), in Fortaleza-CE, narrate their experiences related to racism and produce strategies of confrontation and re-existence in face of this problematic. This is a participatory psychology research inspired by critical feminist theories and studies critical to coloniality. Two devices were used, registered by means of field diaries: 1) Accompaniment of the IV Festival of the Youth: Art, Culture and Human Rights; 2) Realization of a workshop about blackness and peripheral literature during the same festival. Racism has produced psychosocial effects in peripheral youth, thus, it is reflected in different ways in the trajectories of these young people, especially in the school environment, and in the forms of re-existence that are being triggered by them from art and the creation of alliances between their bodies.

Keywords:

youth, negritude, school, racism, resistance.

DATA DE RECEBIMENTO: 15/06/2022

DATA DE APROVAÇÃO: 22/12/2022



Raimundo Cirilo de Sousa Neto

Psicólogo formado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação (VIESES-UFC) e do Artes Insurgentes: Coletivizando Resistências.

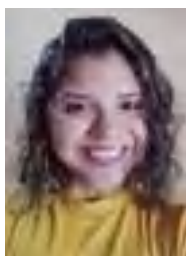
E-mail: xrcirilo@gmail.com



Carla Jéssica de Araújo Gomes

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Bolsista CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação (VIESES-UFC) e do Artes Insurgentes: Coletivizando Resistências.

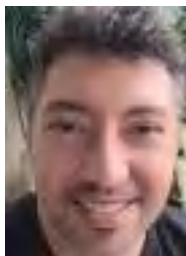
E-mail: carlajessicagomes@alu.ufc.br



Ingrid Rabelo Freitas

Assistente Social de Formação pela Faculdade Metropolitana de Fortaleza (FAMETRO), Ceará, Brasil, brincantes do Maracatu Nação Bom Jardim e Assessora de juventudes do Programa Jovens Agentes de Paz do Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza. Integrante do Fórum de Escolas Pela Paz do Grande Bom Jardim, Fortaleza, Ceará.

E-mail: ingrid.rbfreitas@gmail.com



João Paulo Pereira Barros

Professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação (VIESES-UFC). Bolsista de Produtividade nível 2 do CNPQ.

E-mail: joapaulobarros@ufc.br



Mayara Ruth Nishiyama Soares

Psicóloga. Mestranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Bolsista CAPES. Colaboradora do Grupo de Pesquisa e Intervenções sobre Violências, Exclusão Social e Subjetivação (VIESES-UFC) e do Laboratório em Psicologia, Subjetividade e Sociedade (LAPSUS).

E-mail: mayararnishiyama@gmail.com



Larissa Ferreira Nunes

Doutoranda e Mestre em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Bolsista FUNCAP-CE. Integrante do Grupo de Pesquisa e Intervenções sobre Violências, Exclusão Social e Subjetivação (VIESES-UFC).

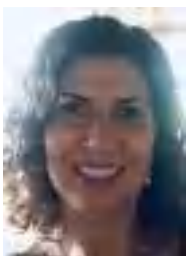
E-mail: larissafnpsico@gmail.com



Lara Thayse de Lima Gonçalves

Mestranda em Psicologia na Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Bolsista FUNCAP-CE. Integrante do Laboratório em Psicologia, Subjetividade e Sociedade (LAPSUS) e do Coletivo Artes Insurgentes: Coletivizando Resistências.

E-mail: larathayse@alu.ufc.br



Luciana Lobo Miranda

Professora Titular do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Coordenadora do Laboratório em Psicologia, Subjetividade e Sociedade (LAPSUS) e do coletivo Artes Insurgentes: Coletivizando Resistências.

E-mail: luciana.miranda@ufc.br



La Escuela Karaí Nhe'é Katu como productora de sentidos para niños y jóvenes Mbya Guarani, desde las voces del cacique y algunos profesores

María Rosa Wetzel

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos, Departamento de Educación, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-1578-3242>

Introdução

Este artículo es fruto de un proceso de investigación desarrollado en la Escuela Karáí Nhe'é Katu, localizada en la Aldea Tekoa Nhundy, en el Municipio de Viamão del Estado de Rio Grande do Sul. Este estudio en suelo brasileño se encuadra en el Proyecto de PFGG 0004/11 de Fortalecimiento de Carreras de Posgrado en el marco del MERCOSUR – que la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), en Argentina, desarrolla conjuntamente con la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), en Brasil –, programa financiado por la Secretaria de Políticas Universitarias y la Coordinación de Actualización del Personal de Nivel Superior (CAPES) en Brasil.

El estudio empírico efectuado en la Escuela Karáí Nhe'é Katu expone una diversidad de voces, las cuales tributan significados y lógicas socioculturales construidas por profesores indígenas y no indígenas en la propia escuela. El tema que aborda el relato trata de mostrar la producción de sentidos que garantiza la escuela indígena a los jóvenes egresados del Ensino Médio¹. En este sentido, nos interpelan algunos interrogantes: ¿Qué condiciones y posibilidades avala la escuela para los jóvenes egresados?; ¿Los lugares sociales que éstos ocupan son espacios de transformación y de filiación institucional para los pobladores de la Aldea Tekoa Nhundy?; ¿La escuela como generadora de fuentes de trabajo garantiza a las juventudes la construcción de una ciudadanía plena?

La metodología empleada corresponde a un estudio exploratorio de carácter cualitativo, con aproximación a los estudios etnográficos. El proceso de investigación da cuenta de un estudio en caso, donde hemos tomado algunas herramientas metodológicas de la perspectiva etnográfica, esencialmente, observaciones en aulas, entrevistas y registros de clase en conjunto con el estudio y análisis de distintos documentos y materiales institucionales.

El tránsito por distintos espacios de la Escuela Karáí Nhe'é Katu permite anticipar que se avista como un sitio de interacción y de relaciones intergeneracionales en movimiento al fomentar la conquista de derechos y la apropiación cultural. En el caso de los jóvenes guaraníes, que culminan su trayectoria educativa, el diálogo con diferentes actores educativos manifiesta que la escuela faculta lugares de empoderamiento subjetivo, avivando en consecuencia, la igualdad ciudadana y la diversidad cultural y lingüística, al tiempo que abona a la construcción de un espacio común y múltiple para las poblaciones indígenas.

1 En español, el término Ensino Médio se denomina Nivel Secundario o Enseñanza Secundaria.

Aproximación a la Aldea Tekoa Nhundy en clave intercultural

Todavía la historia se hace de acontecimientos y hechos, en movimientos sincrónicos y diacrónicos, en que un periodo histórico genera en sus entrañas las mudanzas que constituirán lo nuevo, sucesiva y simultáneamente. (BERGAMASCHI, 2005, p. 27)²

Las palabras de María Aparecida Bergamaschi invitan a debatir acerca de las preocupaciones y desafíos de las poblaciones indígenas respecto de la escuela y los procesos educativos que en ella se desarrollan, en procura de la construcción de ciudadanía para las nuevas generaciones de Mbya Guaraní³ en Rio Grande do Sul.

La Aldea Tekoa Nhundy está situada en el Paraje Estiva, perteneciente al Municipio de Viamão en Rio Grande do Sul. El citado paraje se haya localizado a 10 km del Distrito de Aguas Claras, sitio de referencia en la zona de influencia como centro comercial que resuelve las demandas socioeconómicas de gran parte de los pobladores indígenas de la comunidad Mbya Guaraní. El pueblo guaraní, según Martins (2013), es un pueblo caminante y su lengua refleja significativos trazos de identidades, dado que admite que persistan vivas sus raíces ancestrales.

En relación al nombre de la Aldea Tekoa Nhundy, observamos que la palabra *Tekoa* hace referencia a “lugar bueno para la vida de los guaraní” o “Espacio adecuado para vivir” (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009, p. 258) y *Nhundy* hace mención a “campo” (HOFMANN, 2004, p. 53). Desde estas dos perspectivas, la citada aldea puede visibilizarse con un “campo bueno o adecuado para vivir”. La comunidad Mbya Guaraní de la Aldea Tekoa Nhundy ocupa tradicionalmente la tierra indígena de Guarita en el Municipio de Tenente Portela. Según el estudio de Hofmann, a fines de la década de los 90, en esta aldea había 107 personas y 17 viviendas. No obstante, comparando los datos antes mencionados, puede observarse que, a lo largo de dos décadas, no son muchas las familias que han ingresado allí. Al respecto, el Profesor Agostinho, quien da clases de lengua guaraní y portuguesa en la Escuela Karáí Nhe’e Katu, describe la situación territorial actual: “Acá dentro de la aldea misma, hay 40 familias en 7 hectáreas y medias; con FUNAI estamos luchando por nuestros derechos.”⁴

2 La traducción de este fragmento y otros compartidos a lo largo del texto corresponde a la autora del artículo. A continuación, se comparte la versión original del mismo “Todavía, a história se faz de acontecimentos e fatos, em movimentos sincrônicos e diacrônico, em que um período histórico gera em suas entranhas as mudanças que constituirão o novo, sucessiva e simultaneamente”.

3 Este escrito recupera significados de la Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Rural (2017), desarrollada por la Facultad de Ciencias de la Educación y el Instituto de Tecnología Agropecuaria (INTA), correspondiente a la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), situada en la Provincia de Entre Ríos, en Argentina. Dicho estudio denominado “La enseñanza. Construcción social del conocimiento en las secciones múltiples de la escuela en contexto rural”. fue efectuado en escuelas de Educación Primaria, emplazadas en contextos rurales de Argentina y Brasil.

4 Agostinho es el primer profesor bilingüe de lengua guaraní y portuguesa en la Escuela Karáí Nhe’e Katu. En el periodo que se concretó la investigación (2014–2015) era el único profesor de la Aldea que había completado estudios de Especialización en Alfabetización Guaraní. La entrevista se desarrolló en un espacio físico de la organización escolar donde se reúnen los profesores, en el intervalo destinado a los recreos.

En la entrevista hace referencia a la Fundación Nacional Indígena (FUNAI), institución que colabora en la defensa de los derechos de las poblaciones indígenas y donde el profesor culminó la etapa escolar correspondiente al nivel de enseñanza fundamental⁵, actualmente el vínculo relacional continúa, como miembro de la citada fundación.

En el año 2015, la gestión política de la Aldea Tekoa Nhundy está adjudicada al Cacique Gildo, quien ha heredado esta condecoración dos años atrás, desde la muerte de su padre. En referencia a su función específica, durante la conversación desarrollada en uno de los recreos comenta “Soy un líder político que sale a reuniones, busca cosas para la comunidad; yo resuelvo, también me conecto con otros líderes de otras aldeas”. Su gran influencia y escalafón como líder de la comunidad Mbya Guarani dentro de la aldea se refleja en la gestión escolar que realiza junto a Marlise, directora de Escuela Karáí Nhe’e Katu. Desde esta perspectiva intenta recuperar, ampliar y profundizar la relación entre igualdad y educación (REDONDO, 2011). El fragmento expuesto a continuación destaca el trabajo conjunto que realizan ambos dirigentes:

La comunidad tiene total autonomía, los caciques determinan quien entra acá, ellos tienen su estatuto, esta escuela es sólo guaraní; si ellos no vienen a la escuela tengo que hablar con él. El propio cacique puede cancelar una matrícula, FUNAI puede interceder, más el personal de la *Secretaria da Educação* o *Coordenadoria da Educação* no pueden intervenir en eso. Acá todos los profesores guaraníes tienen enseñanza media, que los habilita a desempeñarse como profesores de Lengua Guarani. (Fragmento de la entrevista realizada a Marlise, directora de la Escuela Karáí Nhe’e Katu, 8 noviembre de 2014)⁶.

Se advierte que la directora instituye una figura central de liderazgo en la escuela y representativa de la confianza de la comunidad (HOFMANN, 2004) encomendándose a ella la gestión de dirección de la escuela y lugar de intermediaria con la sociedad implicada; función que no está exenta de tensiones y conflictos.

Asimismo, el cacique establece articulación con numerosas áreas sanitarias que buscan mejorar la salud y generar una calidad de vida óptima. “Se hace función en salud, dentro de la escuela y con la comunidad. El cacique habla conmigo y después pasa pareceres a la comunidad; a través de él es que vienen”, expone la directora durante la conversación. Otro relevante servicio comunitario, gestionado por el jefe político ha sido la adjudicación de la *caixa de correio*, también conocida como caja o estafeta de correo, donde ha intervenido también la directora, quien con entusiasmo comenta “Se aprobó la caja de correo que hace tantos años, se venía solicitando. Anteriormente los pobladores de la Aldea debían ir hasta Aguas Claras para retirar correspondencia. Esta es una gestión de Profesor Gildo”. Esta prestación social es una acción institucional que favorece vivamente la comunicación entre las poblaciones guaraníes y otros sectores sociales.

5 La Escuela Karáí Nhe’e Katu ofrece *Educação Infantil* (Educación Preescolar), Ensino Fundamental Completo (Educación Primaria) y Ensino Médio (Educación Secundaria). Al hacer mención a los niveles educativos desarrollados en la institución educativa se utiliza el idioma portugués.

6 Teniendo en cuenta que la entrevista se efectuó en idioma portugués, a continuación, se comparte el fragmento con la versión original “A comunidade tem autonomia total, os caciques determinam quem entra aqui, eles têm o estatuto deles, essa escola é só Guarani; se eles não vêm à escola eu tenho que falar com ele. O próprio cacique pode cancelar um registro, a FUNAI pode interceder, mas o pessoal da *Secretaria de Educação* ou da *Coordenadoria da Educação* não pode intervir nisso. Aqui todos os professores guarani têm ensino médio, o que os habilita a atuar como professores de língua guarani”.

Otra de las conquistas efectuadas por el cacique es la edición del Periódico *Mborayú*; cuyo lanzamiento oficial se ha desarrollado en el Foro Social de Porto Alegre (2016). El propósito perseguido en esta publicación reside en mostrar la vida de los guaraníes “(...) a partir de su propia perspectiva y fortalecer la voz de un grupo que tiene conciencia de su condición histórica, más no encuentra espacio para ejercer plenamente su ciudadanía”.

La opinión del cacique se pone de manifiesto en el periódico:

“Mi expectativa en relación al Periódico *Mborayú* es que las personas sepan que aquí tienen Mbya Guarani, Kaingang y Charrua y que nos reconozcan. En los medios de comunicación sólo aparece el malo indígena: si un indígena hace algo errado, él es recordado. Es como si todos fuésemos iguales y eso no es verdad” (GOMES, 2016)⁷.

Esta importante apuesta cultural comienza a propagar la voz de los habitantes de la Aldea Tekoa Nhundy, y sobre todo de los jóvenes⁸ Mbya Guarani, por distintos territorios, continuando además un trayecto de reconstrucción de derechos de las poblaciones indígenas, que se había iniciado con la Constitución de 1988 (RAVANELLO FERRARO, 2013), estatuto que introdujo importantes cambios, no sólo en materia legislativa, sino en las políticas públicas, afianzándose de este modo su identidad étnica y su proyecto social y político. En este sentido, los avances constitucionales y el Periódico *Mborayú* ponen en valor la defensa y afirmación del principio de igualdad y la diferencia lingüística y cultural.

En consonancia con los designios infundidos por la escolaridad indígena, es oportuno citar que, a principios del siglo XXI, se observa un crecimiento notable de las escuelas indígenas en Brasil (BERGAMASCHI, 2015). Tales instituciones son resignificadas por los propios líderes, profesores y habitantes de la comunidad, como parte de una conquista social que permite a los pobladores insertarse en un contexto social y ciudadano de una sociedad mayor (WEIGEL; OLIVEIRA, 2010), consolidando un proceso de afirmación étnica e intercultural.

Particularmente, en el caso de los pobladores de la Aldea Tekoa Nhundy, la lucha política por la creación de la Escuela Indígena ha sido un tema trascendental para los líderes políticos. El estudio de Hofmann (2004) recupera un fragmento de la conversación mantenida con el anterior cacique, quien resalta la importancia de esta petición para su comunidad:

7 Se cita versión original del fragmento arriba referido “Minha expectativa em relação ao Jornal *Mborayú* é que as pessoas saibam que tem Mbya Guarani, Kaingang e Charrua aqui e que nos reconheçam. Só os índios maus aparecem na mídia: se um índio faz algo errado, ele é lembrado. É como se fôssemos todos iguais e isso não é verdade”.

8 A lo largo del relato se utiliza el género masculino clásico para no recargar la escritura. Asimismo, se emplea el idioma portugués en la denominación de pueblos, territorios, organizaciones y movimientos sociales, por la importancia socio-histórica que revisten.

(...) Yo considero que nuestra conquista de la escuela aquí fue por causa de los niños que están estudiando. Estaban afuera, estudiando ahí. Pero ellos no se adaptaban mucho con la sociedad blanca, la gente intento sacar la escuela para acá. (...) Más allá que tuve, tuve tropiezos, en medio del camino, más la gente consiguió. Fui en el Ministerio Público, conseguí esta escuela (2004, p. 67)⁹.

Conjuntamente con el liderazgo de la gestión escolar, el cacique ha construido un ámbito de participación política y de comunicación de la cosmología guaraní con sus propios tiempos y espacios, coincidiendo con expresiones de Menezes y Bergamaschi, quienes alegan "(...) la palabra para el Jefe Guaraní es poder (...), hablar es una obligación de todos los jefes, su palabra es celebración" (2009, p. 63)¹⁰, en el cual se afianza la identidad en los pobladores indígenas y la esencia de la cosmología guaraní¹¹ como un potencial emancipador.

Especificidades acerca de la Escuela Indígena Karáí Nhe'é Katu

La Escuela Estatal Indígena de Ensino Fundamental Completo y Médio "*Karáí Nhe'é Katu*" pertenece a la Coordinaduría Regional de Educação (CRE)¹² N° 28 de Gravataí, dependiente de la Secretaria da Educação con sede en Porto Alegre. El nombre *Karáí Nhe'é Katu* encierra dos significados afines "Señor sabio" o "Aquel que habla sabias palabras" (HOFMANN, 2004, p. 5).

Situada a escasos 200 metros de la Ruta RS N° 040, en el km N° 39 se encuentra la escuela antes citada, la cual posee Educação Infantil, Ensino Fundamental Completo y Ensino Médio.

Los dos primeros trayectos educativos son ofrecidos por el Estado, en cambio el Ensino Médio es responsabilidad del Municipio de Viamão, contando actualmente con 8 estudiantes. La escuela funciona en turno completo. El turno de la mañana está conformado por los estudiantes de las siguientes series: 2° a 9°; el turno de la tarde comprende a los estudiantes de 1° serie y Educação Infantil; las series de Ensino Médio funcionan en turno vespertino, después de las 17 horas cuando concluye la jornada de clase para los estudiantes de Enseñanza Fundamental.

9 El uso de cursiva es original de la autora aludida.

10 El fragmento con la versión original es compartido seguidamente "(...) a palavra para o cacique Guaraní é poder (...), falar é uma obrigação de todo cacique, sua palavra é festa".

11 El término cosmología, según María Aparecida Bergamaschi, hace alusión a una disciplina científica que tiene por objeto de estudio:

el origen, evolución y el destino del universo en distintas escalas de distancia temporal, de un universo que no está acabando. (...) La cosmología pasó a constituir modelos de realidades y, por tanto, al referirla, estamos refiriendo un modelo, un 'modo de ser' de una determinada sociedad y que, por tanto, contempla las relaciones y las explicaciones que enlaza el humano, la naturaleza y el cosmo. Considerando la cosmología, estamos comprendiendo una totalidad que no se refiere al orden económico y social apenas, más es una gama de seres y fenómenos que existen en el universo en forma integrada, constituyendo una red compleja de relaciones. El ser humano, las sociedades de los seres humanos, la cultura, los demás seres de la naturaleza, junto conformando modos de vida, concepciones de mundo y modos de vivir. (2009, p. 44).

Desde esta perspectiva, la Aldea Tekoa Nhundy es una porción del mundo social, con un determinado modo de ser y de vida propio, capaz de resguardar la naturaleza, el ser humano y una cultura que está fundada en la construcción y revelación de la persona.

12 En adelante se menciona CRE.

La planta estructural está conformada por diecisiete profesores, de los cuales cinco son indígenas y doce no indígenas; un cargo directivo y un cargo de supervisor escolar; además de dos cargos de *merendeiras* o cocineras y un cargo de limpiadora o de servicios auxiliares, responsable de la limpieza del edificio escolar.

Cabe destacar que esta institución educativa fue creada en el Año 2001 (HOFMANN, 2004) por gestión del Cacique Juárez da Silva. Surgió con el propósito de escolarizar exclusivamente a los niños y jóvenes, en un primer momento; luego se extendió a los adultos por una línea de acción proveniente del Ministerio de Educación, en ese caso destinada a aquellas instituciones que funcionaban en el *Área de Assentamento o Acampamento Indígena*¹³. Al respecto, la directora comenta durante la entrevista “La educación de ellos es la educación guaraní, los no indígenas no podemos interferir. Sólo esta escuela es bilingüe, las dos culturas se están desarrollando juntas, es un pedido de la comunidad, también del anterior cacique, padre de Gildo”¹⁴. Por ser una Escuela Indígena posee un amplio margen de autonomía, reconocido por las autoridades educativas; esta soberanía se revela en la organización de la planta funcional, matrícula, asistencia de los estudiantes y relaciones entre el personal escolar y la comunidad de la aldea, entre otros aspectos.

Como manifiesta Bergamaschi (2015), la escuela indígena se observa como una institución en movimiento, con sus singularidades, pues revela modos de vida distintivos de cada uno de los pueblos originarios. En este sentido, la escuela se vuelve permeable a los procesos culturales y sociales del medio (ROCKWELL, 2005), evidenciando sus propios rasgos y rituales. Al respecto, agrega Rockwell (2015), que la escuela como espacio formal permite apropiarse de conocimientos que no se obtienen de otra forma en el mundo campesino. Estas sendas señalan caminos que enriquecen el acervo cultural y aportan saberes y prácticas con el afán de construir un mundo más viable y posible, transitando siempre con una actitud abierta y creativa ante las propuestas instauradas por el sistema educativo nacional.

Es importante señalar que el idioma guaraní es la lengua original de los estudiantes Mbya Guarani. Teniendo en cuenta que la escuela está conformada por población indígena en su totalidad, la enseñanza de la lengua ancestral forma parte de los espacios curriculares, estando a cargo de los profesores indígenas de la aldea el desarrollo y abordaje del idioma nativo¹⁵. Con relación al modo de trabajo ejercido por los profesores indígenas, la directora comenta:

Todos los profesores siguen la cultura guaraní, cada uno va siguiendo una disciplina, unos Religión, otros Idioma Guaraní. Ellos tienen una visión de la espiritualidad, para ellos “todo es de todos”, todo es diferente acá. (Fragmento de la entrevista realizada a Marlise, Directora de la Escuela Karáí Nhe’ê Katu, 8 de noviembre de 2014)¹⁶.

13 Se utiliza el idioma portugués por su relevancia social e histórica para los pobladores de la Aldea Tekoa Nhundy.

14 Se comparte la versión original del fragmento en idioma portugués “A educação deles é educação Guarani, nós não indígenas não podemos interferir. Só que essa escola é bilíngue, as duas culturas estão se desenvolvendo juntas, é um pedido da comunidade, também do ex-cacique, pai de Gildo”.

15 Los jóvenes egresados del Ensino Médio en la Escuela Karáí Nhe’ê Katu se desempeñan como profesores del Espacio de Lengua Guarani.

16 A continuación, se ofrece el fragmento de la respectiva entrevista en lengua portuguesa “Todos os professores seguem a cultura Guarani, cada um segue uma disciplina, alguns Religião, outros Língua Guarani. Eles têm uma visão de espiritualidade, para eles “tudo é de todos”, aqui tudo é diferente”.

Asimismo, la escuela posee en su caja curricular la enseñanza del idioma portugués, por su carácter bilingüe. En este caso, los profesores no indígenas de la región, asumen el desarrollo del referido espacio; de esta forma, la escuela se configura en un movimiento de orden y desorden, propio de un espacio que se está construyendo (BALANDIER, 1997)¹⁷. Aun, cuando revele una particular agitación, no está exenta de conflictos, teniendo en cuenta que la escuela es una organización de la cosmología occidental moderna, que contradictoriamente ha sido resistida por los pobladores indígenas (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009), dado que la cosmología indígena se compone de movimientos, continuidades y transformaciones.

La función directiva: aspectos de la gestión escolar emprendida por Marlise

Está comprobado que quienes asumen la dirección de la escuela cumplen numerosas tareas, las cuales imprimen complejidad y significación a la gestión escolar, reflejando atributos de mucho compromiso pedagógico y social.

En palabras de Cantero y Celman (1998), la gestión escolar se configura como un proyecto político-educativo que, trasladado a la escuela indagada, refleja como líneas de trabajo predominantes una labor compleja y articulada entre el cacique, la directora, los profesores y demás actores educativos de la organización escolar.

Desde la escuela se promueve un cambio cultural en la comunidad, con intención que las infancias y los jóvenes Mbya Guarani conozcan la cultura blanca, como los mismos profesores de la escuela nombran a la cultura occidental apuntalada por la lengua portuguesa, predominante en Brasil. Al mismo tiempo, se promueve que las propias costumbres, rituales y principios apropiados por la población indígena estén presentes en los procesos educativos:

Nuestro papel es tomar ese contenido formal y pasar para ellos de la manera más práctica posible. No son ellos los que tienen que adaptarse, somos nosotros, la cultura blanca en casa de los indígenas se denomina *Juruá*, que significa cultura “no indígena. (Comentario aportado por Carla, supervisora escolar, 10 de noviembre de 2014)¹⁸.

Al respecto, el estudio de Menezes y Bergamaschi (2009) hace mención al significado del término *Juruá*, comprendiendo a todas las personas no indígenas, con una lengua y un modo de ser diferente a las manifestaciones reveladas por los pueblos indígenas.

Ahora bien, repasemos aspectos sobre la gestión escolar que lleva adelante la directora. Su misión como dirigente escolar comprende una multiplicidad de funciones, son mujeres que trabajan poniendo el cuerpo frente a disímiles tareas (MORGATE, 2010; BRUMAT, 2011), entre las que se distinguen:

17 Ver Bergamaschi (2015).

18 El fragmento de la entrevista en portugués realizada a la supervisora escolar obra a continuación: Nosso papel é pegar aquele conteúdo formal e passar para eles da forma mais prática possível. Não são eles que têm que se adaptar, somos nós, a cultura branca na casa dos indígenas se chama *Juruá*, que significa cultura “não indígena”.

- Coordinación de las secciones y áreas de enseñanza. Al respecto, agrega la directora “Existe una planificación con profesores guaraní y profesor portugués, se trabajan los proyectos, se seleccionan los planos o actividades a desarrollar en *Más Educación*”¹⁹.
- Participación en jornadas informativas y de actualización desarrolladas en la CRE N° 28 de Gravataí.
- Administración de fondos económicos del Servicio alimentario. En este sentido, la directora enuncia “(...) la partida está demorada, debo hablar con los comerciantes para que sigan abasteciendo los alimentos”²⁰.
- Contribución a la concreción del calendario escolar.

En el mes de noviembre del año 2014 ingresamos a la escuela e iniciamos el trabajo de campo; en septiembre de 2015 regresamos a la organización educativa para ampliar algunas entrevistas y completar el proceso de investigación. Marlise comenta que la mayoría de los profesores se han sumado a las huelgas, en protesta por la parcelación de los salarios docentes. Se percibe mucho descontento entre los educadores, ya que los descuentos en los sueldos son muy elevados; asimismo, el gobierno estatal ha intimado a trabajar los días sábados para recuperar los días de clase no trabajados. Igualmente, esta advertencia no es nueva, pues el año anterior la directora había explicado que los profesores trabajaban los fines de semana para completar el calendario escolar:

Hay que cumplir los 200 días de clase, más pueden trabajar sábados y domingos. El profesor guaraní si se va a otra reunión vinculada con la actividad indígena es considerada actividad de lectura; si tuviera encuentros de educación o con la comunidad indígena, luego se comenta acá adentro de la escuela, igual ellos tienen cosas adentro de la aldea, que nosotros no sabemos. (Comentario ofrecido por la directora, septiembre de 2015)²¹.

Tal como se observa, los trayectos educativos están atravesados por tensiones, conflictos y contradicciones, engendrados por el proceso de construcción de la libertad con relación al conocimiento, cultura y educación que han asumido los movimientos sociales desde 1950 (RIBEIRO, 2010), sumado a las resistencias y luchas incitadas en materia de políticas educativas alienantes imputadas por el mismo Estado, las cuales afectan el ejercicio pleno de derechos y la construcción de ciudadanía de las poblaciones, en casi toda Latinoamérica.

19 Se ofrece el fragmento en portugués de la versión original “Há um planejamento com professores guarani e professor de português, são trabalhados os projetos, selecionados os planos ou atividades a serem desenvolvidas no Mais Educação”.

20 Se comparte la versión original de la entrevista realizada a la directora “(...) a partida está atrasada, devo falar com os comerciantes para que continuem a fornecer a comida”.

21 Igualmente, como en las referencias anteriores se ofrece el fragmento de la entrevista en lengua portuguesa: Você tem que completar 200 dias de aula, mas eles podem trabalhar sábados e domingos. Se o professor Guarani for a outro encontro relacionado à atividade indígena, é considerada atividade de leitura; se eles tivessem reuniões educativas ou com a comunidade indígena, aí eles comentavam aqui dentro da escola, talvez eles tenham coisas dentro da aldeia que a gente não sabe.

La construcción de ciudadanía en los estudiantes Mbya Guaraní remite a procesos éticos de cuidado de sí mismo y del otro como persona y como totalidad cósmica (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009). Ser ciudadano poseedor de derechos permite a los pobladores percibirse como una colectividad tributaria de saberes ancestrales, heredados de una tradición que se construye y reconstruye a través de la memoria y la historia, posibilitando de este modo la identificación en tanto pueblo y etnia.

En esta perspectiva, la identidad envuelve “cualidades, actitudes y actividades relativas a la actuación pública, la autorregulación individual, así como los deberes y derechos frente a la colectividad” (CIVERA, 2011, p. 35). En tal sentido, la interculturalidad es un instrumento de mediación con la sociedad blanca, haciendo foco en las interacciones y disputas, como en los procesos históricos y las conquistas de derechos de los estudiantes y/o pobladores indígenas, en el marco de diálogos y acuerdos interétnicos que, indefectiblemente, implican al Estado.

Suposiciones en torno a la Educación Indígena

La Educación Indígena ha sido factor de reconocimiento en los últimos años del siglo XXI, procurando preservar la cultura de las poblaciones y su integración en la sociedad moderna (OLMOS DA ROCHA; MISKINIS SALGADO, 2018). En este sentido, la afirmación e integración cultural de los nativos en el mundo de los blancos nace como consecuencia de los procesos de autonomía y libertad que ofrece la escuela, la cual incita a pensar el mundo; generar espacios de participación e interacción ciudadana y construir lazos de unión con la sociedad no indígena, afirmando siempre su identidad étnica, como los principios de los pueblos indígenas.

El estudio mencionado da cuenta que la escuela indígena en Brasil comenzó a construirse en el año 1549, al llegar al territorio nacional la primera misión jesuítica proveniente de Portugal y, con ella, comenzó a estructurarse la Educación Indígena. Por un dilatado periodo histórico no se respetaron los preceptos de la cosmología guaraní, comprobándose acciones educativas imputadas a las poblaciones indígenas con la finalidad de cristianizar a los nativos (BERGAMASCHI, 2015). Sin embargo, estos intentos de remover la memoria colectiva de los pueblos nativos registran disímiles trayectorias impulsadas por las acciones de las misiones religiosas y el Estado efectuadas entre los siglos XVI al XX. A lo largo de los siglos las operaciones ejercidas entre las organizaciones religiosas y estatales no prosperaron ya que los conocimientos y señales transmitidas fueron resignificados por las comunidades. Recién en 1988, con la sanción de la Constitución Federal, las leyes referidas a los pueblos indígenas en Brasil reconocen los derechos de la ciudadanía, ofreciendo una enseñanza que recupera y afianza las prácticas culturales de estas poblaciones, partiendo del uso de la lengua materna.

Unos años después, particularmente en 1996, surge la Ley N° 9394, de Bases y Directrices de la Educación, modificada en el año 2018, la cual recupera los preceptos estipulados en la Constitución Federal y asegura la utilización de la lengua materna en los propios procesos de aprendizaje. El Artículo 78 de la mencionada Ley establece que la Educación Indígena debe ser bilingüe e intercultural, con el fin de recuperar la historia y la identidad de las comunidades y pueblos indígenas, como la valorización de su lengua y su ciencia (OLMOS DA ROCHA; MISKINIS SALGADO, 2018).

De este modo, la Educación Escolar Indígena favorece la inserción de las comunidades en la sociedad llamada blanca, no obstante, si bien se preserva su lengua y sus costumbres, se propicia el encuentro con otros conocimientos. El pensamiento de Bergamaschi (2015) reafirma lo expuesto por Olmos da Rocha y Miskinis Salgado (2018), al expresar que la Escuela Indígena ofrece una educación que se observa aliada con los procesos de afirmación étnica, sin desconocer que tiene la función de enseñar lo que viene de afuera y construir saberes que vinculen a los estudiantes con otras poblaciones y culturas.

El encuentro con el profesor indígena Agostinho permite conocer aspectos de su trayectoria educativa, manifestando que hace muchos años comenzó su labor como educador de Lengua Guaraní y que más tarde concluyó un trayecto de Formación como Alfabetizador²². Con relación al proceso de enseñanza desarrollado responde:

No uso elementos, comienzo con el alfabeto, el sonido de la letra, enseño a través de los paisajes, cuando pasa para 2° año, pasa con otros profesores. A partir de 3° año ven ciencia, religión, matemática, todo a través de los paisajes (...). El profesor indígena conversa con los profesores no indígenas, se está haciendo un intercambio de experiencias y también compartimos los proyectos. (Fragmento de la entrevista realizada en la Escuela Karáí Nhe'e Katu, 8 de noviembre de 2014)²³.

A continuación, se comparten algunos registros de la clase con secciones múltiples, donde participan estudiantes de 7°, 8° y 9° Año. Al comienzo, el profesor hace una breve introducción del tema en Lengua Guaraní, al instante va escribiendo el texto en el pizarrón:

Ahombopara teko há'e inhandareko peixa teko

ma pare tekoa py já exa haé nhoendu.

*Mbaé pa tekoa py oi imba'emo há'e va'e nhande taesy.*²⁴

(Registro de clase de Prof. Agostinho, en 7°, 8° y 9° de las series finales de Ensino Fundamental o Educación Primaria de la escuela Karáí Nhe'e Katu; 28 de septiembre de 2015).

El desarrollo de la clase acontece sin ningún soporte textual; sólo se basa en su experiencia y su vasta trayectoria educativa²⁵; en este sentido, es pertinente recuperar un fragmento de la entrevista realizada al profesor Agostinho en el año 2014 “Nosotros no tenemos libros indígenas, la gente tira de nuestra cabeza, aprendemos de los más viejos y de ahí explicamos a los niños”²⁶.

22 El estudio de Hofmann (2004) revela que Agostinho fue el primer Profesor Bilingüe de Lengua Guaraní y Lengua Portuguesa; también completó sus estudios de Ensino Fundamental o Educación Primaria a distancia, dependiente de la FUNAI. Actualmente es el único profesor de la Aldea que ha completado estudios de Especialización en Alfabetización Guaraní. Entre los trabajos que ha realizado se encuentra la Cartilla Guaraní del Curso de Verano promovido por Institut Linguist en el año 1982.

23 Se comparte el fragmento de la entrevista en su versión original en lengua portuguesa: Eu não uso elementos, eu começo pelo alfabeto, o som da letra, eu ensino por paisagens, quando ele vai para o 2° ano, ele vai com outros professores. A partir do 3° ano vêem a ciência, a religião, a matemática, tudo através das paisagens (...). O professor indígena conversa com os professores não indígenas, está havendo uma troca de experiências e também compartilhamos os projetos.

24 El profesor Agostinho expresa que el fragmento compartido habla sobre la importancia de ser buenas personas y cuidar los otros, principios coincidentes con alocuciones emitidas por Bergamaschi (2005); Menezes y Bergamaschi (2009).

25 Es oportuno citar que el profesor Agostinho Verá Moreira es autor de un texto denominado *Iparapy'ia Alfabetizando en Guaraní* (2009); ha participado también en una producción conjunta con profesores de otras aldeas, la cual ha estado coordinada por profesionales universitarios de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a la que han titulado *Ayvu Anhetenguá*; además ha asistido al Curso de Protocolo Guaraní, desarrollado en el Estado de Rio Grande do Sul.

26 Se comparte el fragmento en portugués “Não temos livros indígenas, as pessoas puxam a cabeça, a gente aprende com os mais velhos e a partir daí explicamos para as crianças”.

Un año después, al regresar a la escuela, las observaciones acontecen en la clase de Sexto Año, donde el profesor hace un breve comentario sobre el tema que va a desarrollar y comienza a copiar un fragmento:

Nhambopara teko há'e nhandereko régua

Yma nhaneromi Yuoy ojepy'a

*Py tekoa py ikuai va'e re kiringue re tujari katry opy i karai kutry.*²⁷ (Fragmento de la clase del Prof. Agostinho en 6° Año, Escuela Karai Nhe'e Katu, 28 de septiembre de 2015).

Mientras el profesor transcribe el texto en el pizarrón, los estudiantes copian y van haciendo algunas preguntas. Se observa un lazo de confianza en la relación pedagógica, una confianza que se confirma, que hace acto – en términos de Simmel (1908, *apud* CORNÚ, 1999) – teniendo en cuenta que el encuentro con los estudiantes requiere una confianza objetiva, capaz de transformar las formas de sociabilidad y crear nuevas estructuras de relación.

Se exponen a continuación registros realizados en la clase de Lengua Guaraní que desarrolla la Profesora Reno, quien inicia el abordaje del tema colocando el título de la actividad en el pizarrón, seguidamente escribe oraciones, destacando entre paréntesis las palabras que los estudiantes deben utilizar para completar la frase:

E nã i a ata ve'e

- Há' i ma ojapo vo'u va'e va (reviro).

-Xee ma apytyrö há' i ojapo aguã. (ojaka)

*-Que roka py amono'ó ö narã (kuigue)*²⁸.

El texto está vinculado a tareas cotidianas que realizan las madres en el hogar. Posteriormente, se entrega la figura del tatú, que los niños deben observar y luego dibujar. Una vez que el grupo concluye con las actividades asignadas escribe en el pizarrón:

Tatú – ingyre. Los estudiantes describen las utilidades o bondades que otorga el tatú:

Há'aguay (como es preparado para comer).

Xo'ó (carne).

Ombó'a (Como se caza). Los niños manifiestan que la trampa para atraparlo se llama “monde”.

Cabe destacar que la profesora trabaja con el texto *Ayvu Anhetenguá* que ha editado la Universidade de Rio Grande do Sul (UFRGS); un capítulo del libro está dedicado a la Aldea Tekoa Nhundy y, en la publicación del material nombrado, ha participado el Profesor Agostinho.

27 A continuación, se ofrece la traducción del fragmento en lengua española: “El culto es preparado por los karai. /Todos los fines de semana hay culto en opy (iglesia). /La danza de los karai se realiza en otro momento. /La vida guaraní de las crianzas se aprende en la opy junto al karai.” (Traducción realizada por el Profesor Agostinho; Escola Karai Nhe'e Katu, 28 de septiembre de 2015).

28 Completa con las palabras que faltan_ /Mi madre está haciendo algo para comer/Estoy ayudando a mi mamá a hacer algo para comer/Junto las naranjas que cayeron al suelo.

Con respecto a la modalidad de evaluación preponderante en la escuela, el profesor mencionado da algunas pautas, indicando que los profesores recurren a una metodología particular para evaluar a los estudiantes:

La evaluación la realizamos junto con los profesores de portugués. En casa son más guaraní, hallo que la población guaraní nunca va a perder la cultura, porque desarrollamos nuestra cultura (...), así mismo nosotros practicamos política, no podemos vivir más como antiguamente, la mayoría ya frecuente población no indígena. (Ídem. 8 de noviembre de 2014).

La integración de la población de la Aldea Tekoa Nhundy con otros sectores sociales es un lazo que ya se ha empezado a tejer, en gran parte incitado por el cacique, aunque también los profesores o los jóvenes van abriendo nuevos intersticios, algunos por medio de la actividad universitaria, impulsada por las líneas de políticas universitarias o simplemente en la venta de artesanías que realizan fuera de la aldea. En este sentido, el profesor Agostinho menciona que “Nosotros tenemos días de la semana, donde la familia queda acá porque los niños tienen Ensino Médio y, en los días de fin de semana, hay venta de artesanías”²⁹; coincidentemente esta mención también ha sido señalada por Menezes y Bergamaschi (2009).

Con relación a las políticas universitarias, se advierte que en los últimos años la *Fundação Nacional do Índio* (FUNAI) ha establecido convenios con las universidades, propiciando condiciones para el ingreso de los estudiantes indígenas. Asimismo, con las universidades se coordinan las licenciaturas interculturales. De este modo, tras la efectivización de políticas afirmativas, la incorporación de la población estudiantil se ha visto transformada al proporcionar “el ingreso de sectores históricamente excluidos de este nivel educativo” (PALADINO, 2015, p. 227). En consecuencia, los roles como estudiantes universitarios también se han visto alterados, dado que tradicionalmente quienes estudiaban en la universidad eran considerados objeto de estudio o participaban como traductores; en cambio, en la actualidad interactúan como colaboradores e interlocutores en los procesos de investigación fomentados por el campo universitario.

Lo acá expuesto coincide con el pensamiento de Bergamaschi (2015), al afirmar que las comunidades indígenas atraviesan un “tiempo de derechos”, que vuelve tangible importantes conquistas en el área de la educación escolar indígena, expuestas en diferentes leyes. Sin embargo, frente a los progresos alcanzados, los jóvenes indígenas reconocen la necesidad de continuar realizando un movimiento constante y organizado, que reafirme el reconocimiento pleno de sus derechos.

29 A continuación, se ofrece la versión original del fragmento en lengua portuguesa “Temos dias da semana, em que a família fica aqui porque os filhos têm Ensino Médio e, aos finais de semana, tem venda de artesanato”.

Reflexiones finales

El estudio compartido acerca de la Escuela Karaí Nhe'e Katu revela una serie de procesos educativos y, al mismo tiempo, muestra el movimiento que cotidianamente en ella se genera, como las lógicas culturales que abrazan los pobladores Mbya Guaraní en la Aldea Tekoa Nhundy. Ante la complejidad y heterogeneidad de los procesos culturales devenidos en la comunidad, emergen una multiplicidad de sentidos. De esta forma, los vínculos y relaciones intrincadas con la propia escuela reflejan signos de la hibridación cultural que cotidianamente se promueve entre las diferentes generaciones. En particular, es visible la confluencia de dos culturas más allá del seno familiar y comunitario. En este sentido, se recompone el tejido social a través de la escuela, la universidad, la iglesia o de los medios de comunicación.

Las voces de diferentes actores educativos ponen al descubierto la trama de significados que acontecen al interior de la organización escolar, propiciando en los estudiantes la afirmación de la identidad étnica y la redefinición de ciudadanía. En el caso de los jóvenes que terminan la trayectoria educativa, pueden acceder a un empleo público y ser incluidos desde la perspectiva sociolaboral. La posibilidad de filiarse en la escuela como trabajadores determina un empoderamiento en el rol de profesores, *merendeiras* o limpiadoras, logrando dejar atrás procesos de desigualdad y exclusión. Además, genera expectativas de formación universitaria, devenidas de la irrupción de programas garantizados por las políticas educativas, que desde los inicios del siglo XXI se han fomentado desde el Estado, con la intención de promover la investigación, extensión y el desarrollo de las comunidades indígenas, construyendo de esta forma, otro mundo posible y más justo.

De este modo, también se amplifica la lucha y la defensa de los derechos de las poblaciones, al apropiarse de conocimientos científicos que contribuyen a mejorar las condiciones de vida de la comunidad Mbya Guaraní, afianzando conjuntamente el reconocimiento de los saberes ancestrales, su lengua y su historia. Estas formas socioculturales de inserción social son producto de las conquistas de los jóvenes líderes indígenas y de los educadores que bregan por una sociedad igualitaria y soberana, pretendiendo quebrantar así una historia de despojos territoriales, vulneración de derechos y discriminación étnica. Tengamos en cuenta que en épocas anteriores ha prevalecido una tendencia a invisibilizar a las infancias y a las juventudes; recién iniciada la segunda década del siglo XXI adquieren gran interés los estudios sobre las niñeces y los jóvenes situados en áreas rurales e indígenas.

En este sentido, estos grupos etarios abren a pensar en un campo de posibilidades, sin olvidar que son producto de un proceso histórico, en el cual los jóvenes se han fortalecido políticamente (como bien lo ha manifestado el Cacique Gildo), en procura que su pueblo pueda decidir acerca de las transformaciones que el mundo comunicacional revela en diferentes ámbitos, sean estos, locales, regionales, nacionales y globales.

Es sabido que, actualmente, fuera de la escuela, las infancias y los jóvenes conviven con otras identidades. A la vez, está en construcción un proceso de diálogo intercultural que transgrede las fronteras intergeneracionales, anteponiendo como reto a las nuevas generaciones ser protagonistas activos dentro de las aldeas e intervenir en procesos colectivos que pretenden revitalizar las identidades y los saberes ancestrales. De este modo, los jóvenes guaraníes se asumen como genuinos interlocutores con la sociedad y portavoces en los procesos interculturales, sin descuidar sus tradiciones y su historia de lucha, como las perspectivas de vida que abrazan y sus cosmovisiones tan meritorias para las comunidades indígenas y la humanidad toda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMASCHI, M. A. Una mirada a los procesos de educación escolar de los pueblos indígenas en Brasil. In: NOVARO, G.; PADAWER, A.; HECHT, A. C. (Coord.). **Educación, pueblos indígenas y migrantes: Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia y España**. Buenos Aires: Editorial Biblos, p. 65-88, 2015.

BERGAMASCHI, M. A. **Nhembo'e: enquanto o encanto permanece!:** processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. M. A. Una mirada a los procesos de educación escolar de los pueblos indígenas en Brasil. In: NOVARO, G.; PADAWER, A.; HECHT, A. C. (Coord.). **Educación, pueblos indígenas y migrantes: Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España**. Buenos Aires: Editorial Biblos, p. 65-88, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, D. F.: Presidência da República. Disponible en: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Cap. III de la Educación, de la Cultura y del Deporte. Sección I de la Educación, p. 115-118. Sección II de la Cultura, p. 118-119. Cap. VIII De los Indios, p. 125-126. Año 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) N° 9394/96**. Brasília, D. F., 1996.

BRUMAT, M. R. Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. Centro de Estudios Avanzados. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 55, n. 4, cap. 8, p. 76-86, 2011.

CANTERO, G.; CELMAN S. **La gestión escolar en condiciones adversas**. Proyecto de Investigación. (Informe Final). Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, Entre Ríos. Argentina, 1998.

CIVERA, A. Prácticas de ciudadanía en la escuela mexicana durante la Segunda Guerra Mundial: un estudio de caso. **Revista Educação em Foco (UFJF)**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 33-58, 2011.

CORNÚ, L. La confianza en las relaciones pedagógicas. In: FRIGERIO, G; POGGI, M; KORINFELD, D. (comps.). **Construyendo un saber sobre el interior de la escuela**. Buenos Aires: Novedades Educativas, p. 19-26, 1999.

GOMES, L. Indígenas Mbya Guarani lançam jornal feito pela comunidade nesta sexta no FSM. **Sul 21**, Porto Alegre, 22 ene. 2016. Disponible en: <<https://sul21.com.br/noticias-em-geral/2016/01/indigenas-mbya-guarani-lancam-jornal-feito-pela-comunidade-nesta-sexta-no-fsm/>>.

HOFMANN, A. A. **Kará Nheé Katu:** discussões em torno da escola em uma comunidade Guarani. 2004. Tesis (Maestría en Educación) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.

MARTINS, A. M. Narrativas: uma inspiração metodológica para as escolas Guarani. In: BENVENUTI, J.; BERGAMASCHI, M. A.; MARQUES, T. B. I. (Org.). **Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**. Porto Alegre: Evangraf, p. 277-290, 2013.

MENEZES, A. L.; BERGAMASCHI, M. A. **Educação Ameríndia:** a dança e a escola Guarani. Santa Cruz do Sul: Editora Edunisc, 2009.

MORGAGE, G. **Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo:** poder, autoridad y género en la escuela primaria. Buenos Aires: Ediciones Noveduc, 2010.

OLMOS DA ROCHA, A.; MISKINIS SALGADO, T. D. Uma visão sobre como se organiza o Ensino Médio em classes multisseriadas em uma escola Guarani. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí/RS, Brasil. v. 33, n. 104, p. 172-209, 2018.

PALADINO, M. Cuando los antropólogos son indígenas: una discusión sobre la producción académica de autoría indígena en Brasil. In: NOVARO, G.; PADAWER, A.; HECHT, A. C. (Coord.). **Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España**. Buenos Aires: Editorial Biblos, p. 227-254, 2015.

RAVANELLO FERRARO, A. Escolarización rural indígena en Brasil en las décadas de 1990 y 2000. In: TRUFFER, I.; BERGER, S. (Comp.) **Territorios, Desarrollo y Educación Rural en América Latina**. Entre Ríos: Editorial La Hendija, p. 105-128, 2013.

REDONDO, P. Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad. In: ELICHIRY, N. (Comp.). **Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa: tensiones entre focalización y universalización**. Buenos Aires: Noveduc, cap. 1, p. 13-42, 2011.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação Liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

ROCKWELL, E. **La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía**. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. N° 1. Barcelona: Pomares, 2005.

_____. E. Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. In: NOVARO, G.; PADAWER, A.; HECHT, A. C. (Coord.). **Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España**. Buenos Aires: Editorial Biblos, p. 11-39, 2015.

VERÁ MOREIRA, A. **Iparapy'ia: alfabetizando em Guarani**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2009.

_____. **A. Yvu Anhetenguá**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

WEIGEL, V. A. C. M.; OLIVEIRA, M. Escolas Sateré-Mawé do Marau/Urupadi: limites e possibilidades da multissérie na educação escolar indígena. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MUFARREJ HAGE, S. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte, Brasil: Editoria Autêntica, p. 377- 387, 2010.

WETZEL, M. R. **La enseñanza. Construcción social del conocimiento en las secciones múltiples de la escuela en contexto rural**. Paraná, Entre Ríos. Proyecto para Maestría en Educación y Desarrollo Rural. Facultad de Ciencias de la Educación. Paraná, Entre Ríos, 2017.

RESUMEN

El presente relato expone significados del proceso de investigación cualitativa desarrollado durante dos períodos de los años 2014 y 2015, en la Escuela Karaí Nhe'é Katu, situada en la Aldea Tekoa Nhundy, en el Municipio de *Viamão*. El trabajo de campo ha propiciado el encuentro con el cacique y jóvenes profesores del Espacio Curricular de Lengua Guarani, aportando sentidos acerca de la importancia de la escolarización para los niños y jóvenes Mbya Guarani, frente a las condiciones históricas de desigualdad social, que han soportado las comunidades indígenas en contextos rurales y urbanos. Se avizoran espacios de participación política desarrollados por el cacique, junto a la directora de la escuela mencionada. Una trama de indicios, sentidos y alteraciones se articulan al interior de la escuela con oportunidades de inclusión e integración social; para los estudiantes, abriendo así, la posibilidad de instituir una posición ciudadana entre los pobladores Mbya Guarani.

Palabras clave: escuela indígena, gestión escolar, construcción de ciudadanía, educación indígena.

A Escola Karáí Nhe'e Katu como produtora de sentidos para crianças e jovens Mbya Guarani, a partir das vozes do cacique e de alguns professores

RESUMO

Este relato expõe significados do processo de pesquisa qualitativa desenvolvido durante dois períodos de 2014 e 2015, na Escola Karáí Nhe'e Katu, localizada na Aldeia Tekoa Nhundy, no Município de Viamão. O trabalho de campo conduziu ao encontro com cacique e jovens professores do Espaço Curricular Língua Guarani, trazendo significados sobre a importância da escolarização para crianças e jovens Mbya Guarani, diante das condições históricas de desigualdade social, sofridas por comunidades indígenas em contextos rurais e urbanos. Vislumbram-se espaços de participação política desenvolvidos pelo cacique, juntamente com a diretora da referida escola. Dentro da escola articula-se uma teia de signos, significados e alterações com oportunidades de inclusão e integração social; para os alunos, abrindo assim a possibilidade de instituir uma postura cívica entre os moradores Mbya Guarani.

Palavras-chave:

escola indígena, gestão escolar, construção da cidadania, educação indígena.

The Karáí Nhe'e Katu School as a producer of meanings for children and young Mbya Guarani, from the voices of the cacique and some teachers

ABSTRACT

This report exposes meanings of the qualitative research process developed during two periods of 2014 and 2015, at the Karáí Nhe'e Katu School, located in the Tekoa Nhundy Village, in the Municipality of Viamão. The field work has led to the meeting with the cacique and young teachers of the Guarani Language Curricular space, providing insights about the importance of schooling for Mbya Guarani children and youth, in the face of historical conditions of social inequality, which endured by indigenous communities in rural and urban contexts. Spaces for political participation developed by the cacique, together with the director of the aforementioned school, are envisioned. A web of signs, meanings and alterations are articulated within the school with opportunities for inclusion and social integration; for the students, thus opening the possibility of instituting a civic position among the Mbya Guarani settlers.

Keywords:

indigenous school, school management, construction of citizenship, indigenous education.

FECHA DE RECEPCIÓN: 20/06/2022

FECHA DE APROBACIÓN: 03/12/2022



María Rosa Wetzel

Profesora Normal Rural de Nivel Primario y de Plástica Manual y su Didáctica. Doctora en Educación. Magister y Especialización en Educación y Desarrollo Rural. Miembro de la "Red Latinoamericana de Cultura Rural"; "Red Educadores Rurales de la Patria Grande" y "Red Escuela, Transmisión y Vínculos Intergeneracionales".

E-mail: mariwetzel@yahoo.com.ar



Jóvenes indígenas y educación superior en Querétaro: claves para la inclusión educativa

Pablo José Concepción Valverde

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma de Querétaro, México.

<https://orcid.org/0000-0002-0974-0297>

Introdução

En las últimas décadas, las transformaciones en el desarrollo económico, político, social y cultural de México ha colocado a la juventud como uno de los grupos de población más dinámicos e importantes, tanto en los espacios urbanos como en las regiones rurales e indígenas. La extensión del sistema educativo, la creciente urbanización y dotación de infraestructura, la migración, así como el alcance de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación, han cambiado las estructuras socioculturales comunitarias de los grupos étnicos consolidando la conformación de una juventud en desarrollo (URTEAGA, 2008). Estas transformaciones que se han dado en las comunidades rurales e indígenas han roto también con la mirada fragmentaria de las ciencias sociales hacia la juventud indígena y han estimulado la investigación reconociendo que estos jóvenes:

no sólo existen como un sector identificable y diferenciado entre los indígenas, sino que son un sector clave en ámbitos rurales y urbanos, porque en ellos se expresan con nitidez los conflictos y las disyuntivas sobre el cambio y la continuidad de sus grupos culturales, así como el impacto de los medios masivos de comunicación y del consumo de bienes culturales, exacerbado por la globalización económica y la mundialización de la cultura (Pérez Ruíz, 2011, p. 65).

Estas transformaciones, redefinen también las fronteras étnicas y las relaciones que los jóvenes indígenas tienen con el conjunto de las comunidades nacionales, abriendo un abanico de intercambios y de resignificación de pautas culturales tanto al interior de sus comunidades, como en aquellas hacia las que se desplazan temporal o permanentemente producto de la migración.

Al interior de sus comunidades, estos cambios redefinen la cultura y la identidad de cada grupo étnico, creando escenarios de tensión, conflicto y negociación en su interior, en el que las juventudes son los actores centrales que, en cada tiempo y contexto, dialogan con la realidad y sus problemas. Así, en cada generación los jóvenes van recreando, abandonando o reforzando rasgos culturales tanto propios como ajenos, en la construcción y expresión de una identidad cultural que ha permitido a las comunidades indígenas continuar sobreviviendo en la sociedad mexicana actual, caracterizada por agudas brechas de desigualdad entre sus integrantes.

Precisamente, una de las brechas más grandes que existe entre los habitantes de comunidades étnicas, en comparación con los habitantes de otras localidades rurales y urbanas, es el acceso a la educación, especialmente a la educación superior.

Actualmente, los y las jóvenes de las comunidades indígenas de México, pueden ingresar, no sin algunas dificultades, a la educación básica y media superior que se oferta en sus regiones a través del sistema educativo nacional, sin embargo, aún existen grandes rezagos en estos niveles educativos. Según reporta el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018), las diferencias porcentuales entre los alumnos indígenas y no indígenas que asistían al preescolar (76.5% y 77.8% respectivamente), no presentaron diferencias significativas; lo mismo sucedió con el nivel de primaria, donde el 98% de los alumnos indígenas se encontraban estudiando este nivel, frente al 99.2% del resto de los alumnos. La situación comienza a agravarse en la educación secundaria donde el porcentaje de estudiantes indígenas (88.3%) comienza a descender en comparación con los alumnos no indígenas (94.5%);

esta tendencia continúa acentuándose en el bachillerato¹ (63.9% en comparación con 76.3%) y se reduce drásticamente en el caso de educación superior. Las evaluaciones del CONEVAL del año 2010 indican que sólo el 1.0% de los jóvenes indígenas en el país accedió a la educación superior (INPI, 2020).

Existen diversas dificultades para poder conocer el número de estudiantes indígenas que cursan los diferentes niveles educativos en México, con excepción de los estudiantes que asisten a los planteles de zonas indígenas (SCHMELKES, 2013). La mayoría de los planteles de educación superior en el país se encuentra en los centros urbanos y las universidades tienen deficiencias en el registro y seguimiento de los estudiantes indígenas, situación que se complica por las estrategias que muchos jóvenes realizan para ocultar sus identidades y evitar ser discriminados.

De acuerdo con el Anuario de Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el ciclo escolar 2020-2021, había un total de 96940 alumnos matriculados en instituciones de educación superior del estado de Querétaro, de los cuáles 791, que representan el 0.8%, son hablantes de una lengua indígena. En cuanto a los ingresos durante este ciclo, se observa un total de 23785 nuevos ingresos, de los cuales sólo 112 corresponden a jóvenes que hablan alguna lengua indígena (ANUIES, 2021).

Son múltiples las causas que están detrás de este rezago educativo, comenzando por las condiciones de pobreza y marginación que existen en las comunidades indígenas del país, que se combinan con la baja calidad educativa que reciben los estudiantes indígenas en los niveles básicos de educación, en planteles con poca o deficiente infraestructura y equipo que los colocan en desventaja frente a otros estudiantes. La distancia de los centros educativos, es otra de las razones que dificultan las trayectorias educativas de los estudiantes, así como las barreras culturales y la discriminación (GALLART; HENRÍQUEZ, 2006). Así, la mayoría de los jóvenes habitantes de comunidades indígenas no continúan con la trayectoria educativa más allá de la secundaria o el bachillerato, debido a la carencia de recursos familiares suficientes para apoyar a los estudiantes que desean ingresar a la educación superior fuera de sus comunidades. Además de la falta de recursos, es importante mencionar que la mayoría de las instituciones de educación superior, no cuentan con modelos educativos interculturales y las deficiencias de formación académica que arrastran estos jóvenes serán determinantes para su ingreso y permanencia en centros urbanos donde existe marginación, discriminación y racismo hacia las poblaciones indígenas².

1 De acuerdo con la Ley General de Educación, en su artículo 44, en México la educación media superior comprende los niveles de bachillerato, de profesional técnico bachiller y sus equivalentes, así como la educación profesional que no requiere bachillerato (DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 2019). En cuanto a los estudios de Licenciatura, la Ley General de Educación Superior, en su Artículo 11, inciso 2, los define como el nivel de educación superior que capacita al estudiante para el ejercicio de una profesión. Tiene como antecedente inmediato el bachillerato y su duración puede ser de cuatro a seis años. Se divide en los servicios de licenciatura en educación normal y licenciatura universitaria y tecnológica (DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 2021).

2 Según la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) de 2017, de la población indígena de 12 y más años consultada, un 24% declaró haber experimentado al menos una situación de discriminación en los últimos cinco años y un 75.6% considera que las personas indígenas son poco valoradas por la mayoría de la gente. De igual forma, la ENADIS (2017) estima que 49.3% de población del mismo rango de edad percibe que sus derechos son poco o nada respetados.

En este sentido, el presente trabajo busca dar cuenta de las problemáticas que enfrentan los jóvenes indígenas ñāhñō del municipio de Tolimán³ que desean continuar sus estudios en el nivel superior, así como aquellos jóvenes que han logrado ingresar y que están motivados para concluir sus estudios⁴. Las preguntas centrales que guían la investigación de la cual emana este trabajo, son: ¿cuáles son los principales obstáculos que los estudiantes enfrentan para continuar con su trayectoria educativa en el nivel superior? y ¿cuáles son las principales estrategias que emplean para enfrentarlos? El objetivo es recuperar las necesidades, los proyectos de vida, las experiencias y las estrategias que los estudiantes emprenden para superar los obstáculos que se les presentan para avanzar en sus trayectorias educativas. La finalidad del trabajo es contar con información que permita definir y ejecutar acciones para atender las brechas de desigualdad, prevenir la discriminación y consolidar la inclusión educativa de este grupo de población, motor de la continuidad y el cambio cultural de sus comunidades.

Jóvenes Indígenas y educación superior: acciones emprendidas

Tres han sido las principales estrategias que se han llevado a cabo en las últimas décadas para incrementar el acceso de los estudiantes indígenas a la educación superior, estructuradas en instituciones de base étnica y en programas de educación superior convencionales: el aumento del número de becas para este grupo de población y la asignación de recursos extraordinarios para las instituciones receptoras; la creación y desarrollo de universidades interculturales y la combinación de programas de apoyo económico, así como el establecimiento de mecanismos que garanticen el acceso y la permanencia de los estudiantes en los centros de educación superior (SCHMELKES, 2003; GALLART; HENRÍQUEZ, 2006; DIDOU, 2018).

La primera estrategia, es la más antigua y posee una gran amplitud de cobertura. El programa Progresas⁵, enfocado a la reducción de la pobreza y el fortalecimiento de las capacidades de los individuos considerados con bajo capital humano, incluyó, por ejemplo, un programa de becas (transferencias monetarias condicionadas) otorgadas a las familias de zonas rurales con miembros que cursaban desde el nivel de educación básica hasta la educación media superior, con el objetivo de fomentar trayectos educativos de mayor alcance. Hacia 2019, las becas escolares de este programa pasaron a formar parte de las Becas por el Bienestar Benito Juárez que continúan funcionando. Además de estos apoyos, el gobierno federal

3 De acuerdo con el Censo de Población 2020, en Tolimán hay de un total de 3373 habitantes que tienen entre 18 y 24 años de edad, de los cuales 754 asiste a la escuela, lo que nos indica que existe alrededor de un 20% que asiste a los últimos ciclos del bachillerato o que cursa alguna modalidad de educación técnica o superior.

4 En el municipio de Tolimán, dentro de la oferta de educación pública superior, únicamente el Tecnológico de Querétaro oferta dos licenciaturas a distancia en la cabecera municipal de Tolimán. El campus de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) más cercano a la población de Tolimán se ubica en Cadereyta mientras que el municipio de Amealco, que alberga también población ñāhñō u otomí, si cuenta con un campus de la UAQ.

5 El Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) del gobierno federal comenzó en 1997 y estaba dirigido a la población en condiciones de pobreza extrema. El objetivo del programa era incidir de forma simultánea en tres factores identificados como obstáculos para que las familias en condición de pobreza, pudieran superar esta situación y evitar su transmisión generacional: deficiencias nutricionales; problemas de salud y limitada inversión en educación, que se traducían en baja escolaridad, reprobación y deserción escolar temprana, en especial, entre las niñas. En el año 2002, el programa cambió su nombre a Programa de Desarrollo Humano Oportunidades y en 2014 a Prospera (HERNÁNDEZ et al., 2019).

impulsó el programa PRONABES⁶ (Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores) a partir del año 2001, ofreciendo recursos también para los estudiantes indígenas. De igual forma, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) incluyó entre sus acciones un proyecto de Apoyo Académico a Jóvenes Indígenas, a través del cual se otorgaban estímulos económicos para que los estudiantes realizaran estudios de nivel superior en las universidades públicas y el PAEI (Programa de Apoyo a la Educación Indígena) del actual INPI (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas), que continúa otorgando becas a estudiantes indígenas de nivel superior, además de contar con albergues y comedores universitarios indígenas en algunas regiones del país.

En cuanto a la creación de Universidades Interculturales, la Secretaría de Educación Pública, cuenta con planteles en los estados con mayor población indígena como: Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Yucatán, Quintana Roo, Tabasco, Michoacán, Estado de México, Hidalgo, Puebla y San Luis Potosí. Entre los años 2015 y 2016, de acuerdo con Didou (2018), las Universidades Interculturales tenían planteles en 39 municipios y localidades con alta densidad de población indígena.

Finalmente, algunas universidades, centros de investigación y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología abrieron también programas para aumentar su matrícula de estudiantes indígenas y consolidar sus trayectorias universitarias, como es el caso del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) que comenzó en 2001 y, hacia junio de 2011, operaba en 18 estados y 23 instituciones de educación superior, atendiendo a 11155 estudiantes y sumando 2677 egresados (BADILLO, 2011). El objetivo del programa es atender las necesidades de los estudiantes indígenas inscritos en las instituciones de educación superior y promover su desempeño académico, mediante el diseño de políticas institucionales para consolidar su permanencia y egreso, la ejecución de acciones afirmativas además del “reconocimiento cultural y la equidad social, la formación de tutores en el campo de la interculturalidad y la gestión de becas a estudiantes indígenas” (BADILLO, 2011, p. 27).

A partir de las estrategias emprendidas por los gobiernos y las instituciones de educación superior como marco de análisis, en los siguientes apartados se presenta la metodología y los resultados de la investigación acerca de las trayectorias académicas de estudiantes, así como de egresados de educación superior originarios de la región de Toluca, destacando las necesidades, los problemas y las estrategias que emprendieron para resolverlos.

Metodología

La investigación de las trayectorias se realizó bajo un enfoque cualitativo, utilizando la entrevista a profundidad, técnica que gira en torno a la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado en un contexto y momento dado, con la finalidad de hacer un retrato dinámico de su configuración vivencial, así como cognitiva (SIERRA, 1998). Esta modalidad de entrevista resultó ser una herramienta esencial para la recuperación de las trayectorias educativas de los jóvenes, en especial para identificar los principales obstáculos y problemas que debieron sortear en cada uno de los niveles educativos que han cursado, así como los elementos que facilitaron su permanencia y conclusión, indicadores que fueron el eje central de los instrumentos de trabajo.

6 Actualmente, el PRONABES se denomina Becas de Manutención y forma parte del Programa de Becas por el Bienestar Benito Juárez.

Debido a las deficiencias en los registros sobre la población de estudiantes indígenas que tienen las instituciones de educación superior, para la selección de los casos de estudio, se utilizaron muestras en cadenas o por redes, procedimiento también llamado bola de nieve, en el cual se identifican participantes claves para trabajar la investigación y, posteriormente, se les pide su apoyo para sumar a otros participantes que conozcan para incluirlos al estudio (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2014).

El número de entrevistados correspondió con el principio de saturación del muestro cualitativo, que indica el punto en el cual se han recogido ya una cierta diversidad de testimonios suficientes y con cada entrevista adicional no aparecen elementos nuevos (MARTÍNEZ-SALGADO, 2012). De esta forma, se realizaron 21 entrevistas a profundidad sobre las trayectorias escolares de 8 varones y 13 mujeres de diversas comunidades del municipio de Tolimán, Querétaro, que estudian o estudiaron en los grandes centros de educación superior pública en Querétaro, como la Universidad Autónoma de Querétaro, el Instituto Tecnológico de Querétaro, la Universidad Tecnológica de Querétaro y la Escuela Normal del Estado.

Trayectorias educativas de los estudiantes de Tolimán: retos para ingresar y permanecer en la educación superior

La población otomí o *ñāhño* del estado de Querétaro⁷ se localiza principalmente en el municipio de Amealco, localizado al sur del estado y en la región del semidesierto integrada por los municipios de Cadereyta, Ezequiel Montes, Peñamiller y Tolimán. El territorio que comprende el municipio de Tolimán es el mayor núcleo de población otomí en esta región y cuenta con un total de 27916 habitantes, de los cuales 15748 corresponden a población de jóvenes que tienen 29 o menos años (INEGI, 2020). La población que habla lengua indígena en este municipio es de 5473 personas, poco menos del 20% de la población total. De los habitantes que hablan alguna lengua indígena, 2301 corresponden a población joven de 3 a 29 años (INEGI, 2020).

Las principales actividades económicas de esta población, de acuerdo a los datos de la investigación de campo realizada, son el trabajo asalariado que pueden realizar dentro del sector agrícola, en el rubro de la construcción o como obreros, tanto en la región del semidesierto como en las localidades de la región de los valles centrales – donde se ubican los grandes ranchos de producción agropecuaria, la industria y las principales ofertas de trabajo en el área de la construcción. La agricultura que se practica en la zona es de pequeña escala y se localiza, por lo general, en la ribera de los arroyos que existen, dadas las características de los suelos de la región, poco aptos para el desarrollo de esta actividad. Las familias complementan también sus ingresos con la cría de animales de traspatio, el comercio trashumante que todavía subsiste, así como los recursos que provienen de las mujeres y los hombres que han salido a trabajar hacia otras ciudades del estado, del país o a los Estados Unidos.

En el municipio de Tolimán existe cobertura educativa desde el preescolar hasta el nivel medio superior, que cuenta con dos planteles y dos espacios en modalidad a distancia. Buena parte de los estudios sobre las trayectorias educativas de los estudiantes indígenas y el desarrollo del sistema educativo en los pueblos originarios se concentran en el nivel de educación primaria, probablemente porque para este nivel educativo existen programas federales específicos que atienden las necesidades educativas de los hablantes de alguna lengua. Para el nivel de

7 En el estado de Querétaro hay 31383 habitantes de tres años y más que hablan alguna lengua indígena, de los cuales el 17.4% radica en el municipio de Tolimán mientras que el 37.3% en Amealco (INEGI, 2020).

secundaria, no existe un programa equivalente que atienda a la población monolingüe en o hablante de lengua indígena: se asume que todos los egresados de primaria podrán tomar clases en español. Así, para el nivel de secundaria y los subsiguientes el currículo está en español y los docentes suelen ser de comunidades distintas a donde se ubican las escuelas, además de que no han sido formados como maestros de educación indígena y no hablan la lengua de la comunidad (FERNÁNDEZ; TORRES; GARCÍA, 2016).

A pesar de las recientes políticas educativas buscan promover una educación inclusiva⁸, intercultural y bilingüe, éstas históricamente se han concentrado más en la educación básica. Así, es evidente que en México existen estrategias diferenciadas para los estudiantes indígenas que en primaria acceden a escuelas donde habría materiales en su lengua y docentes bilingües, pero una vez que terminan este nivel, se enfrentan con un sistema discriminatorio.

Por otro lado, las acciones para promover una educación bilingüe o intercultural tienen diferentes alcances en regiones donde la población indígena no es tan numerosa o donde la lengua prácticamente se ha perdido. Este es el caso de muchas comunidades de Tolimán, donde cada vez más sus habitantes han dejado de utilizar su lengua y la educación bilingüe se limita a algunos preescolares, así como a un curso de lengua que se imparte en la secundaria de San Miguel, a pesar de que muchos de los docentes de la región son hablantes de *hñähñö*.

Respecto a los modelos de educación intercultural, es necesario mencionar que en las últimas décadas se han creado instituciones de educación superior sustentadas por una perspectiva de diálogo intercultural, que busca hacer compatibles los procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos de los modelos educativos universitarios con los conocimientos de los pueblos indígenas (FÁBREGAS; SANTIAGO, 2012; CASILLAS MUÑOZ, 2012). De igual forma, muchas las universidades han diseñado estrategias para incluir el conocimiento de los grupos indígenas y la reflexión de la diversidad cultural en sus planes de estudio, además de emprender acciones que consoliden el acceso y permanencia de estudiantes indígenas.

Las Universidades Interculturales surgieron a partir del reconocimiento de las diferentes culturas que habitan el territorio nacional, reconociendo los derechos que tienen de desarrollarse en libertad, estableciendo un intercambio equitativo de saberes en el marco de las relaciones interculturales que respetan y valoran las diferencias culturales (FÁBREGAS; SANTIAGO, 2012). En el estado de Querétaro existe un plantel de educación superior intercultural en el municipio de Amealco que atiende a la población de jóvenes de esta región, pero su cobertura y alcance son limitados. También se han establecido programas de becas para estudiantes indígenas, provenientes tanto de los programas de los diferentes niveles de gobierno como de las instituciones de educación superior, pero lamentablemente no son suficientes para resolver un fenómeno que no sólo radica en la falta de recursos económicos familiares como se aprecia en las siguientes líneas.

8 La noción de educación inclusiva proviene de la educación especial pensada para personas que presentan alguna discapacidad o necesidad educativa especial. Sin embargo, de acuerdo con las directrices de los organismos internacionales, la educación inclusiva debe abarcar a todos aquellos que han sido históricamente excluidos de los sistemas educativos. En México, las políticas de educación inclusiva sustituyeron a las de educación especial bajo la premisa de eliminar las barreras a la inclusión en cualquier aula escolar de los alumnos con alguna discapacidad, mediante un área de apoyo. Estas acciones han alcanzado a la educación intercultural bilingüe para la población de estudiantes indígenas, al menos en el diseño de propuestas de trabajo (MENDOZA, 2018).

Trayectorias, problemas y estrategias

A partir de los resultados de la investigación de campo, a continuación, se describen y analizan los principales obstáculos que algunos jóvenes estudiantes de la región de Toluca enfrentan para acceder y permanecer en la educación superior universitaria, así como las estrategias para sortearlos.

Los datos de las entrevistas de estos jóvenes indican que estudiaron en alguno de los cuatro planteles de bachillerato del municipio de Toluca y muestran que la mayoría de los estudiantes que terminan este nivel no continúan con la educación superior por cuatro razones principalmente: la falta de recursos económicos familiares para mantener al estudiante en el siguiente nivel educativo y la necesidad de contar con su trabajo e ingresos para la reproducción de la unidad doméstica; la falta de interés e importancia que las familias muestran hacia la educación superior, que muchas veces se relaciona con la inexistencia de trayectorias de educación superior entre sus miembros – situación que impacta sobre los estudiantes, quienes no cuentan con un referente de apoyo y terminan sin motivación para continuar; bajo rendimiento y fracaso escolar, así como embarazos a corta edad.

Los estudiantes que lograron sortear estas causas y decidieron ingresar a la educación superior, contando con recursos económicos propios, alguna beca⁹ y apoyo familiar, refieren que los primeros obstáculos a vencer fueron la lejanía de los planteles educativos donde estaban las carreras de su elección, lo que implicaba mudarse y alejarse por temporadas de sus comunidades. También estos estudiantes tenían temor de no contar con los conocimientos y habilidades necesarias que requerían los perfiles de ingreso de las universidades, lo que implica la incertidumbre de ser o no aceptados y las posibles situaciones de discriminación frente a su nivel educativo. Esta situación se agrava en el caso de las mujeres, quienes expresan un mayor miedo a radicar solas en las ciudades del estado, a diferencia de los varones quienes han tenido mayores facilidades de movilidad a lo largo de su vida. En los siguientes párrafos, se muestran estas preocupaciones:

Los primeros obstáculos y miedos, por ejemplo, pues estaba solo [...] el primer miedo fue encontrar un lugar dónde rentar, ahí en Querétaro [...] también tenía que estar cuidando qué tanto gastaba para poder llegar al fin de semana [...] pues las rutas o los caminos, y pues sí tenía que estar atento dónde bajarme, dónde subirme, más o menos a qué horas pasaban, cada cuánto tiempo, o sea, sí fue un reto (Varón, Estudiante de ingeniería, 22 años).

Duraba un mes y medio, un mes o dos meses para regresar a mi casa porque pues realmente no tenía la posibilidad de regresar luego a visitar a mis papás, tenía que tardar un poco para ahorrar el viaje de ida y de regreso (Varón, egresado de ingeniería, 23 años).

9 De los 21 entrevistados, 8 no tuvieron beca y 13 comenzaron su educación básica contando con una beca de apoyo económico, 9 contaron con la beca del Programa Prospera y 4 con algún apoyo de gobierno estatal o municipal; estos apoyos los mantuvieron hasta el bachillerato. En el caso de la educación superior, sólo 5 refieren tener una beca de gobierno federal; 10 han obtenido algún apoyo de su institución de educación superior (que puede ir desde un descuento en el pago de su inscripción hasta una asignación económica mensual) y de alguna asociación civil. Hay cuatro estudiantes que no han tenido beca en esta etapa escolar y dos mujeres que abandonaron la trayectoria educativa.

Pues voy a vivir en Querétaro, un lugar pues sí, fuera de mi casa por primera vez, sola, porque no tenía amigos que iban a estudiar lo mismo que yo, ellos iban a estar en un lugar aparte. Ese era como mi temor. Era como de “¿Cómo le voy a hacer? Me voy a perder” (Mujer, estudiante de Matemáticas, 19 años).

Sólo el simple hecho de no conocer nada de aquí, no saberme ni las rutas, creo que sí me perdí [...] prácticamente nada más era de la escuela aquí a mi casa, no conocía a nadie más ni interactuaba con nadie más que con el chofer de la ruta o así (Varón, estudiante de Ingeniería, 22 años).

[...] porque sí decía “cómo me voy a ir sola, voy a estar más solita” [...] siempre estaba así con ese miedo de que pasara alguna situación mala, también dentro de la escuela decía “qué tal si se presenta una situación mala o que pues yo no pueda controlar” [...] me decían que tratara de no salir en la noche, pero sí les decía que no voy a salir en la noche. Ya me decían “si vas en la calle pues si ves a una señora o así, te vas con ella o trata de estar cerca para que no vayas sola”, me decían (Mujer, estudiante de Contaduría, 20 años).

[...] la verdad sí estuvo más complicado para mí en los tres digamos como ámbitos; digamos como que en lo económico se puso más, este... más feo la situación porque me salí de la casa del estudiante, por unas cuestiones también que ahí sucedieron [...] Entonces me salí de ahí y obviamente pues ya no tenía todos los servicios, por eso sí me tuve que pagar una casa con unos compañeros, entonces empecé a trabajar los fines de semana, los sábados y domingos trabajaba, y pues si antes tenía oportunidad de irme a mi casa, desde ese entonces pues ya no fui más (Varón, egresado de Mecatrónica, 25 años).

[...] mi mamá es a la que le preocupa porque la única casa que tenemos es la de aquí, allá no tenemos familiares entonces sería la opción de rentar con una compañera que tengo aquí que renta allá, ver si estoy con ella o buscar un lugar para poder quedarme. [...] Creo que el mayor problema es la seguridad y también lo económico porque somos varios hermanos (Mujer, estudiante de arquitectura, 20 años).

Otro de los obstáculos que los jóvenes de la región deben atender cuando deciden ingresar a la educación superior son los procesos de selección e ingreso cada vez más competitivos, en especial frente a la actual demanda de acceso a la educación superior pública que se incrementa año con año por el crecimiento de la población de jóvenes, incluyendo aquellos que provienen de las clases medias, cuyos ingresos familiares ya no les permiten ingresar a los planteles de educación privada. Alrededor de la mitad de los jóvenes que fueron entrevistados no aprobó el proceso de selección en su primer intento de ingreso a la educación superior, por lo que tuvieron que intentarlo de nuevo o modificaron la carrera y universidad de elección.

Las estrategias en la fase de ingreso que emplean los jóvenes que desean estudiar la educación superior consisten en crear grupos de estudio y asesorías con los profesores de la región. Retardar el ingreso algún tiempo una vez que terminan el bachillerato mientras trabajan para reunir recursos económicos y se preparan para los exámenes de admisión también es una opción recurrente, como apreciamos en los testimonios siguientes:

[tenía] la incertidumbre de que si lo que me habían enseñado era suficiente como para estar no sé, porque yo decía “en Querétaro como que el nivel académico está mejor o así[...] Nosotros no tuvimos propedéutico para entrar, era el puro examen el 100% para entrar (Varón, estudiante de Ingeniería, 22 años).

[...] la enseñanza acá, específicamente en las matemáticas es muy baja, entonces había muchas cosas que yo decía “¿qué, esto dónde lo debí haber visto? Alguien dígame, por favor” [...] y a ese profesor pues le contaba mis traumas, cómo me sentía, que decía “no voy a poder”, y él fue el que sí se tomó el tiempo de agarrar un libro de la biblioteca y de decir: “a ver, vente”, nos sentamos y me trató de ayudar a como él le entendió (Mujer, estudiante de Matemáticas, 19 años).

[...] yo sí tengo varios amigos que ya van en el cuarto intento y que todavía no pueden entrar a la UAQ, (Mujer, estudiante de Matemáticas, 19 años).

[...] creo que sí hay varios casos en Tolimán de personas que no pueden continuar, porque yo creo que es sobre todo por los costos de, pues desde el examen y el propedéutico, sí se me hacen algo elevados, la verdad, entonces tal vez muchas personas de bajos recursos que quieren acceder a otro nivel pues no pueden [...]Y se ven como... bueno, los que entran, súper presionados por trabajar y estudiar al mismo tiempo (Mujer, estudiante de psicología, 20 años)

Una vez que han ingresado a la educación superior fuera sus comunidades, deben sortear el proceso de mudanza y de adaptación a la ciudad con todos los gastos eso que conlleva. Una de las estrategias para establecerse es recurrir a la red de parentesco para poder mudarse a casa de algún familiar que pueda apoyar con el hospedaje y la alimentación. También los estudiantes del municipio, junto con algunos otros que provienen de municipios foráneos, se unen creando una red de apoyo que les permite establecerse y moverse tanto en la ciudad y sus diversos espacios como en la universidad. Esta red de solidaridad les permite enfrentar los primeros años de estudio, mitigando el miedo a la discriminación, a los problemas de movilidad e inseguridad en los espacios públicos, incluyendo el acoso sexual en el caso de las mujeres. Las siguientes líneas ejemplifican la importancia de contar con una red de apoyo por parentesco o afinidad:

[...] porque mis papás fueron a hablar con una tía que si pues me daba chance de vivir ahí mientras estudiaba y pues era una casa nueva para mí entonces [...] como todo, lograr adaptarse [...] Viví con mis tíos y era buena la convivencia (Mujer, estudiante de criminología, 22 años).

[...] llegué a rentar con Juan Pablo y con los demás chavos que ahí estudian, todos son conocidos desde el kínder, entonces los conozco de toda la vida y pues me sentía muy a gusto (Varón, estudiante de ingeniería, 22 años).

[...] sí fueron a pedir permiso con mi prima, hablar con ellos, de que, si podía quedarme ahí con ellos, si tenía el espacio y todo. Ya me dijeron que sí, que me podía quedar (Mujer, estudiante de contaduría, 20 años).

[...] tengo una compañera de mi edad que ella ya este año [...] entonces ella fue como mucho apoyo para mí porque ella me consiguió un lugar donde estaba rentando [...] pues turnábamos para vernos, cenábamos juntas, hacíamos la comida juntas (Mujer, estudiante de Educación Preescolar, 22 años).

En ocasiones, durante los primeros semestres, los estudiantes “evitan” mencionar su lugar de procedencia y mostrar alguno de sus rasgos identitarios¹⁰ como estrategia para pasar desapercibidos y no sufrir algún tipo de discriminación. El siguiente testimonio de una estudiante de Licenciatura en Matemáticas sintetiza muy bien la actitud: “Pues no es como que sí lo hable abiertamente y así, pero cuando se habla del tema, yo defendiendo las tradiciones, las costumbres y así”. Cuando se les preguntó a los estudiantes acerca de la expresión de su identidad indígena dentro de la universidad, la mayoría afirmó no tener problemas con sus orígenes y se expusieron a las reacciones de su afirmación identitaria en el medio académico. De nuevo, la red de pares de su municipio resulta esencial para consolidar los procesos de expresión identitaria al acompañar y fortalecer este proceso.

El análisis de la información de campo muestra que las experiencias de discriminación que sufren los estudiantes indígenas se verifican con mayor frecuencia durante la educación básica y el bachillerato, en los planteles educativos y espacios de convivencia al interior del municipio. La discriminación por lo regular la realizan los habitantes del centro y las localidades más grandes, hacia quienes provienen de las comunidades más distantes y marginadas que aún conservan su lengua, como se aprecia en los siguientes recuerdos de los entrevistados:

En la segunda [escuela] los niños ya mayoría ya hablaban español, y obviamente sus padres y sus madres se avergonzaban o de que sus hijos hablaran hñähñö y eso también provocaba discriminación hacia los que sí hablábamos o a los que normalmente hablábamos más eso que el español [...] otra cosa, por ejemplo, la ropa, o sea, yo me iba con unos huaraches (Varón, estudiante de Ingeniería, 22 años).

En mi salón sí hubo un caso —ocurrió una vez que un compañero comenzó a hablar otomí, al principio todos se burlaron [...] a veces le quitaban sus cosas, no lo respetaban [...] en una ocasión un chico le aventó 50 pesos a un chavo y le dijo “ve y cómprate una vida” [...] pero ya después un maestro nos hizo entender que todos somos de la misma región, de la misma zona, que no había por qué hacerle eso al compañero (Mujer, estudiante de Criminología, 22 años).

Me acuerdo de un compañero que venía de una comunidad que está más lejos. A él le hacían burla. El caminaba mucho para llegar a la escuela y siempre tenía su ropa como un poco descuidada. El uniforme siempre lo traía roto o pues así siempre como que le hacían por eso de que según no tenía para comprar su uniforme o algo así (Varón, estudiante de Ingeniería en Gestión Empresarial, 21 años).

Otro de los hallazgos de la investigación, es que muchos de los estudiantes universitarios tuvieron que combinar los estudios con algún empleo que buscaron a lo largo de su formación educativa, ya sea en la ciudad donde estudiaban o durante los fines de semana en su región, debido a que los recursos de sus familias eran limitados y los gastos se fueron acrecentando conforme avanzaban en la carrera. Para muchos de ellos los programas de becas, tanto federales como los de las instituciones educativas, han sido útiles para cubrir una parte de sus gastos.

Además de los obstáculos que han enfrentado los estudiantes y las estrategias que han utilizado para enfrentarlos, es importante señalar las dificultades que existen para que las mujeres indígenas estudien y concluyan una carrera universitaria, a pesar de que actualmente el

10 De los 21 entrevistados, 17 se reconocen como indígenas hñähñö; dos se muestran dudas en su reflexión identitaria y dos no se reconocen como indígenas a pesar de que provienen de una familia hñähñö, que comparten un territorio, una historia, una tradición cultural y la lengua hñähñö.

número de alumnas en los niveles educativos básico y medio superior supere al de los varones. Dentro de las familias indígenas de Toluimán, aún continúan vigentes los esquemas tradicionales del género, que prescriben que las mujeres deben formar una familia y desempeñarse únicamente en las tareas de reproducción doméstica y el cuidado de los hijos, relegándolas de la posibilidad de continuar una trayectoria educativa. Las jóvenes estudiantes deben muchas veces convencer a sus padres de que les apoyen para que puedan construir una experiencia de vida diferente a las de sus madres y abuelas, como podemos leer en los siguientes testimonios:

Pues por parte de mi papá, él ya no quería que fuera ya me había dicho “pues hasta aquí”; pero mi mamá me apoyó mucho y me dijo “no, tú vas porque vas” [...] Era el miedo de que “vas a salir embarazada” o sea [...] en ese entonces mi mamá vendía gorditas en Bernal, entonces mi papá era de “pues ya vete a trabajar con tu mamá” y yo así de “no pa’, yo quiero seguir estudiando”, y en ese aspecto mi mamá me ayudó mucho junto con mi hermana mayor, ellas me dijeron “vete” (Mujer, Licenciatura en Educación preescolar, 22 años).

[...] no falta en caso de que suceda, de que quieran que sigan los mismos roles que se tenían antes como de “tú eres mujer, tú no puedes ir a la escuela”, a veces tratan de todavía inculcar ese tipo de ideas o de “¿cómo vas a ir a la escuela si eres mujer? si tú tienes que casarte, (Mujer, estudiante de Psicología, 20 años).

[...] hay muchos papás que dicen que para qué van a estudiar las mujeres si de todas maneras se van a casar, van a tener sus hijos? La escuela se va a quedar ahí nada más (Mujer, carrera trunca, 31 años).

De esta forma, podemos ver que, dentro de los pendientes que la educación superior tiene con las poblaciones indígenas, promover y consolidar el acceso para las mujeres sigue siendo una de las mayores prioridades a atender.

Consideraciones finales

Se ha presentado una síntesis de algunos de los obstáculos y estrategias que se encontraron en este proyecto de investigación, que tiene como uno de sus objetivos centrales la creación de acciones para que las universidades públicas promuevan el ingreso y la permanencia de estudiantes provenientes de la región ñāhño de Toluimán, Querétaro. Antes de cerrar esta aproximación al problema de estudio, es necesario recordar que las universidades públicas en México tienen compromisos pendientes con los pueblos indígenas y deben de atender la marginación de sus culturas y sistemas de conocimiento de los espacios académicos, además de emprender acciones que permitan a los grupos vulnerables, como son los jóvenes de las comunidades indígenas, acceder a la educación superior, reduciendo las brechas de desigualdad, la discriminación e invisibilización estructural que los mantiene en las áreas más bajas del desarrollo (CASILLAS ALVARADO, 2012). En ese sentido, se puede apuntar hasta el momento las siguientes claves para su inclusión educativa:

- La importancia de que las universidades revisen sus procesos de ingreso y puedan ofrecer programas de asesoría para aquellos aspirantes a sus carreras que provengan de zonas marginadas, donde los perfiles de egreso del bachillerato no alcancen su objetivo.
- De igual forma, se pueden diseñar programas de asesoría y acompañamiento para los alumnos que ingresan, a fin de nivelar sus conocimientos y habilidades con el resto de sus compañeros.

- Los programas de becas son necesarios y deben continuar en distintos niveles educativos.
- Trabajar en la promoción y desarrollo de redes de estudiantes indígenas y rurales en las instituciones de educación superior, puede ser una acción fundamental que permita a los estudiantes encontrar una comunidad de apoyo tanto académico como de vida, durante el tiempo en el que se encuentran viviendo fuera de sus comunidades. Al mismo tiempo, estas redes pueden comenzar a trabajar los objetivos de una educación intercultural en las universidades.
- Redes de mujeres estudiantes indígenas pueden lograr los objetivos anteriormente descritos, además de contribuir a la seguridad y acompañamiento de las mujeres en el espacio público previniendo situaciones de acoso y violencia.
- Erradicar la discriminación desde el ámbito educativo, es una tarea pendiente que debe empezar desde el preescolar. La mayoría de las experiencias de discriminación que los entrevistados refieren las vivieron antes de ingresar a la universidad, lo que obliga a pensar en estrategias para prevenirla en las propias comunidades de origen y reforzar la prevención en el nivel superior.

Si se atiende al Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020, América Latina y El Caribe, Inclusión y educación: todos y todas sin excepción (UNESCO, 2020), seis son los elementos para promover la inclusión de los estudiantes en el sistema educativo: (i) la formulación de leyes y políticas; (ii) gobernanza y búsqueda de financiamiento; (iii) la preparación de currículos y libros de texto; (iv) la formación, así como la dedicación de las y los docentes; (v) el diseño y la habilitación de escuelas accesibles para todos y todas; (vi) la participación de las comunidades, los padres y las madres de familia que, junto con el alumnado, puedan construir las condiciones que permitan consolidar la inclusión.

Si bien este informe se centra en los problemas para alcanzar la inclusión en los niveles básicos de educación, brinda algunos elementos para que las universidades públicas puedan atender también varios de los rezagos y obstáculos que sufre poblaciones vulnerables, como los grupos étnicos, para acceder a la educación superior. En ese sentido, las claves propuestas en este trabajo de investigación se inscriben en el punto de la gobernanza y financiamiento al reconocer la importancia de las transferencias monetarias y su continuidad que han permitido que los estudiantes cuenten con recursos para vivir fuera de sus comunidades de origen. También apelan al esfuerzo de los docentes y al diseño de programas de estudio que puedan cubrir las deficiencias de la educación que recibieron en los niveles anteriores, mediante asesorías previas al ingreso y el acompañamiento tutorial durante los estudios universitarios. Finalmente, buscan la participación e involucramiento de la comunidad, de los padres y madres de familia, además de los estudiantes, en la búsqueda de la creación de redes de apoyo para los estudiantes indígenas, que sean capaces de prevenir la violencia de género, combatir la discriminación, pero que también puedan servir como plataformas para que el conocimiento y sabiduría de los pueblos originarios pueda ser reconocido, valorado e incluido como parte de los conocimientos universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES. **Anuario de Educación Superior 2020-2021**. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México. Disponible en: <<http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>>. Acceso en: 9 dic. 2021.

BADILLO, J. El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. **Reencuentro**, México D. F., n. 61, p. 25-33, ago. 2011.

CASILLAS ALVARADO, M; La diversidad cultural en la universidad: los estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior, necesidad de visibilización y reconocimiento. In: CASILLAS M; BADILLO J; ORTIZ V. (coord.). **Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina**. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2012. p.89-103.

CASILLAS MUÑOZ, L; Políticas públicas de atención a la diversidad cultural y lingüística, en la educación superior en México. In: CASILLAS M; BADILLO J; ORTIZ V. (coord.) **Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina**. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2012. p. 21-42.

CONEVAL. **Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018** Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Disponible en: <https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf> Acceso en: 9 dic. 2021.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN DE MÉXICO. **Ley General de Educación**. 2019. Disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>> Acceso en: 21 oct. 2022.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN DE MÉXICO. **Ley General de Educación Superior**. 2021. Disponible en: <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0> Acceso en: 21 oct. 2022.

DIDOU, S. La Educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. **RESU – Revista de la Educación Superior**, Ciudad de México, v. 47, n. 187, p. 93-109, jul./sep. 2018.

FÁBREGAS, A; SANTIAGO J. Los estudiantes de la universidad intercultural de Chiapas: un acercamiento a su experiencia escolar. In: CASILLAS M; BADILLO J; ORTIZ V. (coord.) **Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina**. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2012. p. 43-54.

FERNÁNDEZ, M; TORRES, E; GARCÍA, C. Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. **Perfiles Educativos**, México D. F., v. 38, n. 152, p. 109-127, abr./jun. 2016.

GALLART, M.; HENRÍQUEZ, C. Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. **Universidades**, México, D. F., n. 32, p. 27-37, jul./dic. 2006.

HERNÁNDEZ, G.; DELA GARZA, T.; ZAMUDIO, J; YASCHINE, I. (coord.). **El Progreso-Oportunidades-Prospera, a veinte años de su creación**. Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), 2019.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R; FERNÁNDEZ COLLADO, C; BAPTISTA LUCIO, P; **Metodología de la investigación**. México, D.F.: McGraw-Hill, 2014.

INEGI. **Censo de Población y Vivienda 2020**. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México. Disponible en: <<https://www.inegi.org.mx/>>. Acceso en: 9 dic. 2021.

INPI. **Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI) Documento Diagnóstico 2020**. Coordinación General de Planeación y Evaluación, Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, México. Disponible en: <<http://www.inpi.gob.mx/coneval/2020/S-178-17082020-diagnostico-2020.pdf>> Acceso en: 9 dic. 2021.

MARTÍNEZ-SALGADO, C. El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 613-619, mar. 2012

MENDOZA, G. Inclusión educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. **Sinéctica**, Guadalajara, n. 50, p. 1-16, 2018.

PÉREZ RUÍZ, M. Retos para la investigación de los jóvenes indígenas. **Alteridades**, México, D. F., v. 21, n. 42, p. 65-75, 2011.

SCHMELKES, S. Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. **Realidad, Datos y Espacio Revista Internacional de Estadística y Geografía**, Aguascalientes, v. 4, n. 1, p. 6-13, en./abr. 2013.

SCHMELKES, S. Educación superior Intercultural: el caso de México. In: **Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular los Caminos a la Educación Superior”**, Ford Foundation, Universidad de Guadalajara y ANUIES 2003. Disponible en: <https://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/Educaci%C3%B3n%20superior%20intercultural_El%20caso%20de%20M%C3%A9xico_Sylvia%20Schmelkes.pdf>. Acceso en: 9 dic. 2021.

SIERRA, F. Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. In: GALINDO, J. (coord.) **Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación**. Mexico D. F.: Pearson, 1998, p. 277-345.

UNESCO. **Informe de Seguimiento a la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todas y todos sin excepción**. Paris. 2020. Disponible en: <<https://gem-report-2020.unesco.org/es/america-latina-y-el-caribe/>>. Acceso en: 14 oct. 2022.

URTEAGA, M. Jóvenes e indios en el México contemporáneo. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Manizales, v. 6, n. 2, p. 667-708, jul./dic. 2008.

RESUMEN

Actualmente, los y las jóvenes de las comunidades indígenas de México pueden cursar la educación básica y media superior que se oferta en sus regiones a través del sistema educativo nacional, a pesar de los contextos de pobreza, rezago y marginación en que viven. Sin embargo, la mayoría de los jóvenes que habitan estas comunidades, no continúan con una trayectoria educativa más allá de estos niveles, debido a la falta de recursos familiares, la lejanía de los planteles, la escasez de modelos educativos interculturales, deficiencias en conocimientos, habilidades y aptitudes requeridos, así como la marginación y la discriminación que sufren. El presente trabajo busca ahondar, a través de un estudio cualitativo llevado a cabo mediante entrevistas a profundidad, en las principales problemáticas que enfrentan los jóvenes indígenas ñaño de la región de Toluca, Querétaro, que decidieron continuar con sus estudios en el nivel superior, identificando cuáles han sido los principales obstáculos a los que se han enfrentado y las estrategias que han empleado para superarlos.

Palabras clave: juventud indígena, inclusión educativa, educación superior, Querétaro.

**Juventude indígena e ensino superior em Querétaro:
chaves para a inclusão educacional**

RESUMO

Atualmente, os jovens das comunidades indígenas do México podem frequentar o ensino fundamental e médio oferecido em suas regiões por meio do sistema educacional nacional apesar dos contextos de pobreza, atraso e marginalização em que vivem. No entanto, a maioria dos jovens que vivem nestas comunidades não prossegue um percurso educativo para além do ensino secundário ou superior, devido à falta de recursos familiares, à distância das escolas, à escassez de modelos educativos interculturais, às deficiências de conhecimento, habilidades e aptidões exigidas, bem como a marginalização e discriminação que sofrem nos centros urbanos e nas instituições de ensino superior. O presente trabalho busca aprofundar por meio de um estudo qualitativo, realizado por meio de entrevistas em profundidade, os principais problemas enfrentados pelos jovens indígenas ñãño da região de Tolimán, Querétaro, que decidiram continuar seus estudos no nível superior, identificando os principais obstáculos enfrentados e as estratégias utilizadas para superá-los.

Palavras-chave:

juventude indígena, inclusão educacional, ensino superior, Querétaro.

**Indigenous youth and higher education in Querétaro:
keys to educational inclusion**

ABSTRACT

Currently, the young people of the indigenous communities of Mexico can attend the basic and upper secondary education offered in their regions, through the national educational system, despite the contexts of poverty, backwardness and marginalization in which they live. However, most of the young people who live in these communities do not continue with an educational path beyond secondary school or high school, due to the lack of family resources, the distance from the schools, the scarcity of intercultural educational models, deficiencies in knowledge, skills and aptitudes required, as well as the marginalization and discrimination they suffer in urban centers and in higher education institutions. The present work seeks to deepen through a qualitative study, carried out through in-depth interviews, the main problems faced by young indigenous ñãño from the region of Tolimán, Querétaro, who decided to continue their studies at the higher level, identifying what have been the main obstacles they have faced and the strategies they have used to overcome them.

Keywords:

indigenous youth, educational inclusion, higher education, Querétaro.

FECHA DE RECEPCIÓN: 13/06/2022

FECHA DE APROBACIÓN: 20/10/2022



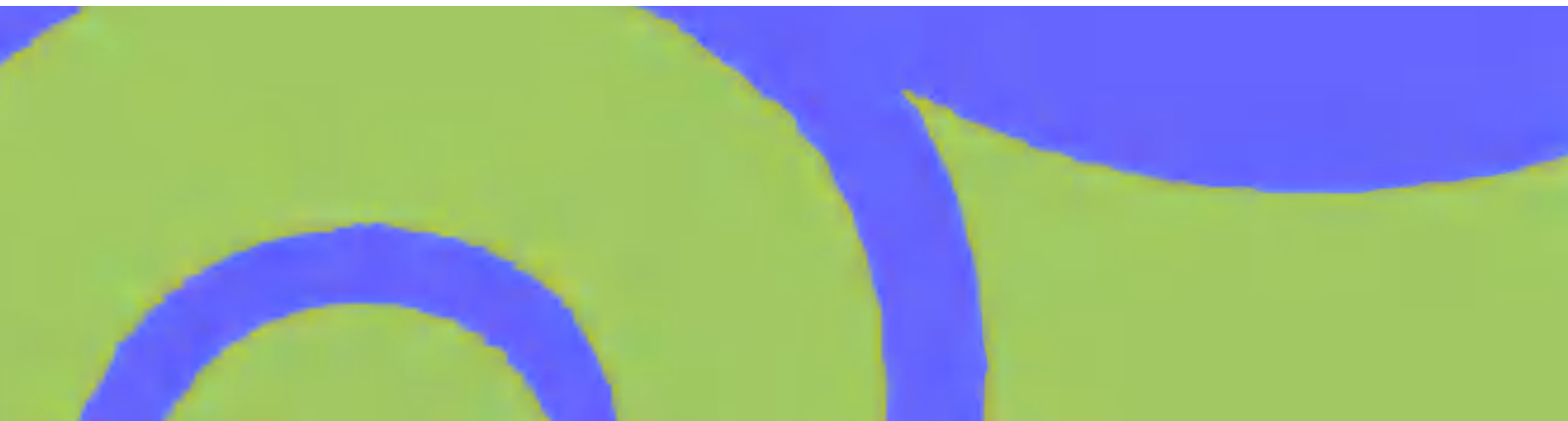
Pablo José Concepción Valverde

Licenciado en Sociología y Maestro en Antropología por la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Doctorado en Ciencias Sociales en El Colegio de San Luis, A. C., México. Profesor investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro.

E-mail: pablo.jose.concepcion@uaq.mx



Ocupação decolonial por estudantes indígenas e quilombolas nas ações afirmativas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira/Ceará



Antonio Ailton de Sousa Lima

Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, Ceará, Brasil

<http://orcid.org/0000-0002-5696-2255>

Francisco Gleidison Cordeiro Lima

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades, Redenção, Ceará, Brasil

<http://orcid.org/0000-0003-1400-7177>

Gabriela Silvestre de Castro

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades, Redenção, Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-0277-5665>

Merremii Karão Jaguaribaras

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades, Redenção, Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-1400-7177>

Davi Jerry Alves Melo

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades, Redenção, Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3701-2235>

José Freires Nascimento Neto

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades, Redenção, Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-2910-4888>

Ana Maria Eugenio da Silva

Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, Ceará, Brasil e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-6121-7882>

Francisca Marleide Nascimento

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades, Redenção, Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-3131-8025>

Lauriane de Castro Nascimento

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Desenvolvimento Rural, Redenção, Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5421-6830>

James Ferreira Moura Júnior

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará

<http://orcid.org/0000-0002-3048-9316>

As universidades são geralmente espaços embranquecidos, reproduzindo uma estrutura de conhecimento ocidentalizado fundada na colonialidade e nos epistemicídios de populações negras e indígenas (BELL, 2018), hierarquizando saberes (GROSFOGUEL, 2016). Destaca-se que o Ensino Superior brasileiro estava estruturado como espaço elitista e branco até a chegada das ações afirmativas, que modificaram o perfil das universidades (RISTOFF, 2014). Atualmente, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), há 50,3% de estudantes negras e negros em universidades públicas. É importante salientar que os povos e as comunidades, tanto indígenas como quilombolas, ainda têm encontrado dificuldades para acessar o ensino no Brasil. As formas ainda incipientes de acesso são por programas específicos de ações afirmativas. No entanto, esses e essas estudantes encontram, geralmente, instituições hierarquizadas e reprodutoras de violências coloniais, necessitando resistir e elaborar estratégias decoloniais para a permanência nas universidades.

Nesse sentido, este artigo objetiva analisar as experiências de estudantes de graduação indígenas e quilombolas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Ressaltamos que a construção desse artigo se constitui de forma diferenciada, pois os estudantes indígenas e quilombolas, que geralmente são tratados como objetos de pesquisa (BELL, 2018), são autores e autoras desse trabalho. Queremos também denunciar que esse artigo foi negado por uma outra revista acadêmica da área de Antropologia da Universidade de Brasília que avaliou que nossa produção não era científica. Assim, buscamos realizar um tipo de ciência territorializada, corporificada e implicada com a vivência dos mesmos a partir de suas narrativas de vida universitária (CASTRO; MAYORGA, 2019).

Com base nessa perspectiva, a partir da vivência de estudantes indígenas e quilombolas, compreendemos a raça enquanto fruto de uma construção social estabelecida a partir de marcadores sociais da diferença (SCHWARCZ, 2019), definindo categorias classificatórias e representações sociais que exercem influências reais no mundo. Assim, a raça é “[...] uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial” (QUIJANO, 2005, p. 117), diferenças essas que se instituem a partir de cada grupo social, resultando em estereótipos e, conseqüentemente, em práticas discriminatórias, preconceituosas e violentas, bem como em hierarquizações e subordinações. Dessa maneira, a raça se constitui como elemento de diferença entre os sujeitos, oriunda de uma concepção moderna/colonial (GROSFOGUEL, 2016).

Mignolo (2010) aponta que a raça é uma criação colonial que passa a ser constituinte do sistema-mundo moderno que, em suma, inicia um processo de escolha e de seleção de uma série de características, classificando o sujeito dentro de um determinado grupo étnico e social. Ao discorrer sobre a lógica racial no Brasil, são colocados em pauta atravessamentos existentes que contribuem na construção de práticas de desigualdade social entre negros, indígenas e brancos. Desse modo, ao considerar as estruturas do colonialismo por meio de suas práticas de escravidão e de servidão com os povos originários e os povos africanos que foram transportados involuntariamente, nota-se que o território brasileiro se tornou mais um campo de atuação e de proliferação da colonialidade. Ou seja, o Brasil foi palco de epistemicídios e genocídios, tanto da população indígena e africana quanto de seus conhecimentos (GROSFOGUEL, 2016).

Diante disso, compreende-se que a colonialidade se baseia no processo de desumanização, de genocídio e de apagamento das populações negras e indígenas (MIGNOLO, 2017). Considerando os desdobramentos sociopolíticos do colonialismo, a colonialidade, em linhas gerais, distingue-se e resume-se em “[...] algo que transcende as particularidades do colonialismo

histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização” (ASSIS, 2014, p. 614). Estabelecer a distinção entre colonialismo e colonialidade permite compreender como se estabeleceu a continuidade das formas coloniais de dominação, que mesmo após o fim do período histórico e temporal que delimitou as aspirações coloniais continuam em movimento de reprodução das estruturas de poder e subordinação sobre os indivíduos.

No entanto, é importante situar que mesmo no sistema colonial ocorreram processos de resistência. Ou seja, são experiências e lutas cotidianas que produzem processos de consciência individual, coletiva e autodefesa, ocasionando, conseqüentemente, práticas de resistência(s), conforme pontua Moraes (2020). Ainda para o autor em questão, esses processos histórico-críticos resultam de injustiças sociais, de conflitos raciais, de exploração e de subalternização das relações de produção, das crises socioeconômicas, bem como da hierarquização de sociedades em classes. Gonzalez (1988) traz a resistência como parte da história do povo americano, tendo as mulheres negras e indígenas como agentes principais dessas rebeliões, das estratégias de resistências culturais e da criação de novas possibilidades de existência. Assim, as populações negras e indígenas resistiram e lutaram de diversas formas contra a violência colonial (LIMA, 2021). As revoltas e guerras indígenas foram constantes durante esse período, apesar de a narrativa eurocêntrica situar os povos indígenas de forma invisibilizada, a resistência e a agência indígenas são constituintes das trajetórias dessas populações (ALMEIDA, 2010). Igualmente, os quilombos foram espaços geográficos, culturais e simbólicos de existência e de resistência contra os avanços da escravização (GOMES, 2015). Nascimento (2018) reafirma isso ao pontuar que os quilombos são espaços simbólicos e geográficos de resistência e de constituição de uma nova organização societária baseada na justiça, nos conhecimentos afrocentrados, no sincretismo e na potência cultural. Dessa forma, compreendemos que a decolonização opera como uma estratégia de dismantlar a colonialidade de forma histórica.

É através de um posicionamento decolonial que se busca fazer e aplicar um conhecimento que confronte as estruturas estabelecidas que regulamentam privilégios (ATALLAH; DUTTA, 2021). A decolonialidade deve ser entendida como um ato de dismantelamento das forças coloniais ainda presentes por meio da colonialidade (MIGNOLO; WALSH, 2018). Ela deve ter por base uma atitude crítica frente à realidade constituída desses padrões, hierarquias e violências com origem na colonização (TUCK; YANG, 2012). As estratégias decoloniais passam, portanto, pela ruptura do pacto colonial de desigualdades e pelas criações de novas realidades com foco na esperança radical, no amor e na reflexividade crítica constante (ATALLAH, 2022). Entendendo o movimento de resistência e de afrontamento frente a tais adversidades, buscamos percorrer esse caminho a partir de uma postura política que se reverbera por meio de nossos corpos, de nossas vozes e de nossos escritos.

Assim, enquanto pessoas negras, quilombolas, indígenas e aliadas, nós, autores e autoras deste artigo, adotamos uma perspectiva fundada na realidade, no nosso território e na nossa história de luta, a partir de nossa realidade e dos marcadores que nos atravessam para discorrer sobre nossas experiências na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira no Ceará. Apresentamos nossas narrativas “[...] para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica” (RIBEIRO, 2017, p. 33). Nesse movimento, também evocamos, a partir da obra de Spivak (2010), a indagação que conduz sua obra: *Pode o subalterno falar?* Aqui, nos tornamos portadores e portadoras daqueles(as) pretos(as), indígenas e pobres que estão resistindo de outras formas. Desse modo, apontamos a encruzilhada que se estabelece a partir da nossa experiência individual em consonância com a experiência coletiva, sendo as mesmas determinadas pelas condições sociais (estruturais) que nos restringiu possibilidades de vida, bem como gozar de certas “liberdades”. Aqui, criamos contranarrativas para contar outras histórias de resistência que foram historicamente silenciadas no Ensino Superior (DUTTA; AZAD; HUSSAIN, 2021). Entendemos que as universidades podem

desencadear processos de resistência e de problematização da realidade, como desenvolvido por Paulo Freire e tantos outros(as) professores(as), mas a estrutura das universidades ainda se constitui de forma hierarquizada, colonial e violenta (BELL, 2018).

Com isso, destacamos que as políticas de ações afirmativas exercem um papel fundamental desenvolvido pelo Estado a partir das mobilizações coletivas para reparar essas reconhecidas desigualdades experienciadas historicamente pelas populações marginalizadas (CASHMORE, 2000). Salienta-se que as ações afirmativas têm um caráter temporário, com foco na extinção dessas desigualdades baseadas na discriminação e preconceito (BERNARDINO-COSTA, 2002). Elas buscam criar formas de acesso às oportunidades historicamente negadas para as populações negras e indígenas (JACCOUD; BEGHIN, 2002). O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento observa que as políticas afirmativas têm a capacidade de reduzir as desigualdades, sendo um dos meios da operacionalização do sistema de cotas (PNUD, 2005). Diante disso, entendemos que as ações afirmativas podem ser consideradas estratégias de ocupação de espaços historicamente ocupados pelos estratos embranquecidos sociais mais altos da sociedade brasileira e compreendemos que seu caráter deve ser permanente até que a igualdade de oportunidades seja realmente efetiva, ou seja, quando a colonialidade for realmente desmantelada. Enquanto isso não ocorrer, as políticas afirmativas podem ser compreendidas como essas brechas (WALSH, 2017) no sistema-mundo moderno-colonial estruturado na hierarquização de saberes e de vidas.

Por fim, entendemos que as desigualdades sociais estão inteiramente relacionadas com o racismo e a classe social, resultando, portanto, na exclusão e na negação do corpo negro, pobre e marginalizado, que precisa elaborar estratégias de resistências para a sobrevivência dos seus, de suas histórias, de sua identidade e de suas crenças. Mesmo em meio às vulnerabilidades, como destacam Madeira e Gomes (2018, p. 474), a população não branca “[...] criou e vem reinventando mecanismos de resistência para garantir sua sobrevivência, ao mesmo tempo em que oferece ao Estado e à sociedade brasileira suas experiências como forma de construir coletivamente outra dinâmica de vida e ação política”. Salientamos, ainda, que a academia está sendo ocupada por aqueles(as) que sempre foram impedidos(as) de produzir conhecimento, o conhecimento de nossas vivências, e é nesse escrito que trataremos a história e a decorrência de fatos a partir de uma perspectiva intelectual racializada e classista, buscando orientação teórico-metodológica à luz de perspectivas decoloniais.

Com base nas lutas diárias e constantes, mencionamos um trecho da letra da música *Cota não é Esmola*, lançada em 2019, por Bia Ferreira¹:

Não deixe calar a nossa voz não!
Não deixe calar a nossa voz não!
Não deixe calar a nossa voz não!
Re-vo-lu-ção
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai,
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai

¹ Bia Ferreira é cantora, compositora, rapper, multi-instrumentista e costuma utilizar de técnicas neurolinguísticas para compor e facilitar a compreensão da sua mensagem pelo público.

Por uma forma de fazer ciência autoral

Torna-se necessário pontuar as aspirações vivenciais no que diz respeito ao nosso lugar de fala, bem como os marcadores sociais e identitários que trazemos em nossos corpos para, assim, alinhá-los conforme a perspectiva teórica adotada. Corroborando para a construção de uma ciência imbricada a partir de uma postura ética e política, esse escrito se concretiza com a finalidade de romper com um ideal de neutralidade. Acreditamos que “o conhecimento não tem como ser produzido de forma neutra, tendo em vista que as relações que ele tenta apreender não são neutras” (FRIGOTTO, 2008, p. 46). Partindo de uma perspectiva decolonial, a intenção é confrontar os modos de conceber ciência. Ou seja, essa pesquisa visa o que Mignolo (2010) conceitua como desobediência epistêmica, na qual temos a tarefa urgente de descolonizar o conhecimento científico moderno, sendo este geralmente, um instrumento de colonização. Adotar o movimento de decolonialidade é confrontar e afrontar as estruturas que nos são impostas social e academicamente, afinal, nós, quilombolas e indígenas, ao adentrarmos em espaços tidos como privilegiados, provocamos a desestabilidade da estrutura colonial.

Com subsídios na prática de Pesquisa Participante (BARBIER, 2002), tomamos o *sul* como direção (viés) de compreensão. Dessa forma, este estudo é uma busca pela captura, fugindo de uma lógica colonial, de sentidos que sejam repletos de experiência, de vivência, de senso comum e de ação. Fals Borda (2013) pontua que a Pesquisa Participante advém de algumas áreas das ciências humanas a fim de maior envolvimento com o campo. Schmidt (2006, p. 14), diante do termo participante, assinala que o mesmo “[...] sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor”, ou seja, almejamos uma participação efetiva, e não uma perspectiva colonial sem a totalidade da vivência, das sensações e dos efeitos.

Nessa perspectiva, os(as) participantes da pesquisa também fazem parte da autoria deste artigo. Foram convidados(as) estudantes indígenas e quilombolas de uma universidade pública do interior cearense para apresentarem suas trajetórias e avaliações da universidade em que estudam em rodas de conversa. Feito isso, houve a participação, nas rodas e na construção desse artigo, de oito estudantes, sendo quatro indígenas e quatro quilombolas. Também há paridade de gênero, com quatro homens e quatro mulheres. As idades variam de 17 anos a 48 anos. Os(as) estudantes têm diferentes cursos de graduação, prioritariamente com formações vinculadas às Humanidades.

A fim de caracterizar a cidade onde a universidade está localizada, trazemos alguns elementos informativos para que se possa entender sua dinâmica. Localizada no interior do estado cearense, está a 60 km da capital do estado. A cidade é atravessada pela rodovia CE-060, mas esta não passa pelo centro comercial da cidade. Sua história é concebida em associação à cidade vizinha, que após o movimento abolicionista deixa de ser distrito uma da outra, emancipando-se politicamente em 15 de abril de 1987, data que passa a movimentar anualmente as festividades da cidade.

Desse modo, pontuamos que ao longo do processo de construção desse artigo ocorreram algumas interferências que mudaram o curso do mesmo. Atravessadas por uma pandemia global², as visitas ao campo foram reconfiguradas. Assim, realizamos rodas de conversa com os autores(as) indígenas e quilombolas regularmente matriculados(as) em cursos de graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Por conta da pandemia, as rodas de conversa foram realizadas pela plataforma Google Meet. Foram feitas perguntas para os(as) participantes da roda sobre suas experiências no Ensino Superior e as falas foram transcritas e analisadas para realização deste artigo. As análises foram realizadas a partir da Análise Crítica do Discurso (ACD), oriunda do campo linguístico, a qual vai além da dimensão textual e contextual, abarcando a dimensão da Prática Social. Assim, concebemos o discurso como prática social relacionada aos conceitos de ideologia e de poder, ou seja, o discurso atua como um poder hegemônico (MAGALHÃES, 2001).

Travessias, violências e (r)existências de estudantes de graduação indígenas e quilombolas na UNILAB

Ao discorrermos sobre o ingresso de indígenas e de quilombolas no Ensino Superior no Brasil, mencionamos os editais específicos para as populações mencionadas como uma brecha de acesso a esses espaços. Walsh (2017) aponta que esta é uma possibilidade decolonial de romper com a estrutura fundamentada na colonialidade presente na sociedade. É a possibilidade concreta de mudança da realidade, como é possível observar a partir do relato de uma estudante indígena contemplada no edital mencionado:

A UNILAB é o espaço em que estamos atualmente e que passamos a ocupar. Foi de um dia desses para cá que os povos indígenas começaram realmente a ser lembrados na UNILAB, desde o edital para indígenas e quilombolas (Estudante, mulher indígena).

Os editais podem ser entendidos como essas políticas afirmativas de reparação. No entanto, eles não são, ainda, políticas de Estado, são políticas de gestão universitária. Embora estudantes indígenas e quilombolas tenham alcançado o acesso ao Ensino Superior com esses editais, destacamos que essas políticas de acesso são frágeis. Nesse sentido, citamos o exemplo de um edital da UNILAB, direcionado para as populações indígenas e quilombolas, que foi cancelado junto com o pioneirismo da inclusão de pessoas transexuais e intersexuais em vagas ociosas. Tal indeferimento despertou nos estudantes sentimento de indignação por essa perda momentânea de uma política de acesso. Sobre isso, uma estudante discorreu:

Eu acredito que, primeiramente, é necessário a volta do nosso edital que foi retirado na última gestão. O edital foi uma conquista nossa para que todos os quilombolas do Ceará tivessem direito a um curso em uma universidade pública e federal. Muitos nunca nem sonharam em ocupar esses espaços (Estudante, mulher quilombola).

² A pandemia de Covid-19, tecnicamente denominada de “Sars-Cov-2”, se caracterizou por ser uma doença viral com altíssimo potencial de transmissão, desencadeando um quadro severo de infecção respiratória. Em casos mais graves e complexos levando os infectados a óbito, assim possuindo uma elevada taxa de letalidade.

Diante de uma dinâmica social colonizadora, destacamos o quão frágeis podem ser as políticas de reparação, pois não estão asseguradas de forma consolidada em virtude da manutenção de práticas de opressão e, conseqüentemente, de desigualdade e de exclusão. Doebber (2011) assinala que a ausência de ações efetivas, em prol de estudantes cotistas, tem sido uma grande dificuldade para a efetivação significativa das políticas de ações afirmativas. Assim, pontuamos que as próprias políticas de cotas devem ser revisadas. Além disso, a estrutura do Ensino Superior pode promover diversas violências baseadas na colonialidade contra os estudantes indígenas e quilombolas.

A colonialidade tem efeitos mais profundos e duradouros sobre as estruturas sociais e está enraizada na intersubjetividade, produzindo hierarquias e violência histórica (DUTTA, 2017; PITOMBEIRA et al., 2019). As populações indígenas e quilombolas sofrem com as consequências dessa colonialidade de forma ampla, mas também há especificidades para cada grupo, como aponta um estudante quilombola:

Os estudantes indígenas e quilombolas têm diversas necessidades diferentes, mas existem algumas necessidades que são bem parecidas. Por exemplo, em alguns pontos, os indígenas e os quilombolas são parecidos, em algumas demandas, mas em outros pontos se distanciam totalmente. É por isso que precisa de algo específico para um e algo específico para outro. Mas isso se deve ser discutido com cada grupo essas questões (Estudante, homem quilombola).

Uma outra dificuldade que se apresenta a partir da realidade dos estudantes indígenas cearenses se dá em virtude de não serem reconhecidos nessa identidade estereotipada das populações indígenas no Brasil. O próprio Estado brasileiro desenvolve políticas de apagamento e de questionamento das identidades indígenas, reproduzindo colonialidades estigmatizantes e violentas (BRIGHENTI, 2016). As universidades são instituições que geralmente se estruturam com base na colonialidade (CASTRO-GÓMEZ, 2007), buscando exterminar saberes não canônicos por meio de práticas ditas neutras e científicas (BELL, 2018). Em contrapartida, Silveira (2016) discorre que as identidades étnicas podem se criar, recriar e apropriar conforme a situação histórica do presente. Nesse sentido, apresentamos a narrativa de uma das estudantes indígenas:

O racismo estrutural e o racismo ambiental estão muito presentes no nosso cotidiano, dentro da UNILAB e em outros espaços sociais. Sofremos o racismo por não termos o fenótipo que se espera dos povos indígenas. Este fenótipo foi criado a partir dos estereótipos nortistas de um indígena que anda pelado com olhos puxados e com o cabelo liso (Estudante, mulher indígena).

Há um processo de reificação de uma identidade indígena fincada no passado, invisibilizando o dinamismo das comunidades indígenas (MARTÍNEZ, 2021). Existe um padrão normativo colonial que estipula como humano digno de respeito somente aqueles indivíduos com características de identidade hegemônica, baseadas na branquidão, na masculinidade heteronormativa e na riqueza (GROSFUGUEL, 2016; QUIJANO, 2005). Os próprios professores e estudantes podem reproduzir essa hierarquia de violência e de classificação, inferiorizando os(as) estudantes quilombolas e indígenas, como apresentado neste relato abaixo:

Outro momento triste que eu tive foi quando eu tive uma disciplina de expressões artísticas e contemporâneas que era para falar sobre arte e eu não apresentar minhas artes. O que meu povo faz é arte, artesanato é arte, as pinturas e os grafismos são artes, a música e a poesia são arte. Porém eu não pude apresentar, porque não tinha nenhum autor branco que dissesse que aquilo era arte.

Se eu chegasse assim no período de apresentação, eu iria perder dois pontos. Diante disso, eu me senti pressionada para falar de outra arte que já tinha referência bibliográfica. Eu fui obrigada a fazer isso e esquecer que a minha arte existia. Além disso, eu ainda ouvi discursos que diziam: “Vocês não conhecem a arte, porque não convivem com a arte”. E eu me considero uma artista que representa a arte e a linguagem do meu povo (Estudante, mulher indígena).

A partir disso, reiteramos que as teorias eurocêntricas exercem um papel de autopromoção, na qual se colocam enquanto centro político, concebendo seu conhecimento como universal, negando a existência e a contribuição de outras epistemologias no processo do desenvolvimento humano e social. Desvalidar ou deslegitimar outra epistemologia implica um privilégio epistemológico, em que “[...] outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva” (GROSGOUEL, 2016, p. 25), mas também mecanismos que privilegiam projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. As universidades são instituições que reproduzem esses padrões coloniais, podendo reproduzir classificações e hierarquias (CASTRO-GÓMEZ, 2007), como apresentado na fala de uma outra estudante indígena:

Apesar de fazer Humanidades, encontro professores racistas e homofóbicos dentro da UNILAB. Muitas vezes falam que o índio é bonitinho, isso e aquilo, mas, na prática, cadê as populações indígenas em suas múltiplas identidades? Eu já fui questionada na UNILAB se eu era mesmo indígena. Isso acontece constantemente. Todos os dias encontramos alguém que diz que você não é indígena. Eles dizem que nosso povo não existe e perguntam “de onde surgiu esse povo de Itapipoca - cidade do interior cearense - que não tinha e hoje tem?” Não é só dizer que é indígena. Você tem que provar dentro e fora do território. Em momento nenhum, na academia e nem em outro lugar, renegamos a nossa existência como Povo Tremembé de Itapipoca. Nunca deixamos nos levar pelo olhar que o branco tem sobre nós e sempre pautamos que somos indígenas. Sou mulher e estamos lutando constantemente (Estudante, mulher indígena).

A colonialidade é o fundamento de uma sociedade que fomenta e legitima o genocídio e a discriminação contra aqueles indivíduos localizados em identidades não hegemônicas (MBEMBE, 2018; WALSH, 2017). Há um processo de apagamento das referências indígenas e quilombolas na sociedade brasileira e na educação superior, como afirma uma das estudantes quilombolas fazendo uma referência a esse período da pandemia:

No mês de abril nós perdemos uma companheira de Tocantins, Fátima Barros, uma grande militante do movimento quilombola que teve sua vida ceifada pela COVID-19. Na semana seguinte, perdemos também um companheiro que foi muito importante para o nosso movimento. A partir disso, eu fiquei pensando que precisamos fazer alguma coisa sobre a memória. Quem tem direito à memória? Começamos a brigar por um espaço de memória na UNILAB, porque, apesar de ser uma universidade com muitos estudantes negros brasileiros, africanos, indígenas e quilombolas, é ainda uma estrutura sem referências a esses povos, muito branca (Estudante, mulher quilombola).

Neste sentido, mesmo com o avanço das políticas afirmativas, os negros e os indígenas continuam sendo alvos de preconceito e de discriminação, muitas vezes agravados pela intersecção com outros marcadores de diferença (AKOTIRENE, 2019; GRZANKA, 2018). Assim, a interseccionalidade se define pelo atravessamento de marcadores sociais e como estes produzem sujeições.

Dito isto, destaca-se que a interseccionalidade “[...] consiste no momento analítico e político de articular e entrecruzar essas diversas categorias (raça, classe, gênero) para compreensão das opressões e subalternidades” (FLEURY-TEIXEIRA; MENEGHEL, 2015, p. 185).

Quando eu cheguei na UNILAB com esse risquinho no queixo, professores e alunos olharam para mim e nem perguntaram se eu era indígena. Eles perguntaram que macumba eu fazia. Hoje eu estou simples, mas quem me conhece sabe que eu gosto de me pintar bastante e de me colorir por completo, pois eu me sinto muito bem assim e é uma forma de estar fazendo separações de certas energias. Além disso, primeiro diziam que eu não era indígena, mas que eu era algo diferente. Na minha vida acadêmica, eu escutei várias vezes que eu fazia parte de rituais malignos. Ainda hoje tenho dificuldades de me relacionar com os outros alunos, fico mais com os parentes mesmo. Os parentes indígenas sabem como a gente vive e vivem dessa forma também. O meu contato é muito tímido com as outras pessoas, devido a esses discursos. Eu me sentia muito ofendida, mas infelizmente eu sentia que eu não podia fazer nada. Eles me achavam diferente (Estudante, mulher indígena).

Há um processo de deslegitimação das trajetórias dos(as) estudantes indígenas e quilombolas na universidade. O preconceito tem uma base colonial (BANDEIRA; BATISTA, 2002), porque demoniza as religiões afro-indígenas brasileiras e por anular as trajetórias identitárias das populações indígenas por meio de uma classificação equivocada e generalizante (MARTINEZ, 2021). Assim, é essencial discutir estratégias para reparar essas violências e discriminações vividas pelas populações indígenas (CROSBY; LYKES, 2019) e quilombolas. É necessário avançar no questionamento da colonialidade presente nos processos de classificação desta violência. Através desta abordagem, estratégias decoloniais para a produção de conhecimento localizado e ações de reparação eficazes podem interromper esta espiral de opressão.

Grosfoguel (2016) pontua a necessidade de que outros povos tenham o privilégio epistêmico de tornar seus conhecimentos e suas práticas notórios. Ou seja, há a necessidade de visibilizar o lugar de grupos historicamente desumanizados. A própria concretude do corpo e as trajetórias de estudantes indígenas e quilombolas presentes nos espaços físicos da universidade já podem ser consideradas como atitudes decoloniais, porque eles estão a reescrever a história da produção de conhecimento com saberes que foram historicamente apagados e destruídos (MIGNOLO, 2010). Dessa maneira, nomear-se e situar-se na arena do conhecimento é um processo de resistência frente à colonialidade que invisibiliza trajetórias (MARTÍNEZ, 2021), como aponta a estudante a seguir:

Hoje, em algumas salas, quando estamos presentes e dizemos que somos indígenas, algumas pessoas lembram. Para isso, a todo instante estamos nos reafirmando e dizendo que estamos aqui: estamos nessa palestra, estamos nessa oficina, nós estamos presentes nesse momento e precisamos ser lembrados. Quando lembram de nós, percebem a diversidade de indígenas, quilombolas e negros. Temos pessoas de várias realidades e de vários contextos. Quando nós chegamos na UNILAB isso não era visto e nem lembrado. Precisamos estar a todo instante nos afirmando como indígenas e dizendo que merecemos estar nesse espaço acadêmico e isso não nos faz menos indígenas. É basicamente isso (Estudante, mulher indígena).

O falar pode ser entendido como processo de construção de existências a partir de memórias como uma prática existente em comunidades quilombolas (MELLO, 2009). Então, é por meio de uma existência dotada de sentido e de afetos que compartilhamos do posicionamento de Sawaia (2001, p. 98), para quem “[...] a afetividade nega a neutralidade de reflexões científicas sobre desigualdade social, permitindo que, sem que se perca o rigor teórico-metodológico, mantenha-se viva a capacidade de se indignar diante” das estruturas impostas. O processo de enunciação também pode sofrer apagamento e deslegitimação, mesmo na Universidade. Assim, os estudantes precisam manter vocalizadas as suas necessidades, conforme traz o relato seguinte:

No Ceará também tem problemas e conflitos por terras. Às vezes o conflito está acontecendo ao lado da sua comunidade e você nem está vendo. Antes do período de pandemia, passávamos pelos corredores e muitas pessoas não se atentavam que as problemáticas estavam ao lado delas: dentro da sala de aula, do intercampi e no R.U. É necessário gerar *insight* nas outras pessoas também para que elas levem essas reflexões para si e aprendam a respeitar e a ouvir. Por vezes, temos que forçar as pessoas a ouvirem o que temos a dizer, o que somos, o que queremos e o que de fato merecemos. A pessoa não quer ouvir e temos que insistir para que ela ouça. Isso é o mínimo que merecemos enquanto povo e enquanto terra e território. A UNILAB ainda tem muito o que mudar. Sempre vem com o discurso de que a UNILAB é uma nova e que ainda está em construção. A Humanidades já é antiga e parece que os problemas se tornam cada vez mais potentes e ainda mais dolorosos em nossos corpos e em nossas vidas. É necessário retirar determinados discursos e pensamentos de que é cedo para se fazer esses tipos de cobranças e movimento brigas na UNILAB. Não é cedo. Aliás, já é tarde (Estudante, mulher indígena).

Nesse sentido, precisamos estar nos reafirmando o tempo inteiro e dizer que a nossa luta é pelo nosso território e que nossos corpos são apenas cicatrizes do que já passamos; nos olhar no espelho hoje é acreditar e reforçar que somos cicatrizes, mas que a nossa história e a nossa origem não mudam por isso, pois estamos firmes e fortes e vamos lutar pela nossa identidade que é negada todos os dias (Estudante, mulher quilombola).

As políticas de reparação devem ser desenvolvidas com responsabilidade estatal, e a reparação deve ser concreta e simbólica de forma coletiva (CROSBY; LYKES; CAXAJ, 2016). A própria atuação conjunta é uma possibilidade de transformação das violências presentes no Ensino Superior, como um estudante aponta: “Outra coisa interessante também é que as populações quilombolas, que são de origem africanas, elas são bem mais próximas dos indígenas. E a gente percebe isso, porque a gente se articula junto. A gente tá lá todo mundo junto” (Estudante, homem quilombola). As políticas afirmativas de acesso real ao Ensino Superior para as populações indígenas e quilombolas podem ser as estratégias. De acordo com Crosby e Lykes (2019), essa política de reparação deve ser praticada diariamente com as populações historicamente afetadas pelas violências. Uma estudante indígena aponta como isso poderia ser desenvolvido:

Essa efetivação, ela só é possível em sincronia com gestores, professores e estudantes, a comunidade acadêmica e a comunidade do próprio indígena né? Que não só dos indígenas, comum de outros povos. Têm povos ciganos, têm povos de outros universos, né? A UNILAB, ela é um projeto muito lindo! A UNILAB é nossa, né? Isso é de fato! Agora têm muitas coisas que se devem ser pensadas de forma coletiva, a qual acontece com os povos indígenas, mas ainda de forma bem tímida (Estudante, homem indígena).

A reparação é uma busca de justiça com esforços e iniciativas concretas para recuperar a memória histórica (CROSBY; LYKES, 2019). A universidade poderia ser um espaço decolonial de abertura aos saberes das populações indígenas e quilombolas, reparando os epistemicídios desenvolvidos pela colonização e pela colonialidade a partir de iniciativas concretas, como é apontado por uma estudante indígena: “A gente não tem um espaço para fazer um ritual, entendeu? Os povos indígenas têm um ritual de encontro; Claro que isso não se resolve da noite para o dia, mas é algo para ser colocado. É algo para ser pensado e algo para ser construída a curto, médio e longo prazo” (Estudante, homem indígena).

Realizar uma compreensão decolonial é viabilizar processos de notoriedade para aqueles(as) que historicamente tiveram suas vivências reprimidas e silenciadas (MIGNOLO, 2010, p. 14). O relato abaixo vai ao encontro dessa visão:

O lugar de memória é também um direito nosso. A memória do nosso povo é um Direito Humano que deve ser considerado. Por quê que os nomes das ruas são sempre de homens brancos e ricos? Na maioria das cidades as ruas recebem nomes de pessoas que têm maior poder aquisitivo. Por exemplo, hoje em Quixadá morreram duas pessoas, por que só duas foram lembradas? E as outras vidas? Será que aquele tem mais Direitos Humanos do que o outro? Por que a vida dele importa mais e a do outro menos? É preciso questionar sempre essas questões (Estudante, mulher quilombola).

Assim, apontamos a necessidade de uma decolonização que perpassa tanto o saber - as formas de fazer/conceber o conhecimento, como o ser - os modos de vida e os nossos processos de subjetivação (MIGNOLO, 2010). Apesar de ser uma instituição atravessada pela colonialidade, também entendemos que a [universidade em estudo] é um espaço singular de produção de conhecimento questionador dessas estruturas coloniais, fomentando trajetórias disruptivas de estudantes indígenas e quilombolas, conforme trazem os relatos a seguir:

Fora isso, o projeto [da universidade em estudo] é bastante libertador, principalmente com o papel dos educadores e com seu currículo que propõe uma educação libertadora e transgressora, como dizia Bell Hooks. Quando paramos e analisamos os contextos, desenvolvemos consciência. Por exemplo, eu sou uma de comunidade quilombola e só tinha vivência aqui. Ao ir para a [universidade em estudo] eu tive vivência com outros grupos, com estudantes indígenas, com estudantes africanos de diversas nacionalidades, o que acaba formando uma rede em que trocamos experiências. As vivências e as experiências [da universidade em estudo] são bastante válidas. O currículo é maravilhoso, não tenho nada a falar (Estudante, homem indígena).

Educação é o caminho. Sou muito feliz por estudar na UNILAB. A UNILAB sempre terá um cantinho no meu coração, pois é uma universidade que muito me ajudou no fortalecimento da minha identidade e fortalece não só a Ana Eugenia, mas todo o movimento quilombola do Estado do Ceará. Eu acredito muito que a educação é uma das estratégias, uma vez que ao ocupar o espaço da universidade você volta para o seu território e ocupa outros espaços (Estudante, mulher quilombola).

Os(as) estudantes apontam também caminhos para descolonização do ambiente acadêmico, não admitindo mais retrocessos e perdas. Há a compreensão da importância das ações afirmativas como estratégias de reparação das desigualdades históricas de acesso ao Ensino Superior e abertura de oportunidades para as populações historicamente excluídas desse espaço (BERNADINO-COSTA, 2002). Apesar de as políticas afirmativas serem reconhecidas por seu caráter pontual e temporário (JACCOUD; BEGHIN, 2002), os estudantes trazem a importância da sua permanência, ainda mais porque o edital para as populações indígenas e quilombolas havia sido extinto. Nos relatos a seguir pode ser visto um pouco disso:

Continuidade do edital para quilombolas e indígenas, continuar proporcionando a integração entre os países da CPLP. A UNILAB deve fortalecer cada vez mais o vínculo entre as escolas, comunidade e universidade. Eu fico pensando no que os estudantes da UNILAB geram e provocam nas escolas do Maciço de Baturité. Agora eu fui chamada para uma roda de conversa. Não que eu nunca tenha sido chamada para uma roda de conversa para falar sobre o meu contexto, mas agora eu fui chamada e aceitei, o que é o grande diferencial (Estudante, mulher quilombola).

Agora estamos lutando não para ter um edital específico, mas um programa na UNILAB. Espero que antes de terminar a pesquisa seja aprovado e que nossos direitos, da população indígena, dos povos de terreiros, ciganos e da população trans sejam garantidos (Estudante, mulher indígena).

Assim, analisando essas reivindicações a partir de uma mobilização coletiva dos(as) estudantes indígenas e quilombolas, bem como de outras populações historicamente afetadas pela colonialidade, foi implementado o novo Programa de Ações Afirmativas da UNILAB. Os povos indígenas apontam que para enfrentar o poder colonial é necessário se organizar em uma luta coletiva e organizada, criando estratégias que possam não estar submetidas a uma ordem institucional do Estado e, conseqüentemente, da colonialidade (MUNDURUKU, 2012). Esse novo programa contempla estudantes indígenas e quilombolas, mas também assegura reserva de vagas de cota para povos e comunidades tradicionais, pessoas transexuais, ciganos(as), refugiados(as), jovens egressos de medidas socioeducativas e do sistema penal.

Considerações finais

A ocupação de estudantes indígenas e quilombolas torna-se extremamente necessária para decolonizar a Educação Superior no Brasil. Esse processo já se iniciou com a política de cotas raciais e sociais, mas percebemos que, ainda, precisamos avançar, e muito, nas ações afirmativas com a entrada mais significativa de estudantes indígenas e quilombolas.

Além disso, as trajetórias de luta e de resistência dos nossos povos têm origem no próprio sistema colonial que criou as hierarquias, as desigualdades e as violências contra nossas nações e, por isso temos combatido a colonialidade de forma diária em nossos territórios. Pensávamos que teríamos paz na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, mas encontramos um espaço de disputa complexo, com silenciamentos, opressões e possibilidades de avançar. Desse modo, consideramos que tanto o ingresso como a permanência de estudantes indígenas e quilombolas em instituições de Ensino Superior são práticas constantes de resistência e enfrentamento à lógica colonial-moderna.

Enquanto finalizávamos a escrita do nosso artigo, soubemos que a Política de Notório Saber dos povos tradicionais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira foi suspensa por uma reitoria alinhada com um projeto de extinção de nossos conhecimentos. Apesar deles e dessa lógica colonial, continuamos existindo e lutando para uma verdadeira ocupação da universidade, com nossa cultura, nossas tecnologias ancestrais desenvolvidas pelos nossos mais velhos e mais velhas e pela construção de conhecimentos verdadeiramente localizados em nossos territórios.

Assim, entendemos que somos ferramentas de desmantelamento da colonialidade com nossos corpos, vozes, ritos, crenças e, principalmente, com a história e o conhecimento dos nossos povos. E é exatamente por isso, e por tantas outras pautas, que ressaltamos a importância da nossa ocupação nas universidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.
- AKOTIRENE, C. **O que é Interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento Justificando, 2018.
- ARRUTI, J. M. Mocambo: antropologia e história no processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006. Resenha de: MELLO, M. M. Mocambo: antropologia e história no processo de formação quilombola. **Mana**, v. 2, n. 15, p. 585-588, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-93132009000200010>>. Acesso em: 3 abr. 2022.
- ASSIS, W. F. T. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, 2014.
- ATALLAH, D. G.; DUTTA, U. “Creatively in Coalition” from Palestine to India: Weaving stories of refusal and community as decolonial praxis. **Journal of Social Issues**, v. 78, p. 1-18, 2021.
- ATALLAH, D. G. Reflections on radical love and rebellion: Towards decolonial solidarity in community psychology praxis. In: KESSI S.; SUFFLA S.; SEEDAT M. **Decolonial Enactments in Community Psychology**. Community Psychology. Cham: Springer, 2022. p. 101-123.
- BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. Preconceito e discriminação como expressões da violência. **Estudos feministas**, n. 10, p. 119-141, 2002.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Editora Plano, 2002.
- BELL, D. A pedagogical response to decoloniality: decolonial atmospheres and rising subjectivity. **American Journal of Community Psychology**, n. 62, p. 250-260, 2018.
- BERNARDINO-COSTA, J. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 24, p. 247-273, 2002.
- BRIGHENTI, C. A. O movimento indígena no Brasil. In: WITTMANN, L. T. (Org.). **Ensino de história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Editora Selo Negro, 2000.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el dialogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una verdad epistemica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del hombre Editores, 2007.
- CASTRO, R. D.; MAYORGA, C. Decolonialidade e pesquisas narrativas: Contribuições para a Psicologia Comunitária. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 14, n. 3, p. 1-18, 2019.

- CROSBY, A.; LYKES, M. B.; CAXAJ, B. Carrying a heavy load: mayan women's understandings of reparation in the aftermath of genocide. **Journal of Genocide Research**, v. 2-3, n. 18, p. 265-283, 2016.
- CROSBY, A.; LYKES, B. **Beyond repair?** Mayan women's protagonism in the aftermath of genocidal harm. New Brunswick: Rutgers University Press, 2019.
- DOEBBER, M. B. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada, tornar-se igual é a estratégia de permanência:** das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- DUTTA, U. Creating inclusive identity narratives through participatory action research. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, v. 6, n. 27, p. 476-488, 2017.
- DUTTA, U.; AZAD, A. K.; HUSSAIN, S. M. Counterstorytelling as epistemic justice: decolonial community-based praxis from the global south. **American Journal of Community Psychology**, v. 69, p. 59-70, 2021.
- FALS BORDA, O. Romper el monopolio del conocimiento. In: HERRERA FARFÁN, N. A. H.; GUSMAN, L. L. (Org.). **Compromiso y cambio social**. Textos de Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo Lanzas, 2013. p. 253-263.
- FLEURY-TEIXEIRA, E.; MENEGHEL, S. N. (Org.). **Dicionário Feminino da Infância:** acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**, v. 1, n. 10, p. 41-62, 2008.
- GOMES, F. S. **Mocambos e quilombos:** uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.
- GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 1, n. 31, p. 25-49, 2016.
- GRZANKA, P. R. Intersectionality and feminist psychology: Power, knowledge, and process. In: TRAVIS, C. B.; WHITE, J. W. (Ed.). **Handbook of the psychology of women**. Washington, DC: American Psychological Association, 2018. p. 585-602.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informações Demográficas e Socioeconômicas. 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>>. Acesso em: 03 abr. 2022.
- JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil:** um balanço da intervenção governamental. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2002.
- MADEIRA, Z.; GOMES, D. D. O. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 463-479, 2018.
- MAGALHÃES, C. **Reflexões sobre Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001.
- MARTÍNEZ, C. Los chiquitanos en Mato Grosso: etnogénesis, políticas indigenistas y

- discurso acadêmico. **Mana**, v. 3, n. 27, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mana/a/k5CwvpXyKdp6RYqsvM3Lt6C/>>. Acesso em: 3 abr. 2022.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. Rio de Janeiro: N-1 Edições, 2018.
- _____. **Desobediência epistêmica**. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- MIGNOLO, W. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 94, n. 32, p. 1-18, 2017.
- MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.
- MORAES, E. L. Interseccionalidade: um estudo sobre a resistência das mulheres negras à opressão de gênero, de raça e de classe. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 36, n. 1, p. 261-276, 2020.
- MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NASCIMENTO, B. (Org.). Introdução ao conceito de Quilombo (1987). In: NASCIMENTO, B. **Intelectual e quilombola: possibilidade nos dias de destruição**. União dos coletivos Pan-Africanistas. São Paulo: Filhos da África, 2018. p. 41-49.
- PITOMBEIRA, D. F. et al. Reflexões Decoloniais sobre as Relações entre Pobreza e Racismo no Contexto Brasileiro. **Capoeira – Revista de Humanidades e Letras**, v. 5, n. 2, p. 197-215. 2019.
- PNUD. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório de desenvolvimento humano: Brasil 2005 – racismo, pobreza e violência**. Brasília, 2005.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 107-130.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 3, n. 19, p. 723-747, 2014.
- SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 97-118.
- SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, v. 2, n. 17, p. 11-41, 2006.
- SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SILVEIRA, T. E. S. **Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.
- SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- TUCK, E.; YANG, K. W. Decolonization is not a metaphor. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 1, p. 1-40, 2012.
- WALSH, C. Introducción, Lo Pedagógico y Lo Decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2017. p. 23-68.

RESUMO

As ações afirmativas modificaram a estrutura do Ensino Superior Brasileiro, promovendo o acesso de populações historicamente privadas desse espaço. Neste artigo, objetivamos analisar as experiências de estudantes indígenas e quilombolas cotistas de graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Os(as) participantes desta pesquisa também colaboram como autores e autoras, sendo quatro estudantes indígenas e quatro estudantes quilombolas com paridade de gênero. Ressalta-se que os(as) estudantes participaram de rodas de conversas sobre suas experiências e os desafios de ingressar e permanecer no Ensino Superior. Foi identificado que os editais específicos de ações afirmativas são importantes formas de acesso. Porém, ainda se observa que estudantes e professores da universidade em estudo reproduzem preconceitos e práticas de discriminação contra indígenas e quilombolas. Apesar dessas lógicas, os estudantes cotistas resistem a essas práticas, apontando a importância de ocupar a universidade com suas trajetórias de luta, seus corpos e suas vozes de resistência.

Palavras-chave: indígena, quilombola, ação afirmativa, decolonialidade.

Ocupación decolonial de estudiantes indígenas y quilombolas en la acción afirmativa de la Universidad de Integración Internacional Afrobrasileña Lusofonía/Ceará

RESUMEN

La acción afirmativa ha cambiado la estructura de la Educación Superior brasileña, promoviendo el acceso de poblaciones históricamente privadas de este espacio. En este artículo, nos proponemos analizar las experiencias de estudiantes indígenas y quilombolas que son titulares de cupos de pregrado en la Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonía Afrobrasileña. Los participantes de esta investigación también colaboran como autores, siendo cuatro estudiantes indígenas y cuatro quilombolas con paridad de género. Se destaca que los estudiantes participaron en conversaciones sobre sus experiencias y los desafíos de ingresar y permanecer en la Educación Superior. Se determinó que los edictos específicos de la discriminación positiva son formas importantes de acceso. Sin embargo, aún se observa que alumnos y profesores de la universidad en estudio reproducen prejuicios y prácticas de discriminación contra indígenas y quilombolas. A pesar de estas lógicas, los estudiantes de cuota se resisten a estas prácticas, señalando la importancia de ocupar la universidad con sus trayectorias de lucha, sus cuerpos y sus voces de resistencia.

Palabras clave: indígena, quilombola, acción afirmativa, decolonialidad.

Decolonial occupation by indigenous and quilombola students in affirmative action at the University for International Integration of Afro-Brazilian Lusophony/Ceará

ABSTRACT

Affirmative action has changed the structure of Brazilian Higher Education, promoting the access of populations historically deprived of this space. In this article, we aim to analyze the experiences of indigenous and quilombola students who are undergraduate quota holders at the Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. The participants of this research also collaborate as authors, being four indigenous and four quilombola students with gender parity. It is noteworthy that the students participated in conversations about their experiences and the challenges of entering and remaining in Higher Education. It was identified that the specific edicts of affirmative action are important forms of access. However, it is still observed that students and professors of the university under study reproduce prejudices and discriminatory practices against indigenous people and quilombolas. Despite these logics, the quota students resist these practices, pointing out the importance of occupying the university with their struggle trajectories, their bodies, and their voices of resistance.

Keywords: indigenous, quilombola, affirmative action, decoloniality.

DATA DE RECEBIMENTO: 16/07/2022

DATA DE APROVAÇÃO: 08/12/2022



Antonio Ailton de Sousa Lima

Homem negro, sociólogo pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Brasil, mestre e doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Membro e pesquisador da Rede de Estudos e Afrontamentos às Pobrezas, Discriminações e Resistências.

E-mail: ailtonlimah12@gmail.com



Francisco Gleidison Cordeiro Lima

Indígena Karão Jaguaribaras de Aratuba, Ceará, Brasil, estudante de Antropologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Brasil e do Mestrado em História da Universidade Estadual do Ceará.

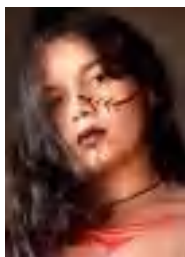
E-mail: gleidisonkarao@gmail.com



Gabriela Silvestre de Castro

Indígena da Aldeia Tremembé da Barra de Mundaú em Itapipoca, Ceará, Nordeste do Brasil, estudante de Antropologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Brasil.

E-mail: castrogabriela20192@gmail.com



Merremii Karão Jaguaribaras

Indígena, agricultora, ambientalista, artista visual e graduanda em Serviço Social pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Brasil.

E-mail: merremiikarao02@gmail.com



Davi Jerry Alves Melo

Homem negro quilombola, cotista, antirracista, graduando em licenciatura em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Brasil. Ex-bolsista de monitoria do programa PULSAR (UNILAB).

E-mail: davimelo89914017@gmail.com



José Freires Nascimento Neto

Quilombola do Cumbe/Aracati, filho de pescador, graduando em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Pesquisador sobre agravos da saúde mental em territórios indígenas e quilombolas.

E-mail: zfreiresneto@gmail.com



Ana Maria Eugenio da Silva

Mulher negra quilombola, mãe solo, cotista, feminista, antirracista, militante do movimento quilombola do Ceará e dançadeira de São Gonçalo do Quilombo do Sítio Veiga, Quixadá, Ceará, Brasil. Mestre Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Brasil. Graduada em Antropologia pela UNILAB. Doutoranda em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil.

E-mail: anaeugenio.v@gmail.com



Francisca Marleide Nascimento

Preta, quilombola, cotista, pedagoga, mestranda, presidenta do Conselho de Igualdade Racial de Horizonte (COMPIRH), Brasil, e gestora da escola quilombola Olímpio Nogueira Lopes.

E-mail: marleidenascimento25@gmail.com



Lauriane de Castro Nascimento

Indígena da Aldeia Indígena Tremembé da Barra de Mundaú, artista, agricultora, estudante de Agronomia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

E-mail: laurianetremembe@gmail.com



James Ferreira Moura Júnior

Branco, ativista de direitos humanos dos povos indígenas e quilombolas, coordenador da Rede de Estudos e Afrontamentos das Pobrezas, Discriminações e Resistências (rea-PODERE), Professor PQ CNPQ, Professor da UNILAB e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil.

E-mail: james.mourajr@unilab.edu.br



Quando uma ideia nos toma o mundo: reflexões sobre juventude, raça e trabalho no Brasil pandêmico

Miguel de Sousa Lacerda Neto

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-4211-0163>

Sergio Dias Guimarães Junior

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-5522-6646>

Bruno Alves de França

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-5917-621X>

Introdução

As reflexões sobre as expectativas laborais das juventudes¹ negras no Brasil se formam como um campo de disputa de narrativas quando tomamos as diferentes concepções sobre trabalho e juventudes e do modo como elas se organizam e se articulam. Da disputa emergem questões que dependem de quais ideias se buscam tomar como verdade, como padrão universal, e qual projeto de sociedade é defendido e se busca promover. Neste sentido, o presente artigo visa refletir sobre o entrelaçamento entre as juventudes negras e o campo do trabalho a partir das perspectivas críticas que interrogam os efeitos da colonialidade e a conjuntura neoliberal, a partir das experiências de atuação protagonizadas por jovens negras e negros moradores de favelas e periferias do Rio de Janeiro, Brasil.

A perspectiva decolonial assumida na primeira seção deste texto busca evidenciar as narrativas construídas enquanto projeto de humanidade que compreende a ideia de raça como fundadora de uma nova compreensão do mundo, dos sujeitos, das sociedades e do trabalho. Na segunda seção, através de análise bibliográfica, debatemos os efeitos da colonialidade do poder expressa na lógica do capital neoliberal, manifestada de forma particular pelos processos de precarização estrutural do trabalho, particularmente no que se refere às juventudes negras. Por fim, a última seção expõe a experiências de dois projetos executados pela Organização Não Governamental (ONG): Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) junto às juventudes faveladas, periféricas e majoritariamente negras da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. As reflexões construídas a partir dos projetos possibilitam trazer à tona o debate sobre a realidade das juventudes a partir de suas próprias elaborações. Para tal, faremos usos de relatórios e outros materiais disponibilizados pela FASE RJ, assim como partiremos das nossas experiências na realização direta das ações relacionadas aos projetos.

Uma ideia e seus mundos: raça e colonialidade

De início perspectivamos aqui uma ideia e os mundos que a partir dela são construídos, admitindo que toda forma de vida e produção de subjetividades – as formas de pensar, sentir, agir e falar – passam a ser atravessadas por essa construção de sociedade, ou seja, um imaginário que cria realidade. Assim, a ideia de um mundo racializado acaba por ganhar existência real, ou seja, estatuto de verdade. É isto que está no bojo da ideia que funda o colonialismo: o racismo. O sistema colonial – que parte da “premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível” (KRENAK, 2020, p. 13) – realiza a secção e a hierarquização da humanidade feitas pelo branco europeu, a partir das dessemelhanças do outro com aquilo que ele entendia como sendo (s)eu. A branquitude, ou seja, todo o sistema de simbolização do mundo construído pelo sujeito branco, que cria práticas e discursos no intuito do exercício do poder, inscreve na realidade a sua perspectiva advinda do horror desse sujeito com a diferença – essa realidade construída é o mundo moderno. Desse modo, o racismo não é uma expressão da conjuntura, distorção ou exceção encontrada na realidade social, é fundante, ou estrutural, como proposto por Almeida (2020). Portanto, é fundamental a compreensão de que a ideia de raça cria mundos e modos variados de existir em que as práticas, discursos e processos de subjetivação criados

1 Juventudes, no plural, é uma palavra que marca as múltiplas possibilidades do entendimento acerca da juventude nos diversos territórios e culturas. Os marcadores sociais, como raça, classe e gênero, também corroboram para definir contornos que marcam a experiência dos sujeitos em relação à juventude, ainda que no interior das mesmas lógicas e marcações sociais.

no colonialismo conseguem superar seu espaço-tempo histórico e habitar os interstícios da realidade produzida, o que a perspectiva decolonial de autores do Sul do mundo, como Quijano (1988), vai nomear como colonialidade. Assim, se o colonialismo é o processo político, militar e econômico de um Povo, Estado ou Nação que visa a subordinação de um outro, a colonialidade refere-se aos processos sociais, econômicos, políticos, territoriais, epistêmicos, culturais e psíquicos que emergiram na realidade após a experiência do colonialismo. Deste modo, a colonialidade aponta para uma matriz de poder que ultrapassa a própria construção histórica do colonialismo e atua sobre três eixos: nas formas do poder, nas construções e legitimidade dos saberes e nas produções de subjetividade (QUIJANO, 1988).

Como efeito, esse sistema se articula com outras formas de dominação – como as baseadas em classe e gênero – e produz uma matriz propícia para o desenvolvimento do capitalismo. Especialmente no que tange à constituição histórica da América Latina, foram implementadas formas de dominação colonial de base eurocentradas que, na esfera trabalhista, ganharam a roupagem do que Quijano (2005) chama de uma divisão racial do trabalho, em que populações específicas passaram a ocupar lugares sociais determinados. Assim, ao desconsiderar suas condições históricas de existência, toma-se como “natural” a presença de populações negras e indígenas em ocupações e funções mais precarizadas. Essas formas de distribuição e divisão do trabalho ganham outros contornos com o desenrolar da história do capitalismo e suas manifestações podem ser observadas na atualidade dos contextos trabalhistas.

Então, pensar as expectativas laborais das juventudes não brancas² acaba indo ao encontro de um fatalismo das perspectivas que são abertas a corpos e subjetividades no capitalismo que advém de um mundo racializado. A meritocracia se configura como uma promessa, recortada de seu contexto colonial e apresentada como solução para um mundo do trabalho em uma leitura do sistema de classe não racializada ou na construção do sujeito neoliberal e seu imperativo do individual. Todavia, não podemos deixar de compreender a função de um dos maiores reguladores de corpos e subjetividades da modernidade: o Estado. O entendimento deste no processo de colonização se faz importante não somente por ser ele fundado pelas premissas modernas, mas também porque parece ser sua função a articulação da ideia de raça na confecção de mundos racializados. Mills (1997) aponta como o Estado moderno é um dispositivo de manutenção do sistema racial. Para o autor, o *contrato social* é um acordo realizado pelo Estado e a branquitude. Esta última, como única signatária, tem o Estado como fiador que garante seu privilégio, assegurando o sistema racializado. Deste modo, a ideia de um Estado desenhado pelos filósofos contratualistas na figura de um leviatã que assegura a humanidade em sua perspectiva social é uma falácia que, segundo o filósofo, não expõe o contrato de dominação como seu objetivo (MILLS, 1997).

O *contrato de dominação* se torna manifesto quando examinamos a relação do Estado com corpos e subjetividades negras, evidenciada no conceito de necropolítica descrito por Mbembe (2016). Para o autor, essa é a forma de fazer política do Estado moderno, cuja ação é regulada por uma economia da morte. Assim, a atividade de extinção de sujeitos negros configura o axioma do Estado Moderno enquanto dispositivo colonial. Essa função assassina do Estado moderno fica evidente na observação dos dados sobre mortos por violência policial. Somente no estado do Rio de Janeiro, em 2020, foram 1.245 mortes por intervenção de agentes do Estado.

2 O presente artigo tem maior enfoque nas juventudes negras. No entanto, os efeitos do racismo e da colonialidade atuam em outras juventudes (como o caso das juventudes indígenas). Tal escolha foi feita por entendermos que juventudes negras e indígenas sofrem com a ação do colonialismo, mas com diferentes efeitos. Uma discussão que não as distingue poderia apagar as respectivas singularidades.

Em 2021 houve aumento de 9%, e nos cinco primeiros meses de 2022 as vítimas já totalizavam 550 (INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021), em que pese a limitação de operações policiais em favelas durante o período da pandemia definida por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº. 635, conhecida por *ADPF das favelas*.

Somado à violência de agentes do Estado temos, como efeito da colonialidade no contemporâneo, a criação da categoria de jovens “nem-nem”, jovens que não estão estudando e nem trabalhando. A categorização costuma apontar a ausência de políticas públicas como um problema central, assim como a alta taxa de evasão escolar e o aumento de empregos precarizados. Todavia, a categorização dos jovens “nem-nem” acaba corroborando para o pensamento de que não há outra forma de produção de si das juventudes que ocorram para além da instituição escolar clássica e o mercado de trabalho, aproximando o problema às soluções e imaginários neoliberais, como nas ideias de “empreendedor de si”, e não interrogando as instituições e políticas que seguem operando muitas vezes lógicas coloniais.

“A vida não pode parar”?

Neoliberalismo, trabalho colonizado e juventudes negras no Brasil

Em 2020, diante de forte e incerto recrudescimento do cenário pandêmico, o Ministério da Educação (MEC) divulgou um vídeo institucional para informar que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) daquele ano não seria adiado e que as inscrições para a realização das provas permaneceriam abertas. A campanha trazia como slogan a seguinte frase: “a vida não pode parar”³.

Diante dos múltiplos esforços mobilizados por diferentes setores sociais naquele período, da intensificação de desigualdades e assimetrias socioestruturais pela pandemia e da verdadeira corrida sanitária para contenção dos níveis de exposição e contaminação pelo novo coronavírus, tal afirmação é aqui considerada como importante mote reflexivo para se pensar, de forma mais amplificada, as relações entre neoliberalismo, trabalho e vida, particularmente no que se refere às juventudes negras no Brasil. Em meio a um cenário com tantas vidas perdidas, precarizadas, expostas, banalizadas, negadas e excluídas, o *slogan* em questão nos convoca à seguinte indagação ético-política: o que, de fato, não pode parar?

Um dos caminhos para se pensar tal questão é a consideração de que o colonialismo fundante do modo de produção capitalista, em sua vertente neoliberal, tem como premissa primeira à defesa da continuidade dos fluxos da economia/mercado – de reprodução e valorização constante do capital – em detrimento dos mecanismos de luta pela garantia da dignidade da vida e trabalho (ANTUNES, 2018; HARVEY, 2011). Paralelamente, em outro trecho do vídeo divulgado pelo MEC, um estudante afirma que é “preciso ir à luta, se reinventar, superar”. Aspectos característicos da atual morfologia do capitalismo financeiro que, personalizado na figura do *sujeito neoliberal* (DARDOT; LAVAL, 2016a, 2016b), produz e reproduz simulacros de liberdade e autonomia cuja lógica meritocrática reforça a crença individual e coletiva nos ideais de “empreendedores de si”, “próprios patrões”, “donos do próprio barco”, numa dinâmica alicerçada pelo mascaramento de assimetrias sociais e outras formas de exclusão e negação de direitos que, no limite, representam sua base de sustentação – especialmente diante do agravamento das crises estruturais decorrentes da pandemia (GUIMARÃES JUNIOR; GONÇALVES; CARDOSO, 2021).

3 Para acesso ao vídeo completo, consultar o link disponível no seguinte endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=SysS3dWL-Hc>>. Acesso em: 4 jul. 2022.

Nesse panorama, os contextos de trabalho representam palco privilegiado para a observação desses aspectos. A ampliação do fenômeno da precarização social do trabalho (DRUCK, 2013) forma um cenário de desabilitação de direitos e ameaça à saúde, proteção social, organização coletiva e às formas de trabalho digno e eticamente referenciadas, particularmente no Brasil, dadas as circunstâncias de sua historicidade colonialista, escravista e patriarcal que fundamenta sua estrutura societária (SCHWARCZ, 2019). Em paralelo, decisões político-jurídicas⁴ no cenário trabalhista brasileiro respaldam essa flexibilização generalizada e representam suas condições de possibilidade, manutenção e aperfeiçoamento, ainda de forma mais intensa com o advento da pandemia da Covid-19 (ANTUNES, 2020; DRUCK, 2021).

Almeida (2020) afirma que o caráter estrutural do racismo naturaliza a inserção de pessoas negras no mercado de trabalho com salários menores e condições mais precárias. Em consonância, Santos, Diogo e Shucman (2014) evidenciam a divisão racial e sexual do trabalho que cria “não lugares” destinados aos negros, mulheres, e, particularmente, às mulheres negras. Tais afirmações também encontram eco no recente estudo de Lacerda Neto et al. (2021) que, ao considerarem a relação racismo-trabalho-pandemia, evidenciam como o cenário de crise sanitária intensificou os efeitos nocivos à saúde da população negra no contexto trabalhista do Brasil.

Santos e Scopinho (2011) revelam como construções racistas promovem acordos sociais que fazem com que jovens negros sejam excluídos e destinados à margem das relações laborais. Assim, eles acabam ocupando posições com condições precárias e desiguais em relação à população branca. Prado, Silva e Silvestrini (2020) apontam como as juventudes vêm sofrendo efeitos dos mecanismos de dominação e opressão a partir das interseccionalidades de raça, classe, gênero e sexualidades que, quando combinados, representam modos de controle do trabalho e potente mecanismo de manutenção e reprodução dos ciclos de exclusão e desigualdades sócio-históricas.

Na era do capitalismo financeiro tal dinâmica é atrelada a elementos outrora inexistentes que dividem espaço com tradicionais formas de exploração e injustiças historicamente presentes nos mundos do trabalho. Antunes (2018, 2020) afirma que, com o recrudescimento do neoliberalismo e seus alcances a níveis cultural e subjetivo, novos desafios são impostos à juventude que trabalha, seja pelos índices de desemprego e informalidade, seja pelo mito do “empreendedorismo” que, em sua acepção fundamental, muitas vezes é sinônimo de servidão, autoexploração, bem como condições de trabalho precárias e sem direitos garantidos.

Combinado aos ataques neoliberais das últimas décadas à coletividade, justiça social e ao bem comum (DARDOT; LAVAL, 2017), esse fenômeno vem ganhando destaque no cenário contemporâneo e suas manifestações e influências remodelam a própria experiência neoliberal, principalmente a nível da produção subjetiva. Trata-se de um cenário no qual o processo de desregulamentação e flexibilização dos mercados intensifica e reproduz cada vez mais os níveis de desigualdade social (BROWN, 2015, 2019).

Dados da recente pesquisa publicada em 2021 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) nos possibilitam analisar como as desigualdades relacionadas a sexo, raça e idade no mercado de trabalho foram impactadas pela atual pandemia (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2021). O estudo revela que a crise sanitária impactou mais intensamente alguns grupos, como as mulheres e as pessoas negras. Com relação às juventudes, os dados revelam

4 Como exemplos, podemos citar os Projetos de Lei nº 13.429/2017 (que aprova a terceirização irrestrita no país), a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e a extinção do Ministério do Trabalho em 2019.

uma redução das chances de inserção no mercado de trabalho: em 2015, a proporção de ocupados era de 64,7% para os mais jovens (14 a 29 anos) e 72% para os adultos (30 a 59 anos); já em 2020, esse quantitativo passou para 52,4% no caso dos jovens e 64,7% para o segundo grupo (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2021). A pandemia dificultou ainda mais as possibilidades de mudança deste cenário.

Em consonância com esses resultados, estudo do IBGE (2021) aponta que, entre os segmentos sociais analisados, a população negra representa a maior parte desempregada, em subocupações e com maiores níveis de desemprego entre jovens. Os dados mostram que, em relação às oportunidades e condições de trabalho, grupos específicos, como mulheres, pessoas pretas ou pardas, jovens e a população com menor nível de instrução, são os que apresentam indicadores mais desfavoráveis.

Como um ingrediente a mais nessa complexa receita, a pandemia intensificou as desigualdades e a precarização estrutural do trabalho no Brasil. Uma pesquisa realizada em 2021 pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) apresenta como se configuram as condições de trabalho e renda das juventudes no cenário pandêmico, assim como as possíveis alternativas diante das dificuldades impostas pela crise. O estudo revela que entre os jovens que não estavam trabalhando, 35% tiveram sua primeira atividade no mercado de trabalho durante a pandemia e, principalmente para aqueles entre 18 e 24 anos, a informalidade e o trabalho autônomo representaram as principais formas de inserção laboral. Os dados apontaram que 1 em cada 10 trabalhou por conta própria ou abriu seu negócio e 2 a cada 10 realizaram trabalhos pontuais sem carteira assinada. Observa-se, deste modo, a presença de jovens em atividades informais e no chamado “subemprego” que, durante a pandemia, teve aumento significativo e cuja dinâmica nos coloca diante de inúmeros desafios relacionados aos mecanismos de proteção social, organização, regulamentação e saúde das juventudes que trabalham. Assim, essas informações nos direcionam para a análise de um aspecto relevante na atualidade do cenário trabalhista brasileiro, especialmente quando se trata de questões relacionadas às juventudes negras: o fenômeno da uberização/plataformização do trabalho (ANTUNES, 2020). Este fenômeno, em suas especificidades e capilarização no campo social, tem sido o destino de parcela significativa de jovens a nível nacional, particularmente das chamadas juventudes periféricas.

Sobre esse ponto, as considerações de Abílio (2020a, 2020b) sobre o trabalho de entregadores de aplicativos (“bikeboys” e “motoboy”) revelam o modo como essas atividades possuem um caráter tipicamente juvenil, negro e periférico. Personificando a figura do “trabalhador *just in time*”, imerso num contexto de trabalho periférico, desprotegido socialmente e exposto a inúmeros riscos em suas atividades laborais, esse sujeito revela-se enquanto peça-chave nesse complexo quebra-cabeças no qual “quanto mais socialmente desprotegida e mais mal remunerada, mais juvenil e negra é a ocupação de entregador” (ABÍLIO, 2020a, p. 581).

Afirma-se, portanto, que a ideologia neoliberal que produz trabalhadores desprotegidos socialmente, envolvidos paradoxalmente em arcaicas e inéditas formas de exploração, e que se autogerenciam na cadência algorítmica das relações uberizadas, o fazem sob a égide da figura do *sujeito empreendedor*, responsável por toda sorte de custos, ganhos e riscos de suas atividades. Nesse mosaico, percebe-se que as relações passaram a ganhar novos contornos com o advento da pandemia e seus desdobramentos atingem diferentes dimensões, particularmente no tocante aos impactos no processo saúde-doença no trabalho (GUIMARÃES JUNIOR; GONÇALVES; CARDOSO, 2021; UCHÔA-DE-OLIVEIRA, 2020).

Na observação desse cenário, pode-se afirmar, em contrapartida, que diferentes formas de dominação nos mundos do trabalho não estão desacompanhadas de movimentos de resistência que se colocam na contramão dos processos contínuos de perda de direitos e ameaças à saúde e à dignidade na arena laboral. Trazer visibilidade para esses movimentos e reafirmar sua potência transgressora na atualidade revela-se como uma necessidade ético-política. Mesmo na dinâmica da uberização, revelam-se potentes contrapontos às formas de exploração indiscriminada e controle exacerbado dos trabalhadores. Apesar da primazia das ofensivas e modos de dominação neoliberais, as formas de resistência e organização coletiva dos trabalhadores representam um fator de grande relevância para os movimentos de luta pela dignidade no trabalho. Uchôa-de-Oliveira (2020) aponta uma série de outros movimentos coletivos que vêm ganhando força em diferentes países desde 2015, entre eles, no contexto brasileiro, destacam-se paralisações de jovens motoristas e entregadores de aplicativos, greves, movimentos, associações e outras potentes ações de resistência política que se direcionam, em sua diversidade, para a luta e os esforços de afirmação da dignidade e garantia de direitos sociais no trabalho.

Considerações sobre raça, trabalho e pandemia a partir do olhar das juventudes negras, faveladas e periféricas

As relações entre juventudes, raça e trabalho, atravessadas pela pandemia da Covid-19, aparecem de forma direta em ações recentes realizadas pela FASE, no Rio de Janeiro. Entre 2020 e 2021, a FASE RJ desenvolveu, por meio da educação popular, duas ações direcionadas primordialmente para jovens negras/os, moradoras/es de favelas e periferias: o *Juventudes nas Cidades* e o *Se Liga no Território!*. As discussões realizadas durante as atividades dos projetos trazem elementos importantes para pensar sobre os desafios que se apresentam para as juventudes na contemporaneidade. As informações e dados que dão base para nossas reflexões são oriundos de relatórios, avaliações, publicações e outros materiais sistematizados e disponibilizados pela FASE RJ. Além disso, um dos autores do presente artigo integrou a equipe de coordenação e execução de todas as ações de ambos os projetos, e um outro autor teve uma participação pontual nas atividades do *Juventudes nas Cidades*, realizando a relatoria e sistematização de encontros e oficinas com os jovens.

O *Juventudes nas Cidades* foi realizado entre 2017 e 2021⁵ junto a jovens e coletivos juvenis em periferias urbanas das cidades de Recife, Rio de Janeiro, São Paulo e Distrito Federal, sob a coordenação da Oxfam Brasil⁶ em parceria com ONGs locais⁷. No Ano III, o objetivo foi contribuir para a inclusão econômica de jovens negros/as de periferias urbanas, através do fortalecimento de suas capacidades e defesa de seus direitos. Diferentemente dos anos anteriores (Anos I e II), que tiveram como foco o ativismo juvenil e a questão da raça, no Ano III o eixo principal das atividades do projeto girou especificamente em torno da defesa dos direitos das

5 As atividades foram organizadas pela FASE em Ano I (abril de 2017 a maio de 2018); Ano II (agosto de 2018 a maio de 2019); e Ano III (dezembro de 2019 a maio de 2021).

6 A Oxfam é uma rede global de organizações que, no Brasil, existe desde 2014 e tem sede em São Paulo. Configura-se como uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e independente, que busca a construção de um país mais justo e menos desigual.

7 Em São Paulo com a Ação Educativa e o Instituto Pólis; em Recife com a FASE Pernambuco; no Distrito Federal com o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC); e no Rio de Janeiro com a FASE RJ e o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE). Contou ainda com a parceria da ONG Criola, na concepção do Projeto Político Pedagógico das ações.

juventudes à profissionalização, ao trabalho e à renda. Sendo atravessado pela pandemia de Covid-19, o projeto foi readequado metodologicamente para ser realizado de modo remoto, além de incluir nas pautas o debate sobre seus impactos na vida e futuro dos jovens. No Rio de Janeiro participaram 40 jovens⁸ da Região Metropolitana, mulheres e homens (cisgênero e transgênero), majoritariamente (75%) negras e negros, com o ensino médio completo ou em andamento (63%) e uma parcela considerável (34,5%) com o ensino superior completo. A quase totalidade do grupo não possuía trabalho formalizado, apresentando-se como desempregados ou realizando “bicos” – entre as atividades citadas estavam a de babá, recreadora, vendedor ambulante, oferta de aulas particulares, servente de obra, trancista, entre outras. Apesar da sua condição de trabalho, a maior parte do grupo de jovens contribui de forma significativa para a composição da renda familiar.

Foi com base nesse perfil e a partir da consideração dos próprios jovens sobre quais atividades poderiam ser realizadas no escopo do projeto que se desenhou um ciclo de debates e um conjunto de oficinas para oferecer conhecimentos específicos, práticos e teóricos, que coadunassem para o alcance de seus objetivos pessoais e profissionais. Assim, foram promovidas atividades sobre conjuntura, juventudes e mundo do trabalho; organização, gestão financeira e do tempo; planejamento pessoal e profissional; ações coletivas e incidência política, entre outros temas. As atividades, frequentemente, contaram com a participação de especialistas e/ou pessoas que compartilharam suas experiências.

Longe de uma perspectiva de inclusão econômica a “qualquer custo”, que pode reproduzir as lógicas marcadas pelo racismo e colonialismo, o projeto propôs a construção de novos caminhos e estratégias capazes de reduzir a exclusão social e a vulnerabilidade desses jovens. Não bastava promover processos de profissionalização, mas pensar em como as desigualdades e as distintas violências e violações de direitos a que esta população está sujeita marcam a relação educação, profissionalização, trabalho, renda e expectativas de futuro. O resultado buscado pelo projeto era que o conjunto de atividades de formação e orientação ampliasse as capacidades e redes dos jovens para identificar oportunidades e construir planos de inclusão econômica.

Nos grupos foi discutida a ideia de trabalho como atravessada por uma hierarquização nas quais pessoas negras e periféricas estão constantemente em posições subalternizadas – seja como “empregados” de alguém (com vínculos que raramente consideram as leis trabalhistas) ou pela propalada fábula do “empreendedorismo”. Este conceito, que frequentemente aparece como potência da criatividade popular e possibilidade de geração de renda, foi problematizado: ainda que possa ser um caminho, é fundamental questionar sua tendência de escamotear as desigualdades sociais, assim como a retirada de direitos e o sucateamento das relações de trabalho.

Na contramão da lógica do capital, o trabalho precisa ser cada vez mais assumido como um meio de realização das capacidades humanas e de promoção da cidadania. Para isso, o “coletivo”, a organização comunitária e a autogestão aparecem como princípios fundamentais. Da mesma forma, a ancestralidade e as estratégias históricas de resistência que marcam a vida de sujeitos negros, desde o sequestro promovido pelo colonialismo,

8 Os jovens que participaram do Ano II e seguiam dentro do perfil do projeto (entre 18 e 29 anos, vinculados a grupos, coletivos e movimentos juvenis) foram consultados sobre o interesse em continuar no Ano III. Desses, 23 aceitaram continuar. As outras 17 vagas foram ocupadas por novos representantes de grupos, coletivos e movimentos, convidados com base nas articulações da FASE RJ e do IBASE.

precisam estar como pano de fundo e horizonte dessa construção. O estudo, a capacitação, o aprimoramento permanente são pré-requisitos para a construção de qualquer possibilidade de inclusão econômica. As ações do projeto também potencializaram a incidência pública sobre as questões relativas às reconfigurações do mundo do trabalho e inserção econômica de jovens, dando visibilidade às dimensões de gênero e raça junto a candidatos aos cargos do executivo e do legislativo. Com esse intuito, o grupo de jovens elaborou um vídeo-manifesto visibilizando a pauta dos direitos das juventudes moradoras de favelas e periferias nos programas de candidatos aos cargos políticos e daqueles que já estavam eleitos, divulgado de forma intensiva nas redes sociais; bem como organizou uma roda de conversa com candidatos à vereança da cidade do Rio de Janeiro para discutir a conjuntura política e pensar estratégias de incidência política, assim como fortalecer canais de participação social para os jovens.

A outra atuação da FASE RJ junto a jovens foi o *Se Liga no Território!*, realizado em parceria com os movimentos Mães de Manguinhos⁹ e Fórum Social de Manguinhos¹⁰, e apoio da Fundação Rosa Luxemburgo¹¹ (FASE RJ, 2022). Seu principal objetivo foi produzir dados e informações primárias sobre condutas e rotinas violadoras de direitos adotadas cotidianamente pelas forças de segurança pública nas favelas. Assim, foram realizados processos de formação política, produção de metodologias participativas e pesquisa com jovens de favelas, buscando apresentar novas análises sobre temas relevantes na vida desses jovens e novas práticas de pesquisa em/para/com favelas. Por conta do cenário pandêmico, as ações também foram realizadas por meio remoto.

No *Se Liga no Território!* - Ano I, de 2020, as ações se concentraram no território do Complexo de Manguinhos, Zona Norte da capital fluminense, com a participação de sete jovens¹² da área, 3 mulheres e 4 homens (cisgênero), todos negros, com idade entre 18 e 27 anos, a maioria com ensino fundamental completo e ensino médio incompleto (em andamento ou por abandono), sem experiência com ativismo social, projetos sociais ou formação política, e 2 que já haviam passado pelo sistema socioeducativo ou prisional. Em comum, todos os selecionados enfrentaram alguma situação de violência nas favelas de Manguinhos. Por meio de um processo de

9 Movimento de mães e familiares de vítimas de violência do Estado, criado a partir do assassinato de jovens pelas polícias do estado do Rio de Janeiro e que lutam pela memória de seus filhos e familiares, pelo combate ao genocídio da juventude negra brasileira e por outra concepção das políticas de segurança pública.

10 Coletivo criado em 2007, que reúne moradores e trabalhadores de Manguinhos, e tem como missão a defesa da cidadania ativa dos moradores de favelas, a luta pela garantia de seus direitos e a denúncia e combate às violações de direitos no território, principalmente aquelas cometidas pelos agentes do Estado.

11 Instituição alemã sem fins lucrativos vinculada ao partido Die Linke, de orientação à esquerda do espectro político, fundada em 1990.

12 Considerando os objetivos da proposta, as atividades previstas e a dimensão da segurança das informações, o perfil definido para os participantes era ser jovem (18 a 29 anos), negra e negro, morador do complexo de favelas de Manguinhos e com, no mínimo, o ensino fundamental completo. Em função do contexto da pandemia, era necessário que os integrantes selecionados para o projeto soubessem lidar com a internet e as ferramentas indicadas. Os jovens inscritos participaram de um processo seletivo composto por produção textual e entrevista com o coletivo de gestão do projeto.

formação¹³ e posterior aplicação da metodologia de pesquisa construída coletivamente¹⁴, esse grupo, sob a supervisão de três mulheres integrantes dos movimentos parceiros, refletiu e buscou informações sobre as formas recorrentes de violência cometidas pelos agentes armados do Estado nas favelas e os impactos sobre a vida dos jovens, alvos principais da violência letal.

Já no *Se Liga no Território!* - Ano II, de 2021, foi possível expandir o escopo tanto territorial, quanto do ponto de vista de sua proposta, com o sentido de aplicar e aprimorar a metodologia construída e conectar jovens de distintas favelas e de diferentes experiências de militância e engajamento. Assim, participaram sete jovens¹⁵, entre 18 e 28 anos, dos complexos de Manguinhos, Maré e Acari, na Zona Norte, e da Ladeira dos Tabajaras, em Copacabana, na Zona Sul carioca, quatro mulheres e 3 homens, todos cisgêneros e negros, com o ensino médio completo e alguma experiência de militância. Também após um processo formativo¹⁶, o grupo definiu como metodologia a aplicação de formulários semiestruturados¹⁷ com jovens entre 18 e 29 anos, focando nas desigualdades socioeconômicas durante a pandemia e as violações de direitos provocadas por forças policiais, e a realização de 3 grupos focais, 2 deles com jovens moradores e outro com profissionais da saúde e educação que atuam nas áreas, com a objetivo de capturar a percepção sobre os efeitos das recorrentes abordagens, diferenças das abordagens por identidade de gênero e raça/cor e os efeitos sobre a educação e a saúde física e mental dos moradores de favelas.

Apesar de considerar as violências e violações de direitos promovidas pelas forças de segurança pública do Estado como foco das atividades do projeto, muitos dos debates tiveram como tema os impactos da Covid-19 no cotidiano das juventudes negras moradoras de favelas e periferias. As condições de vida já precarizadas pela falta de políticas públicas e a rotina de violências vivida pelas favelas passaram a enfrentar a intensificação de antigas questões, como o aumento do desemprego, o retorno da insegurança alimentar e o aprofundamento da violência policial.

13 Foram trabalhados os seguintes temas: produção das cidades, militarização do urbano, formação das favelas, racismo, gênero, atuação policial, instituições de garantia de direitos. Além de conteúdos sobre metodologias de pesquisa, ferramentas de comunicação e cuidados digitais.

14 Toda a metodologia do projeto foi construída de forma compartilhada, levando em consideração as experiências de ativismo, interesse e vivências de cada participante, de acordo com as bases da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) e pesquisa militante (BRINGEL; VARELLA, 2016), assim como todo o referencial sobre educação popular acumulado ao longo de 60 anos pela FASE. Assim, foram definidas 4 ações básicas para a atividade de pesquisa: 1) monitoramento de redes sociais e sites de notícias sobre as ocorrências de casos de violência policial e outras violências no território de Manguinhos e seu entorno; 2) identificação de interlocutores privilegiados que pudessem fornecer informações precisas sobre os casos de violência em Manguinhos; 3) participação em atividades que dialogavam com a pesquisa, a fim de permitir aproximação dos jovens pesquisadores com temas relacionados ao projeto, como lives, debates e participação supervisionada em reuniões e atividades de movimentos sociais; e 4) diário de campo sistematizando as pesquisas realizadas.

15 A proposta para o Ano II foi manter alguns jovens já vinculados ao projeto e, ao mesmo tempo, convidar outras e outros jovens que participaram de ações executadas pela FASE RJ anteriormente. Para isso, foram acionados lideranças e ativistas de Direitos Humanos nos territórios para que indicassem jovens (18 a 29 anos), negras e negros, moradores das 4 áreas do projeto e com, no mínimo, o ensino médio completo. Os jovens inscritos participaram de um processo seletivo. Assim, foram selecionados 3 jovens pertencentes ao complexo de Manguinhos (sendo 2 participantes do Ano I e 1 nova integrante), 1 do complexo da Maré, 1 de Acari e 1 da Ladeira dos Tabajaras, em Copacabana.

16 A formação foi oferecida por meio do Curso de Extensão *Se Liga no Território: juventudes, Covid-19 e Direitos Humanos nas favelas do Rio de Janeiro*, promovido em parceria com o Cidades – Núcleo de Pesquisa Urbana (ICS/UERJ).

17 Foram aplicados 65 questionários.

Os jovens negros, favelados e periféricos, mais uma vez, foram os que mais sofreram com as consequências desse período, atingidos de distintas formas no imediato e em um futuro impossível de ser projetado adequadamente.

Com o aumento do desemprego, a redução da renda e do poder de consumo, o encarecimento do custo de vida generalizado provocado pela crise político-econômica e potencializado pela crise sanitária, junto com a falta de políticas públicas sociais, manter uma família se tornou uma luta cotidiana. Nessa batalha pela sobrevivência, os jovens assumem papel importante: os questionários aplicados pelos jovens-pesquisadores nos territórios revelaram que eles são responsáveis pelo sustento de suas famílias (36% das famílias têm um jovem como responsável principal por este sustento), além da confirmação de uma centralidade das mulheres na formação da renda familiar (quase 50% das famílias dependem exclusivamente dos recursos auferidos por mulheres).

Em um contexto mundial no qual 1 a cada 6 jovens perdeu seu emprego após o início da pandemia e aqueles que conseguiram manter seus vínculos tiveram alguma redução de renda e, conseqüentemente, de consumo nesse período (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2020), a informalidade muitas vezes é o que resta para conseguir algum ganho, especialmente entre jovens negros, empurrados para o trabalho como entregadores e motoristas de aplicativos.

Também por conta das múltiplas crises em curso, cerca de 18% dos jovens entrevistados pelos jovens-pesquisadores nos territórios precisaram mudar de profissão ou ocupação durante o período da pandemia e outros 20% precisaram complementar a renda principal adicionando mais um trabalho ou ocupação no dia a dia. Em ambos os casos, a informalidade também foi o destino desses jovens: seja como vendedores informais de serviços e produtos, na maior parte das vezes realizados no interior das próprias favelas, como entregadores de aplicativos, ou com a oferta de serviço de lava-jato. Na viração do cotidiano, marcado pela precariedade, o “empreendedorismo intuitivo” aparece como resultado da luta pelo sustento e pela sobrevivência, distantes dos processos de planejamento e formalização.

Outros elementos que marcaram as atividades dos projetos trazem considerações para pensar a dinâmica entre juventudes, raça e trabalho na pandemia. Diante das necessárias medidas de distanciamento social assumidas como forma de contenção da infecção pelo SARS-CoV-2, foi necessária uma readaptação completa dos planejamentos e atividades para garantir a realização das ações. Para além dos desafios metodológicos que a dinâmica virtual trouxe para a equipe executora, a limitação de acesso à internet de qualidade e de forma continuada, assim como a indisponibilidade de dispositivos tecnológicos e espaço minimamente adequado para participar das atividades atravessaram, constantemente, o cotidiano dos projetos. Como forma de minimizar esses obstáculos, pacotes de dados de internet foram oferecidos para os participantes. Ao mesmo tempo, os impactos da Covid-19 e a inação do Governo Federal no trato da pandemia aprofundaram as desigualdades, aumentando o desemprego e reduzindo a renda média, ao mesmo tempo que aumentou a carestia da vida. Tudo isso transformou a vida da população favelada e periférica em uma luta diária para garantir condições mínimas de sobrevivência. Considerando o perfil dos jovens que integraram os projetos, foi preciso remanejar grande parte dos seus recursos para permitir a oferta de um apoio via cartão-alimentação aos jovens participantes. Para os jovens, esses apoios foram essenciais para enfrentar uma parte do período da pandemia, visto que as possibilidades da viração cotidiana para dar conta das urgências da vida estavam mais restritas. Questões ligadas à saúde mental das juventudes nesse contexto de profunda crise social e econômica, sentida de forma mais intensa entre as populações mais empobrecidas e vulneráveis, também apareceram como demanda em diversos momentos dos projetos, requerendo encaminhamentos distintos, desde a realização de oficinas sobre cuidados de si, até encaminhamentos e articulação de atendimento psicossocial nas redes pública e/ou alternativas de apoio.

Apesar dos inúmeros desafios que se apresentaram ao longo do período de realização dos projetos, alguns resultados esperados das ações foram alcançados. Considerando que ambas as atividades buscavam a ativação e fortalecimento dos grupos/coletivos e de suas lutas nos respectivos territórios, os projetos promoveram dinâmicas que potencializaram o ativismo já existente, assim como fomentaram o ingresso de jovens em novas redes capazes de articular as pautas e questões mais locais a um campo maior de reflexão e incidência. Os grupos de comunicação dos integrantes dos projetos seguem em plena atividade, funcionando como um importante meio de divulgação de informações e oportunidades de formação política, de articulação de lutas e pautas, de eventos ligados ao campo progressista, de vagas de empregos, cursos e políticas públicas destinadas às juventudes. A participação de jovens de distintos grupos/coletivos com atuação em diversas áreas promoveu uma troca significativa entre eles; também permitiu a inclusão e uma maior visibilidade das discussões realizadas durante o projeto no interior dos próprios coletivos. Da mesma forma, os temas e a participação nas atividades serviram como um incentivo para a continuação dos estudos e o processo de capacitação profissional: jovens integrantes retornaram à escola, entraram em cursos e ingressaram na universidade. Por último, cabe ressaltar um elemento indicado pelos próprios jovens, que é a ampliação das ferramentas capazes de construir uma perspectiva mais ampla sobre a realidade e de um olhar ainda mais crítico para as questões debatidas.

Ainda que limitados, esses resultados se colocam na contramão do processo de descarte de vidas das juventudes negras, faveladas e periféricas, fortalecendo o seu protagonismo e atuação, reafirmando a sua importância enquanto atores políticos importantes na cobrança por direitos, oportunidades e na construção de alternativas e mundos possíveis.

Considerações finais

A compreensão e as expectativas sobre o mundo do trabalho das juventudes negras são permanentemente perpassadas por problemáticas advindas de uma estrutura racializada e das implicações que as lógicas neoliberais impõem a essa população. Deste modo, é fundamental a construção de caminhos que interroguem práticas, instituições e até mesmo políticas públicas que muitas vezes reproduzem os lugares ou as lógicas de dominação – negando modos múltiplos de existência e resistência ao mundo racializado e impondo soluções neoliberais.

Há a necessidade de se interrogar o Estado enquanto instituição racista e que promove suas ações com base nesse padrão. Ao questioná-lo, aposta-se na defesa de políticas públicas que atendam às necessidades das urgências que se materializam nas vulnerabilidades do hoje. Do mesmo modo, empenham-se na tecitura de políticas e ações que valorizem as resistências, possibilitando a construção de mundos outros, onde a perversão das lógicas neoliberais não seja apresentada como solução a problemas causados por ela ou pela estrutura racista de sociedade.

Em um cenário político-econômico drástico, com reformas trabalhistas e previdenciária que sucatearam e precarizaram ao extremo as relações de trabalho, não há garantias de um futuro com seguridade social e condições de acesso e estabilidade nos mundos do trabalho, sobretudo para a juventude não branca. Com base no conjunto aqui apresentado, é visível que este panorama ganhou novos contornos com a crise pandêmica, evidenciando assimetrias estruturais e a intensificação das taxas de desemprego, informalidade e precarização. Desta forma, se o fundamento racial inaugurou novas formas de subjetividade, a pandemia escancara o mundo que o racismo construiu – um modelo de sociedade que mais do que excludente se beneficia da exclusão ou tem a exclusão como fundamento.

Estima-se, por fim, que as articulações aqui empreendidas encontrem eco em outras pesquisas de diferentes campos do conhecimento e possam se articular com dimensões sociais mais amplas, como movimentos sociais e coletivos de jovens e trabalhadores em prol da garantia de seus direitos. Diante de um cenário de intensificação da precarização, de ofensivas antidemocráticas e fundamentalistas, de inúmeros ataques, retrocessos, perdas de direitos e destruição da legislação protetora do trabalho, o presente artigo soma-se aos esforços e movimentos de luta pela afirmação de formas de vida e trabalho ético, politicamente qualificados. No limite, essa movimentação conjunta permite a invenção de novos mundos e a defesa da vida digna como valores absolutos e inegociáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABÍLIO, L. C. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 98, p. 579-597, 2020a.

_____. Uberização e juventude periférica: desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 39, p. 579-597, 2020b.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2020.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado (Pandemia Capital)**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRINGEL, B.; VARELLA, R. V. S. A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. **Revista Digital de Direito Administrativo**, v. 3, n. 3, p. 474-489, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/115609>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BROWN, W. **Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution**. New York: Zone Books, 2015.

_____. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente**. São Paulo: Politeia, 2019.

DARDOT, P.; LAVAL, C. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **Revista Olho da História**, n. 22, 2016a. Disponível em: <<http://oohodahistoria.ufba.br/wp-content/uploads/2016/04/dlneoliberalismo.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2020.

_____. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016b.

_____. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

DRUCK, M. G. A precarização social do trabalho no Brasil: alguns indicadores. In: ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. p. 55-73.

_____. A tragédia neoliberal, a pandemia e o lugar do trabalho. **O Social em questão**, v. 49, p. 11-34, 2021. Disponível em: <http://www.ser.puc-rio.br/3_DRUCK.PDF>. Acesso em: 4 jul. 2022.

FASE RJ. **Se liga no território: experiência de formação e pesquisa com jovens moradores de favelas – Complexo de Manguinhos, Complexo da Maré, Acari e Ladeira dos Tabajaras**. Rio de Janeiro: FASE, 2022.

GUIMARÃES JUNIOR, S. D.; GONÇALVES, L. R.; CARDOSO, A. J. S. Do sujeito à sujeição: Apontamentos reflexivos à psicologia organizacional e do trabalho em contexto de pandemia pela Covid-19. **R. Laborativa**, v. 10, n. 1, p. 40- 67, 2021.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.** Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Mercado de trabalho: conjuntura e análise.** Brasília: Ipea, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/210512_bmt_71_nota_tecnica_a3.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2022.

INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **ISP dados abertos: série histórica.** Rio de Janeiro: ISP, 2021. Disponível em: <<http://www.ispvisualizacao.rj.gov.br/index.html>>. Acesso em: 9 jul. 2022.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

LACERDA NETO, M. de S. et al. Racismo, trabalho e psicologia: provocações ético-políticas à luz da pandemia pela COVID-19. **Psicologia para América Latina**, n. 35, p. 105-112, jun. 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2021000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 jul. 2022.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios: revista do PPGAV/EBA/UFRJ**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>>. Acesso em: 4 jul. 2022.

MILLS, C. W. **The racial contract.** New York: Cornell University Press, 1997.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **ILO Monitor: COVID-19 and the world of work.** Fourth edition. Updated estimates and analysis. 27 maio 2020. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_745963.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2022.

PRADO, A. C.; SILVA, C. R.; SILVESTRINI, M. S. Juventudes, trabalho e cultura em tempos de racionalidade neoliberal. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cadbto/a/sGP7bMpgPxZsqddxS8PTNxK/?lang=pt>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

QUIJANO, A. **Modernidad, identidad y utopia en america latina.** Lima: Sociedad y Política, Ediciones, 1988.

_____. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: Clacso, 2005.

SANTOS, E. F.; DIOGO, M. F.; SHUCMAN, L. V. Entre o não lugar e o protagonismo: articulações teóricas entre trabalho, gênero e raça. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 17, n. 1, p. 17-32, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/112330>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SANTOS, E. F.; SCOPINHO, R. A. Fora do jogo? Jovens negros no mercado de trabalho. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, n. especial, p. 26-37, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

UCHÔA-DE-OLIVEIRA, F. M. Saúde do trabalhador e o aprofundamento da uberização do trabalho em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 45, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbso/a/CpWfR8RYCdd9skYTLxJjd5p/?lang=pt>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

RESUMO Neste artigo, busca-se refletir acerca do entrelaçamento entre juventudes negras e o campo do trabalho, tendo por base perspectivas críticas que interrogam os efeitos da colonialidade e a conjuntura neoliberal e, a partir das experiências de atuação protagonizadas por jovens negras e negros, moradores de favelas e periferias do Rio de Janeiro, Brasil. Serão utilizados como ilustração os projetos *Juventudes nas Cidades* e *Se Liga no Território!* executados pela Organização Não Governamental (ONG) Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) nos anos de 2020 e 2021. Toma-se os efeitos da crise pandêmica como pano de fundo para se pensar, à luz da literatura, as expectativas e perspectivas das juventudes negras sobre o trabalho na atualidade. De tal modo, propõe-se o fomento de debates e políticas públicas que articulem os mundos do trabalho, as juventudes negras brasileiras e a luta antirracista.

Palavras-chave: juventudes, trabalho, racismo, neoliberalismo.

**Quando una idea se apodera del mundo:
reflexiones sobre juventud, raza y trabajo en el Brasil pandémico**

RESUMEN Buscamos reflexionar sobre el entrelazamiento entre la juventud negra y el campo del trabajo desde perspectivas críticas que cuestionan los efectos de la colonialidad y la coyuntura neoliberal, a partir de las experiencias de acción protagonizadas por jóvenes negros y negras que viven en las favelas y periferias de Rio de Janeiro, Brasil. Los proyectos *Juventudes nas Cidades* y *Se Liga no Território!* ejecutados por la organización no gubernamental Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) en los años 2020 y 2021 servirán de ilustración. Tomamos como telón de fondo los efectos de la crisis pandémica para pensar, a la luz de la literatura, las expectativas y perspectivas de los jóvenes negros sobre el trabajo en la actualidad. Así, se propone la promoción de debates y políticas públicas que vinculen los mundos del trabajo, la juventud negra brasileña y la lucha antirracista.

Palabras clave: juventude, trabajo, racismo, neoliberalismo.

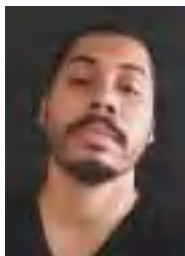
**When an idea takes over the world:
reflections on youth, race and work in pandemic Brazil**

ABSTRACT We seek to reflect on the intertwining between black youth and the field of labor from critical perspectives that question the effects of coloniality and the neoliberal conjuncture, based on the experiences and actions led by young black men and women who live in the slums and outskirts of Rio de Janeiro, Brazil. The projects *Juventudes nas Cidades* and *Se Liga no Território!*, executed by the non-governmental organization Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) in the years 2020 and 2021, will be used as illustration. We take the effects of the pandemic crisis as a backdrop for thinking, in light of the literature, about the expectations and perspectives of black youth on work today. Thus, we propose the promotion of debates and public policies that link the worlds of work, Brazilian black youth and the antiracist struggle.

Keywords: youth, work, racism, neoliberalism.

DATA DE RECEBIMENTO: 17/07/2022

DATA DE APROVAÇÃO: 20/12/2022



Miguel de Sousa Lacerda Neto

Psicólogo e Psicanalista. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Doutorando pela mesma instituição com experiência nas áreas da psicanálise e da psicologia social com ênfase nas relações entre racismo, afirmação e garantias de direitos, clínica e processos de subjetivação.

E-mail: mlacerda.psi@gmail.com



Sergio Dias Guimarães Junior

Psicólogo, Especialista em Saúde do/a Trabalhador/a pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP)/Fiocruz, Brasil. Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil, e em Recursos Humanos pela Sorbonne Université, Paris 2. Doutorando em Psicologia Social pela UFRJ em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), Brasil. Professor do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Estácio de Sá (UNESA), Brasil.

E-mail: sergiodiasguima@gmail.com



Bruno Alves de França

Assistente Social, Educador Popular da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), Brasil. Doutorando em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil e Mestre em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) da UFRJ.

E-mail: bruno.seso@gmail.com



La migración como expectativa laboral de la juventud afroamericana de la Costa Chica Oaxaqueña

Alejandra A. Ramírez López

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Departamento Posgrado Sociología, Puebla, México

<http://orcid.org/0000-0001-5576-847X>

Belem Quezada Díaz

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Departamento de Psicología, Morelos, México

<https://orcid.org/0000-0002-9378-1111>

Introdução

La ideología del mestizaje en México, impregnó la vida política y social con tanta fuerza que dejó fuera de foco a todas las poblaciones que no se correspondían a este estereotipo mestizo, vulnerando sus derechos de salud, educación, trabajo, y su acceso a bienes y servicios. Las personas afromexicanas, por ejemplo, fueron censadas por primera vez en 2020 y se reconocieron constitucionalmente como parte de la diversidad cultural en 2019. En este contexto de invisibilización social, las comunidades afromexicanas viven racismo tanto a nivel estructural como cotidiano, lo que afecta su acceso a derechos como la educación y el empleo.

El presente texto analiza cómo las expectativas laborales de los jóvenes afromexicanos se ven marcadas por los racismos, la desigualdad y la racialización y tiene el objetivo de identificar las expectativas laborales y de futuro que crean los jóvenes afromexicanos en contextos donde el racismo estructural los mantiene en situación de desigualdad y desventaja. Es importante señalar que la capacidad de agencia juvenil tiene un papel central en la construcción de planes y proyectos a futuro para revertir los altos niveles de desempleo y la pobreza, a través de la migración enfocada al empleo o la continuación de sus estudios.

De acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020), 2% de la población en México es afrodescendiente, la mitad son varones y la otra mitad mujeres, y el 47% de ellos son niños y jóvenes. En tanto, la niñez y la juventud no sólo representan una promesa de futuro, sino también son presente, es necesario visibilizar las condiciones de vida que enmarcan sus expectativas de empleo, así como las condiciones materiales, sociales y estructurales que dan paso a que estas se cumplan o se vean restringidas.

La importancia de estudiar las juventudes afrodescendientes en México – y América Latina – radica en comprenderles en sus especificidades dentro de sus propios contextos, con la finalidad de visibilizar problemáticas que nos ayuden a la creación de políticas públicas enfocadas en necesidades particulares y contextuales.

Breves apuntes sobre la región y los datos de análisis

La Costa Chica de Guerrero y Oaxaca es una región sociocultural multiétnica que se extiende por el Pacífico, donde habita numerosa población afrodescendiente. Los datos sobre los que reflexionamos en este trabajo se concentran en una localidad ubicada en el estado de Oaxaca en la que 92,8% de sus habitantes se reconoce como *afro* (INEGI, 2020) y que, como muchas comunidades afromexicanas, tiene un muy alto grado de marginación, pobreza, rezago social y educativo, reflejados en el detrimento de los derechos básicos de estas poblaciones primordialmente campesinas (INFORME..., 2020).

La migración nacional e internacional se ha convertido en un eje importante en la economía de poblaciones costachiquenses en las que hay pocas posibilidades de empleo. Las etnografías y análisis de Quecha (2011, 2015), Quiroz y Ortiz (2011) y Ramírez (2020) realizados en esta región hacen énfasis en tres puntos relevantes: (i) La importancia de la migración como posibilidad de acceso a mejores formas de vida (estudio y empleo), según la perspectiva de los jóvenes; (ii) La migración como expectativa de vida entre niños y jóvenes que desean tener otras experiencias fuera de sus comunidades; y (iii) La falta de recursos y oportunidades de las localidades costachiquenses que orillan a las personas afrodescendientes a abandonar sus terruños de origen para laborar. Tomando como eje dichos puntos, cabe preguntarnos si es la migración la única expectativa a futuro de los jóvenes afromexicanos de la Costa Chica, pues es importante recalcar que, debido a la falta de recursos económicos y sociales, no todas las personas pueden migrar. Por ello, este trabajo explora las expectativas de los jóvenes afromexicanos para conocer las posibilidades de vida a las que tienen acceso.

En 2011, Quiroz y Ortiz llevaron a cabo un trabajo en el que daban cuenta de los sueños de los jóvenes costachiquenses. En la encuesta que realizaron hallaron que el 46,98% de ellos se veían a sí mismos como profesionales en el futuro, sin embargo, sus deseos no necesariamente se veían concretados. En su análisis, encontraban la migración e incluso la escolarización como alternativas económicas. En 2020 y 2021 los trabajos de Ramírez mostraron que la migración como alternativa de vida para los jóvenes afrodescendientes de la Costa Chica seguía preponderando sobre el trabajo en el campo o el estudio, a pesar de las múltiples experiencias de racismo, discriminación e incluso criminalización a las que se confrontaban los jóvenes migrantes afroamericanos.

Estas investigaciones muestran la importancia de la migración en las trayectorias laborales juveniles en esta región, sin embargo, es importante cuestionarnos acerca de las expectativas a futuro que hacen estos jóvenes, para conocer si es la migración una expectativa o, más bien, la única salida a las condiciones de pobreza, marginación y desigualdad que se viven en la región.

Para realizar el análisis de dichas expectativas, el presente trabajo analiza 20 entrevistas semi-estructuradas basadas en una batería de 15 preguntas relacionadas a los proyectos de estudio-empleo y percepción de la migración de jóvenes que se reconocieran como afroamericanos. Este instrumento se aplicó a 10 hombres y 10 mujeres afrodescendientes, de entre 14 y 20 años, que fueron elegidos a través de un muestreo no probabilístico por bola de nieve durante 2017 y 2018. Para realizar la etnografía, nos apoyamos también de datos recolectados en trabajo de campo a través de talleres realizados en espacios escolares y observación participante en espacios domésticos, que permiten dar cuenta de la percepción del trabajo y las expectativas de vida de los jóvenes afroamericanos, así como de sus opciones a futuro. Dicha información es resultado de múltiples estancias en campo que se llevaron a cabo de 2013 a 2018.

Los jóvenes afroamericanos y su relación con el trabajo

Para comprender las expectativas laborales de los jóvenes afroamericanos de la Costa Chica es importante conocer el contexto en el que se configuran sus concepciones tanto de juventud como de trabajo, pues es de manera contextual como podemos dar cuenta de las especificidades que articulan la condición juvenil en América Latina.

Desde la perspectiva de Urteaga (2011) y Reguillo (2008) la juventud se produce a través de prácticas, instituciones y espacios de sociabilidad que dan cabida a la condición juvenil. La producción de juventud, desde esta óptica, está articulada tanto con las prácticas como los espacios en las que estas se llevan a cabo. En ella participan condiciones generacionales, de etnicidad, género y clase social. Encontrar las particularidades que definen como joven a una persona indígena o afrodescendiente es crucial, de acuerdo a la perspectiva de ambas autoras, para comprender esta categoría desde sus propios términos y experiencias.

Urteaga y Ramírez (2020, p. 356) plantean que

en la Costa Chica, la juventud como categoría local tomó fuerza en los años ochenta del siglo XX con la extensión obligatoria de la escolaridad formal, que aplazó el matrimonio y otras actividades sociales y políticas de la vida adulta. Razón por la que, en esta región, lo juvenil tiene que ver mucho más con las tareas y prácticas realizadas por los actores sociales, que con su edad biológica.

Esto no significa que estos jóvenes puedan considerarse una categoría homogénea: muchachos y muchachas mostraron compartir elementos desde los que se consideran jóvenes (escuela, trabajo, tiempo libre, bailes y fiestas), pero también definirse desde algunos otros que los diferencian, relacionados con el género y la clase social.

El trabajo de campo mostró que una de las características para definir a una persona como joven radicaba en las actividades productivas que realizaba en su grupo doméstico. El trabajo en algunos contextos rurales se distribuye de manera diferencial de acuerdo a la edad y el género, pues todas las personas que colaboran en los grupos domésticos aportan trabajo, incluso los infantes. Aun cuando las muchachas y los muchachos estudien, hay tareas que les son asignadas en el hogar y el campo cuando cumplen una edad en la que pueden ser considerados jóvenes. Dichas actividades son designadas según su género como se ve en el siguiente ejemplo:

Ana y Rodrigo son hermanos y tienen 17 y 19 años, respectivamente. Ana va al bachillerato por la mañana y, a su regreso, realiza en casa las labores que su abuelita considera “difíciles” para sus hermanas pequeñas. Mientras las niñas menores barren, limpian la mesa, van al molino a moler el *nixtamal*, tienden camas y lavan ropa; Ana hace la comida, las tortillas, lava los trastes – debe cargarlos hasta la pileta y de regreso a la cocina –, ayuda a las niñas menores de su familia con las tareas escolares, las arregla para ir a la escuela y, en general, se encarga de sus cuidados y de los encargos que le hace su abuela. Rodrigo, por su parte, no terminó su último año de bachillerato, pues está esperando a que su familia complete los recursos para enviarlo a Estados Unidos. Él realiza labores como traer leña y, en ocasiones, acompaña a sus primos al campo por las mañanas cuando hay cosecha, pues se le remunera con dinero en efectivo que utiliza para sus gastos personales (Fragmento de diario de campo, enero 2017).

El trabajo juvenil es importante porque en la región se considera que los jóvenes poseen mayor energía y, por lo tanto, pueden realizar las tareas que implican mayores esfuerzos. Para Margulis y Urresti (2008, p. 6), “la moratoria vital implica un capital energético que parte de una economía del cuerpo, de sus fuerzas disponibles, de su capacidad productiva, de sus posibilidades de desplazamiento, de su resistencia al esfuerzo”. Este capital energético asocia a las juventudes con fuerza y energía, por lo que el trabajo es inherente a la concepción de lo juvenil en este espacio.

En un taller realizado en una localidad costachiquense, los jóvenes comentaron que:

[...] algunas actividades eran trabajo y otras, principalmente las que se hacían en el hogar y de las cuales están encargadas las mujeres, son obligaciones. Por obligaciones se entendían también las actividades relacionadas con el campo para la manutención del hogar, aunque estaban mucho más relacionadas con la noción de trabajo que aquellas que se realizaban directamente dentro de la casa (Fragmento de diario de campo, enero 2013).

En este sentido, existe una relación intrínseca entre la juventud y el trabajo visto como obligación, por lo tanto, no remunerado. Respecto al trabajo remunerado es importante mencionar que en la región, la mayor parte de los trabajos se ubican en el sector primario (agricultura, ganadería y pesca). En ocasiones, cuando se construyen escuelas, casas o carreteras, los jóvenes varones pueden optar por trabajar en su construcción, aunque esto sucede de manera esporádica. Las mujeres por su parte se dedican a la venta de productos elaborados en casa o a la venta de productos por catálogo, pues no son empleadas en las cosechas.

La crisis del campo en México como consecuencia de las políticas neoliberales y reflejada en la carencia de oportunidades de empleos dentro de las localidades costachiquenses obliga a muchos jóvenes a salir de ellas. La migración, en este contexto, representa un recurso económico importante para los grupos domésticos en la Costa Chica y también una práctica juvenil que ha ido en aumento en las últimas décadas – primero entre varones y ahora también entre mujeres –, pues les dota de la posibilidad de emplearse y percibir que adquirieren libertad respecto sus padres (QUECHA, 2011; RAMÍREZ, 2020).

En la actualidad, el fenómeno de la migración de los jóvenes afrodescendientes que se trasladan del campo a la ciudad, migrando incluso a otros países, es una constante como consecuencia de las condiciones de pobreza y marginación en la que viven estas poblaciones en Brasil, Colombia, Perú o México, entre otros países donde la raza como categoría ideológica “es uno de los ejes fundamentales de la clasificación social [...] una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial que permea las dimensiones más importantes del poder” (QUIJANO, 2019, p. 260) y que se expresa también en experiencias juveniles de exclusión y discriminación tanto a nivel estructural como en el día a día.

Expectativas laborales, racismo y racialización

Neffa et al. (2005) refiere que el empleo es todo trabajo que se realiza con el fin de tener a cambio un ingreso, ya sea en una relación de asalariado, de empleador o por cuenta propia. Estas acciones echadas a andar para conseguir empleo se dan según la situación del contexto, valorizando expectativas laborales. Las expectativas, por lo tanto, son efecto de la interacción entre las personas y el contexto en el que viven. De modo que los procesos de socialización de las actividades laborales se vuelven relevantes para formar las propias ideas sobre la perspectiva a futuro, es decir, lo que han vivido en sus familias y lo que han aprendido desde infantes acerca de lo que funciona o no para obtener ingresos.

Las expectativas laborales de los jóvenes afrodescendientes en América Latina están insertas en ideologías y lógicas racistas, pues, aunque las ciencias genómicas han llegado a la conclusión que las razas no existen, el racismo se encuentra presente en la realidad latinoamericana. Esto tiene que ver con que el concepto de *raza* se ha convertido en “una idea que tiene un enorme peso en la realidad porque las personas que creen en ella se comportan como si las razas realmente existieran [...]” (GALL, 2004, p. 228).

La creencia de que las razas existen ha generado la posibilidad histórica de jerarquizar la diferencia, por lo que “[...]el racismo es un criterio que establece los parámetros de inclusión y exclusión, de privilegio y opresión” (MORENO, 2016, p. 92). Es importante señalar que, para que el racismo opere, son necesarios los procesos de racialización que marcan contextual o situadamente los cuerpos de grupos sociales que son cargados de características positivas o negativas supuestamente inherentes a su biología (RESTREPO, 2010).

Rita Segato (2011) sostiene que el racismo puede tener distintas dimensiones que se intersectan entre ellas. Desde su perspectiva, algunas de las más importantes son la dimensión estructural y la de costumbre. En México, el racismo estructural puede apreciarse en la política de mestizaje que marca las nociones de igualdad y diferencia, bajo una supuesta lógica de homogeneidad en la que no hay cabida para la discriminación racial, pero que tiene expresiones en la cotidianidad reflejadas en la desigualdad de las oportunidades de vida, estudio y trabajo de las poblaciones racializadas.

Quijano (2019, p. 261) señala que:

Los colonizadores codificaron como color los rasgos fenotípicos de los colonizados y los asumieron como característica emblemática de la categoría racial... raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad.

A partir de este ejercicio de racialización se configuraron nuevos patrones de trabajo desde una distribución racista del mismo, que han definido los empleos, las habilidades e incluso las condiciones de trabajo de las personas afrodescendientes. Un efecto de la racialización de los cuerpos de los afroamericanos se encuentra en su supuesta capacidad para llevar a cabo trabajos extenuantes físicamente o soportar llevar a cabo actividades físicas bajo el sol. Durante el trabajo de campo, constantemente encontramos comentarios que asociaban los cuerpos afrodescendientes con capacidades físicas para aguantar el calor, trabajar bajo el rayo del sol, ser más fuertes y aguantar más el trabajo pesado.

Un dato interesante es que las personas con las que se realizó esta investigación fueron afrodescendientes, que han internalizado los procesos de racialización y opresión en su cuerpo asumiéndolo como capital corporal, es decir, “destrezas basadas en habilidades, conocimientos y poderes cinéticos, inscritos profundamente que emergen del cuerpo” (WACQUANT, 2007, p. 36).

En la investigación de Guevara et al. (2022) se puede observar que este es un fenómeno que se repite en otros contextos en América Latina, pues para el caso peruano, aunque no es deseable el cabello afro-rizado en los empleos, existen trabajos relacionados con el modelaje, el entrenamiento físico o la actuación donde esta característica se considera parte del capital corporal de los jóvenes afroperuanos. Sin embargo, el trabajo de campo muestra que la internalización de las habilidades corporales de jóvenes afrodescendientes, para el caso mexicano, puede estar acompañada también de prejuicios racistas negativos que los asocian con falta de meticulosidad e inteligencia, así como peligrosidad y suciedad. Las ideas de capital corporal y los estigmas racializados no son excluyentes y están en constante juego cuando se construyen las experiencias laborales.

Cómo construyen los jóvenes afroamericanos sus expectativas laborales

Fanon (2009) analizó un fenómeno en Francia hace más de 70 años que sigue reproduciéndose en la actualidad en América Latina y en el caso que nos ocupa en este trabajo: la racialización que atraviesa las migraciones. Él observó la necesidad de los negros antillanos migrantes en Francia por acercarse a la estética, el lenguaje y la forma de vida blanca para percibir que pertenecen y ser menos discriminados por los prejuicios y arquetipos que se habían creado alrededor de las personas negras. Los procesos de racialización en sus múltiples contextos y modalidades, han impregnado la falsa idea de que el color es depositario de valores específicos y dicta la conducta (FANON, 2009, p. 297), por lo que, en la actualidad se siguen cruzando por las trayectorias y expectativas migratorias de los jóvenes afrodescendientes.

En el caso de la Costa Chica, las expectativas migratorias de los jóvenes afroamericanos se componen a través de tres elementos centrales que están atravesados por procesos de racialización: (i) las dinámicas endorracistas desde las que producen imaginarios sobre sus comunidades y la necesidad de salir de ellas; (ii) las expectativas de estudio, atravesadas por la clase social; y (iii) la perspectiva que los jóvenes construyen de la migración desde los aspectos que consideran positivos y negativos, donde se manifiesta el racismo, la añoranza del hogar y la importancia de los lazos comunitarios aún a la distancia.

Perspectiva de la comunidad: dinámicas endorracistas

Trabajos enfocados en la Costa Chica, como los de Quecha (2017, 2020), Masferrer (2016, 2018) y Ramírez (2020, 2021) dan muestra de la importancia que han tomado las ideas racializadas en la interacción de los pueblos afroamericanos para llevar a cabo dinámicas endorracistas, es decir, de racismo horizontal que se ejercen en todas las generaciones e incluso intergeneracionalmente a través de la naturalización y reafirmación de las lógicas de opresión.

En el cuestionario que exploramos en este trabajo, los jóvenes constantemente encontraban características negativas respecto a su comunidad y la gente de su localidad. Estos datos se asemejan con los encontrados por Cristina Masferrer (2018) donde puede observarse cómo los niños pequeños tienen algunas representaciones positivas de lo negro que se van modificando conforme avanza su grado escolar. Entre más crece una persona afrodescendiente, y más internaliza las ideas racializadas sobre su cuerpo, va adquiriendo una representación social negativa respecto a quienes son como él-ella.

Cuando preguntamos por las cosas que más les gustaban de su comunidad, los jóvenes respondieron que guardaban sus tradiciones, eran compartidos, organizados, divertidos hospitalarios y amorosos. Llama la atención que una cuarta parte de los jóvenes entrevistados guardaron silencio respecto a esta pregunta, pues no encontraron características positivas en su comunidad. Cuando se trató de mencionar las características negativas de su comunidad: mencionaban que estaba sucia, que las calles no estaban pavimentadas y que el pueblo en general no les gustaba. Respecto a la forma de ser de la gente afirmaban que algunas personas eran sucias, peleonas, chismosas y que no les gustaba estudiar.

Los jóvenes construyen una imagen positiva de las personas de su comunidad relacionada con la conformación de un nosotros compartido, organizado, hospitalario y amoroso, que comparte tradiciones, mientras que la representación negativa se relaciona con estereotipos racializados. Es en este contexto en el que los jóvenes afroamericanos construyen sus expectativas a futuro y, por ende, no es extraño que una de las expectativas más recurrentes sea salir de la comunidad, pues ello les otorga una posibilidad de vivir fuera de las imágenes negativas que han construido del espacio geográfico y social que habitan, donde existen pocas posibilidades de empleo y estudio. Dicha situación se presenta también en otras latitudes donde la discriminación racial se aúna a segregaciones espaciales que aumentan las brechas de educación y empleo, como sucede en el caso colombiano donde los jóvenes afrodescendientes tienen empleos de menor calidad como consecuencia de su condición étnico-racial y los espacios segregados en los que habitan (ARROYO et al., 2016).

En este sentido es relevante que en América Latina se elaboren y ejecuten políticas para disminuir estas desigualdades, ya que la migración es un síntoma de la exclusión en la que viven algunas poblaciones afrodescendientes.

Soñando con ser profesionalista

En las entrevistas, la mayoría de los jóvenes respondieron que quieren continuar sus estudios, mientras que sólo dos declararon que piensan trabajar una vez que terminen sus estudios de secundaria o bachillerato. Las razones del por qué seguir estudiando se relacionan con las narrativas de salir adelante y superarse: *porque está dura la vida, me quiero superar, quiero que el pueblo progrese*. También *para saber más, estar mejor preparado*, así como para poder trabajar: *para tener un trabajo, ser algo en la vida*.

Las ilusiones expresadas por las y los jóvenes afromexicanos para continuar sus estudios profesionales no son diferentes a lo que expresan jóvenes de otros contextos. El pensar que una carrera profesional mejorará la calidad de vida o les dará mejores perspectivas laborales ha ilusionado a las juventudes a la llegada de las aulas universitarias, sin embargo estas creencias se pueden convertir en desilusión frente al escenario de crisis y precariedad laboral, donde el contar con una carrera no asegura encontrar un empleo relacionado con los estudios, que mejore la calidad de vida o que cuente con prestaciones laborales.

En diversas investigaciones se evidencia que las y los jóvenes están representados en desocupación, subempleo y empleos informales (RODRÍGUEZ et al., 2018). A esta problemática general, podemos sumar la desventaja de ser afrodescendiente, lo que implica rezago escolar.

La desigualdad expresada en las trayectorias educativas de los jóvenes afrodescendientes e indígenas en América Latina tienen un carácter racista porque, en el mejor de los casos, se han basado en modelos interculturales que no son funcionales. Una educación intercultural crítica partiría “del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello” (WALSH, 2009, p. 12). Por el contrario, los currículos educativos refuerzan las relaciones de desigualdad y el limitado acceso educativo de las poblaciones racializadas que han entrado en la lógica meritocrática educativa sin contar con las mismas oportunidades de vida que las personas no racializadas.

El racismo estructural adquiere una manifestación cotidiana en la calidad de la infraestructura educativa de algunas poblaciones afrodescendientes de la Costa Chica. Muchas localidades no cuentan con bachillerato y algunas de ellas tienen primarias y secundarias multigrado – con un único salón y maestro que debe hacerse cargo de las funciones académicas y administrativas. Cuando los jóvenes desean estudiar el bachillerato, deben hacer un conteo de sus redes de apoyo, pues muchas veces tienen que salir de sus comunidades de origen y el costo económico suele ser elevado, por lo que experimentan una suerte de escuela acotada como experiencia escolar limitada, donde la escuela va perdiendo centralidad a lo largo de la trayectoria educativa (SARAVÍ, 2015).

Acerca de la profesión que les ilusiona cursar, dos de las ocho jóvenes que quieren continuar con una carrera mencionaron que quieren ser maestras; otras dos desean cursar la carrera de diseño gráfico; una mencionó las opciones de ser maestra y enfermera; otra joven se encuentra entre estudiar algo relacionado con el mar o abogacía; y una última mencionó la profesión de enfermería. En cambio, dos de los seis varones que quieren seguir estudiando aún no saben qué carrera elegir, los demás mencionaron una diversidad de opciones: médico, veterinaria, ingeniería y maestro.

Las elecciones de carrera pueden estar determinadas por la socialización y construcción del género, resaltando, en este caso, que las jóvenes se inclinan por carreras del sector servicios (maestra, enfermera), en las que la labor de enseñanza o cuidado se relaciona con las responsabilidades construidas históricamente para cumplir el rol de mujeres dentro de los hogares. Esto coincide con otras investigaciones, donde la motivación para elegir carrera se encuentra atravesada por los estereotipos considerados propios de cada sexo (QUATTROCCHI, 2017; RUIZ-GUTIERREZ; SANTANA-VEHA, 2018).

Para llegar a esta meta, las y los jóvenes necesitan salir de su comunidad, realidad que los lleva a considerar migrar para concretar el proyecto de ser profesionistas, hecho que muy pocos logran, debido a las condiciones económicas que se viven en este contexto.

Aún entre las personas que pueden realizar el gasto de la escolarización, algunas familias prefieren usar los recursos económicos para enviar a su descendencia a Estados Unidos a trabajar en vez de solventar los gastos que implica una carrera universitaria. Una madre de familia comentaba que tenía dos hijos en Estados Unidos y habían hecho un consenso familiar para saber qué pasaría con su hermano menor que estaba a punto de salir del bachillerato. Para ellos la escolarización no era una opción porque sostenían que *gana más un migrante que una persona con carrera*.

Para las familias en las que la educación superior es un proyecto viable, generalmente aquellas que reciben remesas, la migración se construye como una inversión a futuro, pues se considera que un joven profesionista puede apoyar a su comunidad y su familia económica y socialmente. En este caso, estudiar una profesión implica un cambio de estatus para los jóvenes y sus familias.

Tanto para quienes prefieren migrar para estudiar como para quienes migran para trabajar, los recursos económicos y sociales son sumamente importantes para lograrlo y, comúnmente, provienen de las remesas de migraciones previas de padres, hermanos, tíos o primos. En este sentido, encontramos que las trayectorias migratorias e incluso las educativas están marcadas por “la experiencia de clase asociada a las condiciones materiales de existencia derivadas de la inserción de los sujetos en la estructura social” (SARAVÍ, 2015, p. 29), por lo que la educación de los jóvenes afroamericanos no se distribuye de manera igualitaria, sino que reproduce la lógica capitalista y, con ello, la desigualdad. Este no es un caso aislado, en Colombia las desigualdades educativas de las poblaciones afrodescendientes tienen un carácter acumulativo donde la estructura racista reproduce dimensiones simbólicas de la desigualdad y constreñimientos institucionales que se reflejan en la desigualdad educacional (CAMPAZ; SUÁREZ, 2019).

El reto en América Latina consiste en priorizar políticas públicas enfocadas en las necesidades creadas por la interseccionalidad clase, género y condición étnico racial, pues, como plantean De Sousa Santos y Sena (2020), la vulnerabilidad de la vida está distribuida de manera desigual y, en ese sentido, “los derechos humanos convencionales tienen como límite ontológico la imposibilidad de reconocer la plena humanidad de los sujetos que se encuentran abismalmente excluidos” (DE SOUSA SANTOS; SENA, 2020, p. 99).

Importancia de la migración como expectativa real

La migración se ha convertido en una necesidad, ya sea para estudiar o para trabajar, pues dentro de las localidades costachiquenses hay muy pocas posibilidades de estudio y empleo. Quecha (2021) afirma que hay una movilidad creciente de afroamericanos hacia distintos estados de México, pero sobre todo del otro lado de la frontera con Estados Unidos. La migración se ha convertido para los jóvenes afroamericanos de esta región en una práctica común que los confronta con el racismo en diferentes dimensiones donde se entrecruzan la edad, el género y la clase social. El tipo de empleos a los que se puede acceder, las relaciones sociales que se tejen con otros grupos étnico-raciales y las posibilidades de estudiar están cruzadas por esta intersección que comúnmente reproduce condiciones de desigualdad.

Los principales lugares de destino migratorio son: Acapulco, la ciudad de Los Cabos al norte del país y Estados Unidos. Dentro de las labores a las que se dedican sus familiares se encuentran: trabajar en restaurante, pintar casas, venta de comida, trabajar en algún pequeño negocio (papelerías, carnicerías, zapaterías, frutería), curar con hierbas, cuidar mascotas, limpiar casas; aunque también mencionaron trabajos profesionales como medicina y arquitectura.

Quiroz y Ortiz (2011) y Ramírez (2020) enfatizan cómo la migración entre los jóvenes de la Costa Chica se convierte en una de las únicas posibilidades juveniles de encontrar empleo, debido a la dificultad de continuar con los estudios o de emplearse en sus comunidades de origen. Es en ese momento cuando la migración se concibe como una realidad y deja de idealizarse.

Quecha (2011) sostiene que las experiencias de los migrantes de retorno son conocidas por los jóvenes que aún no han salido de sus comunidades, quienes saben qué es lo que les espera al cruzar la frontera, pues existen dificultades a las que los jóvenes se enfrentan cuando migran. La migración adquiere entonces una doble significación, pues es tan esperada como desesperanzadora, ya que mujeres y varones jóvenes conocen los efectos tanto positivos (envío de remesas, por ejemplo), como negativos (pérdida de sentido comunitario, tristeza, añoranza y discriminación).

En lo referente a mantener los lazos con los familiares que migran, las y los jóvenes mencionaron que se mantienen en comunicación, incluso los familiares migrantes les hacen comentarios para motivarlos, *como que es muy bonito y que me vaya pues a vivir con ella*. Otros comentarios versan alrededor de la dificultad que es abrirse paso en otro contexto: *que es difícil conseguir trabajo sin un nivel de estudios mayor a la primaria, esta bonito, pero esta duro el trabajo, que está pesado el Norte*.

Las emociones que generan expectativas de migrar son tanto de nostalgia o tristeza como de felicidad o miedo: *tengo ganas de irme, irme para combatir lo difícil, me emociona y quisiera ir a conocer y trabajar, ganas de salir adelante y terminar mis estudios, no me dan ganas de irme*. Estos lazos son importantes porque, como lo muestra Quecha (2011, 2015) en sus múltiples trabajos sobre los efectos de la migración en la región Costa Chica, es gracias al capital social que los jóvenes logran salir de su comunidad a trabajar. Son otros jóvenes, sobre todo en el caso de las mujeres, quienes colaboran con recursos económicos y sociales para que otras jóvenes puedan realizar sus trayectorias migratorias.

La migración como práctica juvenil implica los esfuerzos del grupo doméstico del joven, pues son sus integrantes quienes cubren los gastos que implica esta movilidad, mientras el-la joven consigue trabajo. El dinero proveniente de los programas de asistencia social, los ingresos de la familia, e incluso recursos obtenidos mediante el empeño, tandas o préstamos, son invertidos en las migraciones juveniles que se piensan como una inversión económica a corto plazo para la unidad doméstica, pues se espera que una vez que el joven se emplee, envíe remesas. Dichos lazos, muchas veces pueden mantenerse solo a la distancia, pues una de las razones por las que los jóvenes ven la migración como negativa se relaciona con que por lo menos la mitad de los entrevistados señalaron que los migrantes no regresan, mientras que la otra mitad señalaba que a veces regresan y otras veces no. Pensar en no poder regresar, o en regresar deportados, causa en los jóvenes miedo y angustia, sobre todo cuando los migrantes de retorno les han compartido sus experiencias, a través de las cuales se dan cuenta que la vida tampoco es fácil en el Norte.

Aunque en general los migrantes de retorno adquieren estatus en sus comunidades de origen, aun cuando la migración no haya sido exitosa (QUECHA, 2011, p. 66), también existen preconcepciones que los asocian con características negativas. En los cuestionarios realizados, las y los jóvenes asociaban a sus parientes migrantes con obesidad y adicción. Fue repetitiva la respuesta de que muchos migrantes cambian su forma de ser, vestir, hablar y de pensar, pero no siempre de manera positiva. Tres de los entrevistados afirmaron que los cambios sí eran positivos e incluso que algunos migrantes *llegaban más blanquitos*. Las características que se les otorgan a los migrantes están relacionadas con las narraciones que los jóvenes que regresan cuentan respecto a sus migraciones, marcadas generalmente por procesos de racialización que se expresan en los empleos que tienen o el trato que reciben.

Quecha (2021, 2015) encuentra que la migración trae consigo muchos cambios en la vida de los jóvenes y sus familias, tanto en sentido positivo en forma de remesa y recursos económicos para la mantención de los hogares, como cambios que alteran los roles y la jerarquía en las familias. Para los padres, y también para los niños, la migración juvenil puede tener efectos relacionados con depresión, ansiedad e incluso conflictos familiares por quién migra primero, que pueden tener consecuencias a nivel físico y emocional. La migración modifica el tejido social y también confronta los jóvenes al racismo y la xenofobia durante sus migraciones en tanto se enfrentan a ideas y prejuicios racializados sobre sus cuerpos y capacidades (QUECHA, 2021; RAMÍREZ, 2020).

Durante una estancia en campo conocimos a un joven de 19 años que usaba el cabello muy corto, barba de candado, playera de manga larga para correr, bermudas y tenis de una reconocida marca estadounidense. En la conversación comentó que acababa de regresar hacía unas semanas del Norte porque lo habían deportado:

Trabajaba de lavaplatos en un restaurante, pero mi jefe llevaba ya un tiempo sin pagarme a mí y a otros que tampoco estaban legales, un día llegó la migra al trabajo y nos llevó a todos los que no teníamos papeles. Uno que era del Salvador estaba seguro de que el jefe era quien les había llamado para no pagarnos todo lo que nos debía... Cuando mero regresé estaba triste porque ya una vez que sales no es tan fácil volver a acostumbrarse a la vida del pueblo, por eso me voy a volver a ir. Allá la vida es diferente, pero donde yo estaba había pocos paisanos, había muchos oaxaqueños, pero *inditos* y no nos llevábamos bien con ellos, ni ellos con nosotros, ellos son muy cerrados y se ayudan mucho, pero no había como que mucha unión, aunque todos éramos de Oaxaca. De hecho, cuando los paisanos te preguntan de dónde eres y tú dices que de Oaxaca se sorprenden porque dicen que en México no hay negros (Entrevista, joven de 19 años).

Otras experiencias de migrantes de retorno referían también al racismo cuando comentaban que en Estados Unidos era sencillo que consiguieran trabajo poniendo alfombras o techos porque muchos empleadores consideraban que las personas de “raza negra” eran más hábiles para los trabajos físicos.

Los migrantes retornados de ciudades dentro de México sostenían que una de las partes más difíciles de migrar era tener que estar explicando que son mexicanos porque muchas personas creen que vienen de otro país. Además, constantemente las jóvenes señalaban que, en las ciudades, a veces tenían que trabajar como empleadas domésticas porque no estaban capacitadas para otros empleos.

La migración en estos casos confronta a los jóvenes con el racismo, y complica sus trayectorias laborales, que son de por sí complejas debido a los procesos de racialización. Los trabajos de Arroyo et al. (2016), Guevara et al. (2022) y Guimãraes y Huntley (2000) apuntan que, en Brasil, Colombia y Perú, las diferencias fenotípicas racializadas, al igual que en México, influyen en la calidad del empleo, limitando las opciones de las personas afrodescendientes a estabilidad laboral, remuneraciones adecuadas y seguridad social. Por lo que el problema de la desigualdad y la exclusión no terminan con la migración, sino que se acrecentan.

En el caos que nos ocupa es evidente la importancia de la migración como uno de los pocos recursos para obtener empleo. Pero queda claro también que no todos los jóvenes pueden optar por este camino y que, cuando lo emprenden, no es fácil porque viven experiencias de racismo en su cotidianidad.

El racismo en su dimensión estructural y en sus manifestaciones cotidianas marca las posibilidades y expectativas laborales y escolares de las juventudes afrodescendientes en México y aún queda un camino largo para erradicar las desigualdades en las que construyen sus expectativas a futuro. El reconocimiento constitucional, en esta línea, es importante porque les otorga un lugar y espacio en el imaginario social del país; aunque persiste la deuda histórica de que este espacio se traduzca a posibilidades de estudio y empleo no racializado.

Conclusiones

Las expectativas laborales de las y los jóvenes afromexicanos en la Costa Chica se forman a partir de la socialización de las experiencias vividas en sus comunidades y han construido a la migración como una opción que visibilizan como real para poder continuar su camino, ya sea pensándola para continuar estudios profesionales o como lugar para emplearse. Así mismo, a partir de la experiencia cercana de familiares de su núcleo central (padres, madres o hermanos) refuerzan el sentido identitario del ser migrante, como un patrón de comportamiento que se enseña, aprende y reproduce en la comunidad.

La invisibilización de la comunidad afromexicana intensifica las condiciones de discriminación y procesos de racialización tanto dentro como fuera de sus comunidades, pues las y los jóvenes construyen ideas de cómo son sus pueblos y las personas que los habitan en relación con estereotipos racializados que se refuerzan en sus experiencias migratorias. Los empleos para los que consideran que son más aptos y tienen mejores capacidades, por ejemplo, tienen estrecha relación con estereotipos racializados que asocian a sus cuerpos con fuerza, mientras que en otros casos también puede asociarse con desconfianza.

Este trabajo es un acercamiento a las nociones de trabajo y futuro de afromexicanos que construyen sus experiencias en el medio rural, del que se ven obligados a salir ya sea para emplearse o para continuar estudiando. En este caso, la migración como posibilidad de futuro se convierte, en muchos casos, en una de las pocas elecciones entre las que pueden decidir para forjar su vida adulta. Quedarse en la comunidad, donde se carece de posibilidades de empleo o migrar, es la encrucijada en la que se encuentran algunos jóvenes cuando tienen que proyectarse a futuro.

Dar cuenta del actuar de las y los jóvenes afromexicanos en nuestro país abona a la visibilización, sin embargo, aún quedan deudas pendientes, tanto en la propia academia como en las políticas públicas, para reconocer y actuar a favor de estas comunidades, permitiendo su desarrollo y la posibilidad de que las y los jóvenes encuentren dentro de sus propias comunidades las oportunidades que les permitan alcanzar sus metas e ilusiones sin tener que amestizarse. Pues, como planteaba Fanon (2009, p. 157), “el negro no debería encontrarse ante el dilema: blanquearse o desaparecer”, sino tomar consciencia de poder existir como tal desde múltiples experiencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, J. et al. Afrocolombianos, discriminación y segregación espacial de la calidad del empleo para Cali. **Cuadernos de Economía**, Bogotá, v. 35, n. 69, p. 753-783, 2016. Disponible en: <https://www.urosario.edu.co/economia/documentos/VE17n2_Perez.pdf>. Acceso en: 28 nov. 2022.
- CAMPAZ N.; SUÁREZ, N. Desigualdades de los jóvenes afrocolombianos frente a la educación y la cultura. **Polisemia**, v. 15, n. 27, p. 58-81, 2019. Disponible en: <<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/view/2624>>. Acceso en: 28 de nov. 2022.
- DE SOUSA SANTOS, B.; SENA, B. **El pluriverso de los derechos humanos: la diversidad de las luchas por la dignidad**. Argentina, España y México: Akal, 2020.
- FANON, F. **Piel negra, máscaras blancas**. Madrid: AKAL, 2009.
- GALL, O. Identidad, exclusión y racismo: Reflexiones teóricas y sobre México. **Revista Mexicana de Sociología**, Ciudad de México, v. 66, n. 2, p. 221-251, abr./jun. 2004.
- GUEVARA, F. et al. Experiencias de discriminación laboral hacia jóvenes profesionales con cabello afro-rizado en Lima, Perú. **Anthropía**, n. 19, p. 143-168, 2022. Disponible en: <<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropia/article/view/25426>>. Acceso en: 28 nov. 2022
- GUIMÁRAES, A.; HUNTLEY, L. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- INFORME anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2020. **GOBIERNO DE MÉXICO**, 2020. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/697721/20_485_OAX_Santiago_Tapextla.pdf>. Acceso en: 02 jun. 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. INEGI. INEGI 2020: Censo de Población y Vivienda. 2020. Disponible en: <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>>. Acceso en: 02 jun. 2022.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M. La construcción social de la condición de juventud. **UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**, 2008. Disponible en: <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis_y_marcelo_urresti_-_la_construccion_social_de_la_condicion_de_juventud_urresti.pdf>. Acceso en: 02 jun. 2022.
- _____. Yo no me siento contigo: educación y racismo en pueblos afromexicanos. **Diálogos sobre educación: temas actuales en investigación educativa**, Universidad de Guadalajara, México, v. 7, n. 13, p. 1-17, 2016.
- MASFERRER, C. El racismo y la representación social de lo negro entre niños de pueblos afromexicanos. **Antropologías Del Sur**, v. 4, n. 8, p. 105-125, 2018
- MORENO, M. El archivo del estudio del racismo en México. **Desacatos**, Ciudad de México, n. 51, p. 92-107, mayo/ago. 2016.
- NEFFA, J. et al. **Actividad, empleo y desempleo: conceptos y definiciones**. Buenos Aires: Ceil-Piette Conicet, 2005.
- QUATTROCCHI, P. et al. Motivación y género en la elección de carrera. **Revista de Educación y Desarrollo**, v. 41, p. 27-35, 2017.
- QUECHA, C. La niñez y juventud afrodescendiente en el México de hoy: experiencias a partir de la migración México-Estados Unidos. **Cuicuilco**, Ciudad de México, v. 18, n. 51, p. 63-82, mayo/ago. 2011.
- _____. Migración femenina e incidencias en la crianza: el caso de una población afrodescendiente en México. **Alteridades**, Ciudad de México, v. 25, n. 49, p. 93-108, 2015.

_____. El racismo y las dinámicas interétnicas: una aproximación etnográfica entre afromexicanos e indígenas en la Costa Chica de México. **Revista Antropologías del Sur**, v. 4, n. 8, p. 149-168, 2017.

_____. Experiencias intergeneracionales sobre el racismo: un estudio entre afromexicanos de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca. **Boletín De Antropología**, Medellín, v. 35, n. 59, p. 35-59, 2020.

_____. Migración, retorno e infancia. Retos y necesidades para el estudio de la movilidad. **Anales de Antropología**, Ciudad de México, v. 55, n. 1, p. 21-30, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. **Espacio Abierto**, Maracaíbo, v. 28, n. 1, p. 255-301, mar. 2019.

La encrucijada del México rural: contrastes regionales en un mundo desigual. Ciudad de México: AMER, 2011. p. 209-236. Tomo IV.

RAMÍREZ, A. “Que no soy de otro país, que soy de México”: experiencias de migración, discriminación y racismo de jóvenes afromexicanos de la Costa Chica de Oaxaca. **Boletín De Antropología**, Medellín, v. 35, n. 59, p. 60-81, 2020.

_____. “Negrito, chimeco y feo”: experiencias del racismo cotidiano de las y los jóvenes negros de la Costa Chica Oaxaqueña. In: TIPA, J.; CRUZ, S.; GUTIÉRREZ, U. (Coord.) **Expresiones contemporáneas de los racismos en México: cuerpos, medios y educación.** Jalisco/Ciudad de México: Universidad de Guadalajara; Universidad Pedagógica Nacional, 2021. p. 35-59.

REGUILLO, R. Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos entre la precarización y el desencanto. **Pensamiento Iberoamericano**, Guadalajara, n. 23, p. 205-225, 2008.

RESTREPO, E. Cuerpos racializados. **Revista Javeriana**, Bogotá, v. 146, n. 770, p. 16-23, 2010.

RODRÍGUEZ, M.; RODRÍGUEZ, M.; ZAPATA, M. Mujeres, inmigrantes y jóvenes: formas de acceso informal al hábitat en la ciudad. **Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 10, n. 3, p. 485-499, 2018.

RUIZ-GUTIÉRREZ, J.; SANTANA-VEGA, L. Elección de carrera y género. **Revista Electrónica de Investigación y docencia**, Jaén, n. 19, p. 7-20, 2018.

SARAVÍ, G. A. **Juventudes fragmentadas.** Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. México: FLACSO; CIESAS, 2015.

SEGATO, R. Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. **Observatorio da Jurisdição Constitucional**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2011.

URTEAGA, M. **La construcción juvenil de la realidad: jóvenes mexicanos contemporáneos.** México, DF: Juan Pablos Editor, 2011.

URTEAGA, M.; RAMÍREZ, A. Cuerpos jóvenes afromexicanos. Entre la invisibilización y la resistencia. In: VALLADARES DE LA CRUZ, L.; MERINO, G. (Coord.) **Activismo, diversidad y género: derechos de las mujeres indígenas y afromexicanas en tiempos de violencia en México.** Ciudad de México: Juan Pablos Editor, 2020.

WACQUANT, L. Carisma y masculinidad en el boxeo. **Debate Feminista**, Ciudad de México, v. 36, p. 30-40, 2007.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** UNIVERSIDAD DE CHILE, 2009. Disponible en: <https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_150569_4_4559.pdf>. Acceso en: 28 nov. 2022

RESUMEN El presente trabajo se centra en explorar la migración como expectativa laboral de jóvenes afromexicanos de la Costa Chica, México. El objetivo principal es conocer cómo se construyen dichas expectativas en contextos de desigualdad, racismo y racialización, para identificar qué estrategias movilizan los jóvenes en la búsqueda de sus metas migratorias. Los apuntes que se presentan son de corte etnográfico y están enfocados en explorar las expectativas de empleo, estudio y migración de 20 jóvenes afromexicanos. Entre los resultados encontramos como puntos centrales: la importancia de la migración para cumplir expectativas de estudio y empleo, las ideas racializadas que giran en torno al trabajo de jóvenes afromexicanos y los lazos sociales que se mantienen con los migrantes para asegurar el éxito migratorio de sus familiares y amigos.

Palabras clave: juventudes afromexicanas, racismo, racialización, expectativas laborales, migración.

A migração como expectativa de trabalho da juventude afro-mexicana da Costa Chica de Oaxaca

RESUMO Este artigo se concentra em explorar a migração como uma expectativa de trabalho para jovens afro-mexicanos da Costa Chica, México. O objetivo principal é conhecer como essas expectativas são construídas em contextos de desigualdade, racismo e racialização, para identificar quais estratégias os jovens mobilizam em busca de seus objetivos migratórios. As notas apresentadas são de natureza etnográfica e estão focadas em explorar as expectativas de emprego, estudo e migração de 20 jovens afro-mexicanos. Entre os resultados encontramos como pontos centrais: a importância da migração para atender às expectativas de estudo e emprego, as ideias racializadas que giram em torno do trabalho da juventude afro-mexicana e os laços sociais que são mantidos com os migrantes para garantir o sucesso migratório de sua família e amigos.

Palavras-chave: juventude afro-mexicana, racismo, racialização, expectativas de trabalho, migração.

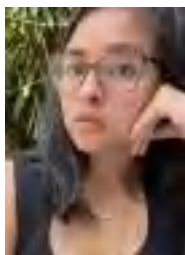
Migration as a job expectation of fromexican youth from the Costa Chica of Oaxaca

ABSTRACT This paper focuses on exploring migration as a job expectation for Afro-Mexicans young from the Costa Chica, Mexico. The main point is to know how these expectations are built in contexts of inequality, racism and racialization, for identifying what strategies young people mobilize in pursuit of their migration goals. The notes presented are ethnographic and are focused on exploring the employment, study and migration expectations of 20 Afro-Mexican youth. Among the results we find as central points: the importance of migration to achieve expectations of study and employment, the racialized ideas around the work of Afro-Mexican youth and the social ties which are maintained with migrants to ensure the migratory success of your family and friends.

Keywords: afro-mexican youth, racism, racialization, job expectations, migration.

FECHA DE RECEPCIÓN: 14/06/2022

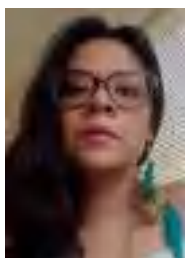
FECHA DE APROBACIÓN: 28/11/2022



Alejandra A. Ramírez López

Doctora en Antropología Social por la Escuela Nacional De Antropología e Historia (ENAH), México. Realiza una estancia posdoctoral en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Es Profesora de posgrado en la BUAP. Investiga sobre juventudes afroamericanas, racismo, educación y migración.

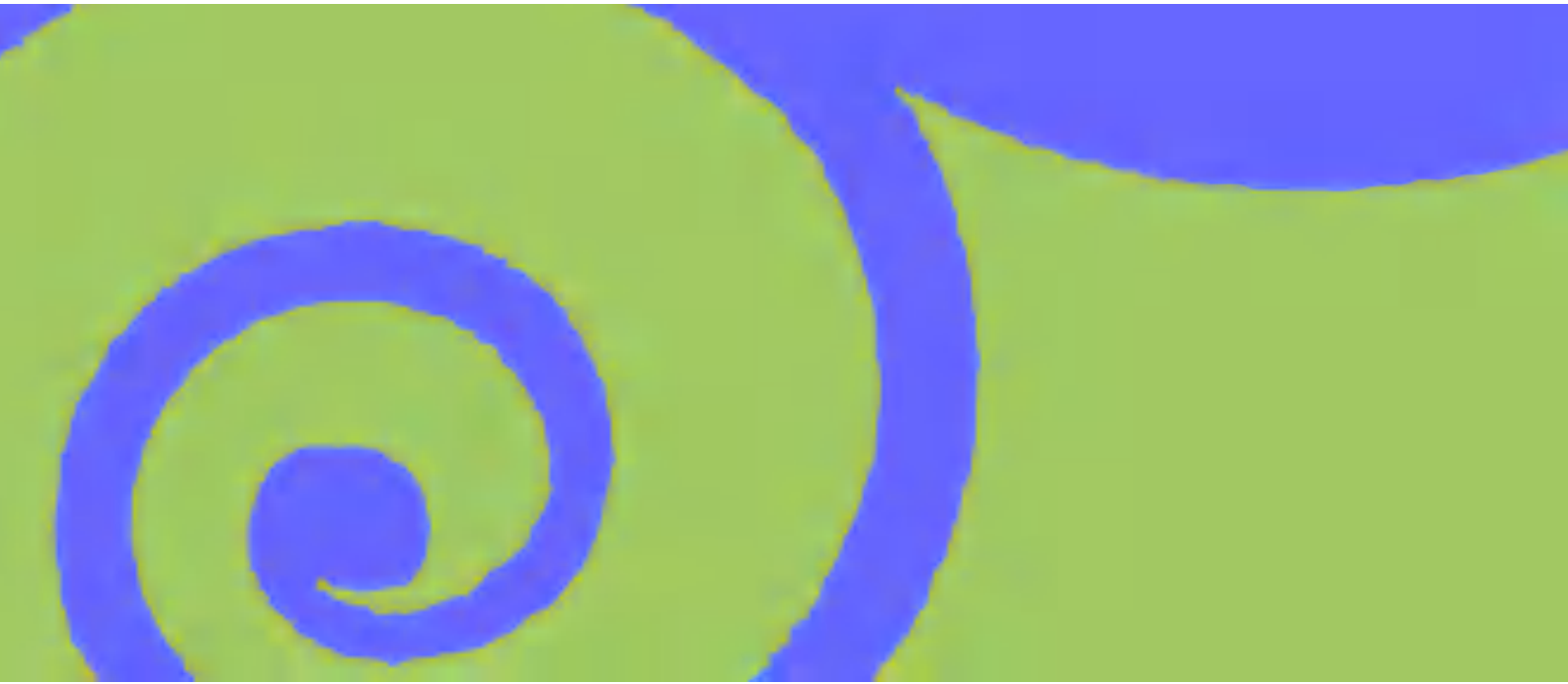
E-mail: alejandraramlp@gmail.com



Belem Quezada Díaz

Doctora en Antropología Social por la Escuela Nacional De Antropología e Historia (ENAH), México. Realiza una estancia posdoctoral en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Es Profesora de posgrado en la BUAP. Investiga sobre juventudes afroamericanas, racismo, educación y migración.

E-mail: belem@uaem.mx



Educación, trabajo y maternidad entre mujeres wichí: un estudio intergeneracional (Salta, Argentina)

Maria Macarena Ossola

Universidad Nacional de Salta, CONICET en el ICSOH, Salta, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0001-7222-7464>

Noelia Daniela Di Pietro

Universidad Nacional de Salta, CONICET en el ICSOH, Salta, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-2180-7626>

Gonzalo Víctor Humberto Soriano

Universidad Nacional de Salta, CONICET en el ICSOH, Salta, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0003-0076-453X>

Introdução

En este artículo presentamos los resultados de un estudio intergeneracional en el que se indaga sobre la escolaridad, el trabajo y la maternidad entre un grupo de mujeres wichí. Los datos provienen de una encuesta realizada a 22 personas, 13 mujeres y 9 varones. Todos/as ellos/as forman parte de la primera cohorte de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el acceso a la Justicia¹, dictada en la Universidad Nacional de Salta² (Salta, Argentina). Esta formación es la primera que se encuentra dirigida de manera exclusiva a miembros del pueblo indígena wichí, y cuyo dictado es bilingüe (español y lengua indígena). Analíticamente, construimos dos grupos: Generación 1 (G1) y Generación 2 (G2), que responden al criterio de año de nacimiento. El G1 se compone por estudiantes nacidos entre 1977³ a 1988 y el G2 por los/as nacidos entre 1990 y 1998⁴. Puntualmente, para el desarrollo del análisis propuesto, realizamos un recorte de la información obtenida en las encuestas y analizamos qué ha sucedido respecto de la escolaridad, el trabajo y la maternidad en el grupo de mujeres de ambas generaciones. El estudio de los datos de los varones y las interrelaciones entre ambos forman parte de una investigación mayor que aborda los sentidos y experiencias de las/los estudiantes Wichí que cursan la Diplomatura.

El artículo se divide en siete apartados. En el primero destacamos algunos aspectos de las juventudes indígenas y de las mujeres jóvenes indígenas en la educación superior; En el segundo describimos al pueblo wichí y su lengua; En el tercero abordamos la juventud desde los estudios sobre el pueblo wichí; El cuarto apartado presenta la metodología de investigación; El quinto señala las políticas públicas y el accionar ONGs y universidades en el chaco salteño; En el sexto continuamos con la descripción de la Diplomatura; y el séptimo apartado presenta los resultados de la encuesta. En las conclusiones, destacamos la mayor escolaridad y la menor tasa de maternidad entre las mujeres de la G2 en relación con las mujeres de la G1.

Juventudes indígenas y mujeres jóvenes indígenas en la educación superior

En la actualidad, el concepto de juventud es analizado desde múltiples aristas (GROPPO, 2017). Desde la Antropología Social, se resalta la importancia de situar a las juventudes, las cuales se encuentran condicionadas por distintas variables articuladas y resignificadas en cada contexto particular (MARGULIS, 2001).

La antropología clásica ha abordado los pueblos indígenas como culturas homogéneas en su interior. No obstante, los estudios de las últimas décadas no estuvieron al margen de las reivindicaciones indígenas por lograr un trato más equitativo, lo que llevó a tomar en cuenta la diversidad de voces y posicionamientos al interior de estos pueblos (BEIRAS DEL CARRIL et al., 2019). Sin dejar de considerar la integración y la cercanía entre las diferentes generaciones, en la actualidad aparece una emergente “reivindicación de la juventud”, que implica el reconocimiento de espacios, tiempos y códigos propios entre los jóvenes de los pueblos originarios (BERTELY et al., 2013 apud BEIRAS DEL CARRIL et al., 2019). Ello se debe, principalmente, a los cambios económicos, la creciente escolarización y el impacto que han tenido los medios de comunicación en estas comunidades.

1 En adelante Diplomatura.

2 En adelante UNSa.

3 Año de nacimiento de la persona más grande de la Cohorte.

4 Año de nacimiento de la persona más joven de la Cohorte.

El estudio de las juventudes indígenas en América Latina, muestra que los sujetos se encuentran inmersos en una trama de relaciones de poder que articulan, de modos diversos, múltiples y complejas formas de entender el género, la cultura, la etnicidad, la asimetría generacional, el territorio y la escolarización, entre otras variables. En este sentido, acordamos con Urteaga (2010) cuando sostiene que las categorías juventud, clase, etnia y género no son neutras, en tanto conforman tipos específicos de desigualdad que surgen de relaciones sociales y de poder construidas históricamente y ancladas en cada territorio de modos específicos. Por ello, consideramos el entrecruzamiento en los distintos niveles (global, regional o local), pensando la cotidianidad de las/los jóvenes como zonas fronterizas, sitios de producción creativa, “porosos” debido a la heterogeneidad, movilidad o innovación de los actores. Esto se observa en los diferentes países de América Latina, donde los/as jóvenes indígenas habitan contextos de vulnerabilidad y desigualdad social, que impactan en su desarrollo y condicionan la posibilidad de construcción de proyectos a futuro.

En Argentina, las juventudes indígenas comparten características similares con otros países de la región. Los estudios sobre este sector contemplan aspectos asociados a las identificaciones étnicas, el acceso a la educación escolar, las percepciones de sí mismos, la sociabilidad, la circulación por los espacios, los usos de la lengua y las expresiones musicales y religiosas (BEIRAS DEL CARRIL et al., 2019).

En la indagación por el acceso a la educación superior se encuentra que, en el marco de oportunidades limitadas, el desarrollo de estudios formales hasta el nivel superior o universitario es asumido como una posibilidad de afianzamiento personal y de movilidad social (CUENCA, 2012). Asimismo, se destaca que, en el caso de los/as jóvenes provenientes de contextos rurales e indígenas, la construcción de una carrera universitaria moviliza, además, otros aspectos relacionados con la juventud, las filiaciones identitarias, la procedencia rural y el género (CZARNY; OSSOLA; PALADINO, 2018).

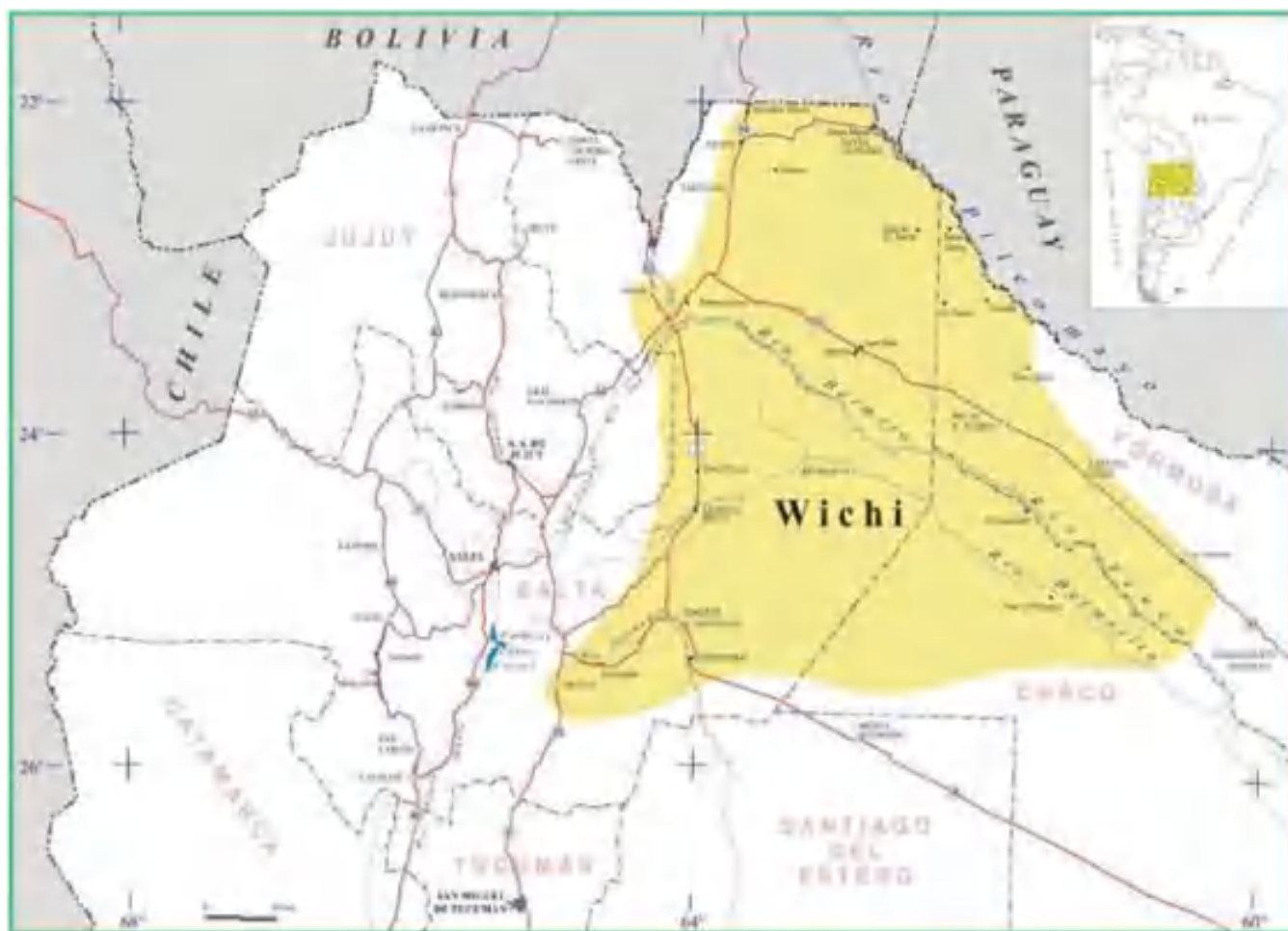
Al focalizar en las mujeres jóvenes indígenas que habitan en Argentina se señala que han ampliado sus oportunidades formativas con relación a sus madres, tanto en la posibilidad de extender su permanencia escolar como de participar de actividades que, en la generación anterior, no eran tan frecuentes (PADAWER, 2015). En tal sentido, el desarrollo de carreras universitarias entre mujeres jóvenes indígenas aparece como una decisión que transgrede los mandatos comunitarios, asemeja sus recorridos socioescolares con las trayectorias de los varones de su misma edad y procedencia y proyecta un horizonte de movilidad social, reconocimiento e igualdad de género (OSSOLA et al., 2021).

Los wichí

En este apartado abordamos datos particulares del pueblo wichí. Para tal fin utilizamos elementos descriptivos de Ossola (2018).

En Argentina, los asentamientos del pueblo wichí se ubican en la franja de territorio que se extiende desde el río Pilcomayo hasta el río Bermejo (Chaco central), en las provincias de Salta, Formosa y Chaco (imagen 1). El último Censo Nacional realizado en Argentina en 2010 registra a 50.149 miembros (INDEC, 2010), representando al 5,28% del total de población indígena del país.

Imagen 1: Mapa con distribución del pueblo wichí en el territorio argentino.



Fuente: Enrique López (2012), citado en Buliubasich; Ossola; Rodríguez (2019)

Se considera que los wichí actuales guardan parentesco con el grupo humano conocido en la literatura lingüística y antropológica como “proto-macro guaycurú”, quienes fueron los primeros ocupantes de esta región. En las crónicas de contacto hispano-indígena son descritos como grupos seminómades, pescadores y recolectores. Desde la época colonial hasta la actualidad, los wichí resistieron durante siglos los avasallamientos de la sociedad mayoritaria que restringió – y muchas veces prohibió – sus prácticas sociales, religiosas y económicas. En concordancia, la colonia española – y posteriormente, el Estado argentino – llevaron adelante la expropiación de tierras ocupadas por este y otros pueblos indígenas.

En los últimos años, se ha acelerado el proceso de achicamiento de los territorios habitados por los wichí. Esto, debido al avance de la frontera agrícola, destinada principalmente al establecimiento de cultivos de soja, y al aumento de la ganadería. Para las comunidades wichí, esta situación se traduce en la parcelación de tierras comunitarias y en la relocalización forzada de muchos de sus miembros hacia zonas periurbanas. Debido a ello, en la actualidad, los wichí combinan prácticas de auto subsistencia (principalmente pesca) con trabajos asalariados (cargos en relación de dependencia en gobiernos municipales o provinciales, principalmente como agentes sanitarios o maestros bilingües) y la recepción de ingresos económicos estatales (programas sociales a los que acceden por su posición socioeconómica desfavorable).

Los wichí son hablantes de la lengua del mismo nombre, que se destaca por ser la más vital en el país, siendo, además, el grupo más numeroso que la emplea. Gran parte de los wichí es monolingüe en la lengua vernácula – destacan los niños en edad preescolar y los ancianos – y, entre los muchos hablantes bilingües, se evidencia que la mayoría se maneja con más soltura en la lengua autóctona que en el español (OSSOLA; HECHT, 2011). De hecho, el 85% de los wichí mayores de cinco años reconoce comprender y hablar la lengua indígena (INDEC, 2004-2005).

Otro rasgo característico de los wichí en la actualidad es la pervivencia de un patrón de asentamiento rural: el 72% de los miembros se asienta en áreas rurales (INDEC, 2004-2005). Predomina entre ellos/as la residencia en comunidades que, en su mayoría, se corresponden con las antiguas “misiones” o reducciones, creadas por evangelizadores a fin de garantizar su sedentarización. Es notable que, incluso en los casos en que se asientan en zonas cercanas a los centros urbanos, realizan ocupaciones grupales de los espacios, lo cual les permite recrear formas propias de convivencia y socialización. Esto lleva a que, en la actualidad, casi la totalidad de los wichí declare vivir en comunidad (INDEC, 2004-2005).

Esta población desarrolla sus vidas en contextos de gran desigualdad. Esto se evidencia en el acceso a bienes y servicios relacionados con la salud, la educación y la vivienda. Por ello, mientras la vitalidad de la lengua wichí y el mantenimiento de un patrón organizativo predominantemente rural y comunitario pueden entenderse como una manifestación de resistencia étnica (HECHT, 2006), la restricción al acceso de servicios escolares y sanitarios muestra la alarmante brecha socioeconómica que existe entre este pueblo y la población no-indígena en el país.

Los y las jóvenes wichí

Respecto de los/as jóvenes wichí, asumimos su caracterización a partir de los cuatro aspectos que definen a las juventudes indígenas, que han sido señalados por Pérez Ruiz y Valladares (2014) y recuperados por Ramos Mancilla (2015)⁵. El primer aspecto es la incidencia de los agentes externos en la vida cotidiana. Esto impacta en la generación de nuevas expectativas de futuro y en la construcción de novedosos proyectos de vida en este sector poblacional, entre los cuales se pueden señalar: migrar, estudiar más años, atrasar el matrimonio, experimentar nuevos hábitos y gustos y desempeñarse como interlocutores de sus comunidades ante la sociedad mayoritaria. Los agentes externos influyen de diferentes formas en la delimitación de nuevas identidades entre los/as jóvenes de poblados indígenas. Entre ellos se encuentran las escuelas de educación media, los institutos de formación superior y las universidades, los programas de asistencia social y de salud, etcétera (RAMOS MANCILLA, 2015).

El segundo aspecto es el reconocimiento local de las personas jóvenes desde algunos significados cultural e históricamente asignados que existen en las palabras de las lenguas maternas indígenas (RAMOS MANCILLA, 2015). La lengua wichí tiene acepciones para nombrar a los/as jóvenes. Para las mujeres se utiliza el término *lhutshay* y para los varones se usa el término *mam-ses*. Antiguamente, estos términos se asimilaban a diferentes momentos de la preparación para la vida adulta. En la actualidad, muchos jóvenes reparten su tiempo entre las actividades ligadas a la vida tradicional de los wichí (la caza para los varones, recolección e hilado para las mujeres), pero también realizan actividades escolares y participan de los cultos en las iglesias, mayoritariamente protestantes o neoprotestantes. Cabe destacar que existen pocos datos acerca de la inserción laboral de estos jóvenes, por lo que en este artículo abordaremos de manera exploratoria sus vínculos con el trabajo.

5 En este apartado recuperamos y profundizamos en algunos aspectos señalados en un artículo anterior (Buliubasich; Ossola; Rodríguez, 2019).

El tercer aspecto son las negociaciones generacionales. Esto se refiere a las ideas que las generaciones adultas tienen sobre los roles y posiciones deberían ocupar los/as jóvenes en la organización social interna (RAMOS MANCILLA, 2015). Gran parte de los/as adultos/as y ancianos/as de este pueblo expresan su preocupación por la pérdida que observan actualmente en las costumbres y tradiciones por parte de los/as jóvenes, lo cual genera roces y tensiones intergeneracionales. En lo referido a la lengua wichí, los/as adultos/as señalan que los/as jóvenes que viven en contextos urbanos muestran poco interés por la lengua, a diferencia de los/as jóvenes rurales que la utilizan cotidianamente para sus interacciones orales. En ambos casos, se observa que los/as jóvenes wichí utilizan de manera cotidiana la lengua indígena en formato oral. No obstante, un estudio desarrollado con estudiantes del nivel medio en una escuela rural del Chaco salteño, encontró que los/as jóvenes indígenas demostraron poca familiarización con la escritura de la lengua wichí, al menos en el contexto escolar (GUANUCO; OSSOLA, 2021).

El cuarto aspecto es la presencia de múltiples expresiones de juventud al interior de cada pueblo indígena, incluso de cada poblado, lo que otorga gran variabilidad a las juventudes en tales contextos. En esta diversidad cobran relevancia las experiencias de género, las familias, las trayectorias escolares, la pertenencia religiosa, entre otros (RAMOS MANCILLA, 2015). En este sentido, es válido resaltar que nuestro estudio toma forma a partir de la comparación de generaciones, lo cual nos muestra las diferencias existentes al interior de un mismo grupo de estudiantes que cursan la Diplomatura.

En cuanto a las mujeres jóvenes wichí, los estudios antropológicos clásicos enfatizaron una visión cosmológica y esencialista del género dando lugar a que numerosos análisis centren sus descripciones en la sexualidad, la gestación y la reproducción (GÓMEZ, 2017). Este enfoque está desvinculado de los cambios históricos, contextuales y regionales que atravesaron los miembros de este pueblo, y deja de lado las características y problemáticas de las mujeres wichí contemporáneas. Por ello, en la actualidad, también encontramos estudios que se ocupan de la incorporación de las voces de las mujeres y sus experiencias, más allá de la esencialización simbólica de su género, lo que permite deconstruir dinámicas de poder, relaciones de subordinación y limitaciones en su autonomía (GONZÁLEZ et al., 2019).

En nuestro análisis, incorporamos la variable de la maternidad debido a la importancia actual que todavía tiene, a nivel cultural, esta situación en la vida de las mujeres. Asimismo, optamos por poner esta variable en intersección con otras, como la educación y el trabajo, buscando vías alternativas a las conceptualizaciones tradicionales que ligan a las mujeres de manera principal, y casi exclusivamente, con la sexualidad y la reproducción.

Metodología

El estudio tiene sus bases en la Antropología de la Educación y la Antropología de las Edades. Desde la primera, nos interesa conocer cuál es el impacto de la educación formal en un sector poblacional escasamente representado en la educación superior argentina, como es el caso del pueblo wichí. Desde la segunda, ponemos el foco en los/las jóvenes, y entendemos que la juventud no es un dato *per se*, sino que se construye en su relación social con otros grupos de edades con los que interactúa y discute por la adquisición de los bienes y servicios disponibles (KROPFF, 2010 apud OSSOLA, 2020). Si bien en Ossola et al. (2021), hemos reflexionado al respecto desde la perspectiva de los propios sujetos involucrados, en este escrito describiremos el comportamiento de los sujetos agrupados por de edad e identificaremos, en cada generación, las diferencias de comportamiento de las variables entre varones y mujeres⁶.

El corpus está constituido por las respuestas que dieron los/as estudiantes de la materia “Introducción al concepto de Cosmovisión, aportes de las Ciencias Sociales y elementos para la investigación”⁷ a una encuesta, a través de Google Forms. Su desarrollo fue opcional y se centró en la indagación de distintos aspectos vinculados con la situación personal y laboral; la trayectoria escolar; los sentidos de cursar la Diplomatura; el oral y escrito de la lengua wichí y el castellano. El objetivo de realización de la encuesta fue conocer las trayectorias formativas, tanto educativas como laborales, de los/as estudiantes.

A partir de la información arrojada por la encuesta realizamos una división en subgrupos de edades: generación 1 (G1) y generación 2 (G2). La primera considera a los/as estudiantes que nacieron entre 1977 y 1988, de los cuales 6 son mujeres y 7 son varones. La segunda contempla a los/as nacidos/as entre 1990 y 1998, de los cuales 2 son varones y 7 son mujeres. En este estudio, consideramos como jóvenes a este último segmento poblacional⁸.

La división en subgrupos fue tomada del análisis que realizan Miranda y Corica (2018) a partir de los resultados de sus investigaciones en el marco del Programa de Estudios Longitudinales Gramáticas de la Juventud. En esta investigación, las autoras proponen el estudio comparado de dos generaciones de jóvenes: por un lado, denominan G99 a la categoría de análisis que agrupa a jóvenes nacidos entre los años 1981 y 1982, los cuales alcanzaron los 18 años, momento en el que lo/as jóvenes terminan sus estudios secundarios e ingresan al mercado laboral y/o escogen sus estudios superiores, en un período signado por el desempleo y la recesión económica, años previos a la crisis económica, política y social que atravesó Argentina en 2001. Por el otro, agrupan en la categoría G11 a las personas nacidas entre 1993 y 1994, quienes alcanzaron los 18 años, entre el 2010 y 2011, contexto caracterizado por mayores oportunidades laborales y protección social. En su investigación, las autoras verifican una ampliación de posibilidades de acceso a la educación formal en los últimos años en Argentina, así como un avance con respecto a la mayor asistencia escolar de la población de jóvenes de menores ingresos.

6 La diferenciación genérica entre varones y mujeres corresponde a la autoidentificación de cada encuestado/a. Entendemos que los estudios que problematizan el género poseen abordajes mucho más complejos que el enunciado aquí como binomio mujer-varón, sin embargo, tomaremos las identificaciones con la que cada estudiante se adscribe en la encuesta.

7 La materia se dictó durante marzo de 2022 de manera bimodal: constó de dos encuentros presenciales en la localidad de Coronel Solá (Salta) y seis encuentros virtuales. Los/as responsables del dictado fueron docentes indígenas y no indígenas, entre los cuales nos encontramos los/as autores/as de este artículo.

8 La categorización es de corte sociológico (año de nacimiento), pero también coincide con las observaciones de campo que hemos realizado, donde pudimos advertir que los grupos de pertenencia se conforman de acuerdo a un rango etario similar.

A partir de estos aportes, tomamos el criterio de división por año de nacimiento, preguntándonos si, en un grupo homogéneo como el que respondió nuestra encuesta, tiene una repercusión especial la pertenencia a una generación, como así también la auto adscripción de género. También nos preguntamos por el posible impacto de las políticas públicas, generadas principalmente a partir del 2010, en el sector poblacional indígena, particularmente entre las mujeres del pueblo wichí.

En tal sentido, entre los/as 22 estudiantes que respondieron la encuesta, existe un margen amplio de edades. Hay 21 años de diferencia entre el/la mayor y el/la menor de los/as estudiantes. Por un lado, están aquellos/as que poseen trayectorias formativas previas a la implementación de los cambios en el enfoque de políticas públicas en el periodo post crisis que se cristalizaron a partir del 2010 y, por otro lado, los/as jóvenes que cumplieron los 18 años posteriormente a las políticas y prácticas desarrolladas en dicha década.

Políticas públicas, ONG y universidades en el chaco salteño

En materia de empleo y escolaridad, los miembros del pueblo wichí han sido destinatarios de diversas políticas. Algunas de ellas son generales, destinadas a toda la población nacional, y otras específicas para pueblos indígenas. De manera sucinta, describiremos las desplegadas por el gobierno nacional y provincial, como así también algunas acciones desarrolladas por diferentes organizaciones no gubernamentales (ONG) y universidades.

A partir del gobierno nacional instaurado en el 2003 en Argentina, se produjeron cambios del modelo de acumulación y en relación a ello modificaciones en el rol del Estado en las esferas económica y social (GARCÍA DELGADO, 2015). Esta transformación se cristaliza por el paso del modelo neoliberal al de desarrollo con inclusión social (GARCÍA DELGADO; RUIZ DEL FERRIER, 2013).

El foco estaba puesto en la recuperación del empleo, la inclusión de sectores vulnerables al mercado de trabajo formal y el acceso al consumo. Entre las acciones promovidas por el Estado nacional, dos han cobrado relevancia por su carácter inclusivo, ya que procuran potenciar las trayectorias escolares y la reinserción de niños/as y jóvenes que se hallan fuera del sistema educativo y provienen de sectores vulnerables (OTERO; CORICA, 2017). La primera, puesta en marcha en 2008, se denominó Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs). Está destinada a personas de 18 años o más que quieran terminar sus estudios primarios y/o secundarios. Su característica radica en un cursado de forma semipresencial en una sede cercana al domicilio y en un horario conveniente. La segunda lleva por nombre Asignación Universal por Hijo (AUH) y cobra vigencia en el 2009. Este programa otorga un importe monetario por cada hijo/a a personas desocupadas y/o a trabajadores/as no registrados/as o que adquieran un monto inferior al salario mínimo, vital y móvil⁹. Como requisito para sostener el beneficio, las familias deben acreditar el cumplimiento de controles sanitarios y la asistencia a establecimientos educativos. Dos años después, se aprueba la Asignación Universal por Embarazo (AUE) que otorga una suma mensual a las personas gestantes desde el inicio de su embarazo hasta su interrupción o el nacimiento¹⁰.

9 En Argentina, el salario mínimo, vital y móvil refiere a la remuneración menor que una persona debe recibir para satisfacer necesidades básicas como la de alimentación adecuada, vivienda digna, educación, vestuario, asistencia sanitaria, transporte y esparcimiento, vacaciones y previsión.

10 Información consultada del portal oficial del Estado Argentino: <<https://www.argentina.gob.ar/anses>>. Fecha de acceso: 20 julio 2022.

En lo que refiere a políticas que promueven diversas experiencias laborales en el año 2009 se crea el Programa Ingreso Social con Trabajo - Argentina Trabaja (PAT). Destinado a personas que integren grupos familiares en situación de vulnerabilidad, el programa implica la conformación de cooperativas de trabajo emparentadas con actividades económicas planificadas por el Estado nacional, provincial y municipal (FERNÁNDEZ, 2012). En esta línea, en 2013, surge el programa Ellas Hacen (EH), consignado a mujeres con tres hijos/as o más, y/o al menos un/a hijo/a discapacitado/a que reciban la AUH y/o sean víctimas de violencia. Este programa apuesta a que estas mujeres se sumen al trabajo cooperativo, accedan a terminar sus estudios y/o puedan capacitarse en oficios, formación ciudadana y cooperativismo (ARCIDIÁCONO; BERMÚDEZ, 2018).

Actualmente, se implementó el Programa Potenciar Trabajo que unifica otros dos programas- Hacemos Futuro y Salario Social Complementario - en una única iniciativa, con vigencia en 2018 al 2020, respectivamente. Con esta acción se propone contribuir a mejorar el empleo y generar nuevas propuestas productivas a través del desarrollo de proyectos socio-productivos, socio-comunitarios, socio-laborales y la terminalidad educativa¹¹.

Respecto al acompañamiento de las trayectorias escolares, desde el 2014, se implementa el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR), destinado a jóvenes de 18 a 24 años que se encuentren finalizando sus estudios secundarios, continúen con la educación superior y/o realicen experiencias de capacitación laboral. Este beneficio se extiende hasta los 30 años para quienes sean estudiantes avanzados/as en carreras del nivel superior y hasta los 35 para las personas con hijas/os a cargo menores de 18 años con hogares monoparentales. En los últimos años, se ha tomado la decisión de que la edad no forme parte de los requisitos para personas trans, pertenecientes a pueblos indígenas, que tengan alguna discapacidad o sean refugiadas¹².

Por su parte, en la provincia de Salta, en 2017, a través de la Coordinación Provincial de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Ministerio de Asuntos Indígenas y Desarrollo Comunitario y del Instituto Provincial de los Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS) se otorgaron 3.286 becas a estudiantes indígenas en el marco de la línea de acción Ayuda Escolar para la Educación Secundaria de Pueblos Originarios¹³. En el 2022, con el apoyo de la Subsecretaría de Políticas Socioeducativas, la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, la Coordinación de Educación Rural del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y la UNSa, se implementó en Salta la Beca Maxi Sanchez¹⁴. Esta se encuentra dirigida a estudiantes indígenas que cursan carreras de grado consideradas clave para un desarrollo regional con base intercultural e integren comunidades indígenas de los tres departamentos declarados en emergencia sociosanitaria: San Martín, Rivadavia y Orán.

11 Información consultada del portal oficial del Estado Argentino: <<https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/potenciartrabajo>>. Fecha de acceso: 20 julio 2022.

12 Información consultada en el portal oficial del Estado Argentino: <<https://www.argentina.gob.ar/educacion>>. Fecha de acceso: 20 julio 2022.

13 Información consultada en el portal oficial del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta: <<http://www.edusalta.gov.ar/index.php/informacion/partes-de-prensa/2723-pago-de-becas-a-estudiantes-secundarios-pertenecientes-a-pueblos-originaarios>>. Fecha de acceso: 20 julio 2022.

14 La beca lleva el nombre de un joven wichí de General Mosconi, norte de la provincia de Salta, quien creó una aplicación bilingüe para ayudar a su comunidad. Como resultado, fue finalista del “Global Student Prize 2021”, un premio de la fundación Varkey y la Unesco, del que participan postulantes de todo el mundo.

En cuanto al impacto de las ONG, es importante resaltar que, en la región noreste de Salta, y la zona de transición conocida como selva tucumano-oranense, se destaca la permanencia de dichas organizaciones desde fines de la década de los ochenta hasta la actualidad. Estas organizaciones pertenecen a instituciones laicas y religiosas y abordan las diferentes problemáticas de la zona: desnutrición, formación continua, violencia de género, capacitaciones, etc.

Por último, denotamos que las universidades también tienen presencia en las zonas donde habita el pueblo wichí. La UNSa, tiene dos sedes académicas en Orán y Tartagal. Asimismo, los equipos docentes y de investigación desarrollan diferentes tareas de vinculación con el medio. En el caso particular de la extensión universitaria, los recientes procesos de territorialización que las universidades han desarrollado (MANCINELLI, 2016; TRINCHERO; PETZ, 2014), posibilitaron el acompañamiento, por parte de los académicos, de las demandas de las comunidades indígenas, generando novedosas formas de vinculación social y de colaboración intercultural.

La Diplomatura

En diciembre de 2019, la Facultad de Humanidades de la UNSa aprueba el dictado de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el acceso a la Justicia a través de la Resolución H. N°: 2156/19¹⁵. Esta propuesta es impulsada por el Consejo Wichí Lhämtes a partir de la identificación de diferentes barreras que existen para garantizar el acceso a la justicia entre los wichí (OSSOLA, 2020). A partir de ello, se señala como demanda prioritaria el reconocimiento de los derechos al uso y la promoción de la lengua indígena en todos los ámbitos que afecten a sus habitantes. Por ello, la Diplomatura asume una perspectiva “pluralista, intercultural e interdisciplinar” con el objetivo de formar intérpretes y traductores bilingües capaces de optimizar el acceso a la justicia y fortalecer la promoción y la efectivización de los derechos del pueblo wichí.

Imagen 2: Mapa con distribución geográfica de lugares de procedencia de estudiantes de la diplomatura.



Fuente: Elaboración propia

15 La Diplomatura cuenta con doce materias distribuidas en tres módulos: Jurídico, Cosmovisión y Lenguas. Cada módulo contempla cuatro materias que son dictadas por especialistas en la temática.

Actualmente, la carrera cuenta con 40 estudiantes que fueron seleccionados/as a través de un proceso en el que se contemplaron diversos aspectos: la pertenencia al pueblo wichí, el uso de la lengua indígena, la localidad de procedencia y el género. El proceso de selección consistió, primero, en completar una ficha de preinscripción y luego, asistir a una entrevista para conocer las expectativas de estudiar en la Carrera.

Entre los/as entrevistadores/as, había representación de la UNSa, de organizaciones no gubernamentales intervinientes (Asociana y Tepeyac) y miembros del pueblo wichí parte del Consejo de la Lengua Wichí. Se valoraron diversas aptitudes, no solo referidas a las trayectorias escolares, sino también a las intenciones de colaborar con los derechos colectivos de su pueblo.

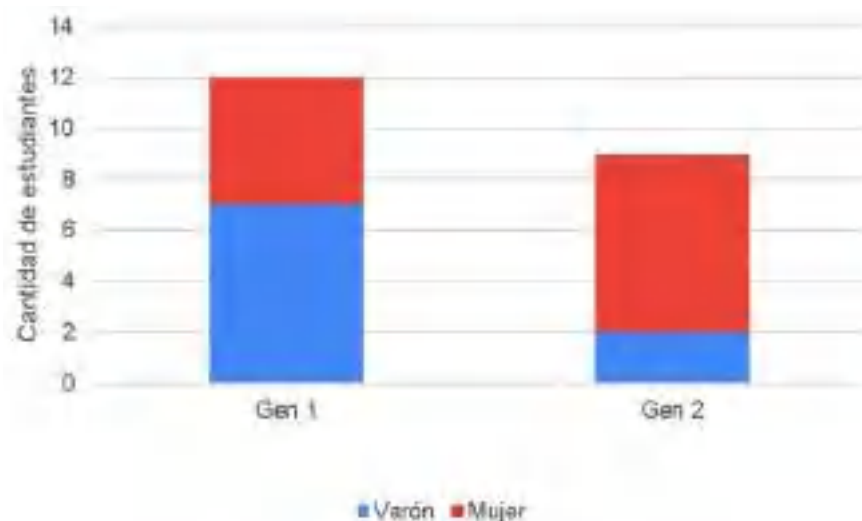
Como indicamos anteriormente, la encuesta que realizamos fue respondida por 22 estudiantes. Atendiendo al lugar de procedencia, 13 pertenecen al Departamento General José de San Martín y 9 a Rivadavia. Del total de encuestados/as 9 son varones y 13 mujeres. La mayoría de los/as estudiantes tiene más de 30 años de edad, por lo cual ya han realizado otras formaciones de nivel superior.

Es importante destacar que para acceder a la Diplomatura no era condición necesaria tener terminado el nivel medio de estudios, por lo que algunos/as no han finalizado la secundaria. Aquí es preciso señalar que los miembros del pueblo wichí se caracterizan por tener trayectorias formativas que se distancian respecto de las trayectorias ajustadas a la normativa (OSSOLA et al., 2021). Así pues, las trayectorias de este pueblo están signadas por la repitencia, la sobreedad y la deserción. En este sentido, los wichí registran los niveles más bajos de escolaridad entre los pueblos indígenas de Argentina. Entre ellos/as, sólo el 1,5% ha tenido acceso a la educación superior (INDEC, 2004-2005).

El desempeño de las mujeres a través de las generaciones

En primer lugar, analizamos la cantidad de mujeres presentes en la G1 y G2. Al respecto, verificamos el crecimiento de la cantidad de mujeres estudiantes (imagen 3). Mientras que en la G1 el 41% son mujeres y el 59% son varones, en la G2 las mujeres son el 78% y los varones 22%. Como se puede observar, el aumento de la población femenina y su comparación con los varones es significativamente más alta en la G2. Este aumento de mujeres wichí que cursan la Diplomatura indica un cambio en la composición de identidad de género de los/las estudiantes de la diplomatura, conforme las edades decrecen, aumenta la cantidad de mujeres.

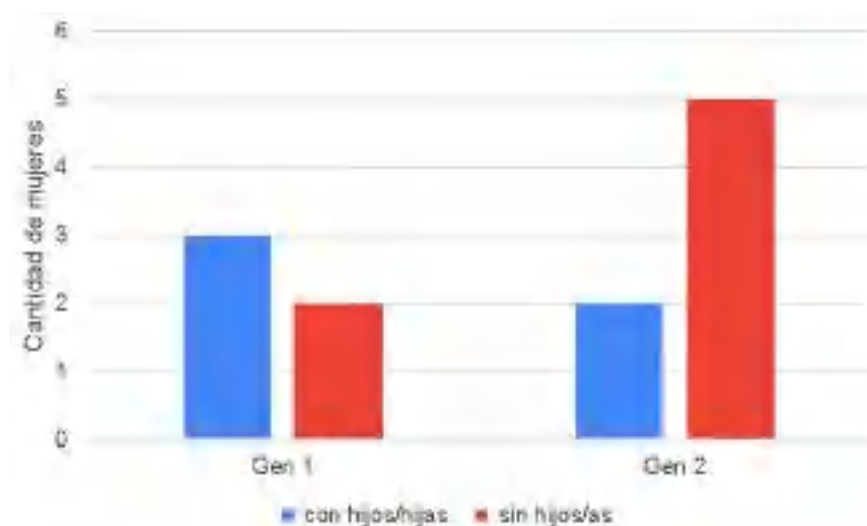
Imagen 3: Asistencia a la Diplomatura diferenciado por género y generación.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos por la encuesta aplicada.

En segundo lugar, quisimos conocer si las/los estudiantes tenían hijos/as, y nos detuvimos a analizar específicamente esta variable entre las mujeres. Encontramos que, entre las mujeres de la G1, el 60 % tienen hijos o hijas, y el 40% no los tiene. En la G2, en cambio, el 71% no tiene hijos, mientras que el 29% sí los tiene (imagen 4). Resulta relevante resaltar que las mujeres de esta última generación se encuentran en un 100% solteras, mientras que las mujeres de la G1, sólo un 40% se encuentran solteras y el 60% restante casadas o unidas de hecho. Estos datos denotan un cambio significativo en los modelos tradicionales de familia que imperan en sus comunidades.

Imagen 4: Comparación por generaciones entre mujeres y progenitor.



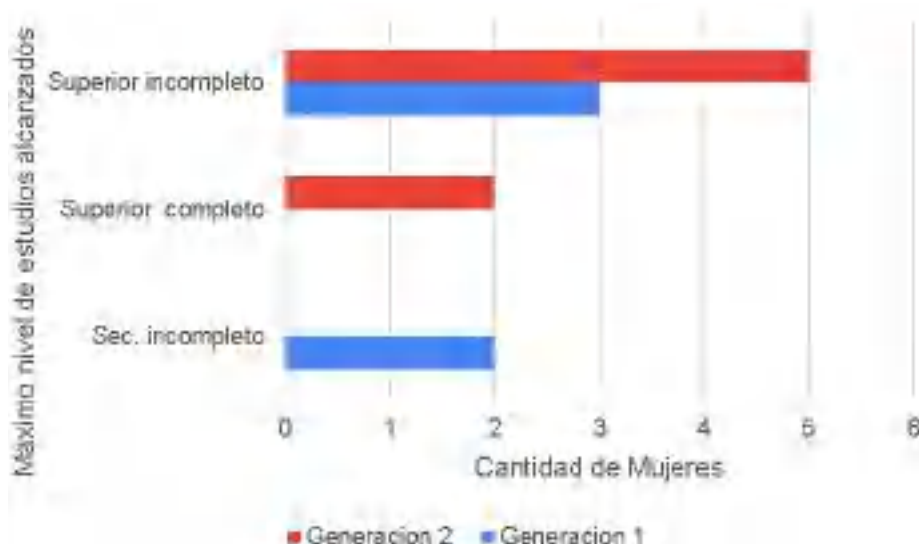
Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos por la encuesta aplicada.

En tercer lugar, indagamos por el acceso a la educación formal a partir de la pregunta por el máximo nivel de escolaridad alcanzado. Encontramos que, entre las mujeres de la G1, el 60% no logró completar sus estudios superiores. El 40% restante de las estudiantes no logró terminar el secundario. Mientras que, en la G2, el 100% de las mujeres alcanzaron el nivel superior, de las cuales el 43% no logró terminar, el 29% culminó y un 29% continúan (imagen 5). Nuevamente hay un aumento en la escolaridad formal intergeneracional, ya que la totalidad de las mujeres del grupo joven (G2) logró acceder a estudios superiores.

Si bien podemos observar un aumento en el ingreso de las mujeres wichí a las instancias superiores de educación, no podemos decir lo mismo de la permanencia, ya que casi el 50% de las estudiantes de la G2 que accedieron a la educación superior, la han abandonado. De modo similar podemos observar que, de la totalidad de las mujeres de la G1 que han logrado el ingreso a los niveles máximos de educación, el 75% ha abandonado y el restante 25% continúa con trayectorias prolongadas e intermitentes¹⁶.

16 El problema de la permanencia también es compartido con sus pares varones que asisten a la Diplomatura. En cuanto a la situación de los varones en ambas generaciones, el 100% alcanzó los niveles superiores de educación, pero solo el 11% logró finalizarlo, dejando un 55% para aquellos que continúan estudiando – en la mayoría de los casos con trayectorias prolongadas – y el 33% abandonó.

Imagen 5: Nivel de estudios alcanzados de mujeres por generación.

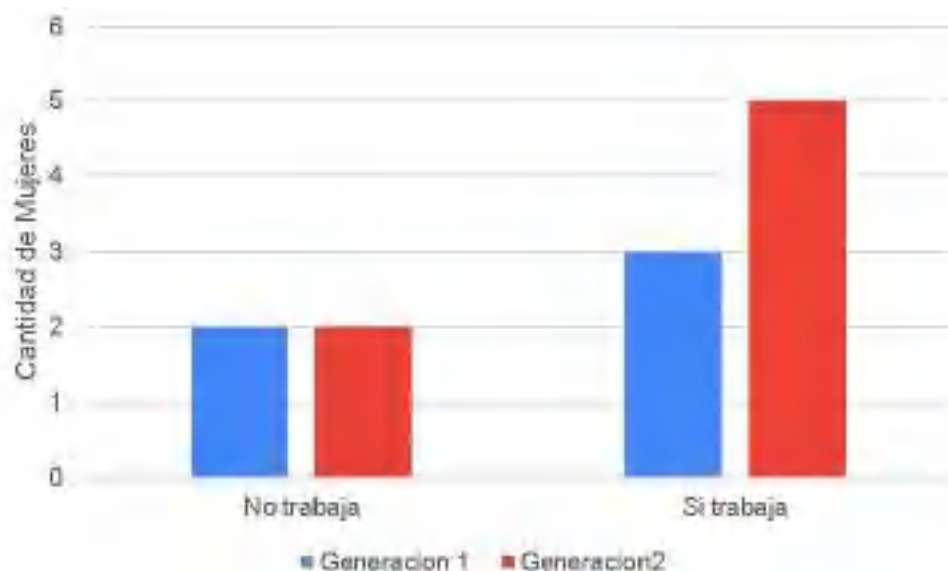


Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos por la encuesta aplicada.

Si tenemos en cuenta la variable de la maternidad en cruce con los máximos niveles de estudios alcanzados, es significativa la diferencia entre las mujeres de la G1 y de la G2. Hay un aumento de las mujeres en el acceso a la educación y esa situación parece coincidir con la decisión de no maternar o posponer la maternidad.

Por último, indagamos en la situación laboral¹⁷. Así, podemos observar que, entre las mujeres de la G1, el 60% trabaja mientras que el 40% no lo hace, mientras en la G2 el 71% tiene trabajo y el 29% indica no tenerlo.

Imagen 6: Situación laboral de las mujeres por generaciones.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos por la encuesta aplicada.

17 Según los aportes de Neffa et al. (2014, p 10-11), “el trabajo es una actividad realizada por las personas, orientada hacia una finalidad, la producción de un bien, o la prestación de un servicio, que da lugar a una realidad objetiva, exterior e independiente del sujeto, y socialmente útil para la satisfacción de una necesidad”.

Como podemos observar, hay un incremento de la actividad laboral de las estudiantes comparando por generaciones. Ello podría estar relacionado con la decisión de no maternar o postergar la maternidad, ya que la mayoría de las mujeres de la G2 no son madres y son solteras, situación que podría habilitar la apertura a más oportunidades laborales que las que tienen a su cargo el cuidado de sus hijos e hijas, y las tareas al interior del hogar.

Es preciso resaltar que el tipo de trabajo que desempeñan las estudiantes se asemejan entre generaciones. Entre las de la G1, encontramos una artesana, una auxiliar bilingüe y una maestra. Estas dos últimas ejercen funciones en cargos relacionados con sus carreras superiores, aún sin haberlas concluido. En la G2, de las estudiantes que trabajan, una es voluntaria en una ONG, y cuatro realizan tareas de docencia. Al igual que en la G1, parece coincidir la situación de ocupar cargos afines con sus estudios superiores, aún sin haberlos terminado. Con ello, se observa una situación peculiar, ya que lo que en términos formales puede interpretarse como la no culminación en tiempo y forma de estudios (como repitencia o abandono) en la práctica es útil para obtener cargos relacionados con aquello que estudian o estudiaron.

Discusión final

En este artículo indagamos sobre la situación de las mujeres wichí que cursan una Diplomatura Universitaria, teniendo en cuenta las relaciones entre las experiencias educativas, laborales y la maternidad. El estudio se realizó a través de una encuesta, en la que comparamos a dos generaciones, divididas a partir de su año de nacimiento.

A continuación, señalaremos algunas conclusiones derivadas del análisis de los datos obtenidos. En primer lugar, la asistencia a la Diplomatura tiene un mayor número de estudiantes mujeres en la G2 que en la G1. Este incremento en la formación de las mujeres podría estar vinculado con las políticas públicas desplegadas en los últimos años. En segundo lugar, es llamativo que, mientras que las trayectorias escolares de los varones de ambas generaciones se mantienen estables, en las mujeres hay un crecimiento en los niveles de escolaridad alcanzados por la G2. En esta generación, la totalidad de las mujeres tuvo acceso a estudios superiores, mientras en la G1 sólo el 60% accedió a ese nivel educativo. Aquí es importante destacar que la permanencia y la finalización de los estudios continúan siendo un desafío para la totalidad de los/as estudiantes wichí de la Diplomatura. En tal sentido, los datos se asemejan a los obtenidos por Miranda y Corica (2018), quienes destacan que, entre los sectores juveniles de menores ingresos, las políticas públicas de inclusión escolar han tenido un éxito relativo en cuanto a la incidencia al acceso a la educación superior, pero continúa siendo un objetivo a lograr su terminalidad.

En tercer lugar, el aumento de la trayectoria escolar entre las mujeres de la G2 parece coincidir con la decisión de no maternar o posponer la maternidad. Ello se vincula con señalamientos que realizamos en Ossola et al. (2019) respecto de los/las jóvenes del pueblo wichí, donde indicamos que, mientras los varones logran acceder a la educación superior con trayectorias escolares diversas (que incluyen abandono, repitencia, sobreedad e incluso habiendo formado sus propias familias y teniendo hijos), la inserción en las universidades de las jóvenes parece estar signado por el mérito escolar, la soltería y, en la mayoría de los casos, la ausencia de hijos/as.

En cuarto lugar, nos interesa reflexionar acerca de los vínculos entre educación y trabajo que se producen en la zona donde se asienta la población wichí encuestada. Esto porque, incluso sin haber finalizado los estudios superiores, la mayoría de los/as estudiantes de la Diplomatura trabaja en puestos relacionados con las carreras que estudian o han estudiado, independientemente de haberlas finalizado o no. A partir de allí destacamos que el desarrollo de estudios formales impacta positivamente en la adquisición de puestos de trabajo en sus entornos.

En quinto lugar, y teniendo en cuenta los entrelazamientos entre el género y el acceso a los estudios superiores, se observa que la centralidad del rol reproductivo de las mujeres, si bien continúa operando y significando las trayectorias vitales de las mismas, adquiere distintas connotaciones en las dos generaciones bajo estudio. En tal sentido, las mujeres que pertenecen a la G2 (generación joven) evidencian un crecimiento en el acceso a la educación y al trabajo, y, a la vez, un decrecimiento en la maternidad, en relación con las mujeres de la G1.

Por último, se destaca la sobrecarga de tareas que tienen que afrontar las mujeres estudiantes que tienen hijos. Esto es notable en ambas generaciones, y se puede observar en la acumulación de actividades asociadas con: (a) las tareas de cuidado y crianza; (b) las obligaciones laborales que realizan fuera del hogar; y (c) la continuidad de estudios universitarios. El rendimiento académico de ellas, comparado al rendimiento académico de las mujeres que no tienen hijos, como así también a los varones que los tienen, será objeto de indagaciones a futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCIDIÁCONO, P.; BERMÚDEZ, A. Ellas hacen: programas sociales y exigencias a las mujeres en Argentina. **Revista Estudios Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 1-16, 2018.

BEIRAS DEL CARRIL, V.; OSSOLA, M.; TARUSELLI, M.; HECHT, A. Un mapeo de las juventudes indígenas en Argentina. In: HECHT, A., GARCÍA PALACIOS, M.; ENRIZ, N. (Comps.) **Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina**. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2019. p. 11-20.

BULIUBASICH, C.; OSSOLA, M.; RODRÍGUEZ, H. Pueblos indígenas, derechos lingüísticos y acceso a la justicia: el proyecto de formación de Jóvenes Intérpretes Bilingües Interculturales del Consejo Wichí Lhämtes (Salta, Argentina). **Abya Yala**, v. 3, n. 1, p. 125-147, ene./abr. 2019.

CUENCA, R. ¿Una “otra” movilidad social? Una mirada desde la exclusión. In: CUENCA, R. (comp.). **Educación superior, movilidad social e identidad**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2012. p. 93-116.

CZARNY, G., OSSOLA, M.; PALADINO, M. Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización. **Antropología Andina Muhunchik – Jathasa**, v. 4, n. 1, p. 5-17, 2018.

FERNÁNDEZ, J. **La implementación del Programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja” en ámbitos subnacionales**. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), 2012.

GARCÍA DELGADO, D. El modelo de desarrollo con inclusión y su inserción en la multipolaridad. **Revista de Ciencias Sociales**, segunda época, n. 28, p. 159-177, 2015.

GARCÍA DELGADO, D.; RUIZ DEL FERRIER, C. El nuevo paradigma. Algunas reflexiones sobre el cambio epocal. **Revista Estado y Políticas Públicas**, n. 1, p. 64-81, 2013.

GÓMEZ, M. La mirada cosmológica sobre el género de las mujeres indígenas en la antropología del Chaco argentino: una crítica. **Corpus**, v. 7, n. 1, p. 1-28, ene./jun. 2017.

GONZÁLEZ, M.; CANTORE, A.; PALACIOS, M.; ENRIZ, N. Géneros, sexualidades e interculturalidad. Experiencias formativas de jóvenes mbyá y toba/qom en ámbitos escolares y sanitarios. In: HECHT, A., GARCÍA PALACIOS, M.; ENRIZ, N. (Comps.) **Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina**. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2019. p. 51-66.

- GROPPO, L. A. Juventudes y políticas públicas: comentarios sobre las concepciones sociológicas de juventud. **Desidades**, n. 14, p. 9-17, mar. 2017.
- GUANUCO, R.; OSSOLA, M. Diversidad lingüística y educación secundaria. Reflexiones sobre la lectura de textos narrativos bilingües (español-wichí) entre jóvenes indígenas. **Revista Estudios de Lenguas**, v. 4, n. 1, p. 113-132, 2021.
- HECHT, A. De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina). **Cuadernos Interculturales**, v. 4, n. 6, p. 93-113, 2006.
- INDEC. **Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas**. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción, 2004-2005.
- _____. **Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas**. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción, 2010.
- MANCINELLI, G. La educación superior en las comunidades wichí del noreste salteño. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, v. 4, n. 1, p. 79-97, 2016.
- MARGULIS, M. Juventud: una aproximación conceptual. In: DONAS BURAK, S. (comp.). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001. p. 41-56.
- MIRANDA, A.; CORICA, A. Gramáticas de la Juventud: reflexiones conceptuales a partir de estudios longitudinales en Argentina. In: CORICA, A.; FREYTES FREY, A.; MIRANDA, A. (Org.). **Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 27-50.
- NEFFA, J.; PANIGO, D.; PÉREZ, P. **Actividad, empleo y desempleo: conceptos y definiciones**. 4. ed. Buenos Aires: Centro de Estudios e Investigaciones Laborales, 2014.
- OSSOLA, M. M. Educación Superior y diversidad cultural: Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria. **Praxis Educativa**, v. 22, n. 3, p. 56-63, 2018.
- _____. Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 39-51, 2020.
- OSSOLA, M. et al. Experiencias de jóvenes wichí y toba/qom en la educación superior en Chaco y Salta. In: HECHT, A., GARCÍA PALACIOS, M.; ENRIZ, N. (Comps.) **Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina**. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2019. p. 21-36.
- OSSOLA, M. et al. Trayectorias escolares de mujeres indígenas y rurales en la provincia de Salta (Argentina). In: VILLAGÓMEZ, M. S.; SALINAS, G.; GRANDA, S.; CZARNY, G.; NAVIA, C. (Coord.). **Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas**. Quito: Abya Yala, 2021. p. 267-293.
- OSSOLA, M.; HECHT, A. Relatos de jóvenes sobre el wichí y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta. **Novedades Educativas**, v. 23, n. 244, p. 7-11, 2011.
- OTERO, A.; CORICA, A. Jóvenes y educación superior en Argentina. Evolución y tendencias. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, v. 39, n. 1, p. 11-28, ene./jun. 2017.

PÉREZ RUIZ, M.; VALLADARES, L. Introducción. Historicidad y Actualidad de las juventudes indígenas en América Latina. In: PÉREZ RUIZ, M.; VALLADARES, L. (Coords.) **Jóvenes indígenas: de hip hop y protesta social en América Latina**. México, DF: Instituto Nacional de Antropologías e Historia, 2014. p. 9-33.

PADAWER, A. Infancia y trabajo a través de las generaciones: la transmisión de conocimientos vinculados a la reproducción social en contextos rurales en transformación. **Política e Trabalho: Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 43, p. 113-132, jul./dic. 2015.

RAMOS MANCILLA, O. **Internet y pueblos indígenas de la Sierra Norte de Puebla, México**. Tesis (Doctorado en Antropología Social) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2015.

TRINCHERO, H.; PETZ, I. La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad- sociedad. Aportes para un debate sobre el “academicismo”. **Papeles de Trabajo**, n. 27, p. 142-160, jun. 2014.

URTEAGA, M. Género, clase y etnia. Los modos de ser joven. In: REGUILLO, R. (Coord.). **Los Jóvenes en México**. San Cristóbal de las Casas: Fondo de Cultura Económica; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2010. p. 15-51.

RESUMEN

En este artículo presentamos los resultados preliminares de un estudio intergeneracional que indaga sobre la escolaridad, el trabajo y la maternidad entre un grupo de mujeres wichí que estudia la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el acceso a la Justicia perteneciente a la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). A partir de una encuesta realizada durante el cursado de una de las asignaturas, focalizamos el análisis en el comportamiento de las variables en dos generaciones. Esto permite vislumbrar cambios y continuidades en las posibilidades de inclusión escolar, inserción laboral y ejercicio de la maternidad considerando la diferencia etaria. Con este estudio, buscamos conocer de qué manera se relacionan los grupos sociales y generacionales con su entorno a través de sus trayectorias escolares y cómo esta instancia redefine los vínculos con los escenarios.

Palabras claves:

mujeres wichí, escolaridad, trabajo, maternidad, intergeneraciones.

Educação, trabalho e maternidade entre mulheres wichí: Um estudo intergeracional (Salta, Argentina)

RESUMO

Neste artigo apresentamos os resultados preliminares de um estudo intergeracional que investiga escolaridade, trabalho e maternidade entre um grupo de mulheres Wichí que estão cursando a graduação Wichí-Espanhol em Interpretação e Tradução Intercultural para acesso à Justiça pertencente à Universidade Nacional Salta (Salta, Argentina). Com base em uma pesquisa realizada durante o curso de uma das disciplinas, focamos a análise no comportamento das variáveis em duas gerações. Isso permite vislumbrar mudanças e continuidades nas possibilidades de inclusão escolar, inserção laboral e exercício da maternidade considerando a diferença de idade. Com este estudo, buscamos saber como os grupos sociais e geracionais se relacionam com seu ambiente por meio de suas trajetórias escolares e como essa instância redefine os vínculos com os cenários.

Palavras-chave:

mujeres wichí, escolaridade, trabalho, maternidade, intergerações.

**Education, work and maternity among wichí women:
an intergenerational study (Salta, Argentina)**

ABSTRACT

In this article we present the preliminary results of an intergenerational study that investigates schooling, work and motherhood among a group of Wichí women who are studying the Wichí-Spanish Diploma in Intercultural Interpretation and Translation for access to Justice belonging to the University Salta National (Salta, Argentina). Based on a survey carried out during the course of one of the subjects, we focused the analysis on the behavior of the variables in two generations. This allows us to glimpse changes and continuities in the possibilities of school inclusion, labor insertion and the exercise of motherhood considering the age difference. With this study, we seek to know how social and generational groups are related to their environment through their school trajectories and how this instance redefines the links with the scenarios.

Keywords:

wichí women, schooling, work, motherhood, intergenerations.

FECHA DE RECEPCIÓN: 20/07/2022

FECHA DE APROBACIÓN: 13/12/2022



María Macarena Ossola

Licenciada en Antropología, Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina. Doctora en Antropología Sociocultural, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Investigadora Adjunta del CONICET en el ICSOH (Universidad Nacional de Salta), Argentina.

E-mail: macossola@gmail.com



Noelia Daniela Di Pietro

Profesora en Filosofía por la Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina. Doctoranda en Antropología por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Becaria doctoral del CONICET en el ICSOH (Universidad Nacional de Salta), Argentina.

E-mail: noeliadanieladipietro@gmail.com



Gonzalo Víctor Humberto Soriano

Profesor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina. Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Becario doctoral del CONICET en el ICSOH (Universidad Nacional de Salta), Argentina.

E-mail: gvhsoriano@gmail.com



Juventudes indígenas y trabajo: entre intercambios comunitarios y de discriminación racial en las urbes

Annaliese Hurtado Guzmán

Universidad Autónoma Metropolitana, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad Xochimilco, México

<http://orcid.org/0000-0002-6909-3474>

*El trabajo es salir adelante, el trabajo sería como sacar para comer.
Es lo que se podría decir, o para mantenerse o para mantener a tu familia.*

Paloma, joven indígena de Candelaria de los Patos

Lo que pude comprender mientras convivía con las/os jóvenes triqui de Candelaria de los Patos en Ciudad de México es que el trabajo y la familia están interrelacionados. Candelaria de la Patos es un barrio en Ciudad de México, un espacio al cual se le han asignado diversos significados.

Diego Cera (2020) expone en su nota titulada *Sobre el barrio bravo de Candelaria de los Patos, marginado y resiliente* publicado en el espacio LOCAL.MX: “Al igual que Tepito, el barrio la Candelaria de los Patos, a un lado de La Merced, es considerado por muchos uno de los más bravos de la Ciudad”. El barrio de la candelaria ha sido considerado un barrio marginal, era una zona de pantanos.

La comunidad triqui que habita en dicho barrio es originaria de San Juan Copala, Oaxaca. Llegan a Ciudad de México derivado de un desplazamiento forzado. A más de una década en que Candelaria de los Patos se establece como su segundo hogar, se ha generado un enclave que delimita la comunidad triqui respecto de los demás habitantes. El metro Candelaria se encuentra cercano a dicho asentamiento, alrededor de unos 800 metros. En sus afueras se reviste el espacio de diferentes cuerpos desgastados y moribundos de personas sin hogar o callejera. El olor es específico de la basura que aparece en los suelos, ese paisaje es como un olor de lo que se va muriendo. A un costado del edificio habitacional de la comunidad triqui venida de San Juan Copala, Oaxaca, se despliega un gran tianguis¹ de productos usados y se une con la terminal de colectivos, y con el mercado de la zona que tiene a sus alrededores puestos del comercio informal. La zona en sí misma reflejaba diversas dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales.

Esto me hacía pensar en las formas de relación social en contextos de mayor indefensión, cuando la vida se sostiene de las orillas y puede generar estados desventurados de muerte. Ese espacio daba cuenta de una pobreza profunda, un abandono del gobierno o una desvinculación para cambiar las condiciones de vida de las personas en pobreza extrema y de las violencias que se reflejaban en diversas formas: violencia familiar, violencia callejera, violencia política, entre otros. La migración ligada al espacio urbano en una zona marginal estaba expuesta a través de tales escenarios. Y, de igual forma, el despliegue del comercio informal de productos usados se extendía sobre el asfalto como un tapete que cubría toda la avenida. Ésta se saturaba de vehículos de transporte público y del bullicio del mercado de la zona. Tal atmósfera me mostraba las diferencias existentes entre las diferentes zonas de la Ciudad de México. “Lo usado” me traía una metáfora que explicaba ese espacio: lo usado como desgastado, como aquello que aún resiste las tensiones que provoca una vida dentro de la escasez de alimento, de la falta de un trabajo digno, relaciones con la insistente mediación de las violencias, entre otros aspectos. Y trae a la reflexión la pregunta sobre ¿qué predisponía a tales condiciones?

1 Los tianguis ya tenían una existencia en el periodo precolombino, formaban parte de un sistema de intercambios mercantiles que se realizaban en la plaza, en lo público. Escalante y Rubial (2004, p. 419) lo exponen de la siguiente forma: “En México uno de los principales motivos que los vecinos de cualquier población del siglo XVI tenían para concurrir en la plaza principal, motivo tan frecuente como la asistencia a la iglesia, era el de participar en el mercado. El tianquizco o lugar de mercado no era un edificio sino una zona de la misma plaza central. El mercado se establecía uno o más días por semana y, en el caso de las cabeceras mayores por las que transitaba una gran cantidad de personas y mercancías, estaba en funciones toda la semana, excepto el domingo.”

Así, la migración se manifestaba en relación con la economía informal visiblemente desde lo territorial y el desplazamiento a nivel simbólico, pero también desde la reterritorialización.

El trabajo para la comunidad triqui es herencia cultural, pero se materializa en las relaciones familiares, las cuales generan una guía para que ello sea posible. Por el trabajo se lucha para abrirse un espacio y mostrar el resultado de un esfuerzo, como el amor por un telar que, después de un año de confección, se tiene que mostrar al público y en público para que sea puesto en el sistema de intercambios.

Me compartía Paloma², mientras me hablaba de su comunidad Candelaria de los Patos: “Es que siempre han sido artesanos o comerciantes, desde que nacen hasta que van creciendo, sus familias, sus hijos, así desde siempre” (Entrevista Paloma, 21 años, 27 de mayo de 2022, Candelaria de los Patos, Ciudad de México).

Pero no siempre el intercambio se logra, es razonable, o se intercambia por el justo valor de tal esfuerzo y resultado. La labor de la artesana y/o comerciante es un asunto más complicado cuando a este trabajo indígena se le suman una serie de obstáculos que garantizan su futura extinción. ¿El trabajo debería ser fuente de sufrimiento? No se puede negar que el trabajo está en la médula de un orden social, regula relaciones y establece diferentes conexiones sociales dentro de las diversas instituciones involucradas, por ello es tan importante su abordaje. En el caso de la comunidad indígena de Candelaria de los Patos, hay una imposibilidad de generar un intercambio por su trabajo artesanal y de comercio, es decir, sin ventas no hay dinero, elemento que el capitalismo establece para determinar las relaciones sociales y subjetivas.

Entonces, los telares como un huipil³ quedan guardados por muchos años hasta que alguien guiado por su deseo lo compra. Es aquí donde radica uno de los problemas, el deseo por lo que se quiere obtener (comprar) y un deseo guiado por un rechazo. Al respecto, la discriminación racial es otro aspecto que impide la compra y el acceso al trabajo, mismo que en las siguientes páginas se irá analizando. Por ello, en este texto, se busca reflexionar en torno a dichas problemáticas que surgen en el trabajo y el trabajo de jóvenes indígenas dentro de los espacios urbanos.

Expresa Karl Marx (2007, p. 307) en su obra *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, vol. 1:

El trabajo es el fuego vivo, formador; la transitoriedad de las cosas, su temporalidad, así como su modelación por el tiempo vivo. En el proceso de producción simple — sin tener en cuenta el proceso de valorización — la transitoriedad de la forma de las cosas se emplea para poner su utilidad. Al convertirse el algodón en hilo, el hilo en tela, la tela en tela estampada, etc., o teñida, etc., y ésta en, digamos, un vestido, 1) la sustancia del algodón se ha conservado en todas estas formas. (En el proceso químico, en el intercambio de sustancias regulado por el trabajo, se han intercambiado por doquier equivalentes (naturales), etc.); 2) En todos estos procesos subsiguientes la sustancia ha recibido una forma más útil, porque ésta la vuelve más apropiada para el consumo, hasta que por fin adquiere la forma bajo la cual puede ser objeto directo del consumo, donde, por consiguiente, el consumo de la sustancia y la abolición de su forma se convierten en disfrute humano; su modificación es su propio uso.

2 Se utilizarán pseudónimos para resguardar la identidad de las interlocutoras. En algunos casos, a petición de la interlocutora, ha decidido que se utilice su nombre en el texto.

3 El huipil es una prenda que usan las mujeres para vestir. Tiene un significado sagrado para la comunidad y un distintivo étnico, así como diferentes símbolos que representan una cosmovisión ligada a la naturaleza, la transformación y la vida. Se confecciona con telar de cintura, el cual tarda en realizarse alrededor de un año.

Esta circunstancia transformadora que implica el trabajo y su condición de valor de uso no tendría sentido sin su valor de cambio, aspecto que se ha visto intervenido por un elemento de discriminación racial, sumado a los efectos del capitalismo en tales dinámicas económicas, sociales y políticas. La migración económica da cuenta de la imposibilidad de mantener un trabajo, aún en sus territorios, también derivado del impacto de dicho capital. En ciudad de México, el ingreso de personas en las zonas urbanas es un problema cuando se generan expulsiones en la convivencia cotidiana. Al respecto:

La manifestación indígena en las ciudades se ha hecho notar en presencia y participación, más que en cantidad; ello gracias a la mayor organización y anclaje que los migrantes indígenas han tenido al participar en lo urbano. La defensa de los derechos, la participación social y la recuperación de la vida comunitaria, han sido uno de los tantos elementos que los indígenas migrantes tratan de construir en los espacios en los cuales migraron (OLIVARES, 2012, p. 100).

A través de una etnografía multilocal se ha convivido con la comunidad Candelaria de los Patos. En este texto se recupera la experiencia de un grupo de 5 jóvenes, en su mayoría jóvenes-madres trabajadoras. Sin embargo, los análisis realizados se recuperan a través de los diversos recursos metodológicos como la fotografía, entrevistas a otros miembros y las pláticas cotidianas en más de tres años de intercambios.

Este artículo se divide en dos apartados: en el primero se aborda el intercambio ligado a la vida social dentro del proceso migratorio que implica la inserción de los ámbitos rurales a los urbanos. En estas tensiones, se relevan las estrategias que la comunidad Candelaria de los Patos realiza para el intercambio social en espacio público ligado al trabajo y a su cultura. En el segundo apartado se establecen las formas políticas en donde las/os jóvenes participan, así como los procesos de discriminación racial ligados al trabajo, en donde este último es un ámbito de disputa en lo público.

La ritualidad del trabajo en la calle: el tianguis triqui

Hay un aspecto del ritual que es un núcleo de fuerza de cohesión, permite mantener aquello que debe ser el sustento de una comunidad y que Víctor Turner (2013) ha teorizado ampliamente. Así pasa con el trabajo, en donde las juventudes intercambian palabras, música, formas de ser y pensar; que también surgen en las urbes y lo asimilan a un tejido cultural que es sostén. No puedo decir que el intercambio en tanto compartir no puede más que fortalecer a estas juventudes indígenas que se enfrentan a una vorágine de fuerzas de las más diversas formas de discriminación racial.

La juventud poseedora y depositaria en sí de un legado que debería ser mantenido también se integra a las dinámicas de trabajo, porque el trabajo no le es ajeno. Una juventud que emerge en lucha y sigilosa se atreve a ser partícipe de aquello que surge cuando la autonomía de un pueblo segregado está buscando un modo de intercambio en las urbes. Al respecto, expresa que existen diferentes juventudes trabajadoras: jóvenes solteros que trabajan — se les llama *chalanés* — y ayudan a familias de la misma comunidad en el trabajo y son remunerados; si trabajan para la familia, no son remunerados; por el contrario, las mujeres jóvenes no pueden trabajar para otras familias hasta que se casan, y, mientras trabajan para su familia, no son remuneradas. A los y las jóvenes que se casan a cortas edades, según las respuestas de la entrevista colectiva, pensaron en llamarles *jóvenes señores*.

No hay eso [actividades específicas para jóvenes], desde que hemos crecido, creo que solamente cuando eres niño, cuando son niños juegan entre todos, pero ya cuando eres adolescente o ya cuando eres joven más grande ya no es como que te juntas a hablar con ellos porque, como le digo, muchos jóvenes ya tienen familia, el amigo con el que creciste, tú puedes esperar a que salga a platicar o así, pero ya no puede porque ya tiene un hogar que mantener o una familia que cuidar (Paloma, 21 años, joven indígena de Candelaria de los Patos, Ciudad de México, 15 de mayo de 2022).

El trabajo se relaciona a las actividades cotidianas de la vida familiar. Por tanto, la enseñanza de la técnica y el sentido del trabajo artesanal se transmite principalmente en la familia; así, se puede realizar y gestionar un trabajo en colectivo que, igualmente, puede ser formado por diferentes familias. Al respecto, al hablar de trabajo en colectivo, el 8 de febrero de 2021 realizaron el tianguis para la venta de su comida tradicional y artesanías. Ese día llevaron a cabo el carnaval tradicional en San Juan Copala. Tales costumbres les permiten mantenerse enlazados a sus raíces como pueblo triqui y se conjugan con su hacer trabajo, el cual comparten con las personas residentes en la Ciudad de México.

La siguiente fotografía captura parte del carnaval.

Fotografía 1 – Carnaval triqui en Candelaria de los Patos, Ciudad de México, 8 de febrero de 2021



Fuente: elaboración propia

El compartir de la fiesta, así como de saberes venidos de sus redes intergeneracionales, se plasman en el espacio urbano marginal de los barrios de Candelaria de los Patos, lugar en donde también el comercio informal se despliega de manera histórica. Este compartir a través del trabajo se manifiesta en el intercambio que se gesta entre el pueblo triqui y quien se acerca al tianguis a participar de sus costumbres. Se acerca al extraño y se inserta un nuevo intercambio, no sólo de venta y compra de una mercancía, sino un intercambio de formas de ser, de visiones de la realidad, costumbres, actitudes, sentidos de vida. Sin embargo, derivado de que es un lugar poco accesible para el turismo por considerarse peligroso, quienes mayormente compran sus productos son trabajadores/as de la zona o habitantes del lugar.

Fotografía 2 – Tianguis Triqui en Candelaria de los Patos, Ciudad de México, 8 de febrero de 2021



Fuente: elaboración propia

En tal sentido, es oportuno hablar del don que se otorga al otro y se liga a este intercambio social, entre el dar y el recibir.

Gran parte de nuestra moral y de nuestra propia vida permanece en esa misma atmosfera donde se mezclan el don, la obligación y la libertad. Por suerte, aún no todo se clasifica en términos de compra y venta. Las cosas aún tienen valor sentimental además de su valor venal y, de hecho, existen valores que sólo son de ese tipo. No sólo tenemos una moral de comerciantes. Aún nos quedan personas y clases que conservan las costumbres de antaño y casi todos nosotros adherimos a ellas, al menos en ciertas épocas del año o determinadas ocasiones (MAUSS, 2009, p. 229).

Al respecto del tianguis y de participar de y con, al comprar en los puestos de venta de comida y artesanías, también implica sentarse a compartir “algo más” en una mesa con alguien a quien no se conoce, es intercambiar algunas experiencias con la persona que está vendiendo la comida o la artesanía, ya sea la talla y su opinión sobre los colores o el sentido mismo de las figuras y su percepción sobre cuál acomoda mejor al cuerpo. Sin embargo, no todo intercambio representa un don, en el sentido de un valor que retribuye al grupo, un regalo. Así, el intercambio puede ligarse a las violencias, lo cual no es el significado que aquí expongo.

Cuando llegué al espacio de asentamiento triqui, integrantes de la comunidad estaban bailando vestidos con máscaras y disfraces, algunos traían trajes típicos, la música invadía el espacio. Me acerqué a un puesto de tamales oaxaqueños⁴ y me senté con la señora Rita, quien hablaba medianamente el español, estaba en compañía de su hija. Me comí un tamal y pedí ocho para llevar, ya que estaban en verdad deliciosos. Se acercó una pareja para comer tamales, quienes laboran cerca de la zona y nos preguntaron de donde éramos. Ellos nos contaron que eran de Puebla, y vivían en la Ciudad de México, pero tenían que levantarse a las cinco de la mañana y salir temprano de su casa para llegar temprano al trabajo. Después Julieta, artesana triqui, me llevó un plato de masita, era un platillo que nunca había probado, ella me lo estaba obsequiando, a lo cual me sentí agradecida. En esta acción, miraba nítidamente el sentido del regalo.

La imposibilidad de generar el intercambio económico en el contexto de trabajo en las urbes sin sacrificar su legado cultural como artesanas les ha creado una situación de pobreza. Ciertamente, no todos los grupos indígenas se dedican al trabajo artesanal, algunos/as de ellos/as han incurrido en otros tipos de trabajos y los rangos de pobreza varían entre comunidades. Pero para la comunidad triqui de Candelaria de Patos, la pobreza ha sido una realidad. Durante el tiempo de pandemia y, para solventar la falta de ventas implementaron el tianguis. Sin embargo, derivado de las restricciones de la venta de productos en la vía pública, se gestionó a través de la SEPI (Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes)⁵ para llevarlo a cabo cerca de sus viviendas. No obstante, la afluencia de gente ha sido casi nula.

Al respecto, la enlace con la SEPI, Nelly Juárez (servidora pública) expresó lo siguiente:

Hemos estado trabajando, reconocemos el gran esfuerzo de Candelaria triqui por mantener una vida comunitaria en la ciudad, trabajar con sus tradiciones. En esta época de pandemia, hemos tratado de fomentar la educación con ellos. Desde el principio de la gestión y a mediados del año pasado ellos nombraron su mesa directiva y nos invitaron a venir personalmente acá, vino la entonces titular y, bueno, vimos el tema de educación. [El tema del trabajo], juntamente con Secretaría de gobierno se les ha buscado espacios de venta, la mayoría son artesanos, reproducen el tema de gastronomía, y con la Secretaría se ha tratado de fomentar espacios dignos para las comunidades, pero también fomentar este tianguis. [Espacios de venta y manifestaciones en espacio público] por semáforo, en semáforo naranja si han estado algunos vendiendo y pues el tema de venta en espacio público la facultad la tiene la Secretaría de Gobierno.

4 El tamal es un alimento con tradición precolombina, el cual está hecho de una masa de maíz, rellenos de salsa y algún tipo de carne animal.

5 La SEPI es una institución gubernamental de la Ciudad de México, entre sus objetivos se encuentran: “establecer y ejecutar políticas públicas y programas en favor de pueblos y barrios originarios y comunidades indígenas residentes. El objetivo rector de la SEPI es promover la visibilización, la dignificación, y el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos colectivos de derecho, así como garantizar su derecho a la participación política” (Revisado en: <<https://www.sepi.cdmx.gob.mx/secretaria/acerca-de>>).

Estamos acompañando, tenemos una nueva titular y se va a replantear la forma de trabajar con las comunidades, no sólo es la comunidad triqui. Estamos en fechas de comenzar esta nueva forma de trabajo para cuidarles, principalmente la salud. Hasta el momento no tengo un tema definido porque como te comentaba hay una nueva titular, esperar a que haga los anuncios. La idea del tianguis ellos ya lo tenían, nosotros sólo acompañamos con una publicidad, en redes sociales y con logística (Entrevista a Nelly Juárez, enlace de la SEPI con la comunidad Candelaria Triqui, realizada el 08 de febrero de 2021).

De cualquier forma, a un año de esa iniciativa, las diversas instituciones gubernamentales han tenido una incidencia mínima en sus políticas públicas, incluida la Secretaría de Desarrollo Económico de la Ciudad de México. Algunas limitaciones se deben a que parte de su equipo de directivos denota una falta de conocimiento en relación con el significado de la artesanía, del telar de cintura y de la cultura triqui. Esto se liga al problema irresuelto de la venta en el espacio público: la relación entre la regulación de dicha actividad, la implementación de normas jurídicas, la incidencia de grupos de delincuencia y la costumbre.

En ese tenor, respecto de la relación trabajo y calle, históricamente existe un área simbólica en torno a la relación social donde media el trabajo y la ciudad:

Con las distinciones y normas que acompañaron a cada transformación de la ciudad surgieron clasificaciones del trabajo, o las alimentaron, acentuando la aceptación y el prestigio social de algunos oficios u ocupaciones y estigmatizando otros. Por ejemplo, durante la organización gremial cuando la ciudad se consideró la capital de la Nueva España, durante los siglos XVI al XVIII, la forma aceptada del trabajo fue el ejercicio de un oficio (la producción) y la integración a un gremio, en el caso de los hombres, y la dedicación al trabajo doméstico y el apoyo en los talleres en el caso de las mujeres. Durante este régimen laboral, la protección social y religiosa la proporcionaba el gremio y su cofradía, instituciones que legitimaban y protegían el trabajo, mientras que la actividad del comerciante fue rechazada y estigmatizada socialmente, pues se le concebía más como usurero (CADENA, 2017, p. 270-271).

La estigmatización asignada a determinados oficios sigue prevaleciendo hasta la época actual, a lo cual se suma una precarización de la vida laboral que genera un crecimiento de trabajos como el comercio en vía pública. Aspecto que, como refiere la autora, con el proceso de modernización urbana, fue cambiando respecto a la figura del comerciante; sin embargo, seguían ciertas restricciones “durante el porfiriato fue reconocida como una de las formas de trabajo siempre y cuando no se realizara en la vía pública” (CADENA, 2017, p. 271).

En la actualidad, la calle en tanto lugar inerte extiende sus significaciones a través de prácticas como las antes descritas. En este espacio no sólo se conjuga una actividad de trabajo, sino “el participar en el mercado”. Esta participación en el mercado no sólo implica la cotidianidad de asistencia, sino también la labor artesanal que se vehiculiza en ella, el ofertar una forma de vida, una creación, un trabajo que tiene un proceso.

Sin embargo, no se puede dejar de lado que la tradición de la comida vehiculizada en el trabajo o la venta de artesanías choca con las regulaciones sociales en torno al uso de los espacios para venta que tiene las calles de la Ciudad de México. Al respecto, la Ley de Cultura Cívica de la Ciudad de México, en su reforma publicada en la Gaceta Oficial de la Ciudad de México el 01 de agosto de 2019, establece en su artículo 28, fracción III, que es infracción contra la seguridad ciudadana usar el espacio público sin contar con la autorización que se requiera para ello. Asimismo, en el reglamento para los trabajadores no asalariados del Distrito Federal,

en su artículo 9º, establece: “Para ejercer sus actividades, los trabajadores no asalariados deberán obtener la licencia correspondiente conforme a las siguientes disposiciones de este Capítulo”. De ahí que este despliegue en la tradición de la comida se reconfigure a partir de las prohibiciones y relaciones mercantiles.

Por tanto, las juventudes se mantienen dentro de tales dinámicas de descalificación que aún existen ante ciertos trabajos y la imposibilidad de convivencia en el espacio público. El tianguis es una forma instituida de trabajo que se despliega en las calles, el tianguis aunado al carnaval lleva consigo una nueva forma de acercar la costumbre a las y los capitalinos/as, pero también invitar al extraño a comenzar con los diversos intercambios que vienen dados a través de la danza, la caracterización de personajes en el carnaval y a través de la persona que vende. El idioma español es algo que también han tenido que incorporar a su vida, porque a través del idioma triqui no era posible la comunicación directa. Sin embargo, como se ha expuesto, las intenciones de acercamiento no siempre son afortunadas y la tensión en el espacio público se hace más patente ante las violencias, como la discriminación racial, la violencia física que han llegado a experimentar por elementos de seguridad cuando las/os desalojan por vender en la vía pública, entre otras más.

La siguiente fotografía retrata la intergeneración: la juventud en las urbes que, con nuevas creencias y prácticas, se enlaza a su herencia étnica.

Fotografía 3 – Jóvenes triqui. Tianguis en Candelaria de los Patos, Ciudad de México, 8 de febrero de 2022



Fuente: elaboración propia

Espacios de expulsión en la vida cotidiana: la discriminación racial y el trabajo artesanal

En una conversación con mujeres jóvenes triqui de Candelaria de los Patos, expresaban:

Paloma: las tlayudas⁶ se venden por temporadas o dependiendo del lugar que ten den para trabajar porque no en todas partes vas a tener tlayudas porque no en todas partes la van a conocer y te la van a comprar porque van a decir o es muy caro o te van a decir: ¿esto qué es? ¿cómo me voy a comer eso? Tiene que ser en lugares turistas.

Lore: A los turistas les llama mucho la atención y lo prueban, más en el Zócalo [plaza central en Ciudad de México] nos va bien vendiendo la tlayuda.

Paloma: También no en todas partes te dejan vender comida.

Lore: Por lo mismo que hay restaurantes y creen que eres competencia. Así le pasó al papá de Paloma, lo llevaron un día y estaba vendiendo y los restaurantes dijeron: no lo queremos aquí.

Dalia: En lugar de que apoyen a los pequeños negocios, les echan tierra para que les vaya mal. Así es injusto en todos lados.

Lore: Y se les queda toda su mercancía.

Paloma: Los más grandes se sienten amenazados por los pequeños... eso también cuando se hacen las marchas, los del gobierno, ¿cómo le van a tener miedo a unos indígenas? Nada más por ir a pedir espacio para trabajo y los encapsulan con policías, con granaderos para que no te pongas a vender ahí en la calle. Me acuerdo una vez que todos los grupos triquis en la Ciudad de México sí se reunieron en el Zócalo y pasó un caos ahí, muchos policías, muchos granaderos, todos te recogían lo que vendías, golpes por todas partes.

Lore: Desde siempre ha sido así.

Dalia: Yo desde que me acuerdo, estaba como Pedro, siempre hemos pasado por eso.

Jul: Siempre con los granaderos.

Dalia: He visto a mi mamá toda moreteada que los granaderos las jalaran, las empujan, es muy feo ver eso, uno no quisiera pasar por eso, pero si uno no va a la escuela o así, tienes que pasar por eso a fuerza, si no, cómo vamos a conseguir para comer.

Jul: Sí, porque en nuestro pueblo no es un terreno muy grande para sembrar.

Dalia: Está muy pobre nuestro pueblo.

Paloma: Podría usted decir que hay otras opciones, pedir trabajo aquí o pedir trabajo allá, pero también no es fácil para los jóvenes indígenas ir a pedir trabajo a otros lados.

Dalia: Hay algunos que quisieran estudiar, pero como sus papás no ganan bien o les quitan su apoyo, ellos tienen que salir adelante solos, se puede decir y hay muchos que ya no quieren seguir en la escuela y prefieren mejor trabajar y conseguirse sus cosas.

6 Es un platillo típico de la región de Oaxaca, consta de una tortilla de maíz de alrededor de unos 30 cm de diámetro, sobre la cual se vierte carne, salsas, o mole, entre otros ingredientes.

El capitalismo tiene una incidencia subjetiva importante que guía las relaciones sociales generando efectos como los antes retratados. Al respecto, Gerardo Ávalos (2021) reflexiona sobre los principios de libertad y dignidad humana en la obra de Karl Marx, expone que son contravenidos en la explotación, a su decir “el ser humano carece de valor de cambio”, prosigue:

Dadas las relaciones sociales mercantil-capitalistas, los seres humanos entran en un estado de confusión: la razón es obnubilada y la sensibilidad se adormece. Se toman las cosas como si ellas tuvieran vida propia y se dotan de características que solo los seres humanos poseen. El mundo de las cosas se sobrepone al mundo de las personas. Si se pierden vidas humanas serían daños colaterales. Lo importante es que no se pierdan las “inversiones” y los “capitales”. Los medios se toman como fines y, los seres humanos, fines en sí mismo, devienen medios: medios para el placer, el goce, el beneficio, el acenso del yo egoísta propio del individualismo posesivo. Sin duda, tenemos aquí una imagen bastante exacta de nuestra socialidad. Requerimos inversiones, requerimos capitales, requerimos empleos. A esto le llama Marx ver y pensar de modo invertido. Son los seres humanos los que generan la riqueza, no al revés. En consecuencia: el mercado capitalista no genera riqueza alguna, pero es ahí donde se hace *efectivamente real* la extracción de trabajo ajeno impago (ÁVALOS, p. 56, 2021).

Este ámbito de la dignidad humana y de la expresión del egoísmo se manifiesta en el trabajo; obtura su sentido colaborativo, inclusive interfiere en que una actividad se termine y se realice de la mejor forma. Las violencias como la discriminación racial tienen implicaciones negativas, de forma subjetiva agrieta el sentido mismo de existencia y la valoración personal. Al respecto, Cristina Oehmichen, al tratar el tema de las relaciones interétnicas en la Ciudad de México, expone:

Desde pequeños, quienes se muestran como indígenas reciben insultos y burlas por parte de otros niños. Entre los insultos están: “indio cochino”, “hijo de la India María” o “pinche oaxaco”. Esta situación ha obligado a las madres a cambiar su atuendo para pasar “inadvertidas” y evitar así que sus hijos reciban burlas (OEHMICHEN, 2007, p. 101).

Por tanto, la dignidad humana es fundamental cuando se habla de relaciones de trabajo, por ende, de relaciones sociales y de intercambios.

Las jóvenes dan cuenta precisamente de diferentes problemáticas: la competencia entre medianos empresarios en lugares establecidos y las familias indígenas que venden sus artesanías o productos en la calle. La expulsión del espacio que es generada porque lo dicta un empresario que tiene más poder en términos de dinero, y también lo que Jean Baudrillard discute respecto al valor de signo:

La falla, la falta, es siempre aquello por lo que se falta a los demás, y por lo que los demás nos faltan. En el proceso del valor (ya sea en la inversión mercantil o fantasmática), nadie falta a nadie, nada es nada ya que todo equivale a algo y que cada cual tienen la seguridad de equivaler al menos a sí mismo (BAUDRILLARD, 2016, p. 258).

Esta falta es riqueza para el capital que se basa en los deseos para generar demanda y compra de determinado producto. De ahí que lo que se ofrece en la mercancía no tenga el mismo tratamiento.

Aunado a estos elementos, la idea de migración con una connotación negativa y de extranjería genera mayores complicaciones para lograr una convivencia social. La presencia en colectivo en el espacio público es una característica de las comunidades indígenas.

La comunidad indígena de Candelaria de los Patos tiene una década aproximadamente viviendo en la Ciudad de México, por lo que se consideran residentes; sin embargo, se encuentran en desigualdad respecto a otros grupos dentro de la misma capital. De ahí la importancia de la familia y la comunidad.

Las condiciones precarias y falta de venta generan que no se tengan los medios económicos necesarios para impulsar una educación formal. Surgen angustias ante la imposibilidad de acceder a mayores ingresos y los jóvenes se emplean en diversos trabajos, provocando un consecuente desinterés en establecer estudios de primaria, secundaria, medio superior y superior. La discriminación racial, en ese sentido, cruza todos los procesos complejizando dichas condiciones. Se sufre por este roce entre quienes compiten por el dinero y por quienes tienen instauradas ciertas ideologías de desprecio hacía un otro que llega y rompe las dinámicas del espacio.

Lo que me he dado cuenta es que son los de otros países extranjeros los que valoran más lo que uno hace o te ven y dicen ¡wow, tu vestimenta! y que debes sentirte orgullosa, dicen así, y que los mismos mexicanos de la ciudad se burlan de uno y, por ejemplo, cuando estamos todos en las marchas luego hay gente que se enoja que uno esté ahí, pero es como todos decimos, no estamos por gusto, estamos porque todos necesitamos trabajo o un espacio dónde trabajar, no les estamos pidiendo dinero y dicen: váyanse a su pueblo, qué hacen aquí... a veces me da tristeza, a veces me da enojo. La última vez que fuimos a una marcha a nuestros compañeros les quitaron toda su mercancía, sólo mandaron a los granaderos y se llevaron toda la mercancía (Dan, joven indígena artesana, 27 años, entrevista realizada el 15 de mayo de 2022).

La protesta y la violencia por esconder una inconformidad en lo público se muestra patente. Existe una dificultad por resolver tales situaciones. Lo indígena que emerge con fuerza expuesto en las calles, en sus productos culturales, en su necesidad de intercambio social y que, si bien aún perviven en tales luchas, los intercambios de esta juventud en las urbes en diferentes espacios escolares llevan a la comunidad nuevos sentidos, música, gustos, deseos que han sido testigos del tránsito y de su interés por ser parte de una urbe.

Conclusiones

La familia va jugando un rol predominante en diferentes momentos ligada al trabajo y al lugar social que se establece dentro del grupo. La familia en la comunidad triqui es el primer ámbito de trabajo, ya sea remunerado o no. Al respecto, *el chalán* es la primera forma de trabajo que los jóvenes pueden realizar, las mujeres jóvenes se emplean en labores domésticas y de confección de telares; sin embargo, los intercambios sociales en las ciudades han generado una transformación de las costumbres. Las jóvenes indígenas de las urbes ya no son depositarias de tal legado.

La familia guarda diferentes conflictos internos; no obstante, en vínculos afectivos en condiciones hostiles sigue siendo un espacio de arropamiento ante los procesos de migración, este *ser con* en el trabajo se evidencia en la compañía intergeneracional y en este acercamiento dentro de estas urbes que los expulsa en diferentes formas, en donde la comunidad va abriéndose paso hacía los intercambios; permitiendo sostenerse ante las diferentes formas de discriminación racial.

Al respecto de dichas violencias, en aras de generar un daño para obtener un fin, los intercambios sociales no están dados en función de encuentro, no hay intercambio porque lo que produce la violencia es sometimiento y control. Para el caso de las expresiones de discriminación racial, existe una subjetividad intervenida por una violencia estructural que se incrusta en las instituciones, anula los valores, reproduce más formas de violencia en las diversas instituciones, incluida la familia. En los espacios de trabajo, la competencia desmedida y la dominación, la anulación de los saberes y de la experiencia técnica van cerrando los espacios para ciertos grupos o personas.

La historia sobre las diversas expresiones de la discriminación racial también es parte de la historia de los pueblos indígenas, en tanto sigue incidiendo en forma negativa, a nivel subjetivo, social, político, en su cultura y en el trabajo. Es en este contexto en donde las juventudes viven y se insertan a estos espacios de protesta a lado de su comunidad, en donde las personas ancianas aún siguen intentando dicho intercambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVALOS, G. **Ética y política en Karl Marx**. Ciudad de México: Editorial Terracota/Universidad Autónoma Metropolitana, 2021.

BAUDRILLARD, J. **Crítica de la economía política del signo**. Ciudad de México: Siglo XXI editores, 2016.

CADENA, Y. Representaciones, imaginarios laborales y espacios de trabajo en la producción del espacio en la Ciudad de México. In: RAMÍREZ KURI, P. (Org.). **La erosión del espacio público en la ciudad neoliberal**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2017. p. 263-293.

CERA, D. Sobre el barrio bravo de la Candelaria de los Patos, marginado y resiliente. **LOCAL**. Ciudad de México, 10 de enero de 2020. Disponible en: <<https://www.local.mx/ciudad-de-mexico/candelaria-de-los-patos/>>. Acceso en: 14 dic. 2022.

CIUDAD DE MÉXICO. Ley de cultura cívica de la Ciudad de México. **Gaceta Oficial de la Ciudad de México**, Ciudad de México, 01 ago. 2019. Disponible en: <https://paot.org.mx/centro/leyes/df/pdf/2019/LEY_CULTURA_CIVICA_CDMX_01_08_2019.pdf>. Acceso en: 14 dic. 2022.

ESCALANTE, P.; RUBIAL A. El ámbito civil, el orden y las personas. In: ESCALANTE GONZALBO, P. (Org.). **Historia de la vida cotidiana en México, tomo I: Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España**. México: El colegio de México/Fondo de Cultura Económica, 2004. p. 413-441.

MARX, K. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858, vol. 1**. Ciudad de México: Siglo XXI editores, 2007.

MAUSS, M. **Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas**. Madrid: Katz Editores, 2009.

MÉXICO. **Reglamento para los trabajadores no asalariados del Distrito Federal**. 02 mayo 1975. Disponible en: <<https://www.trabajo.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/581/cdf/ad6/581cdfad6463f138720607.pdf>>. Acceso en: 14 dic. 2022.

OEHMICHEN, C. Violencia en las relaciones interétnicas y racismo en la Ciudad de México. **Cultura y Representaciones Sociales**, v. 1, n. 2, p. 91-117, 2007.

OLIVARES, M. Migración indígena en la Ciudad de México: entre el cambio, la permanencia y las nuevas fronteras. In: LANDÁZURI BENÍTEZ, G.; BASTIAN DUARTE, A. I.; COMBONI SALINAS, S. **Culturas e identidades rurales**. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2012. p. 97-147.

TURNER, V. **La Selva de los Símbolos: aspectos del ritual ndembu**. Ciudad de México: Siglo XXI editores, 2013.

RESUMEN

En este artículo se reflexiona en torno a las juventudes indígenas que han crecido en las urbes y son un enlace entre la herencia familiar indígena de los medios rurales y los nuevos intercambios en la Ciudad de México, no solo en términos de trabajo, sino también intercambios en diferentes formas de expresión social, que les va impactando sobre el sentido mismo del trabajo y su acceso. Al respecto, su comunidad mantiene el conocimiento del trabajo artesanal, de comercio, así como agrícola; trabajo que se ve intervenido por los diversos intercambios y procesos de discriminación racial. Así, el colectivo y el trabajo son un referente para pensar cómo estas nuevas juventudes indígenas van siendo el legado intergeneracional de familias triquis que se unen después de un proceso de segregación, para apoyarse en la protesta, en la transmisión de la cultura y el trabajo.

Palabras clave:

trabajo indígena, jóvenes, familia, discriminación racial, transmisión cultural.

**Juventudes indígenas e trabalho:
entre trocas comunitárias e discriminação racial na cidade****RESUMO**

Este artigo reflete sobre os e as jovens indígenas que cresceram nas cidades e são um elo entre o patrimônio familiar indígena das áreas rurais e os novos intercâmbios na Cidade do México, não apenas em termos de trabalho, mas também intercâmbios em diferentes formas de expressão social, que têm um impacto sobre o próprio significado do trabalho e seu acesso. A este respeito sua comunidade mantém o conhecimento do trabalho artesanal, comercial e agrícola; trabalho que é influenciado pelos diversos intercâmbios e processos de discriminação racial. Portanto, o coletivo e o trabalho são uma referência para pensar como estes novos jovens indígenas estão se tornando o legado intergeracional das famílias da etnia Triqui que se unem após um processo de segregação, para se apoiarem mutuamente no protesto e na transmissão da cultura e do trabalho.

Palavras-chave:

trabalho indígena, juventude, família, discriminação racial, transmissão cultural.

**Indigenous youth and work:
between community exchange and racial discrimination in the city****ABSTRACT**

This article reflects on the indigenous youth who have grown up in the cities and are a link between the indigenous family heritage of rural areas and the new exchanges in Mexico City, not only in terms of work, but also exchanges in different forms of social expression that are impacting them on the very meaning of work and its access, since their community maintains the knowledge of artisanal, commercial, as well as agricultural work; work that is intervened by the various exchanges and processes of racial discrimination. In this regard, the collective and the work are a reference to think about how these new indigenous youth are the intergenerational legacy of Triqui families that unite after a process of segregation to support each other in protest in the transmission of culture and work.

Keywords:

indigenous work, youth, family, racial discrimination, cultural transmission.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15/06/2022

FECHA DE APROBACIÓN: 28/12/2022

**Annaliesse Hurtado Guzmán**

Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México. Maestra en Psicología social de Grupos de Instituciones por UAM. Ha trabajado con jóvenes y mujeres que han experimentado violencias diversas y realizado actividades de docencia en la Licenciatura de Psicología Social de la UAM.

E-mail: annahurg@gmail.com



Como as crianças avaliam as suas vidas? Um estudo sobre o bem-estar subjetivo

Paulo Delgado

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal

<https://orcid.org/0000-0001-6977-8214>

João M. S. Carvalho

Universidade Portucalense, Departamento de Economia e Gestão, Porto, Portugal

<https://orcid.org/0000-0003-0683-296X>

Introdução

O bem-estar subjetivo (BES) é uma dimensão importante no estudo da qualidade de vida das crianças (Bradshaw, 2015; Casas, 2016). A avaliação do BES e da satisfação com a vida das crianças, assim como a importância das emoções positivas e dos processos de medição e avaliação da felicidade, têm sido objeto de uma atenção crescente da parte da investigação nas últimas décadas (Ben-Arieh et al., 2014; Diener, 2009). O BES das crianças na população em geral tem sido estudado no âmbito do ISCWeB – *Children's Worlds* (<http://www.isciweb.org>), desenvolvido pela *International Society of Child Indicators* (ISCI), com o apoio de especialistas da OCDE, UNICEF e *World Vision*.

A primeira fase do projeto começou em 2009, cobrindo 14 países em uma pesquisa piloto em grande escala e envolveu 34.500 crianças (Tamar; Ben-Arieh, 2015; Tamar; Main; Fernandes, 2015; Tamar; Rees, 2014). A coleta de dados para a segunda fase ocorreu a partir de 2013, abrangendo 19 países, e contou com a participação de 53.000 crianças. Os principais resultados do estudo são compilados em diferentes publicações (*Children's Worlds*, 2016; Rees; Bradshaw; Andresen, 2015; Rees; Main, 2015). A terceira fase do estudo ocorreu de 2016 a 2019, abrangendo 35 países, e contou com a participação de cerca de 128 mil crianças (Rees et al., 2020).

No âmbito da 3ª fase de coleta de dados em Portugal, com coordenação do CIS – Centro de Investigação e Intervenção Social (ISCTE – IUL), o inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação (ESE – IPP) selecionou uma amostra de escolas públicas na Área Metropolitana do Grande Porto, tendo, como população-alvo, crianças com 10 anos de idade (ou a frequentar o 5º ano). Os dados foram recolhidos diretamente junto de 211 crianças em contexto de sala de aula, através da aplicação de inquérito.

O conceito de BES envolve várias dimensões e está relacionado com o que cada pessoa pensa, avalia e sente sobre a sua própria vida (Silva; Matos; Diniz, 2010). Esse conceito expressa uma opinião, uma representação pessoal, intrínseca e relativa, de como alguém se sente adaptado ao ambiente e às solicitações da vida num determinado momento. Essa percepção pessoal pode ser feita, por um lado, a partir de uma avaliação cognitiva dos contextos a que pertencem e com que interagem, que resulta de julgamentos que decorrem da satisfação com a vida; por outro, de um componente afetivo, correspondente a reações emocionais, que estão associadas ao conceito de felicidade (Galinha, 2008). Esta segunda dimensão é menos estável do que a dimensão cognitiva, devido à diversidade de situações com as quais a criança se depara ao longo da sua vida (Dinisman; Montserrat; Casas, 2012). Assim, o BES é um indicador relevante da qualidade e satisfação com a vida (Casas, 2015). No que diz respeito às crianças e jovens, o bem-estar também pode ser definido a partir de várias dimensões, nomeadamente as suas características pessoais, a idade e a maturidade, assim como o contexto de vida de cada uma, a partir do pressuposto que a infância é uma fase única da identidade da criança (Ben-Arieh, 2006). Os contextos em que as crianças estão inseridas, nomeadamente o acesso a bens materiais, como a internet, a aquisição de roupas ou livros, bem como a relação que estabelecem com os adultos e a estabilidade destas relações, influenciam o seu bem-estar (*Children's Worlds*, 2016; Schütz et al., 2015).

Estudos recentes (Ben-Arieh, 2006; Lima; Morais, 2018) concluíram que o estudo do BES das crianças e jovens deve focar nos aspectos positivos da sua vida, no seu bem-estar presente e não somente no bem-estar futuro. Deve também centrar-se em domínios como o modo como ocupam o seu tempo, a sua segurança, o seu envolvimento na comunidade, e não apenas nos domínios tradicionais, de cariz igualmente objetivo, como é o caso da saúde ou da educação (Ben-Arieh, 2006; González et al., 2015; Montserrat; Casas, 2018). O trabalho de Adams e Savahl (2016), por seu turno, destaca o papel que o envolvimento das crianças em espaços naturais tem sobre o seu BES e como esses benefícios podem ser aproveitados para melhorar a qualidade de

vida geral das crianças. Em suma, o estudo do BES alicerça-se na constatação científica de que as medidas subjetivas da realidade social podem ser tão úteis quanto as medidas objetivas na tomada de decisões e promoção de políticas sociais.

A importância da participação das crianças nas decisões que afetam suas vidas, em dimensões como a família onde vivem e a escola onde estudam, é também evidenciada no estudo do BES (Fattore; Fegter; Hunner-Kreisel, 2019). Embora o BES seja um processo individual, existe uma correlação positiva entre ele e o contexto interpessoal, social e familiar (Lee; Yoo, 2015; Oberle; Schonert-Reichl; Zumbo, 2011). A família contribui positivamente para o BES, quando proporciona a experiência de um lar confortável, com um ambiente emocionalmente caloroso, de envolvimento e com uma comunicação aberta, capaz de oferecer possibilidades de relações com o exterior e um sentido de significado pessoal no seio familiar (Joronen; Astedt-Kurki, 2005). A estabilidade, o sucesso educacional, a relação afetiva e comprometida com os educadores, e com uma rede social de amigos, atuam como fatores compensadores, que potencializam a sensação de bem-estar (Lee; Yoo, 2015).

A existência dessa rede de apoio social funciona como um fator de proteção para os indivíduos, o que é especialmente significativo para as crianças em situação de vulnerabilidade social. A existência de interações sociais e afetivas mais amplas reforça a capacidade das crianças de enfrentar as situações adversas da vida. Nesse sentido, constatou-se em vários estudos que as crianças provenientes de contextos familiares mais desfavorecidos ou em situações de risco social apresentavam menor BES do que as restantes crianças (DELGADO et al., 2020; Rees; Pople; Goswami, 2011; Tomy, 2014). A pesquisa de Tomy (2014), referente à satisfação geral com a vida de jovens em situação de risco social, evidencia que estes demonstram níveis de BES inferiores comparativamente com jovens que não se encontram nas mesmas condições. Esta avaliação decorre das dificuldades sentidas no percurso educativo, ou resultantes de problemas de comportamento, de falta de apoio familiar adequado, de consumo de drogas e álcool. Numa pesquisa desenvolvida no nordeste brasileiro, Viñas et al. (2017) concluíram que as crianças que relatam situações de maior desvantagem social apresentam pontuações subjetivas de bem-estar significativamente mais baixas. Em contrapartida, Poletto e Koller (2011) apuraram que as crianças institucionalizadas, que se caracterizam pela vulnerabilidade social, a qual motivou a retirada da sua família, apesar de experienciarem mais afeto negativo, não se diferenciaram das crianças que vivem com a família, em relação ao nível de satisfação de vida e de afeto positivo.

A interação entre a escola e a família é igualmente referida no trabalho de Llosada-Gistau, Casas e Montserrat (2017). Estes autores concluem que as crianças que residem em contextos familiares disfuncionais, caracterizados por diversas formas de negligência ou mesmo de abuso, tendem a apresentar um maior insucesso acadêmico. Esses resultados poderão ser explicados pela percepção que a criança tem relativamente à ausência ou baixo envolvimento do adulto cuidador no seu processo escolar. Na verdade, o envolvimento da família nas atividades escolares é determinante para o bem-estar das crianças (OECD, 2017).

A escola é um contexto protetor, imprescindível ao desenvolvimento e bem-estar das crianças (Jackson; Cameron, 2014; Montserrat; Casas, 2018). Constitui, em muitos casos, a única oportunidade para a mobilidade social ascendente, quando proporciona aprendizagens e a construção de um saber, competências e experiências, que podem ser determinantes no futuro profissional (OECD, 2017). Para além da integração socioprofissional, a realização pessoal e a satisfação com a vida serão muito provavelmente maiores nas crianças que vivenciam um contexto escolar com melhores condições de aprendizagem e com um currículo escolar mais diversificado, que proporcione o contato com a diversidade (OECD, 2017; Orkibi; Ronen; Assoulin, 2014). Steinmayr et al. (2018) revelam que os alunos que estabelecem uma relação de confiança com os professores são também os que manifestam melhores índices de bem-estar.

Esta ideia é reforçada por Huebner et al. (2014), quando constatam que as crianças que percebem o seu ambiente escolar como sendo seguro e solidário são mais propensas a alcançar os resultados acadêmicos e sociais esperados.

Relativamente ao dinheiro e às coisas que têm, a possibilidade de dispor ou usufruir de um computador ou da internet, ou de adquirir roupas ou livros, são fatores positivos associados a um maior índice de bem-estar dos jovens (Dinisman; Ben-Arieh, 2015; Schütz et al., 2015). Importa, todavia, ter presente que o bem-estar material depende da comparação de padrões ou modelos de vida, nomeadamente os bens ou serviços a que se tem acesso. Maior riqueza material não confere automaticamente a obtenção de um maior índice de bem-estar, conforme se constata no relatório da terceira fase do *Children's Worlds* (Rees et al., 2020), uma vez que são as crianças albanesas as que apresentam o maior índice médio de bem-estar (9,4) nos países participantes. Já Châtelet (2004/1779, p. 41) observava, em meados do século XVIII, que o mais feliz “é aquele que menos deseja a mudança da sua condição”. Com efeito, o BES é indissociável de um contexto histórico e social, e de contingências culturais e individuais, propenso à mudança e redefinição ao longo do tempo (Fattore; Fegter; Hunner-Kreisel, 2019).

O respeito pelos direitos e o modo como os adultos cuidam e olham para as crianças pode igualmente condicionar a forma como as crianças avaliam a sua qualidade de vida, nomeadamente quanto às possibilidades de participação e intervenção na tomada de decisões relativas à sua vida, sendo escutadas e consideradas pelo mundo que as rodeia, no contexto familiar, escolar e comunitário onde vivem (Bouma et al., 2018; Lundy, 2007). As suas opiniões constituem uma oportunidade de aprendizagem para os adultos, bem como uma possibilidade para aprofundar o relacionamento intergeracional (Ben-Arieh, 2008). De acordo com outras pesquisas neste campo, as vozes das crianças devem ser ouvidas e efetivamente envolvidas na tomada de decisões que dizem respeito às suas vidas (Carvalho; Pinto; Delgado, 2020; Carvalho et al., 2021; González et al. 2015; Rodrigues et al., 2019).

Ben-Arieh et al. (2014) sublinham este direito essencial de participação nos diplomas de direito internacional. O modo de concessão dos direitos, consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança, associando-o à promoção do bem-estar em múltiplas áreas, tais como a dimensão material, social, ou cultural, tem em vista assegurar o desenvolvimento emocional de todas as crianças.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar a avaliação que as crianças fazem sobre diversos aspectos da sua vida, assim como o seu BES, fazendo comparações internacionais, sempre que possível, com os dados disponíveis da terceira fase do *Children's Worlds*.

Metodologia

No âmbito da nossa colaboração na terceira fase do *Children's Worlds*, realizamos um estudo transversal no Norte de Portugal em 2019. A nossa contribuição para esse estudo determinou um universo composto por crianças na população em geral que frequentavam o 5.º ano do Ensino Básico. Neste estudo, fazemos, para além da análise dos dados portugueses, uma comparação com países europeus de diferentes latitudes e longitudes: Roménia, no Leste; Espanha, no Sul; Noruega, no Norte; Bélgica, no Centro-Oeste; e Croácia, no Centro-Leste.

Questionário

Os dados foram obtidos através da aplicação do questionário da terceira fase da *International Survey of Children's Wells* (ISCWeB; www.isciweb.org), que foi adaptado e pré-testado em crianças portuguesas pelo CIS – Centro de Investigação e Intervenção Social (ISCTE – IUL).

Utilizamos respostas a 56 perguntas (algumas com vários itens) agrupadas em 12 seções temáticas: sobre ti (3); a tua casa e pessoas que vivem contigo (9); sobre a casa onde vives (6); os teus amigos (2); escola (6); como te sentes acerca da vida como um todo (1); a zona onde vives (2); sobre dinheiro e as coisas que tens (7); como usas o teu tempo (4); outras coisas sobre o que achas da vida (9); sobre a vida em Portugal (3); e outras coisas sobre ti (4).

Amostra

O questionário foi aplicado numa amostra representativa de 211 crianças da população geral, que frequentavam o 5º ano de escolaridade em escolas de grandes, médias e pequenas cidades do litoral e interior norte de Portugal. As crianças tinham entre 10 e 14 anos (Média = 10,29; Desvio-Padrão = 0,63), sendo 51,2% do sexo masculino e 48,8% do sexo feminino. Os dados foram recolhidos diretamente em contexto de sala de aula, através da aplicação de inquérito.

Medidas das variáveis

O questionário foi auto administrado e incluiu muitos itens de medidas de BES pertencentes a escalas muito utilizadas na literatura, nomeadamente a *Personal Well-being Index-School Children* (PWI-SC – Índice de bem-estar pessoal – crianças escolares) (Cummins et al., 2003); a *Student Life Satisfaction Scale* (SLSS – Escala de satisfação de vida dos alunos) (Huebner, 1991); a *Overall Life Satisfaction Scale* (OLS – Escala geral de satisfação com a vida) (Campbell; Converse; Rodgers, 1976); a *General Domain Satisfaction Index* (GDSI – Índice geral de satisfação sobre vários domínios) (Casas; Bello, 2012); e a *Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (BMSLSS – Escala breve multidimensional de satisfação dos estudantes) (Seligson; Huebner; Valois, 2003). No entanto, foram criadas duas escalas consideradas melhores pelos investigadores internacionais (Rees et al., 2020) e mais adaptadas a este estudo, denominadas *Children's Worlds Subjective Well-Being Scale* (CW-SWBS) e *Psychological Well-Being Scale* (CW-PWBS). Foi também usada a escala de Feldman-Barrett e Russell (1998), que apresenta perguntas sobre três estados positivos (feliz, calmo, cheio de energia) e três negativos (triste, estressado, aborrecido).

Questões éticas

Ao longo do processo de recolha de dados, os investigadores obtiveram as necessárias autorizações das escolas, dos professores e dos encarregados de educação das crianças, garantindo a confidencialidade e o anonimato das respostas, bem como a não obrigação de responder ao inquérito ou, respondendo, a possibilidade de não responder a qualquer pergunta quando se sentisse não preparado ou desconfortável. A equipe do projeto assegurou aos participantes que a informação obtida seria exclusivamente utilizada para fins de investigação científica, estando a confidencialidade dos dados recolhidos igualmente garantida, pelo que não foi pedido à criança o seu nome ou outra informação mais pessoal que a identifique. Foi solicitado aos encarregados de educação da cada criança o preenchimento de um consentimento informado, autorizando a participação no estudo.

A aplicação do inquérito por questionário cumpriu os requisitos exigidos pela Comissão Nacional de Proteção de Dados, tendo a coleta de dados no nosso país sido autorizada no início do projeto, por intermédio do processo n.º 1572/2014, deliberação n.º 837/2014). A coordenação do projeto disponibilizou-se a marcar com os agrupamentos participantes uma sessão-debate com os professores e/ou alunos sobre esta temática.

Análise de dados

A análise dos dados foi realizada com recurso ao programa informático IBM-SPSS.23. Foram calculadas as estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, valores absolutos e relativos) necessárias para fazer inferência estatística com os testes t para a diferença de médias, post-hoc Bonferroni e ANOVA.

Resultados e discussão

Como se pode verificar na Tabela 1, a média geral de satisfação das crianças inquiridas é elevada nos países em comparação, destacando-se, neste grupo, Portugal, como o país onde as crianças se sentem mais satisfeitas.

Tabela 1 - Questões sobre a satisfação das crianças em diversos domínios

Questões	Pontuação média					
	Portugal*	Noruega	Espanha**	Roménia	Bélgica***	Croácia
as pessoas com quem vives?	9,67	9,27	9,32	9,48	8,89	9,58
o casa onde vives?	8,60	9,21	9,18	8,17	9,15	9,55
os teus amigos?	9,15	8,99	9,00	9,00	8,58	9,21
a tua vida de estudante?	8,78	8,42	8,52	9,14	7,99	8,67
as coisas que tens aprendido na escola?	9,13	8,93	9,16	9,47	8,55	9,25
as outras crianças da tua turma?	9,14	8,58	8,76	8,36	8,07	8,69
a zona onde vives?	8,54	8,90	8,74	8,98	8,88	8,78
todas as coisas que tens?	8,63	9,38	9,55	8,52	9,34	9,68
a forma como usas o teu tempo?	9,11	8,64	8,97	9,33	8,09	9,29
a segurança que sentes?	9,51	9,39	9,29	9,48	8,93	9,44
a liberdade que tens?	9,24	9,20	8,91	9,35	8,77	9,44
o teu corpo?	9,38	8,79	9,09	9,21	8,49	8,99
o que poderá acontecer na tua vida, no futuro?	8,17	8,94	8,94	8,99	8,57	8,87
a forma como és ouvido pelos adultos em geral?	8,08	8,96	8,91	8,08	8,36	8,94
a tua saúde?	9,66	9,23	9,45	9,64	9,02	9,85
Média geral	9,34	8,99	9,06	9,23	8,68	9,20

A escala varia de 0 (nada satisfeito) a 10 pontos (totalmente satisfeito).

*Norte; **Catalunha; ***Flandres

Fonte: elaboração própria com base nos resultados do inquérito e dos dados do relatório sobre a terceira fase (Rees et al., 2020).

As diferenças entre as médias de satisfação geral das crianças da Flandres (Bélgica) em relação às crianças portuguesas ($t = 5,532$; $p < 0,001$), espanholas ($t = 3,049$; $p < 0,01$), romenas ($t = 4,286$; $p < 0,001$) e croatas ($t = 3,863$; $p < 0,01$) são estatisticamente significativas em teste post-hoc Bonferroni de comparação aos pares para variáveis com homocedasticidade nas populações após teste ANOVA. As crianças portuguesas diferenciam-se, ainda, com significância estatística das crianças norueguesas ($t = 3,434$; $p < 0,01$).

A questão sobre a satisfação global com as pessoas com a quais a criança vive ($M = 9,67$) coloca-as em 2º lugar entre os 36 países que participaram no estudo. Só as crianças albanesas estariam melhor com a família. Na questão da satisfação com os amigos, as crianças portuguesas estão em 3º lugar. Nas questões sobre a escola, Portugal está em 10º quanto à vida de estudante; em 2º lugar quanto à satisfação com as outras crianças da turma; e em 12º lugar quanto às coisas que têm aprendido na escola. Na questão sobre a satisfação com a área em que a criança vive, Portugal estaria em 1º lugar, o que é esperado em um dos países mais seguros do mundo. A média dos 15 indicadores que permitem classificar Portugal é de 9,34, o que coloca o país em 2º lugar, só atrás da Albânia.

Na Tabela 2, apresentam-se resultados da aplicação dos itens que pertencem às escalas *Children's Worlds Subjective Well-Being Scale* (CW-SWBS) e *Psychological Well-Being Scale* (CW-PWBS). Estas escalas apresentaram valores de fiabilidade, medidos pelo alfa de Cronbach, muito bons: 0,89 e 0,85, respectivamente.

Tabela 2 - Pontuações médias nos itens das escalas SWBS e PWBS

Escalas	Afirmações	Portugal
	Quanto concorda com cada uma destas frases?	Média (Desvio-padrão)
CW-SWBS	A minha vida está a correr bem.	9,37 (1,40)
CW-SWBS	A minha vida está mesmo bem.	9,13 (1,87)
CW-SWBS	Tenho uma boa vida.	9,65 (1,05)
CW-SWBS	As coisas da minha vida são excelentes.	9,27 (1,29)
CW-SWBS	Gosto da minha vida.	9,63 (0,95)
CW-SWBS	Estou feliz com a minha vida.	9,67 (1,02)
CW-PWBS	Gosto de ser como sou.	9,57 (1,32)
CW-PWBS	Sou bom a gerir as minhas responsabilidades diárias.	8,83 (1,82)
CW-PWBS	As pessoas são geralmente simpáticas para mim.	9,14 (1,62)
CW-PWBS	Terho escolhas suficientes sobre como passar o meu tempo.	9,26 (1,40)
CW-PWBS	Sinto que estou a aprender muito neste momento.	9,25 (1,81)
CW-PWBS	Sinto-me positivo sobre o meu futuro.	9,46 (1,21)

A escala varia de 0 ponto (não concordo nada) a 10 pontos (concordo totalmente).

A tabela 3 apresenta as pontuações médias na escala CW-SWBS em Portugal e nos países de comparação.

Tabela 3 - Pontuações médias nas escalas SWBS e PWBS

Escalas	Portugal	Noruega	Espanha	Roménia	Bélgica	Croácia
	Média					
CW-SWBS	9,46	9,05	9,23	9,50	8,64	9,21
CW-PWBS	9,25	*				

*O bem-estar psicológico não foi medido nos outros países para o escalão dos 10 anos.

As crianças apresentam um nível de BES, medido pela CW-SWBS, de 9,46 (DP = 1,02), e de bem-estar psicológico, medido pela CW-PWBS, de 9,25 (DP = 1,13), o que as coloca em 3º lugar nesse escalão etário, entre os 36 países, para o BES. Não se pode fazer comparação com a escala de bem-estar psicológico, visto que não foi aplicada nos outros países ao escalão dos 10 anos.

Os resultados da aplicação da escala de Feldman-Barrett e Russell (1998) confirmam o estado de felicidade sentido pelas crianças portuguesas, mas revelam igualmente índices de stress, quando comparados com parte dos restantes países europeus em análise (Tabela 4).

Quanto aos efeitos positivos e negativos, as crianças portuguesas com 10 anos estariam nas seguintes posições: felizes (3º), calmos (8º), cheios de energia (9º), tristes (32º), estressados (21º), e aborrecidos (31º). Em média, estariam em 5º lugar, tanto nos efeitos positivos como nos negativos.

Tabela 4 - Pontuações médias na escala de estados positivos e negativos

Diz o quanto te sentiste assim ao longo das duas últimas semanas	Portugal	Noruega	Espanha	Roménia	Bélgica	Crócia
	Média					
Feliz	9,28	8,51	9,20	9,26	8,72	9,32
Triste	2,45	2,68	2,62	2,40	3,35	2,48
Calmos	7,91	6,81	7,71	8,04	6,25	6,10
Stressado	3,82	3,45	3,86	3,06	5,17	2,71
Cheio de energia	8,82	7,83	9,00	9,11	8,50	8,04
Aborrecido	3,15	3,79	3,55	3,83	3,99	3,43

A escala varia de 0 ponto (nunca) a 10 pontos (sempre).

Sobre vários temas da vida de uma criança, foram apresentadas diversas afirmações, as quais foram avaliadas numa escala tipo-Likert, dando-se a possibilidade da criança também responder que não sabia (Tabela 5). Assim, verifica-se um elevado nível de integração familiar, que, contudo, evidencia níveis mais baixos de participação das crianças; dados que revelam situações problemáticas e de menor integração na escola; e alguns indicadores sobre os direitos das crianças que indiciam a necessidade de se apostar na sua maior concretização. Verifica-se que as percentagens de respostas ‘concordo totalmente’ (Tabela 6) em relação à vida familiar apresentam um valor médio elevado (73,8%), sendo a diferença em relação às médias percentuais conjuntas com os amigos e pares, escola e país, estatisticamente relevante ($t = 3,712$; $p < 0,01$).

Concluimos, com significância estatística para a população, que em todos os aspetos, as crianças na população em geral têm uma perceção muito positiva, indiciando globalmente um alto nível de satisfação geral. É o que sucede com a esfera familiar, que revela ser um espaço integrador, ou na escola, no que diz respeito à relação com os amigos. Acresce a essas dimensões um sentimento geral de segurança, particularmente na vida familiar. As crianças portuguesas são felizes, calmas e sentem-se com energia; sentem ainda pouco aborrecimento e tristeza, mas apresentam níveis de stress um pouco mais elevados.

Comparando só as respostas de acordo total, a propósito das questões sobre a vida familiar, entre países, verificamos que as crianças portuguesas estão em 1º lugar na primeira questão, 5º lugar na segunda, 12º na terceira, 11º na quarta, 14º na quinta, e 15º na sexta questão. Nesta última, Portugal está em 12º lugar quanto à classificação de não concordar.

Tabela 5 - Distribuição das respostas das crianças por vários temas

Temas	Afirmações	Mediana
Vida familiar	Há pessoas na minha família que gostam de mim.	Concordo totalmente
Vida familiar	Se tiver um problema, as pessoas da minha família ajudam-me.	Concordo totalmente
Vida familiar	Divertimo-nos juntos na minha família.	Concordo totalmente
Vida familiar	Sinto-me seguro em casa.	Concordo totalmente
Vida familiar	Os meus pais ouvem-me e têm em conta o que eu digo.	Concordo totalmente
Vida familiar	Os meus pais e eu tomamos decisões sobre a minha vida em conjunto.	Concordo totalmente
Amigos e pares	Os meus amigos são geralmente simpáticos para mim.	Concordo totalmente
Amigos e pares	Se tiver um problema, tenho um amigo que me vai apoiar.	Concordo totalmente
Escola	Se tiver um problema na escola, os meus professores ajudam-me.	Concordo totalmente
Escola	Se tiver um problema na escola, outras crianças ajudam-me.	Concordo muito
Escola	Há muitas discussões entre crianças da minha turma.	Concordo mais ou menos
Escola	Os meus professores ouvem-me e têm em conta o que eu digo.	Concordo totalmente
Escola	Sinto-me seguro na escola.	Concordo totalmente
País	Os adultos em Portugal preocupam-se com as crianças.	Concordo muito
País	Portugal é um lugar seguro para as crianças viverem.	Concordo muito
País	Acho que no meu país os adultos respeitam os direitos das crianças.	Concordo muito

A escala de resposta foi: 1 – Não concordo; 2 – Concordo um pouco; 3 – Concordo mais ou menos; 4 – Concordo muito; 5 – Concordo totalmente; 6 – Não sei (não considerado na análise estatística).

Na tabela 6, apresenta-se a comparação entre Portugal e os países de referência a propósito das respostas de acordo total com as afirmações.

Tabela 6 - Percentagem das crianças que concordam totalmente com várias afirmações

Temas	Afirmações	Portugal					
		Noruega	Espanha	România	Bélgica	Crócia	
		(%)					
Vida familiar	Há pessoas na minha família que gostam de mim.	88,6	93	83	79	72	82
Vida familiar	Se tiver um problema, as pessoas da minha família ajudam-me.	100,6	77	82	77	69	78
Vida familiar	Divertimo-nos juntos na minha família.	72,0	75	72	65	68	74
Vida familiar	Sinto-me seguro em casa.	82,9	84	82	79	79	83
Vida familiar	Os meus pais ouvem-me e têm em conta o que eu digo.	59,7	67	61	60	50	55
Vida familiar	Os meus pais e eu tomamos decisões sobre a minha vida em conjunto.	68,3	65	60	67	46	59
Amigos e pares	Os meus amigos são geralmente simpáticos para mim.	64,0					
Amigos e pares	Se tiver um problema, tenho um amigo que me vai apoiar.	67,8					
Escola	Se tiver um problema na escola, os meus professores ajudam-me.	63,0	83	64	67	58	62
Escola	Se tiver um problema na escola, outras crianças ajudam-me.	40,0					
Escola	Há muitas discussões entre crianças da minha turma.	20,9					
Escola	Os meus professores ouvem-me e têm em conta o que eu digo.	52,1	59	58	51	47	47
Escola	Sinto-me seguro na escola.	66,9	77	71	67	60	65
País	Os adultos em Portugal preocupam-se com as crianças.	46,5					
País	Portugal é um lugar seguro para as crianças viverem.	46,0					
País	Acho que no meu país os adultos respeitam os direitos das crianças.	43,6					

Na simpatia dos amigos, Portugal está em 10º lugar; e no apoio dos amigos, em 7º. Nas questões sobre a escola, Portugal está em 12º lugar na questão da ajuda dos professores; 13º lugar em serem ouvidas pelos professores; e em 26º lugar quanto a sentirem-se seguras na escola. Só são contabilizadas nestes resultados as crianças que concordam totalmente.

Os resultados obtidos permitem concluir que as crianças portuguesas contam com a família quando necessitam de ajuda e partilham laços afetivos consolidados com os seus familiares. Todavia, os indicadores são mais baixos quando se trata de terem em conta as suas opiniões e tomarem decisões em conjunto com os seus familiares, dimensões onde o país fica abaixo da Noruega, e da Romênia, na pergunta relativa às decisões conjuntas. A comparação dos dados recolhidos nos diversos países destaca a necessidade de abordar a participação das crianças em qualquer decisão que afete suas vidas, a importância da estabilidade, o papel fundamental da educação, a importância de ter boas relações com cuidadores e amigos e de seus momentos de lazer. Os resultados obtidos evidenciam o impacto dos contextos culturais e socioeconômicos nas respostas obtidas e nas diferenças que expressam.

No âmbito do espaço escolar, destaca-se a importância das relações interpessoais como fator associado ao bem-estar, como a satisfação com o relacionamento com os professores e com os colegas de escola. Ou seja, o vínculo positivo com o professor, assim como com seus amigos, pode favorecer a inclusão escolar, o aprendizado escolar e aumentar as expectativas positivas sobre o futuro. No entanto, para se ter relações satisfatórias com professores e colegas, é importante que a escola seja um contexto de segurança e proximidade (Jackson; Cameron, 2014). A escola deve ser uma oportunidade e não um problema para todas as crianças (Montserrat; Casas, 2018). Os relacionamentos das crianças que proporcionam vínculos seguros com familiares, professores e colegas são cruciais para que vivenciem contextos estáveis (Lima; Morais, 2018) e tenham uma percepção de satisfação com o seu bem-estar e qualidade de vida (Bradshaw, 2015; Rees et al., 2020).

A tabela 7 apresenta as respostas das crianças sobre problemas de violência física e verbal, assim como de exclusão, no ambiente escolar.

Tabela 7 - Distribuição das respostas sobre problemas de violência e exclusão na escola

Questões	Todos os dias	Na maioria dos dias	Pelo menos uma vez por semana	Menos frequentemente do que isso	Não sei
	N (%)				
Com que frequência há lutas entre crianças na tua escola (não conta as lutas a brincar).	10 (4,7)	21 (10,0)	43 (20,4)	63 (29,9)	74 (35,0)

Questões	Nunca	Uma vez	Dois ou três vezes	Mais de três vezes	Não sei
	N (%)				
No último mês quantas vezes foste agredido por outras crianças na tua escola (não incluindo lutas a brincar).	107 (79,1)	13 (9,2)	9 (4,3)	9 (4,3)	13 (6,2)
No último mês quantas vezes foste insultado ("chamar nomes") por outras crianças na tua escola.	116 (55,0)	30 (14,2)	23 (10,9)	29 (13,7)	18 (6,2)
No último mês quantas vezes foste excluído por outras crianças na tua turma	133 (62,0)	34 (16,1)	12 (5,7)	14 (6,6)	18 (8,5)

Na escola, os resultados evidenciam um sentimento de segurança mais baixo do que o valor que as crianças expressam nos cinco países europeus em comparação, o que marca uma distância significativa da Noruega, da Espanha ou da Croácia. As lutas entre crianças ocorrem todos os dias ou na maioria dos dias para 14,7% delas, e 20,4% referem que ocorrem pelo menos uma vez por semana. Igualmente significativo é o grupo de crianças que afirmam terem sido agredidas, insultadas ou excluídas por outras crianças na escola, uma ou mais vezes, no último mês: 20,9%, 45% e 37%, respectivamente.

Os dados apurados permitem concluir que a escola não é um ambiente seguro para todas as crianças. Como observam Huebner et al. (2014), o ambiente escolar parece ter o potencial de influenciar o BES do aluno para melhor – ou para pior. Uma implicação para a prática que retiramos deste estudo é a necessidade de estar alerta e responder de imediato face a processos de exclusão que um grupo de crianças ainda sofre. O contexto escolar é descrito como um espaço onde os índices de segurança podem subir, em contraponto com a comparação de resultados evidenciados pelos outros países europeus. São necessárias intervenções, de mediação socioeducativa, que diminuam o número de situações de conflito, agressões, insultos e processos de exclusão que ocorrem frequentemente entre as crianças. A escola tem de estar mais atenta à violência expressa ou implícita que ainda contém e ter presente, como observam Casas e González (2017, p. 159), que “na mente das crianças, a sua vida como estudante e as suas experiências escolares se estendem muito além dos limites físicos da escola”.

O conhecimento referente aos direitos das crianças e sobre a Convenção da ONU em relação aos mesmos teve as respostas apresentadas na tabela 8.

Tabela 8 - Distribuição das respostas sobre os direitos das crianças

Questões	Não	Sim	Não sei
	N (%)		
Sei que direitos têm as crianças.	5 (2,4)	152 (72,0)	54 (25,6)
Conheço a Convenção da ONU sobre direitos das crianças	69 (28,0)	68 (32,2)	84 (39,8)

Quanto aos direitos das crianças, e apesar de a grande maioria responder que sabe quais são, só 32,2% declararam conhecer a Convenção sobre os Direitos da Criança, o que evidencia a necessidade de a divulgar e promover, deste modo, os direitos das crianças à sobrevivência e desenvolvimento, à não discriminação, à segurança e à alimentação, assim como à defesa do seu superior interesse. Nesses direitos inclui-se ainda a possibilidade de participar nas decisões sobre assuntos que afetam suas vidas, o que implica informá-las, escutá-las e envolvê-las nos processos de escolha (Bouma et al., 2018). Quando o fazem, as crianças tornam-se sujeitos que intervêm no mundo ao seu redor e são valorizadas como sujeitos ativos, atores sociais e cidadãos, com capacidade de ver e descrever o seu mundo, expressar os seus pontos de vista e participar no seu processo de bem-estar.

A tabela 9 apresenta respostas às questões que podem preocupar as crianças, nomeadamente em relação ao dinheiro e à alimentação.

Tabela 9 - Distribuição das respostas sobre preocupações das crianças

Questões	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Não sei
	N (%)				
Com que frequência te preocupas com a quantidade de dinheiro que a tua família tem.	37 (17,5)	75 (35,5)	32 (15,2)	43 (20,4)	24 (11,4)
Tens comida que chegue para comer todos os dias.	0 (0)	6 (2,8)	8 (3,8)	191 (90,5)	6 (2,8)

Face à pergunta «Com que frequência te preocupas com a quantidade de dinheiro que a tua família tem» 20,4% responderam sempre, 15,2% com frequência e 35% por vezes, sintoma da precariedade e da pobreza do contexto social português. A preocupação com o dinheiro colocar-nos-ia a meio da tabela entre 35 países, mas em 30º lugar se considerarmos só a preocupação frequente ou sempre. Na resposta “Nunca”, os países que escolhemos para referência estão todos melhor do que nós, sendo a ordem começada pela Noruega, seguida da Roménia, Bélgica, Croácia e, por fim, Espanha.

Quanto à suficiência da comida, ficaríamos em 10º lugar entre 36 países. A Espanha, a Noruega, a Croácia e a Roménia estão melhores nas respostas “Sempre”, estando, curiosamente, a Bélgica ligeiramente atrás de nós. A situação económica familiar preocupa uma parte significativa das crianças, o que se justifica atendendo aos índices de pobreza que caracterizam a realidade portuguesa. Um pequeno grupo preocupa-se inclusivamente com a alimentação diária, o que sublinha a importância da adoção de políticas públicas, no âmbito social e educativo, mais eficazes, que combatam e eliminem progressivamente a ameaça da exclusão pela pobreza, que resulta da insatisfação dos direitos mais elementares.

A posse de determinados bens materiais pelas crianças portuguesas, e a sua comparação com países de referência, está apresentada nas tabelas 10.

Tabelas 10 - Número e percentagem de respostas afirmativas em relação a bens materiais

Questões	N (%)
Qual das seguintes coisas a tua família tem em casa?	
Computador, portátil ou tablet.	189 (90,0)
Televisão.	207 (98,6)
Internet	207 (98,6)
Rádio	132 (62,9)
Telefone.	205 (97,6)
Carro, carrinha, moto, bicicleta, etc.	204 (97,1)

Questões	Portugal	Noruega	Espanha	Romenia	Bélgica	Croácia
Qual das seguintes coisas tens?	N (%)	%				
Roupa em boas condições	207 (99,0)	99	90	99	*	99
Dinheiro suficiente para visitas de estudo e atividades	197 (94,0)	97	97	91	97	98
Acesso à Internet em casa	207 (96,7)	91	96	90	98	97
Equipamento/coisas de que precisas para desportos e tempos livres	199 (95,2)	98	96	90	94	94
Semidividido ou moenda	108 (51,7)	93	53	87	73	76
Dois bons pares de sapatos	205 (98,1)	99	98	95	86	95
Um telemóvel	107 (89,5)	97	50	80	50	95
Material que precisas para a escola	205 (99,4)	99	99	95	99	99

*na Bélgica (Flandres), o valor (77%) não é comparável por problemas de entendimento linguístico.

Relativamente ao dinheiro e às coisas que têm, os resultados apurados são equiparados aos países mais desenvolvidos, exceto na questão da semanada.

Considerações finais

Segundo Oberle, Schonert-Reichl e Zumbo (2011), há que tomar em consideração todos os contextos e criar relacionamentos e ambientes de cuidado, positivos e de apoio, nos quais as crianças se desenvolvem, tal como a família, o grupo de pares, a escola e a vizinhança. Em suma, destaca-se, neste estudo, a importância da estabilidade, da relação estável e comprometida com os educadores e da existência de uma rede social de amigos. Se por um lado existe uma forte relação de confiança com os professores, é necessário ser mais vigilante e ativo diante das situações de bullying e exclusão que um grupo minoritário de crianças ainda sofre, desenvolvendo uma ética do cuidado (BAKER et al., 1997), que promova as relações interpessoais na escola (Huebner et al., 2014). Uma escola que cuida é aquela que, não menosprezando as aprendizagens académicas essenciais, procura preparar os alunos de maneira ampla, não apenas para o desempenho de tarefas produtivas, mas também para os relacionamentos bem-sucedidos com outras pessoas, para os direitos humanos, para a sustentabilidade social e para a autonomia. Para que a escola possa ser o que só pode ser: um espaço educativo de compromisso e de alegria, de partilha e de cooperação, de combate aos preconceitos e à injustiça.

Este estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente o fato de ser representativo só das crianças com 10 anos, ou pouco mais, que frequentam o 5º ano de escolaridade, e de ter a sua limitação geográfica a uma região de Portugal. Embora as comparações com países de referência sejam importantes, tendo existido um critério de diversificação geográfica que faz sentido, pois permite representar vários níveis de desenvolvimento em diferentes contextos culturais europeus, não deixou de ser um exercício limitado a esses mesmo países e continente escolhidos.

Foi possível constatar que um alto índice de bem-estar não é assegurado automaticamente pelo acesso a maior riqueza material e que depende, inelutavelmente, do contexto sociocultural em que a criança vive (Fattore; Fegter; Hunner-Kreisel, 2019). A satisfação das crianças portuguesas ou romenas, em domínios como a relação com a família, os pares ou a inclusão na escola, é superior quando comparada com a satisfação expressa pelas crianças norueguesas, espanholas ou belgas, países com um poder económico e índices de desenvolvimento superiores.

Para investigação futura, seria importante explorar diferenças que possam existir relativamente ao sexo dos respondentes. São necessários estudos aprofundados para analisar o perfil deste grupo, comparando-o com crianças que vivam noutras áreas geográficas, e pertencentes a outras faixas etárias, tentando identificar os fatores que determinam suas avaliações. Além disso, gostaríamos de referir a necessidade de aumentar o número de projetos de pesquisa sobre o BES, a fim de desenvolver mais conhecimento científico sobre o assunto. A comparação internacional da qualidade de vida, especialmente quando envolve um número significativo de crianças e jovens, como sucede no projeto *Children's Worlds*, permite aprender com a diversidade, semelhanças e diferenças, relativamente ao modo como as crianças e jovens avaliam e projetam os seus percursos de vida.

Seria igualmente interessante recorrer ao uso de métodos qualitativos em estudos futuros, um complemento importante para esta área de pesquisa, nomeadamente através da realização de entrevistas ou grupos focais, permitindo às crianças a apresentação de opiniões sobre os fatores que influenciam o bem-estar em diferentes domínios de suas vidas.

Finalmente, uma virtude deste estudo foi o uso das crenças e sentimentos das crianças, que devem ser reconhecidos pelos adultos como formas de expressão e interpretação do seu mundo e dos acontecimentos nos contextos em que vivem. Assim, este estudo demonstra a necessidade e o interesse de levar em conta as opiniões e avaliações das crianças (Atwool, 2013; Merritt, 2008; Nybell, 2013). Elas devem ser participantes ativas no processo, envolvidas na tomada de decisões, e não excluídas do processo de monitorização e avaliação das suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, S.; SAVAHL, S. Children's discourses of natural spaces: considerations for children's subjective well-being. **Child Indicators Research**, n. 10, p. 423-446, 2016.

ATWOOL, N. Birth Family Contact for Children in Care: How Much? How Often? Who With? **Child Care in Practice**, v. 2, n. 19, p. 181-198, 2013.

BAKER, J. A. et al. Schools as caring communities: a relational approach to school reform. **School Psychology Review**, n. 26, p. 586-602, 1997.

BRADSHAW, J. Subjective well-being and social policy: can nations make their children happier? **Child Indicators Research**, v. 8, n. 1, p. 1-4, 2015.

BEN-ARIEH, A. Measuring and monitoring the well-being of young children around the world. **Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: Early childhood care and education**. New York: UNESCO, 2006.

- _____. The child indicators movement: past, present and future. **Child Indicators Research**, n. 1, p. 3-16, 2008.
- BEN-ARIEH, A. et al. Multifaceted concept of child well-being. In: _____. (Org.). **Handbook of child well-being**. New York: Springer, 2014. p. 1-28.
- BOUMA, H. et al. Meaningful participation for children in the Dutch child protection system: a critical analysis of relevant provisions in policy documents. **Child Abuse & Neglect**, n. 79, p. 279-292, 2018.
- CAMPBELL, A.; CONVERSE, P. E.; RODGERS, W. L. **The quality of American life: perceptions, evaluations, and satisfactions**. Russell Sage Foundation, 1976.
- Carvalho, J. M. S. et al. Subjective Well-Being of Children in Care: Comparison between Portugal and Catalonia. **Child and Adolescent Social Work Journal**, v. 38, p. 81-90. 2021.
- Carvalho, J. M. S.; Pinto, V.; Delgado, P. Decision making process in the child protection system: A comparative study between students and professionals in Portugal. **Journal of Family Trauma, Child Custody & Child Development**, v. 17, n. 1, p. 58-75. 2020.
- CASAS, F. Bienestar material y bienestar subjetivo. In: CASTRO, G. (Org.). **Educo**. El bien estar, una conversación actual de la humanidad. Barcelona: Icaria Editorial, 2015. p. 18-34.
- _____. Children, adolescents and quality of life: the social science perspective over two decades. In: MAGGINO, F. (Org.). **A Life devoted to quality of life**. New York: Springer, 2016. p. 3-21.
- CASAS, F.; BELLO, A. **Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España**. Madrid: UNICEF, 2012.
- CASAS, F.; GONZÁLEZ, M. School: one world or two worlds? Children's perspectives. **Children and Youth Services Review**, n. 80, p. 157-170, 2017.
- CHÂTELET, M. **Discurso sobre a felicidade**. Lisboa: Relógio D'Água, 2004 (Original de 1779).
- CHILDREN'S WORLDS. **Children's views on their lives and well-being in 17 countries: key messages from each country**. S.L.: Children's Worlds, 2016.
- CUMMINS, R. A. et al. Developing a national index of subjective wellbeing: the Australian Unity Wellbeing Index. **Social Indicators Research**, v. 64, n. 2, p. 159-190, 2003.
- Delgado, P. et al. The subjective well-being of Portuguese children in foster care, residential care and children living with their families: challenges and implications for a child care system still focused on institutionalization. **Child Indicators Research**, v. 13, n. 1, p. 67-84, 2020.
- DIENER, E. Assessing subjective well-being: progress and opportunities. In: _____. (Org.). **Assessing well-being**. Springer: Dordrecht, 2009. p. 25-65.
- DINISMAN, T.; BEN-ARIEH, A. The Characteristics of Children's Subjective Well-Being. **Social Indicators Research**, n. 126, p. 555-569, 2015.
- DINISMAN, T.; MONTSERRAT, C.; CASAS, F. The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. **Children and Youth Services Review**, v. 34, n. 12, p. 2374-2380, 2012.
- FATTORE, T.; FEGTER, S.; HUNNER-KREISEL, C. Children's understandings of well-being in global and local contexts: Theoretical and methodological considerations for a multinational qualitative study. **Child Indicators Research**, v. 12, n. 2, p. 385-407, 2019.
- FELDMAN-BARRETT, L.; RUSSELL, J. A. Independence and bipolarity in the structure of current affect. **Journal of personality and social psychology**, v. 74, n. 4, p. 967, 1998.

- GALINHA, I. **Bem-estar subjetivo: factores cognitivos, afectivos e contextuais.** Coimbra: Quarteto Editora, 2008.
- GONZÁLEZ, M. et al. Adolescents' Perspective on Their Participation in the Family Context and its Relationship with Their Subjective Well-Being. **Child Indicators Research**, v. 8, n. 1, p. 93-109, 2015.
- HUEBNER, E. S. Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. **School Psychology International**, n. 12, p. 231-243, 1991.
- HUEBNER, E. S. et al. Schooling and children's subjective well-being. In: BEN-ARIEH, A. et al. (Org.). **Handbook of child well-being.** New York: Springer, 2014. p. 797-819.
- JACKSON, S.; CAMERON, C. **Improving access to further and higher education for young people in public care.** European policy and practice. London: Jessica Kingsley Publishers, 2014.
- JORONEN, K.; ASTEDT-KURKI, P. Familial contribution to adolescent subjective well-being. **International Journal of Nursing Practice**, v. 11, n. 3, p. 125-133, 2005.
- LEE, B.; YOO, M. Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. **Child Indicators Research**, v. 8, n. 1, p. 151-175, 2015.
- LIMA, R.; MORAIS, N. Subjective well-being of children and adolescents: Integrative review. **Ciências Psicológicas**, v. 12, n. 2, p. 249-260, 2018.
- LLOSADA-GISTAU, J.; CASAS, F.; MONTSERRAT, C. What Matters in for the Subjective Well-Being of Children in Care? **Child Indicators Research**, n. 10, p. 735-760, 2017.
- LUNDY, L. Voice' is not enough: conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. **British Educational Research Journal**, v. 33, n. 6, p. 927-942, 2007.
- MERRITT, D. Placement preferences among children living in foster or kinship care: A cluster analysis. **Children and Youth Services Review**, n. 30, p. 1336-1344, 2008.
- MONTSERRAT, C.; CASAS, F. What role do children play in social services?. **Psicoperspectivas**, v. 17, n. 2, p. 1-12, 2018.
- NYBELL, L. Locating "youth voice:" considering the contexts of speaking in foster care. **Children and Youth Services Review**, n. 35, p. 1227-1235, 2013.
- OECD. **PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being.** Paris: OECD Publishing, 2017.
- OBERLE, E.; SCHONERT-REICHL, K. A.; ZUMBO, B. D. Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighbourhood, school, family, and peer influences. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 40, n. 7, p. 889-901, 2011.
- ORKIBI, H.; RONEN, T.; ASSOULIN, N. The subjective well-being of israeli adolescents attending specialized school classes. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 2, p. 515-526, 2014.
- POLETO, S; KOLLER, H. Subjective Well-Being in Socially Vulnerable Children and Adolescents. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 3, 476-484, 2011.
- REES, G.; BRADSHAW, J.; ANDRESEN, S. Children's views on their lives and well-being in 16 countries: A report on the Children's World's survey of children aged 8 years old, 2013-15. S.L.: **Children's Worlds**, 2015.
- _____. et al. Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19. Jerusalem: **Children's Worlds Project (ISCWeB)**, 2020.
- _____; MAIN, G. Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14. York: **Children's Worlds Project (ISCWeB)**, 2015.

_____; POPLE, L.; GOSWAMI, H. Understanding Children's Well-Being. Links between family economic factors and children's subjective well-being: Initial findings from wave 2 and wave 3 quarterly surveys. London: **The Children's Society**, 2011.

RODRIGUES, S. et al. Psychological Adjustment of Adolescents in Residential Care: Comparative Analysis of Youth Self-Report/Strengths and Difficulties Questionnaire. **Child and Adolescent Social Work Journal**, n. 36, p. 247-258, 2019.

SELIGSON, J. L.; HUEBNER, E. S.; VALOIS, R. F. Preliminary validation of the Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale. **Social Indicators Research**, n. 61, p. 121-145, 2003.

SILVA, A.; MATOS, M.; DINIZ, J. Escola e bem-estar. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, n. 1, p. 117-140, 2010.

SCHÜTZ, F. et al. Subjective well-being of children in residential care: Comparison between children in institutional care and children living with their families. **Psicoperspectivas**, v. 14, n. 1, p. 19-30, 2015.

STEINMAYR R. et al. School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. **Frontiers in Psychology**, n. 9, Article 2631, 2018.

TAMAR, D.; BEN-ARIEH, A. The characteristics of children's subjective well-being. **Social Indicators Research**, n. 126, p. 555-569, 2015.

_____; MAIN, G.; FERNANDES, L. Editorial: Findings from the First Wave of the ISCWEB Project: International Perspectives on Child Subjective Well-Being. **Child Indicators Research**, v. 8, n. 1, p. 1-4, 2015.

_____.; REES, G. Children's Worlds: findings from the first wave data collection. S.L.: **Children's Worlds**, 2014.

TOMYN, A. **Youth connections subjective wellbeing report: Part A: Report 4.0**. Melbourne: RMIT University, 2014.

VIÑAS, F. et al. Social disadvantage, subjective well-being and coping strategies in childhood: The case of northeastern Brazil. **Children and Youth Services Review**, v. 97(C), p. 14-21, 2017.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o que pensam as crianças sobre diversos aspectos da sua vida e como avaliam o seu bem-estar subjetivo, fazendo comparações internacionais, sempre que possível, com os dados disponíveis da terceira fase do projeto ISCWEB – *Children's Worlds*, desenvolvido pela *International Society of Child Indicators*. Neste artigo, revelamos a opinião dessas crianças sobre a sua escola, o dinheiro e as coisas que possuem, os seus direitos e a vida no seu país. Os resultados indicam que elas têm uma percepção muito positiva sobre a sua vida, nas várias dimensões estudadas. No entanto, não obstante a relação de confiança com os professores, a escola parece não ser um ambiente seguro para todas as crianças; a situação econômica familiar constitui uma preocupação para muitas; e é significativo o desconhecimento da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

Palavras-chave:

crianças, bem-estar subjetivo, escola, participação.

¿Cómo evalúan los niños sus vidas? Un estudio sobre el bienestar subjetivo

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar qué piensan los niños sobre diferentes aspectos de sus vidas y cómo evalúan su bienestar subjetivo, haciendo comparaciones internacionales siempre que sea posible con los datos disponibles de la tercera ola del proyecto ISCWeB - *Children's Worlds*, desarrollado por *International Society Of Child Indicators*. En este artículo revelamos la opinión de estos niños sobre su escuela, el dinero y las cosas que tienen, los derechos de los niños y la vida en su país. Los resultados indican que los niños en estas edades tienen una percepción muy positiva de su vida, en las diversas dimensiones estudiadas. Sin embargo, a pesar de la relación de confianza con los docentes, la escuela no parece ser un ambiente seguro para todos los niños; la situación económica familiar es una preocupación para muchos; y el desconocimiento de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño es significativo.

Palabras clave:

niños, bienestar subjetivo, escuela, participación.

How do children evaluate their lives? A study about subjective well-being

ABSTRACT

This study aims to analyze what children think about different aspects of their lives, and how they assess their subjective well-being, making international comparisons whenever possible with the data available from the third wave of the ISCWeB – *Children's Worlds* project, developed by *International Society of Child Indicators*. In this article we reveal the opinion of these children about their school, money and things they have, children's rights and life in their country. The results indicate that children at these ages have a very positive perception of their life, in the various dimensions studied. However, despite the relationship of trust with the teachers, the school does not seem to be a safe environment for all children; the family economic situation is a concern for many; and the lack of knowledge of the United Nations Convention on the Rights of the Child is significant.

Keywords:

children, subjective well-being, school, participation.

DATA DE RECEBIMENTO: 17/06/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 29/07/2022



Paulo Delgado

Licenciado em Direito, Mestre em Administração da Educação e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Investigador no InED - Centro de Investigação e Inovação em Educação e Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Porto (Portugal).

E-mail: pdelgado@ese.ipp.pt



João M. S. Carvalho

Professor Associado da Universidade Portucalense (Porto, Portugal). Investigador do REMIT.UPT, do CICS.NOVA.UMinho, e do InED.ESE.IPP. Licenciado em Gestão de Empresas, Pós-graduado em Gerontologia Social, Mestre em Economia e Doutoramento em Ciências Empresariais.

E-mail: joaomscarvalho@gmail.com



A contribuição do trabalho das crianças para a economia de Catingueira – PB

Antonio Luiz da Silva

Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência da Paraíba; Instituto dos Cegos da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7889-0531>

Flávia Ferreira Pires

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-0572-3542>

Herculano Ricardo Campos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-0366-9773>

Para começo de análise...¹

Apesar de nem sempre ter podido contar com forças naturais ou políticas, historicamente os sertanejos vêm dando conta das questões da sua permanência na região. Portanto, é somente na impraticabilidade da existência que, individualmente ou não, são obrigados a abandonar seu território. Os sertanejos não migram jamais por algum prazer exótico ou aventureiro. E, apesar da ocorrência de melhoramentos na região, como a expansão de políticas públicas, a ordem de primeira grandeza ainda é o suprimento das necessidades básicas, especialmente a alimentar.

Segundo Guareschi (2007, p. 37):

[...] nenhuma sociedade pode existir e se estruturar a não ser a partir de sua sobrevivência, isto é, de sua produção”. Como ninguém vive sem comer, desde sempre, é preciso produzir víveres e saciar as necessidades diárias, razão pela qual, nas palavras do referido autor: “A produção é o motor duma sociedade”.

Produzindo-se a comida, assegura-se parte da carência humana mais essencial.

Como cidade sertaneja, paraibana, nordestina e brasileira, a Catingueira, onde esta pesquisa se desenvolveu, sobrevive do jeito que pode. Sua população, diariamente, precisa produzir a sua existência, o que é feito, principalmente, por meio de seu trabalho. Nessa tarefa, todos os braços, grande e miúdos, masculinos e femininos são necessários. E isso significa que também as crianças, de diversas formas, estão envolvidas em atividades econômicas.

Embora esse tema vá ser destacado, entende-se que a temática e a prática do trabalho das crianças já não são novidades. Essa realidade encontra-se encravada no coração econômico da humanidade. Para Marchi (2013, p. 251): “O trabalho de crianças não é novidade histórica, nem surgiu, como se costuma supor, durante a Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX”. Entretanto, reconhece-se, atualmente, uma esclarecida dificuldade na direção de sua aceitação.

Este texto, apesar de dialogar com autores do trabalho infantil, com quem o condena e com quem tenta compreendê-lo fora da estigmatização jurídica e política, não está interessado nele enquanto categoria de análise. Indica-se, portanto, que o interesse da presente reflexão recai na participação e na contribuição financeira das crianças para a vida doméstica e municipal.

Metodologicamente, toma-se como base um percurso etnográfico realizado em Catingueira, de 2012 a 2018. Durante esse tempo, foram feitos contatos presenciais e virtuais. Além disso, lançou-se mão de técnicas de coletas de informações, tais como observação participante, conversas informais, entrevistas gravadas, leituras de informativos locais, retratos, visitas a espaços públicos e domésticos, etc.²

Para facilitar a leitura, dividiu-se o texto em quatro partes, além dessa introdução e da conclusão. No momento seguinte se discutirá a respeito do trabalho das crianças nas diferentes camadas das sociedades. Depois, será apresentado o trabalho das crianças entendido como

1 As ideias do presente artigo vêm sendo aprofundadas a partir do trabalho de doutorado do primeiro autor, tendo os dois coautores participado em diferentes momentos de sua construção.

2 Acerca do método etnográfico, sugere-se a leitura de dois textos do primeiro autor: *Agonias dum pesquisador numa abordagem envolvendo crianças: reflexões advindas de Catingueira* - PB (SILVA, 2014) e *Tempo e espaço na pesquisa etnográfica que inclui as crianças* (SILVA, 2017).

“ajuda” na Catingueira sertaneja. Na sequência será mostrado que o trabalho das crianças gera renda, real ou simbólica. No instante seguinte, considerando-se o Programa Bolsa Família (PBF), terá destaque o fato de que as crianças, cumprindo as condicionalidades, geram renda no município. Por fim, será destacada a importância das crianças até nas situações em que elas são objeto do trabalho adulto.

O trabalho das crianças em diferentes camadas da sociedade

O trabalho, em qualquer lugar, é feito de braços e de mandos. Nas palavras de Guareschi (2007, p. 76): “[...] há os que trabalham e os que possuem os meios de produção”. Logo, a inserção das crianças nesse universo tem elementos classistas. O trabalho não existe, por exemplo, para os filhos das camadas ricas e/ou intermediárias. Mas é marcante nas camadas populares.

Ao redor do mundo, as ricas camadas continuam se beneficiando com trabalhos das crianças na lavoura, no ciclo produtivo do chocolate³, na quebra de coco, na extração de pedras, na pesca, etc. No passado, a negra escrava e a branca pobre livre levavam seus filhos aos roçados de algodão, cafezais, canaviais ou às cozinhas dos patrões. No presente, essa gente permanece fazendo vistas grossas quando suas empregadas domésticas levam suas crianças para “ajudar”. Como afirma Dutra (2015, p. 150): “Sem dúvida, esse estilo Casa-Grande & Senzala, em que as camadas inferiores serviam aos abastados da sociedade, incluindo o trabalho das crianças e adolescentes, ainda não foi de todo banido do Brasil”.

Baseando-se em raciocínio estatístico, diz Marchi (2013, p. 252): “No mundo, cerca de 250 milhões de crianças e adolescentes ainda trabalham, a maioria em situações que ameaçam seus direitos de saúde e educação”. No plano nacional, apesar de reconhecer os esforços políticos empreendidos, informa Dutra (2015, p. 152): “[...] a pesquisa PNAD/IBGE (2013) registra que 3.188 milhões de crianças e adolescentes (de 5 a 17 anos de idade) ainda trabalham no Brasil, o que corresponde a 7,5% do total de todo o país”.

Os números acima vão ao encontro das reflexões de Rizzini (2006), quando esta afirma que quanto mais as legislações apertam o cerco mais essas práticas parecem recrudescer. E analisando a exploração de mão de obra infantil, Campos e Alverga (2001, p. 227) a entenderam como “[...] uma verdadeira chaga social”.

Esses dados, porém, tanto na esfera mundial quanto local, são apenas uma aproximação, a pontinha de um *iceberg* inescandível. Ele se ampliaria se houvesse uma fiscalização eficaz. Portanto, mesmo que seja grandioso, como nas demais estatísticas ao redor da infância, a sua exatidão se camufla.

Ao se refletir sobre o comportamento das classes mais ricas em relação ao trabalho das crianças, não se está descartando a existência de algum exemplar “deslocado” que se preocupe com as desigualdades econômicas e com as injustiças sociais. Aliás, são frequentes aqueles que fazem caridades religiosas nesses grupos. Em Catingueira, por exemplo, ao menos uma vez por ano, tem-se noticiado nos periódicos locais alguma ação dessa natureza em favor das crianças, sendo praticada por algum nome tradicional da cidade. Mas isso é quase tudo.

3 Em 2015, o *The Guardian* publicou: *Child labour on Nestlé farms: chocolate giant's problems continue*. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2015/sep/02/child-labour-on-nestle-farms-chocolate-giants-problems-continue>>. Acesso em: 10 out. 2022. Em 2016, o *The Uniplanet* publicou uma matéria com o seguinte título: *As 7 Marcas de Chocolate que utilizam trabalho escravo infantil*. Disponível em: <<http://www.theuniplanet.com/2016/02/as-7-marcas-de-chocolate-que-utilizam.html?m=1>>. Acesso em: 10 de out. 2022.

Diferente das crianças ricas, as das camadas intermediárias, comumente, pelo “esforço” de seus genitores, não estão no mundo do trabalho. São crianças mais “protegidas”. Por isso, essas camadas vêm propondo seu padrão aos demais estratos sociais, sobretudo aos considerados “inferiores” na escala financeira.

Como essa camada intermediária não é uniforme, mesmo estando seus filhos livres do trabalho precoce, elas têm se dividido entre o não permitir a existência do trabalho das crianças empobrecidas e o compreender a sua necessidade. Assim, de um lado estão aqueles que desejam impor seu modelo de criação, talvez por resquícios de valores humanitários que a barbárie da vida sob o capital não esfumou. Esses acabam perseguindo o trabalho das crianças através de seus representantes em academias, políticas públicas, sistemas jurídicos, sob a pecha de trabalho infantil. E debaixo desse rótulo quase tudo cabe. Do outro lado, estão aqueles que começam a entender o trabalho das crianças com olhares diferenciados, observando nele algo que não se classifica, exclusivamente, como exploração, embora não neguem essa possibilidade.

Pela observação e pela escuta de relatos, em Catingueira, dentro dos grupos geracionais, a contribuição econômica das crianças, via trabalho, sempre existiu nos estratos mais populares. Mas também fora do Sertão o trabalho das crianças é uma realidade. Aliás, para Marchi (2013, p. 251): “As crianças das áreas rurais sempre participaram do trabalho agrícola das famílias e comunidades e as crianças pobres de áreas urbanas sempre foram induzidas a alguma forma de trabalho ou geração de renda”.

Porém, diferente dos grupos ricos e das classes intermediárias, nos estratos populares, mesmo que seja tangível, muitas pessoas negam o trabalho das crianças como prática corriqueira e social. As frases ouvidas em Catingueira representam bem essa negação: “Esse menino não faz nada, só estuda” (Talita, 32 anos); “Em casa eu preciso implorar para ele me ajudar” (Selma, 29 anos); “A vida desse moleque é sombra e água fresca” (Sebastião, 39 anos). Porém, as crianças escondidas atrás dessas frases estavam, de alguma forma, envolvidas em atividades rentáveis, reais ou simbólicas, para suas famílias e para sua comunidade.

As próprias crianças, ao que se constatou, quando executam algum trabalho, parecem não entendê-lo como tal. Aliás, em pesquisa realizada em Blumenal – SC, com crianças matriculadas no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), informou Marchi (2013, p. 258): “A maioria das crianças respondeu, de início, não trabalhar. [...] 1) elas não consideravam certas atividades como “trabalho” (pedir esmolas, trabalho doméstico, catar recicláveis, por exemplo); 2) temiam “assumir” o fato porque isto poderia prejudicar os pais”. De fato, para as camadas populares, não deve ser de bom alvitre expor os membros da família.

Parece ainda que os estratos pobres escondem o trabalho de suas crianças por medo das camadas intermediárias. Os empobrecidos sabem que as camadas intermediárias podem esmagá-los, por medidas sociais, políticas e jurídicas, podendo arrancar-lhes os filhos, nos casos mais extremos, acusando-os de abandono, negligência ou outras violências à infância.

Ninguém em sã consciência, considerando o modelo acusado de trabalho infantil, defende-o como bom, nem mesmo nas camadas mais empobrecidas. Porém, não se importar, condenar ou negar a existência do trabalho das crianças, como têm feito as camadas ricas, intermediárias e populares, de modo simultâneo e quase sincronizado, é apenas invisibilizar, politicamente, a contribuição infantil para os processos econômicos, domésticos, locais, nacionais e mundiais. É certo que para Rizzini (2006, p. 85): “O reconhecimento do trabalho infantil em algumas culturas não implica necessariamente na solução do problema referente ao fato de que as crianças que não frequentarem a escola futuramente estarão condenadas a permanecer em trabalhos de baixa renda”. No entanto, fingir que não vê, perseguir com o cajado da lei e/ou “chutar” para “debaixo do tapete” são apenas estratégias para não se enfrentar o problema do modo apropriado.

O trabalho das crianças como “ajuda” em Catingueira

O trabalho começa tenramente na vida sertaneja. Em Catingueira, como observou Pires (2012, p. 551): “Acredita-se que a criança que não ajuda os pais desde cedo tem grandes chances de se transformar em um adulto preguiçoso ou vagabundo e pouco qualificado para a vida, em outras palavras, um adulto que não sabe fazer nada”.

E essa “ajuda” pode se materializar em pequenas atividades como tanger animais, cortar capim, dar água ao cavalo, acompanhar o pai na pesca, auxiliar no roçado, colaborar nos serviços domésticos, fazer pequenos mandados, ir à feira, pagar contas, vender cocadas ou dindim⁴, etc. O peso dessas práticas não se iguala, podendo ser medido por diferentes perspectivas funcionais. Porém, independentes de serem ou não toleradas, todas são atividades que movimentam moedas, reais ou simbólicas, na vida municipal.

Em Catingueira, faz parte da “normalidade social” que uma criança “ajude” sua mãe, inclusive no cuidado com seus irmãos pequenos. Segundo Pires (2011, p. 164): “Os irmãos mais velhos têm sempre papel importantíssimo na vida das crianças menores. São eles os responsáveis práticos por elas – às vezes, mais que suas próprias mães e pais”. A tarefa de cuidar do irmão mais novo não é exclusividade feminina e não ocorre apenas no lar, mas na rua, na praça, ou, como visto, frequentemente, no campo de futebol. Fora do lar, o irmão mais velho controla o mais novo, indicando, inclusive, a hora de voltar pra casa. Se o irmão mais velho chegar em casa sem o mais novo será repreendido com um “Volte e vá buscar seu irmão”. Nessa direção, segue a observação feita alhures por Delgado (2008, p. 64): “A educação de crianças pequenas parece ser compartilhada por uma rede mais ampla de pessoas, incluindo as crianças maiores”.

Algumas crianças podem ser “contratadas” como babás. Souza (2013, p. 4) conta sobre sua experiência em Catingueira: “Um dos relatos que escutei foi o de uma menina de nove anos de idade que cuidava de uma neném da vizinha e ganhava um dinheiro, um valor quase insignificante”. E a criança lhe confidenciou: “[...] é, eu fico com ela e finjo que sou a mãe dela [...]” (SOUZA, 2013 p. 4). Em casa, esse ganho, mesmo pouquinho, não ocorreria. Como notou Pires (2007, p. 66): “As meninas geralmente não são pagas pelos serviços que executam, uma vez que estes estão inseridos nas atividades domésticas cotidianas”. Entretanto, o traquejo cultural modera-se com variações diferentes para meninos e para meninas. “Alguns meninos complementam o orçamento familiar fazendo pequenos serviços, como capinagem de terrenos, venda de picolé [...] ou costurando bolas [...]. Para isso, mesmo que de forma módica, os meninos eram pagos” (PIRES, 2007, p. 66). Ao longo desta pesquisa, viu-se meninos limpando terrenos baldios e quintais, mas nenhuma menina foi vista nessas atividades consideradas masculinas.

É verdade também que os meninos não trabalham apenas para ganhar dinheiro. Pode ocorrer que seu ganho seja simbólico, mas não menos importante. O Pedro Henrique (9 anos), que estava na terceira série, embora não soubesse ler, após dizer que sabia cozinhar feijão, arroz, contou como fazia para torrar a carne, quando sua avó o mandava: “Eu coloco óleo, corto a carne e boto no fogo, aí eu coloco colorau na minha carne e aquele bem amarelinho, o Sazón. Oxe! Fica bem gostosinho. Melhor do que a de vó. Só não faço macarrão, porque não sei”. É claro que ele vinha experimentando esse trabalho em casa há bastante tempo para ter tanta segurança no que dizia. Ele não cozinhava apenas para si, mas para toda a sua família. Na ocasião do relato, soube-se que era praxe, na extensão familiar, meninos “ajudarem” na cozinha. Muitos primos seguiam as mesmas regras.

4 Dindim é um refresco comumente encontrado em regiões mais quentes do país. Trata-se de um suco de fruta ou de um sabor industrializado colocado dentro de um saco plástico e posto para congelar. Costuma ser transportado dentro de uma caixa de isopor. Em algumas regiões do país ele tem nomes tais como sacolé, flau, dudu, peito de moça, peito de velha etc.

O trabalho das crianças acontece de muitos modos em Catingueira. “No caso feminino, há a realização das tarefas domésticas, como lavar louça, varrer casa, forrar a cama ou ainda [...] levar algum objeto para um cômodo diferente da casa” (SOUZA, 2013, p. 3). Nas situações em que era possível a ocorrência de alguma falha hídrica, “[...] as meninas [eram] chamadas para buscar água na nascente, no olho d’água ou no açude, com o auxílio de latas de tinta reutilizadas” (PIRES, 2012, p. 546).

Quando se compara a realidade do trabalho das crianças catingueirense com o de outras na extensão nacional, acaba-se vendo bastante similitude entre eles. Em situação assemelhada no povoado de Abacatal, numa comunidade quilombola em Ananindeua – PA, na região amazônica, mesmo sem deixar de reconhecer o caráter político, econômico, religioso e doméstico desse ato, concluem Amoras e Motta-Maués (2016, p. 272): “[...] a ajuda das crianças marca os momentos em que o capital simbólico do grupo circula entre seus membros, fortalecendo aquilo que os une e estruturando o modo como veem o mundo e como concebem as crianças e a educação a elas destinadas”. Ao pesquisar sobre a infância Capuxu, no Sítio Santana-Queimadas, em Santa Terezinha – PB, concluiu Sousa (2016, p. 350): “Apenas o trabalho ou a aprendizagem para o trabalho realizados no roçado ou na casa e em seus arredores podem disciplinar e treinar o corpo da criança Capuxu na resistência e resiliência necessárias para a vida no Sertão [...]”. Ela entende que o trabalho que as crianças desenvolvem “[...] assume um caráter essencialmente socializador, mecanismo através do qual se insere a criança no seio da comunidade e prepara seu corpo para herdar e assumir a propriedade [...] e a condição camponesa do ser Capuxu” (SOUSA, 2016, p. 350).

O trabalho das crianças, performatizado nesse enquadre, experimenta entendimento adverso daquele impresso no trabalho infantil. Catingueira, Abacatal e Santana-Queimadas não entendem a inclusão das crianças nesse universo como trabalho, exploração ou trabalho infantil. Enxergam essa ação como “ajuda”, processo de educação moral e formação da futura pessoa trabalhadora, disciplinamento corporal, socialização, etc. (AMORAS; MOTTA-MAUÉS, 2016; PIRES, 2012; SOUSA, 2016).

É verdade que muitos pesquisadores(as), em entendimentos diferentes dos acima mostrados, não negam ter encontrado essas dimensões no trabalho das crianças, embora o acusem de trabalho infantil. Alberto et al. (2009) discutem o trabalho infantil doméstico e destacam seu aparecimento como socialização, ajuda ou ação remunerada. Também Patriota e Alberto (2014, p. 897) argumentam que o apoio a essa prática ocorre: “[...] pela concepção cultural ou religiosa, pela divisão do trabalho manual e trabalho intelectual e pelo suposto caráter disciplinador, educador e de formação humana, atribuído ao trabalho [...]”.

Embora instrumento de “combate” ao trabalho das crianças em muitos lugares do Brasil, a existência do PETI não significa que essa prática goze de total desprezo populacional. É relevante destacar, porém, que em Catingueira o trabalho das crianças nunca acontece no horário escolar, talvez por isso pese menos e ninguém o considere trabalho, mas sim “ajuda”. É verdade que o trabalho das crianças aparece como um fazer secundário, sempre na escala intervalar, entre o tempo livre e a escola. Para as famílias empobrecidas de Catingueira, o principal é a escola. Entretanto, é bom que se diga: o trabalho das crianças é um secundário que, como a escola, é praticado todos os dias.

Trabalho das crianças como gerador de renda

Para além das necessidades familiares, o trabalho das crianças está respaldado por elementos culturais difíceis de modificação. É claro que, ao reparar para o envolvimento das crianças nesse universo, o caminho mais fácil para explicar essa ação de natureza econômica é a rotulação de trabalho infantil, aplicando o jogo de palavras de modo apressado ou refletindo-o na lógica de uma determinada camada social, que, como aponta Marchi (2013), não deixa de indicar para um campo ideológico em disputa.

Entretanto, mesmo não negando as consequências destacadas pela literatura, tanto para o presente quanto para o futuro das crianças, esse assunto (no Sertão, na Região Amazônica, no Sul ou Sudeste do país e em outras partes do Brasil e do mundo) pode ser bastante complexo. Por que acreditar que o trabalho das crianças, mesmo chamado de “ajuda”, tem caráter formativo, tem aspectos culturais etc.? Por que negar que o trabalho das crianças tem algum aspecto benéfico? Por que ele é somente maléfico? Por que o pesquisador deve se impor a obrigação de aceitar que o trabalho da criança se insere na lógica da exploração ou negar a existência desse dado?

O recorte etnográfico aqui adotado argumenta ser relevante escutar o outro em seus próprios termos. Porém, entende-se que o trabalho visto como socialização e “ajuda” constitui também desvio e ocultação de uma realidade mal explicitada. Teme-se que essa forma de compreender o trabalho das crianças torne-se, tão somente, um aspecto do processo de naturalização cultural da negação do trabalho que as crianças desenvolvem em suas comunidades.

Para este artigo, trabalho não é só “ajuda” ou socialização. Trabalho movimenta economia. Nesse entendimento, quando a criança trabalha, paga ou não, ela gera renda, real ou simbólica, aconteça seu trabalho no âmbito doméstico, na rua, no mercadinho, no roçado, numa pedreira, numa olaria... Defende-se ser interessante não negar a sua existência, não ocultá-lo em explicações acadêmicas, não escondê-lo nas perseguições, mesmo quando corretas e bem intencionadas. Trabalho é trabalho, venha ele das mãos adultas ou dos braços das crianças.

Olhando as contribuições infantis ao mundo europeu, afirma Prout (2010, p. 34): “Embora nosso olhar tenha evitado isso por muito tempo, já está claro que as crianças são, por exemplo, cuidadores e produtores econômicos”. É inescandível que as crianças, por meio de seus “trabalhos”, estão contribuindo para a economia doméstica. Pelo esforço infantil catingueirense observa-se que adultos foram dispensados de várias horas de trabalhos e dinheiro foi, sim, poupado.

Por essa razão, as categorias “ajuda” e socialização, aplicadas aos trabalhos que as crianças realizam, parecem ser escorregadias, tanto do ponto de vista da análise do trabalho quanto da realidade concreta. Em parte, elas suavizam a crueza militante das descrições/interpretações dos autores que rotulam o trabalho das crianças apenas como trabalho infantil. Mas tanto o “atiçar” quanto o “assoprar” não deixam de ter o peso de um disfarce. Dizer que o trabalho da criança é ajuda ou socialização, de fato, pode não ter o melhor tom.

No caso de Catingueira, ficaria melhor falar de trabalho das crianças, reconhecendo-o como tal. Com isso se evitaria o peso acadêmico/jurídico/político que está posto sobre a categoria trabalho infantil, e, ao mesmo tempo, não eclipsaria a realidade do trabalho das crianças, pondo-a para debaixo de um termo mais ameno como ajuda ou socialização. Entende-se que ajuda e socialização, ao que parece, ‘culturaliza o fenômeno do trabalho das crianças, no sentido de tornar aquela prática aceitável socialmente, mas também deseconomiciza, reduzindo-a enquanto fenômeno que movimenta a economia, retirando dela o poder de questionar o estabelecido no mundo do trabalho do qual as crianças, em alguma medida, tomam parte, como se finança e dinheiro fossem coisas apenas de gente grande. Além disso, tais expressões despolitizam a questão, escondendo as crianças como se fosse possível negar a participação comunitária delas naquela ação.

Quando isso é dito, recorda-se das ocasiões em que Juliano (10 anos) bateu à porta da casa em que o pesquisador estava hospedado para pegar frutas no quintal. Todas as vezes em que lhe foi perguntado por sua mãe, ele dizia que ela estava lavando roupa, ou tinha ido dar banho em seu irmão menor ou tantas outras atividades da vida doméstica de sua família. O tempo que Juliano levava de sua casa à do pesquisador já dispensava sua mãe de fazê-lo e ainda conduzia de volta algumas laranjas, mangas e limões.

Também pode ser lembrada Edite (36 anos), a qual relatou que, quando mocinha, seu pai nunca a deixou trabalhar como empregada “nas casas dos outros”, o que era bem raro. Mas, como ela própria havia sido educada em sua infância, enquanto dava entrevista, suas filhas, Natália (13 anos) e Ana (12 anos) estavam uma varrendo o quintal e a outra lavando os pratos.

Além disso, não se pode deixar de referir as vezes em que se ouviu uma “vizinha” ordenando que seu filho Carlos (9 anos) fosse tanger as galinhas ou ajudar seu pai com as compras. Viu-se, frequentemente, Paulinho (13 anos) passar pela rua levando o cavalo para beber água no açude e tantas outras ações concretas do trabalho das crianças.

Ao perscrutar o âmago dessas ações infantis, reconhece-se que elas também ocasionam às crianças uma oportunidade para, minimamente, financiarem parte de seus próprios custos. Não tendo o trabalho das crianças, a sobrecarga dos afazeres diários recairia às costas de seus genitores e responsáveis. Então, esses trabalhos realizados pelas crianças não são válidos como tais?

Não reconhecer o trabalho das crianças, não ligando para sua existência, denunciando-o ou escondendo-o na existência rica, escolada ou pauperizada, sob a condenação massiva de trabalho infantil ou de reles “ajuda”, é negar a contribuição das mesmas para a vida ordinária da família, da comunidade e da sociedade. Nesse sentido, comunga-se com Patriota e Alberto (2014) quando, mesmo discordando do trabalho infantil, refletem que, comumente, o trabalho da criança acaba invisibilizado. E, de fato, seja na rua ou no lar, ele não é apenas invisibilizado, mas negado, ou, quando muito, é reconhecido como algo de valor menor, um quase não trabalho, em Catingueira: apenas “ajuda”.

Transmutado em “ajuda”, o trabalho da criança fica sem força. Por isso, é importante ler essa “ajuda” para além de seu simbolismo. Importa lê-la, no hoje, como trabalho das crianças, percebendo que ele, do modo como aqui foi argumentado, tem um peso diferente, tanto da condenação política, jurídica e acadêmica do trabalho infantil quanto do romantismo cultural da percepção familiar da “ajuda” e da socialização.

Não cabe tão somente dizer se o trabalho das crianças é correto ou é errado. A consciência nacional e internacional é bastante clara, tanto em seu discurso mais compreensivo/interpretativo quanto em seu falar condenatório. Pois, como reconhece Rizzini (2006, p. 85): “O fato é que muitas crianças ainda trabalham no mundo. Elas precisam ter os seus direitos trabalhistas assegurados sem abandonar os estudos, pois em muitos casos a contribuição para a renda familiar se faz de fundamental importância”. Como não é possível esconder essa realidade, é necessário problematizá-la, politizá-la, reconhecendo, inclusive, seus efeitos sobre as crianças mais pobres.

A escola como trabalho das crianças e o dinheiro do PBF – Programa Bolsa Família

De modo ideal, nas sociedades contemporâneas, os lugares da criança e do adulto estão demarcados. Como afirmaram Pretto, Lago e Arend (2015, p. 108): “Nessa partilha geracional, a criança recebeu a missão peculiar de ser aluna, sendo o tempo da escolarização um tempo de não ser adulto”. No entanto, embora tenda à negação política, esse tempo não excluiu para as crianças a possibilidade de ser um tempo de se “fazer dinheiro”, real ou simbólico, e de movimentar a economia local, via trabalho, remunerado ou não. Por essa razão, o ato de estudar não ficou fora do arco econômico, e isso vale para as crianças de todas as camadas sociais. Não tem sido apenas uma preparação para administrar ou ganhar um bom dinheiro no futuro, como tem acontecido com as crianças ricas e com as crianças das camadas intermediárias. Vem sendo também um tempo de conseguir movimentar dinheiro no presente, realidade que ficou potentemente evidenciada em relação a um grupo de estudantes mais pobres da Catingueira sertaneja.

Como registrado por investigações anteriores, uma parcela significativa dos catingueirenses, rurais e urbanos, tem contado, mensalmente, com o repasse financeiro do PBF – Programa Bolsa Família (PIRES; FALCÃO; PIRES; SILVA JARDIM, 2014; SILVA, 2013, 2014; SOUZA, 2013). Na referida cidade, como foi observado por Pires e Silva Jardim (2014), 62% da população eram beneficiários do PBF, o que representa mais da metade da população local. À época da pesquisa, o PBF destinava-se às famílias pobres e extremamente pobres. Na lógica do programa, famílias extremamente pobres eram aquelas que dispunham de renda per capita mensal de até R\$ 85,00. Famílias com uma renda entre R\$ 85,01 e R\$ 170,00 per capita eram consideradas apenas pobres (SANTOS, 2017). Esse rendimento, mesmo miúdo, tem livrado da miserabilidade aqueles pobres que no passado sertanejo eram “deixados para morrer à míngua”, como observou Antonio (44 anos).

Mesmo que o PBF não tenha sido feito para as crianças, é importante mencionar que nesses 62% das famílias beneficiadas uma atenção especial acabou concentrando-se nas crianças. Pode-se dizer que, em Catingueira, a criança tem sido, talvez, o elemento principal para a entrada do PBF nas famílias. Em alguns casos, ainda há a exigência de que as crianças estejam frequentando a escola. Assim, para Silva (2013, p. 6): “[...] a criança carrega sobre si a responsabilidade de cumprir esta condicionalidade, sendo ela então a responsável por trazer esse valor financeiro para a sua família, podemos até dizer que ela termina ocupando, em partes, o papel de provedora da casa [...]”. Aliás, tanto as crianças quanto seus responsáveis aceitam essa imposição e colaboram com ela. Parece que o PBF vem, paulatinamente, moldando a mentalidade geracional.

Em certo sentido, o próprio PBF acabou revelando a importância das crianças para a movimentação da economia no Brasil. Sem elas, talvez menos famílias fossem beneficiadas. Além dos demais pequenos trabalhos ou “ajudas” que elas realizam na comunidade onde moram, outra forma das crianças implementarem a economia doméstica e municipal expressa-se no cumprimento das condicionalidades do PBF. Assim, cumprindo as condicionalidades, as crianças, conforme pontua Souza (2013, p. 5): “[...] ganham uma nova conotação no contexto familiar. O PBF permite que os filhos mais novos se utilizem da prerrogativa de “ir à escola” como uma forma de barganhar algumas coisas dentro de casa, no contexto familiar”.

Porém, apesar de o PBF ter servido às crianças, isso não parece tê-las tornado individualistas. Como mostraram Pires, Falcão e Silva (2014, p. 159): “Segundo as crianças, o Bolsa Família é bom porque o dinheiro serve para toda a família”. E, de fato, para algumas famílias sertanejas, sem essa “ajuda” do governo, a vida seria bem mais complicada. Embora famílias pobres sem filhos também possam receber, parece que as que têm crianças entram na lista de prioridades.

Para finalizar

Na vida sertaneja, todos trabalham desde muito cedo. Diferente do que ocorre nas camadas ricas e intermediárias, nas famílias mais empobrecidas de Catingueira todos têm de colaborar para a entrada de mantimentos na cozinha doméstica. As crianças não estão livres dessa contribuição e fazem isso por meio daquilo que este texto preferiu chamar de trabalho da criança, ou “ajuda” infantil na linguagem local. Elas também contribuem por meio de sua submissão às condicionalidades impostas pelo PBF, especialmente, por sua frequência regular à escola.

Esse artigo não tomou a defesa ou a condenação do trabalho infantil. Preferiu a alcunha trabalho das crianças, fugindo ao peso histórico, político, jurídico que está posto sobre esta questão. Reconheceu que em Catingueira as crianças trabalham e isso tem sua importância para a vida econômica local.

Por último, alumia-se que a contribuição das crianças para a economia local pode ocorrer também naquela situação em que elas são elementos de atenção e ocupação, ocasionando os empregos públicos ou privados municipais. Assim, a criança, em qualquer situação, movimenta a economia, cria emprego e gera renda, e deve ter sua importância reconhecida socialmente nesta questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTO, M. F. P. et al. Trabalho infantil doméstico: perfil bio-sócio-econômico e configuração da atividade no município de João Pessoa, PB. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 12, p. 57-73, jun. 2009.
- AMORAS, M.; MOTTA-MAUÉS, M. A. Ser um trabalhador/tornar-se um abacataense: criança, socialização e aprendizagem em uma comunidade quilombola da Amazônia-PA. **Latitude**, v. 10, n. 2, p. 251-285, 2016.
- CAMPOS, H. R.; ALVERGA, A. R. Trabalho infantil e ideologia: contribuição ao estudo da crença indiscriminada na dignidade do trabalho. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 6, n. 2, p. 227-233, 2001.
- DELGADO, A. C. A participação das crianças e suas culturas em festas comemorativas: Relatos de uma pesquisa com crianças. **Interações**, n. 10, p. 58-76, 2008.
- DUTRA, M. Z. L. A inviolabilidade do lar e o trabalho infantil doméstico. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília, v. 81, n. 1, p. 152-175, jan./mar. 2015.
- GUARESCHI, P. A. **Sociologia crítica**: alternativas de mudança. 60. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2007.
- MARCHI, R. C. Trabalho infantil: representações sociais de sua instituição em Blumenau/SC. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 249-265, mar. 2013.
- PATRIOTA, G. F. R.; ALBERTO, M. F. P. Trabalho infantil doméstico no interior dos lares: as faces da invisibilidade. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 893-913, 2014.
- PIRES, F. F. Cidade, casa e igreja: sobre Catingueira, seus adultos e suas crianças. **Campos – Revista de Antropologia**, v. 8, n. 2, p. 65-79, 2007.
- _____. **Quem tem medo de mal-assombro**: religião e infância no semiárido nordestino. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

_____. Crescendo em Catingueira: criança, família e organização social no semiárido nordestino. **MANA**, v.18, n. 3, p. 539-561, 2012.

PIRES, F. F.; FALCÃO, C. R.; SILVA, A. L. O Bolsa Família é direito das crianças: participação social infantil no semiárido nordestino. **Teoria & Sociedade**, v. 22, n.1, p. 141-167, jan./jun. 2014.

PIRES, F. F.; SILVA JARDIM, G. A. Geração Bolsa Família: Escolarização, trabalho infantil e consumo na casa sertaneja (Catingueira/PB). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 85, p. 99-112, jun. 2014.

PRETTO, Z.; LAGO, M. C. S.; AREND, S. F. A escola como trabalho na vida das crianças. **Revista de Ciências Sociais: Política e Trabalho**, n. 43, jul./dez., p. 97-112, 2015.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.

RIZZINI, I. Infância e globalização: análise das transformações econômicas, políticas e sociais. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 58, n. 2, p. 81-93, 2006.

SANTOS, P. O. S. **Efeitos do Programa Bolsa Família: condicionalidade escolar e mudança geracional**. 2017. (Monografia em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, A. L. Agonias dum pesquisador numa abordagem envolvendo crianças: reflexões advindas de Catingueira - PB. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 13, n. 1, p. 86-97, 2014.

_____. Tempo e espaço na pesquisa etnográfica que inclui as crianças. **Psicologia e Sociedade**, v. 29, e168810, 2017.

SILVA, J. K. R. As diferentes práticas de consumo entre meninas e meninos no Semiárido Nordeste. **Anais Eletrônicos**. Florianópolis, SC, 2013. n. p. Disponível em: <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373340572_ARQUIVO_Fazendogenero2013.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

SOUSA, E. L. Sociedade de marcação: corpo, conhecimento e experiência na infância Capuxu. **Latitude**, v. 10, n. 2, p. 321-351, 2016.

SOUZA, E. N. O Programa Bolsa Família e a condicionalidade escolar: o que falam as meninas e os meninos de Catingueira (PB) sobre uma política pública. **Anais Eletônicos**. Florianópolis, SC, 2013. n. p. Disponível em: <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384454753_ARQUIVO_EdilmadoNascimentoSouza.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

RESUMO

Este artigo, resultado de uma pesquisa etnográfica realizada em Catingueira – PB, tem como objetivo destacar a contribuição das crianças para a economia local. Essas crianças movimentam renda, real ou simbólica, sobretudo quando realizam “pequenos trabalhos”, os quais na cidade estudada recebem o nome de “ajuda”. Considerando a carga histórica, jurídica e social, optou-se por nomear as muitas atividades infantis como trabalho das crianças, mas não como trabalho infantil. Observou-se que frequentando a escola, cumprindo as condicionalidades impostas pelo Programa Bolsa Família (PBF), as crianças tanto contribuem com a economia doméstica quanto “animam” o comércio local. Por fim, este estudo indicou relevância infantil para a economia nas situações em que crianças são objetos da ocupação adulta municipal.

Palavras-chave:

trabalho, economia, criança, infância, Sertão.

La contribución del trabajo de los niños a la economía de Catingueira – PB

RESUMEN

Este artículo, resultado de una investigación etnográfica realizada en Catingueira – PB, Brasil, destacará la contribución de los niños a la economía local. Argumentará que los niños muevan renta, real o simbólica, sobre todo cuando realizan “pequenos” trabajos, los cuales en la ciudad estudiada reciben el nombre de “ayuda”. Considerando la carga histórica, jurídica y social, nombrará las muchas actividades infantiles como “trabajo de niño”, pero no como “trabajo infantil”. Se mostrará que a la escuela, cumpliendo las condicionalidades impuestas por el Programa Bolsa Família (PBF), los niños tanto contribuyen con la economía doméstica como “animan” el comercio local. Por último, indicará la relevancia económica infantil en las situaciones en que los niños son objetos de la ocupación adulta municipal.

Palabras clave: trabajo, economía, niño, niñez, Semiárido.

The contribution from child labor to the economy of Catingueira – PB

ABSTRACT

This article, the result of an ethnographic research carried out in Catingueira – PB, Brasil, will discuss the contribution of children to the local economy. It will argue that children bring money to the city, real or symbolic, especially when they develop “small” jobs, which in the studied city are called simple “help”. Considering historical, legal and social judgment, the article will name the many activities of children as work only and not as child labor. It will show that by participating in school, following the conditions imposed by the Programa Bolsa Família (PBF), children contribute to the domestic economy and “animate” local commerce. Finally, it will indicate children’s relevance to the economy in situations where children are objects of local adult occupation.

Keywords: work, economy, child, childhood, Semiarid.

DATA DE RECEBIMENTO: 04/06/2021

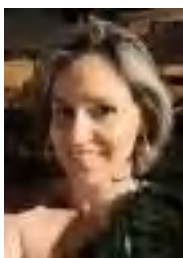
DATA DE APROVAÇÃO: 11/10/2022



Antonio Luiz da Silva

Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil. Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. Licenciatura e Formação de Psicólogo pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Brasil. Membro do grupo de pesquisa Criança, Sociedade e Cultura (CRIAS)/UFPB.

E-mail: tonlusi@hotmail.com



Flávia Ferreira Pires

Pós-Doutorado em Sociologia pela Sheffield University, Reino Unido. Doutorado e Mestrado em Antropologia Social no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil, atuando na graduação em Ciências Sociais, na Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia.

E-mail: ffp23279@gmail.com



Herculano Ricardo Campos

Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brasil. Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil. Professor Titular da UFRN, atuando no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRN.

E-mail: herculanorcampos@gmail.com



Infâncias violadas e as vulnerabilidades na violência sexual infantil: uma revisão integrativa

Renata Cristina Alves da Rocha

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Medicina e Ciências da Vida, Programa de Pós-graduação em Bioética, Curitiba, Paraná, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-5360-118X>

Caroline Filla Rosaneli

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Medicina e Ciências da Vida, Programa de Pós-graduação em Bioética, Curitiba, Paraná, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-3710-5829>

Eliane Freire Rodrigues de Souza De Carli

Universidade Estadual Centro-oeste do Paraná, Guarapuava, Paraná, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-5642-6081>

Mário Antonio Sanches

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Medicina e Ciências da Vida, Programa de Pós-graduação em Bioética, Curitiba, Paraná, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-5794-2272>

Introdução

A violência sexual contra crianças e adolescentes é uma grave violação de direitos que atinge a dignidade humana e a integridade física e mental das vítimas. Esse tipo de violência contra indivíduos reconhecidamente vulneráveis evidencia os elementos culturais e sociais que a motivam, como a relação desigual entre adultos e crianças, a coisificação, a adultização precoce e as desigualdades de gênero. Essa violência atinge todos os grupos sociais e pode ser cometida dentro da residência da vítima, nas escolas, nas instituições de acolhimento e/ou pela internet, demandando novas formas de prevenção e articulação para seu enfrentamento (BUENO; PEREIRA; NEME, 2019).

A infância é uma fase importante em que se estruturam as bases fundamentais do desenvolvimento humano, tanto físicas como psicológicas, sociais e emocionais, as quais vão se consolidando e se aperfeiçoando nas etapas seguintes de desenvolvimento (MOREIRA, 2017). É um período no qual a criança passa por mudanças biológicas de crescimento, transformações psicológicas de maturação intelectual e afetiva, bem como pelo desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do pertencimento social. Esse período é peculiar do desenvolvimento da criança, tanto no que se refere aos processos de amadurecimento fisiológico, incluindo a maturação de regiões e funções do cérebro, quanto de aquisições de experiências sociais e culturais (AGUIAR; FERREIRA, 2020; SARMIENTO, 2010).

Quando a criança sofre violência, esta deixa marcas na formação da sua estruturação física e emocional, podendo provocar falhas em suas conexões de memória, imprimir valores distorcidos no seu psiquismo em desenvolvimento, além de influenciar, pelo resto de sua vida, suas ações, reações, impulsos e escolhas (PFEIFFER, 2011). A violência, especialmente quando ocorre intrafamiliarmente, gera um ambiente no qual o medo, o estresse e o desamparo predominam. Esses sentimentos contribuem para que a violência sexual seja mantida em segredo pela própria vítima e por outros membros da família que, em alguns casos, conhecem a situação, mas não realizam a denúncia. A violência sexual deflagra o caráter indefeso da criança que precisa ser cuidada, o que a torna ainda mais vulnerável, pois é no lar que a criança precisa se sentir segura e amada (SANCHES et al., 2019). Para Veronese (1998), no momento em que ocorre a violência à integridade da pessoa, contra seu corpo, essa violação se processa e atinge a estrutura psíquica mais profunda do ser humano. A ação violenta destrói na criança e no adolescente a capacidade de confiar no outro, o que os impede de ter uma saudável e harmônica convivência social.

Para a Organização Mundial da Saúde (2002), a violência contra a criança é reconhecida como um problema de saúde pública em todo o mundo, que atinge milhões de crianças. No Brasil, os dados de violência sexual contra crianças são alarmantes. De acordo com o Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), onde são disponibilizados os registros das fichas de notificação do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) de Violência Doméstica, Sexual e/ou Outras Violências Interpessoais, os números de notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes, em 2020 e 2021, são, respectivamente, de 29.116 e 20.251 (BRASIL, 2022).

A violência é um fenômeno multifacetado, o qual não é possível explicar por meio de uma visão retilínea de causa e efeito, mas como resultante de um contexto e de uma dinâmica sociocultural e política que, segundo relações de poder estabelecidas, perpassam o tecido social de forma arraigada e profunda, como se fosse trivial a existência de um mais forte dominar um mais fraco (RATES et al., 2014). Segundo Dratch, Simão-Silva e Rosaneli (2018), uma criança é considerada protegida e segura quando não há violação aos princípios da justiça e dos seus direitos humanos fundamentais, protegendo-a da vulneração.

Segundo Junges, Barbiani e Zoboli (2018), a vulnerabilidade é uma característica essencial do ser humano: está em constante reconfiguração de suas dimensões biológica, psíquica e mental para a constituição de sua unidade pessoal, além de possuir uma fragilidade em sua relação com o ambiente. A respeito disso, as sociedades humanas criam historicamente estruturas culturais e sociais de cuidado à fragilidade natural, como a família, o clã, a comunidade. Porém, Kottow (2004) faz distinção entre vulneração e ser humano vulnerável; a vulnerabilidade substancial, a partir de uma fragilidade natural, de cunho individual e que necessita de cuidado, pode ser intensificada, criada pelas condições sociais e estruturais nas quais vive o indivíduo, sofrendo da vulneração decorrente de suas condições de vida e de sua biografia.

Ayres et al. (2006) propõem análise e classificação de distintas vulnerabilidades aos indivíduos durante a vida. A vulnerabilidade individual diz respeito aos fatores biológicos, psicológicos, cognitivos e atitudinais, dentre outros. Essa categoria pode ser um fator de risco no que se refere à violência sexual perpetrada contra crianças, e esta pode causar danos devastadores e duradouros na vida das vítimas. Já a vulnerabilidade social se refere aos aspectos contextuais que estão na base das vulnerabilidades individuais e que permitem compreender as relações dos indivíduos com os processos que o vulnerabilizam. Entre esses aspectos estão as relações socioeconômicas, as relações familiares, as características do agressor e do contexto, a migração, o tráfico de pessoas, entre tantos outros.

Assim sendo, entende-se que a identificação dos possíveis fatores de vulnerabilidade, em âmbito internacional, pode contribuir para o mapeamento de um cenário que viola os direitos fundamentais das crianças, desvelando a interrelação de vulnerabilidades e, conseqüentemente, as possíveis ações de reflexão e de prevenção da violência contra a infância. É possível ver, diante do sofrimento cotidiano de milhares de crianças, a urgência de identificar e proteger a infância da violação de seus direitos fundamentais e promover a implementação de programas interdisciplinares de conscientização, em todas as esferas da sociedade, sobre as conseqüências nocivas e permanentes na vida de quem sofre a violência sexual. Diante do contexto alarmante de violência perpetrada contra crianças, em modo especial da violência sexual, e as conseqüências negativas para o desenvolvimento neurológico, emocional, físico e social das vítimas, o objetivo deste estudo é identificar os fatores de vulnerabilidades individuais e sociais em que as crianças podem sofrer nas suas infâncias em decorrência das violências sexuais.

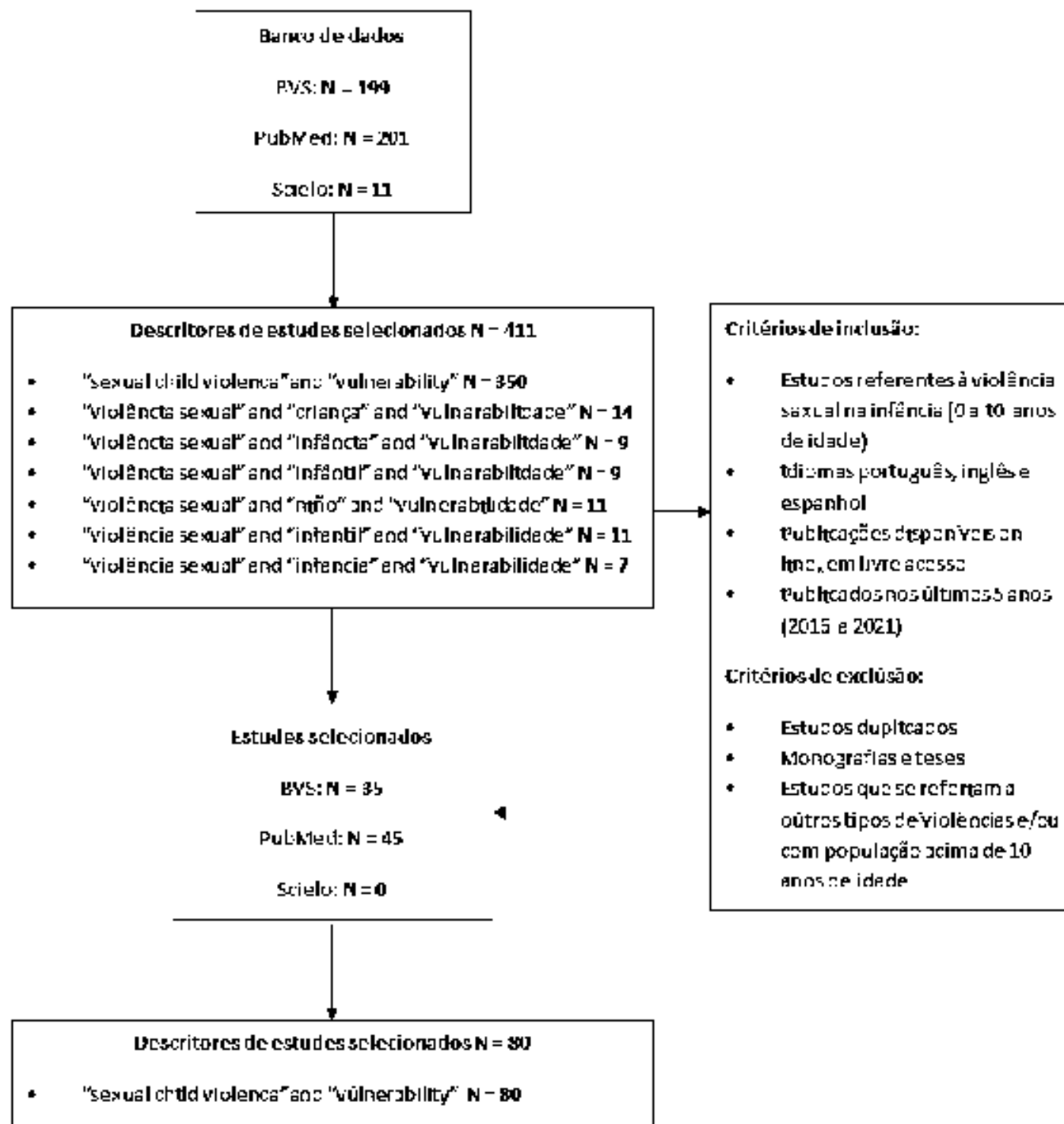
Método

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão integrativa, conforme proposta de De Souza, Silva e Carvalho (2010). Para tal, utilizou-se as bases de dados US National Library of Medicine (Pubmed), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). A busca foi realizada entre os dias 24 e 26 de maio de 2021, considerando as chaves de pesquisa: *violência sexual and criança and vulnerabilidade* or *violência sexual and infantil and vulnerabilidade* or *violência sexual and infância and vulnerabilidade* or *violencia sexual and niño and vulnerabilidad* or *violencia sexual and infantil and vulnerabilidad* or *violencia sexual and infancia and vulnerabilidad* or *sexual child violence and vulnerability*. Foram recuperados 411 artigos, sendo realizada, então, a leitura de seus títulos e resumos para identificar especificamente o assunto em questão: violência sexual infantil. Foram selecionados artigos para a análise.

Textos duplicados, monografias ou teses, estudos que se referiam a outros tipos de violências e/ou com população acima de 10 anos de idade, foram excluídos. Os critérios de inclusão foram: estudos na íntegra referentes à violência sexual na infância (crianças entre 0 e 10 anos de idade); estudos publicados em português, inglês e espanhol; artigos publicados e indexados nos referidos bancos de dados entre 2016 e 2021.

Os 80 artigos selecionados em âmbito internacional foram analisados e categorizados, segundo a proposta de Ayres et al. (2006), em vulnerabilidade individual e vulnerabilidade social. Após essa primeira categorização, foram identificadas subcategorias (ou fatores) de vulnerabilidade individual e social, conforme Tabela 1, apresentada mais adiante nos resultados e discussão. Tanto a análise quanto a identificação dos fatores extraídos dos artigos foram realizadas de forma descritiva, possibilitando observar, identificar e classificar os fatores de vulnerabilidades, com o objetivo de mapear o cenário das vulnerabilidades relacionadas à violência sexual infantil.

Fluxograma 1. Fluxograma de buscas nas bases de dados.



Fonte: Elaboração dos autores.

Resultados e discussão

Os 80 artigos analisados são apresentados na Tabela 1, conforme as categorias de vulnerabilidades individual e social, subdivididas, cada uma, em fatores de vulnerabilidades, e em quais artigos tais fatores são encontrados. Pode-se observar que as vulnerabilidades individuais se encontram em 96,25% dos 80 artigos analisados, enquanto as vulnerabilidades sociais são vistas em, aproximadamente, 44% dos artigos.

Tabela 1. Categorização dos fatores de vulnerabilidades encontrados na pesquisa.

Categorização	Fatores de vulnerabilidade	Autores	
Vulnerabilidade Individual	aspectos psicológicos, neurológicos, cognitivos, físicos e sociais	Cerna-Turoff et al. (2021), Christoffersen (2020), Cerdá-Hedregal (2020), Duarte et al. (2020), Ghannay et al. (2020), Jho et al. (2020), Khorrami (2020), Machado-Mota et al. (2020), Oquendo et al. (2020), Silva, Throade e Oliveira (2020), Toku e Gaku (2020), Warner et al. (2020), Wassenaar et al. (2020), Baldwin et al. (2019), Eisler et al. (2019), Fero et al. (2019), Filo et al. (2019), Rossi et al. (2019), Tarrasch et al. (2019), Barmath e Szabo (2018), Bourgeois et al. (2018), Barmath, Barmath e Andren (2018), Cury e Soby (2018), Enyedy, Takouas e Corbia (2018), Oquendo-Mejías et al. (2018), Henry et al. (2018), Pflaumer et al. (2018), Hilbert Langauer & Dusseldt (2018), Nip et al. (2018), Kross et al. (2018), MacIntyre & Soghre, Davisco e Soreth (2018), MacIntyre e Morrison (2018), McEloughlin & Stead (2018), Moryshani et al. (2018), Hegel e Valente (2018), Gótsis et al. (2018), Oquendo e al. (2018), Pflaumer, Pflaumer e Hansen (2018), Rao (2018), Sigurdsson, Liu e Hultén (2018), Tenhunen et al. (2018), Alvar-Morales et al. (2017), Barmath (2017), Barmath et al. (2017), Barmath, Sella e Soreth (2017), Barmath et al. (2017), Caron-Hernández, Ros-Torres e Salcedo-Olivares (2017), Guedes et al. (2017), Hagan et al. (2017), Lucido, Souza, Machado (2017), Lachrese et al. (2017), Lutz et al. (2017), Mathewá et al. (2017), McCross, Geis e Wade (2017), McLaughlin et al. (2017), Mitchell et al. (2017), Tolman et al. (2017), Zolotarev et al. (2017), Austin et al. (2016), Barmath (2016), Daley et al. (2016), Ebner, Kravetz e Solitz (2016), Emborg, Lindén e Larsson (2016), Hansen et al. (2016), Marasini et al. (2016), Nalin-Sanchez et al. (2016), McAlpine, Hossain e Zimmerman (2016), Schaffner et al. (2016), Shelds et al. (2016), Takahashi e Sanyal (2016)	
		instabilidade psicológica e deficiências	Christoffersen (2020), Jho et al. (2020), Oquendo et al. (2020), Eisenbach (2019), Barmath e Szabo (2018), Oquendo Soby et al. (2018), Peterson et al. (2017), Austin et al. (2016), Hansen et al. (2016), Daley et al. (2016), Gótsis et al. (2016), Cerdá-Hedregal (2020), Toku e Gaku (2020), Fero et al. (2019), Rao (2018), Moryshani e Macintosh (2018), Barmath et al. (2017), Caron-Hernández, Ros-Torres e Salcedo-Olivares (2017), Guedes et al. (2017), Peterson et al. (2017), Zolotarev et al. (2017), Austin et al. (2016), Barmath-Daley et al. (2016), Hagan et al. (2016), MacIntyre, Morrison e Zimmerman (2016)
		grupos sociais e características	Cerna-Turoff et al. (2021), Cerdá-Hedregal (2020), Fero et al. (2019), Kross et al. (2018), Gótsis e Urey (2018), Gótsis-Moryshani et al. (2018), Hilbert, Langauer & Oquendo (2018), Hegel e Valente (2018), Pflaumer, Pflaumer e Hansen (2018), Gótsis et al. (2017), Lepore et al. & Kessler (2017), Lucchese et al. (2017), Mathewá et al. (2017), Peterson et al. (2017), Duarte et al. (2017), Almada e Gercho (2016), Eisler, Kross e Solitz (2016)
		habilidades cognitivas e aprendizagem	Cerna-Turoff et al. (2021), Christoffersen (2020), Oquendo et al. (2020), Ten Hove et al. (2019), Moryshani et al. (2018), Pflaumer, Pflaumer e Hansen (2018), Cerdá-Hernández, Ros-Torres e Salcedo-Olivares (2017), Guedes et al. (2017), Lucido, Souza e Machado (2017), Leocini e Kallas (2017), McLaughlin et al. (2017), Peterson et al. (2017), Daley et al. (2016)
		habilidades emocionais e regulação	Cerna-Turoff et al. (2021), Christoffersen (2020), Oquendo et al. (2020), Ten Hove et al. (2019), Moryshani et al. (2018), Pflaumer, Pflaumer e Hansen (2018), Cerdá-Hernández, Ros-Torres e Salcedo-Olivares (2017), Guedes et al. (2017), Lucido, Souza e Machado (2017), Leocini e Kallas (2017), McLaughlin et al. (2017), Peterson et al. (2017), Daley et al. (2016)
		habilidades físicas e psicológicas	Enyedy et al. (2020), Mason-Jones e Molládon (2018), Reid (2018), Oquendo et al. (2018), Barmath et al. (2017), Mitchell et al. (2017), Hansen et al. (2016), McAlpine, Hossain e Zimmerman (2016)
		condições socioeconômicas desfavoráveis	Cerna-Turoff et al. (2021), Toku e Gaku (2020), Eisenbach (2019), Moryshani et al. (2018), Cerdá-Hernández, Ros-Torres e Salcedo-Olivares (2017), Hagan et al. (2018)
		contextos físicos e sociais em ambiente escolar e esportivos	Silva, Throade e Oliveira (2020), Fero et al. (2019), Barmath et al. (2017), Guedes et al. (2017)
		características dos ambientes	Cerna-Turoff et al. (2021), Barmath e Szabo (2018)
		isolamento social	Cerdá-Hedregal (2020), Oquendo et al. (2020), Mendes, Prasad e McLaughlin (2018), Hagan et al. (2018), Barmath e Szabo (2018), Enyedy, Takouas e Corbia (2018), Caron-Hernández, Ros-Torres e Salcedo-Olivares (2017), Emborg, Takahashi e Larsson (2016)
	Ghosh et al. (2020), Rao et al. (2020)		

Fonte: Elaboração dos autores.

As investigações incluídas nesse estudo foram realizadas em 39 diferentes países. A distribuição das pesquisas globalmente e o número de pesquisas por país variou enormemente. Estados Unidos, Canadá e Inglaterra apresentaram o maior número de pesquisas (33), enquanto a América Latina registrou um total de 13 estudos, sendo 8 no Brasil. A Tabela 2 mostra o número de estudos nos países onde foram realizadas as pesquisas. Importante ressaltar que o número total de estudos aqui apresentados é maior que 80, pois alguns artigos tinham a coparticipação de pesquisadores de mais de um país.

Tabela 2. Número de estudos sobre violência sexual infantil, por países.

	Locais dos estudos	Quantidade	%
América do Norte	USA	25	45,00%
	Canadá	8	
	México	2	
Europa	Inglaterra	9	41,25%
	Holanda	5	
	Suécia	4	
	Alemanha	3	
	França	2	
	Hungria	2	
	Bélgica	1	
	Cróacia	1	
	Dinamarca	1	
	Espanha	1	
	Islândia	1	
	Itália	1	
	Noruega	1	
Suíça	1		
América Latina	Brasil	8	13,45%
	Argentina	1	
	Colômbia	1	
	Peru	1	
África	África do Sul	5	12,50%
	Burkina Faso	1	
	Etiópia	1	
	Nigéria	1	
	Quênia	1	
	Uganda	1	
	Irã	2	
Médio Oriente	Turquia	2	8,75%
	Iraque	1	
	Jordânia	1	
	Líbano	1	
Ásia	Bangladesh	1	7,50%
	Camboja	1	
	Coreia do Sul	1	
	Índia	1	
	Paquistão	1	
Oceânia	Sri Lanka	1	2,50%
	Austrália	2	

Fonte: Elaboração dos autores.

Vulnerabilidade individual

Do total de estudos analisados, 77 abordam questões relacionadas à vulnerabilidade individual. Desses, aproximadamente 91% estão relacionados aos fatores psicológicos, neurológicos, cognitivos, físicos e sociais da vítima, como: depressão, ansiedade, transtorno do estresse pós-traumático (TEPT), transtorno borderline, transtorno obsessivo-compulsivo, transtorno do pânico, transtorno bipolar, distúrbios do sono, alucinações auditivas, fobias, transtornos alimentares, baixa autoestima, vergonha, sentimento de culpa, medo irracional, desamparo, insegurança, reduzido desempenho cognitivo, doenças cardiovasculares, diabetes, doenças autoimunes, estresse crônico, câncer, redução da expectativa de vida, uso de substâncias, ideações ou tentativas de suicídio, autolesão, comportamentos sexuais de risco e/ou disfunções sexuais e doenças sexualmente transmissíveis.

A violência sexual infantil pode produzir mudanças debilitantes permanentes no cérebro da criança, predispondo-as a distintas condições psiquiátricas na vida adulta. A violência se traduz em um forte estressor em relação ao processo normal de crescimento e desenvolvimento infantil, que, independentemente da idade e sexo das vítimas, apresenta um caráter traumático, com efeitos adversos a curto e longo prazo (MOREIRA et al., 2017; BANIHASHEMI et al., 2017; JINA et al., 2020; McCRORY; GERIN; VIDING, 2017).

Durante a infância, o cérebro está sendo moldado continuamente e áreas cerebrais específicas podem ser particularmente vulneráveis às adversidades, tendo como consequência um impacto profundo e duradouro sobre o funcionamento e as estruturas cerebrais, além de uma maior vulnerabilidade para o desenvolvimento de psicopatologias na vida adulta (HEANY et al., 2018; LUTZ et al., 2017; TENDOLKAR et al., 2018).

Weissman et al. (2020) investigaram a associação entre a violência infantil, o volume do hipocampo e da amígdala e eventos estressantes ao longo da vida, demonstrando os efeitos indiretos da exposição à violência no aumento da depressão ao longo do tempo através de menores volumes do hipocampo e da amígdala. Também com relação às modificações cerebrais, Busso et al. (2017) identificaram que a violência sexual está associada à redução da espessura cortical nas regiões pré-frontal e temporal medial e lateral do cérebro, prevendo comportamento antissocial e transtorno de ansiedade generalizada.

Quanto mais cedo a violência ocorrer e quanto mais tempo durar, mais graves são os índices de psicopatologia em pacientes adultos, de acordo com Schalinski et al. (2016). Dentre as diversas consequências psicopatológicas destacadas nos artigos, foram encontradas, com maior frequência, a depressão (53%), a ansiedade (40%) e o transtorno do estresse pós-traumático (TEPT) (37,5%).

Os diversos estudos mostraram que a violência infantil é um fator de risco para uma miríade de transtornos psiquiátricos ao longo da vida, dentre eles, com destaque, estão o transtorno borderline (KHOSRAVI, 2020; MARTÍN-BLANCO et al., 2016; SCHALINSKI et al., 2016; SHIELDS et al., 2016), o transtorno obsessivo-compulsivo (BJØRNSETH; SZABO, 2018), o transtorno do pânico (BJØRNSETH; SZABO, 2018; KRAAN et al., 2018), o transtorno bipolar (ÖZDIN et al., 2018), os distúrbios do sono (ĆURČIĆ-HADŽAGIĆ, 2020; ERNBERG; TIDEFORS; LANDSTRÖM, 2016; HOSTINAR et al., 2017; SIGURDARDOTTIR; HALLDORSDDOTTIR, 2018), as alucinações auditivas (BORTOLON; SEILLÉ; RAFFARD, 2017), as fobias (BJØRNSETH; SZABO, 2018; KRAAN et al., 2018; McGEOUGH; STERZING, 2018) e os transtornos alimentares (ĆURČIĆ-HADŽAGIĆ, 2020; DALEY et al., 2016; ERNST et al., 2019; McGEOUGH; STERZING, 2018; TEICHER; SAMSON, 2016; WARNER et al., 2020).

Outras consequências psicológicas são a baixa autoestima (BORTOLON; SEILLÉ; RAFFARD, 2017; FAUS et al., 2019; MATHEWS et al., 2017; REID, 2018), a vergonha (CURRY; UTLEY, 2018; McLAUGHLIN et al., 2017), o sentimento de culpa (CURRY; UTLEY, 2018; REES et al., 2019; REID, 2018; ZIJLSTRA et al., 2017), o medo irracional e a perda de confiança (BORTOLON; SEILLÉ; RAFFARD, 2017; REID, 2018), o desamparo e a insegurança (BORTOLON; SEILLÉ; RAFFARD, 2017; SILVA; TRINDADE; OLIVEIRA, 2020) e o reduzido desempenho cognitivo (ENYEDY; TSIKOURAS; CSORBA, 2018; ERNBERG; TIDEFORS; LANDSTRÖM, 2016; MACKIEWICZ SEGHETE; DEPRINCE; BANICH, 2018; MATHEWS et al., 2017; SIGURDARDOTTIR; HALLDORSDDOTTIR, 2018; TEICHER; SAMSON, 2016).

Além disso, os estudos mostraram que as vítimas de violência sexual podem apresentar, na vida adulta, doenças cardiovasculares e diabetes (CERÓN-HERNÁNDEZ; ROA-TORRES; SALCEDO-CIFUENTES, 2017; HOSTINAR et al., 2017; SIGURDARDOTTIR; HALLDORSDDOTTIR, 2018), estresse crônico (KHOSRAVI, 2020; TOLLENAAR et al., 2017), desenvolvimento de câncer (SHIELDS et al., 2016; TEICHER; SAMSON, 2016) e redução da expectativa de vida (CERNA-TUROFF et al., 2021; DALEY et al., 2016). Warner et al. (2020) demonstraram que a violência na infância estava associada a um comprimento menor do telômero, que é um indicador de envelhecimento biológico acelerado. De acordo com Ernst et al. (2019), sobreviventes de maus-tratos infantis mostram alterações no sistema de resposta ao estresse, fatores de risco metabólicos, como inflamação e dislipidemia, e têm um elevado risco de sofrer de doenças cardiovasculares, diabetes e doenças autoimunes.

Outras consequências importantes relacionadas são o uso de substâncias (BOROUGHES et al., 2018; ČURČIĆ-HADŽAGIĆ, 2020; CURRY; UTLEY, 2018; ENYEDY; TSIKOURAS; CSORBA, 2018; FITE et al., 2019; GHOSH et al., 2020; HEANY et al., 2018; KIM et al., 2018; LUCHESE et al., 2017; MARTÍNEZ-MOTA et al., 2020; MCGEOUGH; STERZING, 2018; ZIJLSTRA et al., 2017), as ideias ou tentativas de suicídio e autolesão (BALDWIN et al., 2019; BARNES et al., 2016; DUARTE et al., 2020; FAUS et al., 2019; GHOSH et al., 2020; HEANY et al., 2018; HÉBERT et al., 2018; LUTZ et al., 2017; OTTISOVA et al., 2018), bem como os comportamentos sexuais de risco (FAUS et al., 2019; HÉBERT, LANGEVIN; OUSSAÏD, 2018; NEGRIF; VALENTE, 2018; PITTEGER; POGUE; HANSEN, 2018). Para Austin et al. (2016), o uso de substâncias pode estar diretamente relacionado à desregulação emocional decorrente da violência sofrida, pois o não desenvolvimento de habilidades saudáveis de regulação das emoções, pode, posteriormente, resultar no uso de drogas ou álcool para aliviar o sofrimento emocional. Entre as consequências físicas foram ressaltadas: hematomas, lacerações e lesões (BARNERT et al., 2017; MATHEWS et al., 2017; REID, 2018), infecções vaginais e abdominais (MOYNIHAN et al., 2018), disfunções sexuais (CURRY; UTLEY, 2018; MANDAVIA et al., 2016; SIGURDARDOTTIR; HALLDORSDDOTTIR, 2018), infecções sexualmente transmissíveis (BARNERT et al., 2017; DALEY et al., 2016; FAUS et al., 2019; GUEDES et al., 2017; JINA et al., 2020; MASON-JONES; NICHOLSON, 2018; MCGEOUGH; STERZING, 2018; MOYNIHAN et al., 2018; NEGRIF; VALENTE, 2018; OGUNJIMI et al., 2020; TOLU; GUDU, 2020) e gravidez indesejada (BARNERT et al., 2017; CERÓN-HERNÁNDEZ; ROA-TORRES; SALCEDO-CIFUENTES, 2017; FAUS et al., 2019; GUEDES et al., 2017; MASON-JONES; NICHOLSON, 2018; McALPINE; HOSSAIN; ZIMMERMAN, 2016; REID, 2018; SILVA; TRINDADE; OLIVEIRA, 2020; TOLU; GUDU, 2020; ZIJLSTRA et al., 2017).

De acordo com Brattabø, Bjørknes e Åstrøm (2018), um estudo norueguês, com a equipe pública de saúde bucal, identificou, também, que repetidas faltas de comparecimento a consultas odontológicas, cárie grave, falta de higiene são fatores que podem estar relacionados à negligência e possíveis casos de violência sexual. Dentre os fatores de vulnerabilidade individual são encontrados, também, a imaturidade, por consequência da pouca idade, a deficiência física, intelectual ou neurológica. De acordo com Ogunjimi et al. (2020), por causa da sua imaturidade cognitiva, a criança é incapaz de discernir ou julgar adequadamente uma situação de violência sexual. São especialmente vulneráveis, pois sua capacidade cognitiva limitada reduz a capacidade de interpretar adequadamente os sinais de perigo (AUSTIN et al., 2016; BJØRNSETH; SZABO, 2018; CHRISTOFFERSEN 2020; PETERMAN et al., 2017).

Para Ohlsson et al. (2018), alguns distúrbios do neurodesenvolvimento, como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) podem, potencialmente, elevar o risco de vitimização sexual. De acordo com Jina et al. (2020), na África do Sul, 1 em cada 7 vítimas apresenta alguma deficiência. Um estudo no Camboja sobre a vulnerabilidade de crianças com deficiências que foram violentadas descreveu a experiência de um pai de cinco filhos que escolheu duas de suas filhas com deficiências e as estuprou repetidamente em casa ao longo de vários anos (EISENBRUCH, 2019).

A gravidez indesejada está intimamente relacionada a um outro fator de vulnerabilidade: o casamento infantil. Este, apesar de ser uma violação aos direitos humanos (ENDLER et al., 2020), está enraizado em algumas práticas culturais familiares (GAUSMAN et al., 2020; SILVA; TRINDADE; OLIVEIRA, 2020) e religiosas (GAUSMAN et al., 2020), assim como sua finalidade, por vezes, de sobrevivência em meio à pobreza (PETERMAN et al., 2017) e à guerra (HASSAN et al., 2016; McALPINE; HOSSAIN; ZIMMERMAN, 2016).

Em alguns estudos, foram encontradas correlações existentes entre a exposição infantil à violência e a violência intergeracional (ĆURČIĆ-HADŽAGIĆ, 2020; FAUS et al., 2019; HÉBERT; LANGEVIN; OUSSAÏD, 2018; PETERMAN et al., 2017), assim como maior probabilidade de revitimização na vida adulta e polivitimização (CERNA-TUROFF et al., 2021; CURRY; UTLEY, 2018; GUEDES et al., 2017; LUCCHESI et al., 2017; REES et al., 2019; ZIJLSTRA et al., 2017). Experiências negativas da infância previram, em mulheres, um maior risco de exposição à violência do parceiro íntimo (ATMACA; GENÇÖZ, 2016; ĆURČIĆ-HADŽAGIĆ, 2020; GUEDES et al., 2017). Para Leoschut e Kafaar (2017), crianças vítimas de violência têm uma maior probabilidade de polivitimização, pois os tipos de vitimização são frequentemente interconectados e geram não apenas suscetibilidade a outras formas de vitimização, mas também vulnerabilidade entre contextos. Edalati, Krausz e Schütz (2016) perceberam, em um estudo com moradores de rua, que a gravidade da violência sexual infantil é um preditor potencial de revitimização sexual na vida adulta. Experiências negativas da infância previram, em mulheres, um maior risco de exposição à violência do parceiro íntimo (ATMACA; GENÇÖZ, 2016; ĆURČIĆ-HADŽAGIĆ, 2020; GUEDES et al., 2017).

Outro fator importante relacionado às múltiplas formas de violência é o acesso aos diferentes conteúdos sexuais na internet. Negriff e Valente (2018) demonstraram que jovens com histórico de maus-tratos na infância têm maior risco de vitimização online e de apresentar comportamentos sexuais de risco, como postagem de fotos sexualmente sugestivas, visualização de conteúdo sexualmente explícito e interações sexuais online com desconhecidos. Gerwartz-Meydan et al. (2018) destacam a associação direta entre violência sexual contra a criança e pornografia infantil online. De acordo com os resultados encontrados, a maioria das vítimas revelou que as imagens pornográficas faziam parte de um longo período de violência sexual, sendo que 93% teriam sofrido violência sexual por contato, além de serem fotografadas.

Vulnerabilidade social

Dos 80 artigos analisados, 35 abordam questões relacionadas à vulnerabilidade social, com os seguintes fatores: aspectos/relações familiares; migração, tráfico e exploração sexual infantil; condições socioeconômicas desfavorecidas; contextos violentos; exposição em ambientes escolar e esportivos; características dos agressores; e isolamento social.

De acordo com o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2002), diversas pesquisas têm associado a violência infantil a determinadas características psicológicas e comportamentais da pessoa responsável pela criança, bem como características do ambiente familiar. Situações como perda de emprego, uso abusivo de álcool e outras

drogas, separação e/ou conflito conjugal, morte de um de seus membros e psicopatologia parental são algumas das características familiares que podem ser consideradas fatores de risco para a violência sexual infantil (CERNA-TUROFF et al., 2021; LEOSCHUT; KAFAAR, 2017; McLAUGHLIN et al., 2017; OGUNJIMI et al., 2020; PETERMAN et al., 2017; PITTENGER; POGUE; HANSEN, 2018; TEN HAVE et al., 2019). O consumo de álcool e de substâncias psicoativas dentro das famílias estão intimamente relacionados aos casos de violência sexual e são, frequentemente, relatados como fatores de risco associados (CERNA-TUROFF et al., 2021; CHRISTOFFERSEN, 2020; LEONCIO; SOUZA; MACHADO, 2017; LEOSCHUT; KAFAAR, 2017).

Guedes et al. (2017) evidenciaram, em um estudo relacionando à violência contra a mulher e à violência sexual infantil dentro do próprio ambiente familiar, que as normas de privilégio de dominação masculina em casa e as normas sociais de tolerância à violência dificultam ou impedem a busca por ajuda. Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019) mostram que, no Brasil, das crianças e adolescente vítimas de violência sexual, 85,7% são do sexo feminino e 14,3% do sexo masculino.

De acordo com Ferraz, Veloso e Cabral (2021), o caminho para a construção de uma sociedade menos violenta em relação ao gênero deve passar pela transformação das relações sociais e pela reflexão sobre as condições em que se produz/reproduz a violência contra grupos sociais mais vulneráveis. Em um estudo sobre a degradação do vínculo parental e violência contra a criança foi demonstrado que os casos mais extremos de violência ocorreram em famílias com arranjos disfuncionais e com vínculos parentais deteriorados, nas quais eram presentes dependência química de ambos os membros, transtorno mental grave, agressões físicas e verbais persistentes e violência sexual. Observou-se, também, que nessas famílias, por vezes, a criança assumia o papel de adulto, sendo responsável pelo cuidado dos familiares (LEONCIO; SOUZA; MACHADO, 2017).

A pesquisa de Barnert et al. (2017) enfatiza que a violência doméstica e outros tipos de disfunção familiar podem levar crianças e jovens a fugirem de casa ou serem forçados a sair de casa, aumentando os riscos do comércio e tráfico sexual. Já Reid (2018) evidenciou que jovens com deficiência intelectual apresentam risco elevado para vários tipos de vitimização, especialmente para a exploração no tráfico sexual, e destaca que a internet não supervisionada pelos pais ou cuidadores oferece aos traficantes um maior acesso às suas vítimas.

Segundo McAlpine, Hossain e Zimmerman (2016), o tráfico sexual de crianças e jovens é, também, muito frequente em ambientes afetados por conflitos armados. Nesses ambientes, existem várias formas de tráfico humano e exploração sexual, ocorrendo principalmente como casamento precoce ou forçado, exploração sexual forçada e escravidão sexual. A insegurança gerada por conflitos armados, crises econômicas e sociais, leva milhares de pessoas a deixarem seus países de origem como migrantes ou refugiados. Para Endler et al. (2020), as condições inseguras nos campos de refugiados levam alguns pais a casarem suas filhas a fim de protegê-las. De acordo com Mitchell et al. (2017), a vulnerabilidade a essas formas extremas de exploração é impulsionada ou facilitada por fatores como renda familiar e fatores estruturais, especialmente a precariedade de estruturas jurídicas, as redes sociais e as opções de subsistência em ambientes afetados por conflitos e deslocamentos.

Apesar de muitos casos de violência sexual ocorrerem em famílias que vivem na pobreza, não é um fenômeno exclusivamente associado a famílias pobres, mas presente em todos os estratos socioeconômicos (CERÓN-HERNÁNDEZ; ROA-TORRES; SALCEDO-CIFUENTES, 2017; TOLU; GUDU, 2020). No entanto, Gomes e Pereira (2005) enfatizam que a situação socioeconômica é o fator que mais tem contribuído para a desestruturação da família, repercutindo diretamente nas crianças, que têm seus direitos fundamentais ameaçados e violados.

Hounmenou (2016) revela que algumas crianças se veem obrigadas a usarem o sexo com adultos em troca de necessidades básicas (comida, abrigo, proteção). Essas crianças, por vezes, órfãs de pais com HIV, encontrando-se forçadas a assumir o papel de principal provedor de sustento para si mesmas e seus irmãos, acabam se envolvendo no comércio sexual. Alguns estudos mostraram que contextos violentos estão diretamente relacionados à violência sexual. Em uma pesquisa realizada por Faus et al. (2019) sobre a influência de comunidades violentas na vida de jovens vítimas de violência sexual na infância mostrou que jovens com histórico de violência sexual, que viviam em comunidades não violentas, tinham o dobro de chance de se envolverem com violência juvenil em comparação com jovens não expostos à violência sexual; e que esta probabilidade aumenta em quatro vezes na presença de comunidades violentas.

A escola e os ambientes esportivos também foram evidenciados como fatores de risco. O ambiente esportivo, segundo Bjørnseth e Szabo (2018), é ideal para a perpetração da violência sexual, pois é visto como uma parte “sagrada” da cultura, suspendendo, por conseguinte, normas e aceitando comportamentos que normalmente seriam inaceitáveis, onde o treinador possui a permissão de tocar crianças como parte de seu trabalho, enquanto desfruta da confiança dos pais. Nota-se que há registros indicando que no ambiente escolar o perfil do perpetrador pode se diversificar. Isto é destacado em Mendes, Pinski e McCurdy (2019) que em uma comunidade judaica ultra ortodoxa na Austrália, apresentou-se um caso incomum, no qual tanto o perpetrador quanto as vítimas eram mulheres: uma ex-diretora de escola judaica abusou de diversas meninas.

No que se refere aos perpetradores da violência sexual infantil, os números mostram que mais de 70% dos casos de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes são praticados por pais, mães, padrastos ou outros parentes das vítimas. Em mais de 70% dos registros, a violência é cometida na casa do abusador ou da vítima (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

De acordo com Cerón-Hernández, Roa-Torres e Salcedo-Cifuentes (2017), o agressor é quase sempre um conhecido, frequentemente, com laços sanguíneos, o que facilita a perpetuação da violência intrafamiliar por meio de engano, chantagem ou ameaça. Observou-se que a violência sexual intrafamiliar contra crianças alcança uma proporção de 65% e 85%, com uma prevalência de 25% do agressor ser o pai biológico. Em um estudo com crianças vítimas de violência sexual em Sarajevo descobriu-se que 87% dos agressores de crianças eram o pai (ĆURČIĆ-HADŽAGIĆ, 2020). Ogunjimi et al. (2020) relatam que alguns agressores foram vítimas de violência sexual no passado, mas não receberam acompanhamento médico ou psicológico e, como fator central, não obtiveram justiça por terem sido violentados. Segundo o mesmo estudo, esses agressores cresceram com a percepção de que uma experiência aversiva é normal dentro da sociedade e que, portanto, perpetuar tal agressão é permitido.

O isolamento social decorrente da pandemia do Covid-19 limitou o contato social e, portanto, possibilitou a ocorrência da violência familiar, sendo possível perceber um aumento exponencial nos casos de violência infantil, negligência, exploração e violência doméstica (GHOSH et al., 2020). Para Xue et al. (2020), a violência familiar, incluindo violência por parceiro íntimo/violência doméstica, violência infantil e violência contra idosos, é uma pandemia oculta que acontece paralelamente à da Covid-19. As taxas de violência familiar aumentaram rapidamente; mulheres e crianças são, desproporcionalmente, mais afetadas e vulneráveis durante este período. Enfatiza-se que os problemas de saúde mental pelo isolamento social aumentam a probabilidade de aprisionar as vítimas de violência doméstica em um ambiente doméstico inseguro e violento.

Considerações finais

Os diversos fatores de vulnerabilidade identificados nessa pesquisa demonstram que a violência sexual infantil traz consequências individuais e sociais, duradouras e devastadoras, na vida das vítimas. Identificar os fatores de vulnerabilidade foi o primeiro passo para compreendermos a vastidão de um fenômeno que viola os direitos e a dignidade de milhões de crianças em todo o mundo.

Erradicar a violência é uma tarefa que cabe a todos nós e, portanto, é necessário que a consciência humana rompa com a alusão e a permissão a qualquer forma de violência, especialmente contra os mais indefesos e vulneráveis. É nesse cenário que perspectivas transdisciplinares são mais relevantes e necessárias, pois podem trazer contribuições eficazes que promovam desde a responsabilidade social ao cuidado pessoal; que sustentem a afirmação da dignidade humana comum a todos, até a enfática proteção dos mais vulneráveis; que idealizem uma cultura de respeito à diversidade e que fiscalizem processos sociais que permitem e legitimam a violência. Somente uma complexa articulação de ações sociais, culturais e globais pode ter como consequência a proteção e a garantia dos direitos humanos fundamentais da criança.

Dessa forma, a identificação dos fatores de vulnerabilidade deve contribuir para o planejamento e a implementação de programas e políticas públicas eficazes de defesa, proteção e de promoção dos direitos da criança. É nossa responsabilidade garantir um futuro melhor às crianças, e, portanto, começarmos hoje a protegê-las de qualquer forma de violação de seus direitos.

O enfrentamento da violência contra crianças, adolescentes e pessoais vulneráveis requer lidar com tensões que a sociedade, com tendências simplificadoras e reducionistas, não deseja abordar: tensões entre a devida valorização de instituições como a família, a escola e comunidade religiosa, e uma postura crítica frente a elas – são nessas instituições que muitas pessoas recebem a acolhida e formação indispensáveis para uma cidadania plena, enquanto outras são excluídas e privadas de todos os seus direitos. É ingenuidade, ou ideologia, simplesmente assumir a defesa da família, ignorando que ela pode ser o principal palco da violência contra crianças e adolescentes. Uma leitura mais complexa da realidade familiar é requerida.

Atualmente se fortalecem as chamadas pautas identitárias no âmbito social e político. As tensões neste campo também precisam ser contempladas, se desejamos um enfrentamento adequado da violência contra crianças e adolescentes, pois as faces das pessoas abusadas desvendam dados que a sociedade gostaria de ocultar: principalmente as desigualdades de gênero e étnico-raciais.

Por fim, dois outros elementos, destacados acima, precisam ser contemplados em nossas perspectivas de ação: a) o crime – os atos de violência – pode ficar no passado, as consequências não, pois as marcas nas vítimas são persistentes. Deste modo, todo o cuidado em considerar a dignidade do agressor não pode negligenciar a necessária reparação. Processos jurídicos sérios e competentes devem ser vistos como direito das vítimas; b) a educação será sempre o caminho para uma superação definitiva de toda violência, mas isto só será possível se os próprios processos educativos se tornarem críticos das instituições formadoras e forem compreendidos como amplos e dinâmicos, abertos a uma análise dos múltiplos atores que impactam na formação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Mais de 70% da violência sexual contra crianças ocorre dentro de casa:** campanha nacional de conscientização é realizada no mês de maio. 18 maio 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05/mais-de-70-da-violencia-sexual-contra-criancas-ocorre-dentro-de>>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- AGUIAR, E. V.; FERREIRA, C. A. Violência sexual contra crianças e adolescentes e suas consequências psicológicas, cognitivas e emocionais: revisão integrativa de literatura. **Revista Psicologia e Saúde e Debate**, v. 6, n. 2, p. 80-96, 2020.
- ATMACA, S.; GENÇÖZ, T. Exploring revictimization process among Turkish women: the role of early maladaptive schemas on the link between child abuse and partner violence. **Child Abuse & Neglect**, v. 52, p. 85-93, 2016.
- AUSTIN, A. et al. Disability and exposure to high levels of adverse childhood experiences: effect on health and risk behavior. **North Carolina Medical Journal**, v. 77, n. 1, p. 30-36, 2016.
- AYRES, J. R. et al. Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. In: CAMPOS, G. W. et al. (Org.). **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo: Hucitec/Fiocruz, 2006. p. 375-417.
- BALDWIN, J. R. et al. Adolescent victimization and self-injurious thoughts and behaviors: a genetically sensitive cohort study. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 58, n. 5, p. 506-513, 2019.
- BANIHASHEMI, L. et al. Childhood maltreatment moderates the effect of combat exposure on cingulum structural integrity. **Development and Psychopathology**, v. 29, n. 5, p. 1735-1747, 2017.
- BARNERT, E. et al. Commercial sexual exploitation and sex trafficking of children and adolescents: a narrative review. **Academic Pediatrics**, v. 17, n. 8, p. 825-829, 2017.
- BARNES, M. C. et al. Understanding vulnerability to self-harm in times of economic hardship and austerity: a qualitative study. **BMJ Open**, v. 6, n. 2, p. 1-8, 2016.
- BJØRNSETH, I.; SZABO, A. Sexual violence against children in sports and exercise: a systematic literature review. **Journal of Child Sexual Abuse**, v. 27, n. 4, p. 365-385, 2018.
- BOROUGHES, M. S. et al. Posttraumatic stress symptoms and emerging adult sexual minority men: Implications for assessment and treatment of childhood sexual abuse. **Journal of Traumatic Stress**, v. 31, n. 5, p. 665-675, 2018.
- BORTOLON, C.; SEILLÉ, J.; RAFFARD, S. Exploration of trauma, dissociation, maladaptive schemas and auditory hallucinations in a French sample. **Cognitive neuropsychiatry**, v. 22, n. 6, p. 468-485, 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **DATASUS** (Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde). Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinanet/cnv/violebr.def>>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- BRATTABØ, I. V.; BJØRKNES, R.; ÅSTRØM, A. N. Reasons for reported suspicion of child maltreatment and responses from the child welfare - a cross-sectional study of Norwegian public dental health personnel. **BMC Oral Health**, v. 18, n. 1, p. 1-10, 2018.
- BUENO, S.; PEREIRA, C.; NEME, C. A invisibilidade da violência sexual no Brasil. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 13, 2019. Disponível em: <https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

- BUSSO, D. S. et al. Child Abuse, neural structure, and adolescent psychopathology: a longitudinal study. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 56, n. 4, p. 321-328, 2017.
- CERNA-TUROFF, I. et al. Factors associated with violence against children in low-and middle-income countries: a systematic review and meta-regression of nationally representative data. **Trauma, Violence & Abuse**, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2021.
- CERÓN-HERNÁNDEZ, G.; ROA-TORRES, S.; SALCEDO-CIFUENTES, M. Caracterización de los casos de abuso sexual valorados en los servicios de urgencias y consulta externa de una institución hospitalaria de primer nivel en el Departamento del Cauca, 2007-2015. **Universidad y Salud**, v. 19, n. 2, p. 226-236, 2017.
- CHRISTOFFERSEN, M. N. Sexual crime against schoolchildren with disabilities: a nationwide prospective birth cohort study. **Journal of Interpersonal Violence**, p. 1-29, 2020.
- ČURČIĆ-HADŽAGIĆ, N. Psychological consequences in abused and neglected school children exposed to family violence. **Psychiatria Danubina**, v. 32, n. 3, p. 367-370, 2020.
- CURRY, T. J.; UTLEY, E. A. She touched me: five snapshots of adult sexual violations of black boys. **Kennedy Institute of Ethics Journal**, v. 28, n. 2, p. 205-241, 2018.
- DALEY, D. et al. Risk terrain modeling predicts child maltreatment. **Child Abuse & Neglect**, v. 62, p. 29-38, 2016.
- DE SOUZA, M.; SILVA, M.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.
- DRATCH, C. B.; SIMÃO-SILVA, D. P.; ROSANELI, C. F. Considerações éticas acerca da proteção da infância frente à prevalência de excesso de peso. **Revista Brasileira de Bioética**, v. 14, n. 3, p. 1-15, 2018.
- DUARTE, D. et al. Childhood-maltreatment subtypes in bipolar patients with suicidal behavior: systematic review and meta-analysis. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 42, p. 558-567, 2020.
- EDALATI, H.; KRAUSZ, M.; SCHÜTZ, C. G. Childhood maltreatment and revictimization in a homeless population. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 31, n. 14, p. 2492-2512, 2016.
- EISENBRUCH, M. "His body is human, but he has a tiracchāna heart": an ethnographic study of the epigenesis of child abuse in Cambodia. **Child Abuse & Neglect**, v. 88, p. 129-143, 2019.
- ENDLER, M. et al. Sexual and reproductive health and rights of refugee and migrant women: gynecologists' and obstetricians' responsibilities. **International Journal of Gynecology & Obstetrics**, v. 149, n. 1, p. 113-119, 2020.
- ENYEDY, A.; TSIKOURAS, P.; CSORBA, R. Medical and legal aspects of child sexual abuse: a population-based study in a Hungarian County. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 15, n. 4, p. 1-9, 2018.
- ERNBERG, E.; TIDEFORS, I.; LANDSTRÖM, S. Prosecutors' reflections on sexually abused preschoolers and their ability to stand trial. **Child Abuse & Neglect**, v. 57, p. 21-29, 2016.
- ERNST, M. et al. Sex-dependent associations of childhood neglect and bodyweight across the life span. **Scientific Reports**, v. 9, n. 1, p. 1-10, 2019.
- FAUS, D. P. et al. Childhood abuse and community violence: risk factors for youth violence. **Child Abuse & Neglect**, v. 98, p. 1-10, 2019.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019**, 2019. Disponível em: https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf

- FERRAZ, M. M. P.; VELOSO, M. M. X.; CABRAL, I. R. Violência sexual contra crianças e adolescentes: análise das notificações a partir do debate sobre gênero. **Desidades**, n. 29, p. 134-150, 2021.
- FITE, P. J. et al. Tobacco and cannabis use in college students are predicted by sex-dimorphic interactions between MAOA genotype and child abuse. **CNS Neuroscience & Therapeutics**, v. 25, n. 1, p. 101-11, 2019.
- GAUSMAN, J. et al. A social-ecological examination into the research, policy and health service delivery environment related to early marriage and sexual and gender-based violence among youth in Jordan. **BMC International Health and Human Rights**, v. 20, n. 1, p. 1-19, 2020.
- GERWIRTZ-MEYDAN, A. et al. The complex experience of child pornography survivors. **Child Abuse & Neglect**, v. 80, p. 238-248, 2018.
- GHOSH, R. et al. Impact of COVID-19 on children: special focus on the psychosocial aspect. **Minerva Pediatrica**, v. 72, n. 3, p. 226-235, 2020.
- GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciências e Saúde Coletiva**, v. 10, n. 2, p. 357-363, 2005.
- GUEDES, A. C. et al. Cerrar la brecha: revisión mundial acerca de las intersecciones entre la violencia contra la mujer y la violencia contra los niños y las niñas. **Rev. Panam. Salud Publica**, v. 41, p. 1-15, 2017.
- HASSAN, G. et al. Mental health and psychosocial wellbeing of Syrians affected by armed conflict. **Epidemiology and Psychiatric Sciences**, v. 25, n. 2, p. 129-141, 2016.
- HEANY, S. J. et al. The neural correlates of Childhood Trauma Questionnaire scores in adults: a meta-analysis and review of functional magnetic resonance imaging studies. **Development and Psychopathology**, v. 30, n. 4, p. 1475-1485, 2018.
- HÉBERT, M. et al. Alexithymia as a mediator of the relationship between child sexual abuse and psychological distress in adolescence: a short-term longitudinal study. **Psychiatry Research**, v. 260, p. 468-472, 2018.
- _____; LANGEVIN, R.; OUSSAÏD, E. Cumulative childhood trauma, emotion regulation, dissociation, and behavior problems in school-aged sexual abuse victims. **Journal of Affective Disorders**, v. 225, p. 306-312, 2018.
- HOSTINAR, C. E. et al. Frontal brain asymmetry, childhood maltreatment, and low-grade inflammation at midlife. **Psychoneuroendocrinology**, v. 75, p. 152-163, 2017.
- HOUNMENO, C. Exploring child prostitution in a major city in the West African region. **Child Abuse & Neglect**, v. 59, p. 26-35, 2016.
- JINA, R. et al. Unspoken victims: a national study of male rape incidents and police investigations in South Africa. **South African Medical Journal**, v. 110, n. 9, p. 926-931, 2020.
- JUNGES, J. R.; BARBIANI, R.; ZOBOLI, E. L.C. P. Vulneração programática como categoria explicativa dos problemas éticos na atenção primária à saúde. **Trab. Educ. Saúde**, v. 16, n. 3, 2018.
- KRAAN, T. C. et al. Child maltreatment and clinical outcome in individuals at ultra-high risk for psychosis in the EU-GEI high risk study. **Schizophrenia Bulletin**, v. 44, n. 3, p. 584-92, 2018.
- KHOSRAVI, M. Child maltreatment-related dissociation and its core mediation schemas in patients with borderline personality disorder. **BMC Psychiatry**, v. 20, n. 1, p. 1-9, 2020.
- KIM, S. T. et al. Multidimensional impulsivity as a mediator of early life stress and alcohol dependence. **Scientific Reports**, v. 8, n. 1, p. 1-9, 2018.

- KOTTOW, M. Vulnerability: what kind of principle is it? **Medicine Health Care Philosophy**, v. 7, n. 3, p. 281-287, 2004.
- LEONCIO, É. T.; SOUZA, S. R. P. D.; MACHADO, J. L. M. Degradação do vínculo parental e violência contra a criança: o uso do genograma familiar na prática clínica pediátrica. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 35, p. 185-90, 2017.
- LEOSCHUT, L.; KAFAAR, Z. The frequency and predictors of poly-victimisation of South African children and the role of schools in its prevention. **Psychology, Health & Medicine**, v. 22, n. 1, p. 81-93, 2017.
- LUCCHESI, R. et al. Histórico de violência contra a mulher que vivencia o abuso de álcool e drogas. **Rev. Enferm. UFPE OnLine**, p. 3623-3631, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/234505/27717>>. Acesso em: 18 nov. 2022.
- LUTZ, P. E. et al. Association of a history of child abuse with impaired myelination in the anterior cingulate cortex: convergent epigenetic, transcriptional, and morphological evidence. **American Journal of Psychiatry**, v. 174, n. 12, p. 1185-1194, 2017.
- MACKIEWICZ SEGHEDE, K. L.; DEPRINCE, A. P.; BANICH, M. T. Association Between Initial Age of Exposure to Childhood Abuse and Cognitive Control: Preliminary Evidence. **Journal of Traumatic Stress**, v. 31, n. 3, p. 437-447, 2018.
- MANDAVIA, A. et al. Exposure to childhood abuse and later substance use: indirect effects of emotion dysregulation and exposure to trauma. **Journal of Traumatic Stress**, v. 29, n. 5, p. 422-439, 2016.
- MARTÍN-BLANCO, A. et al. The role of hypothalamus-pituitary-adrenal genes and childhood trauma in borderline personality disorder. **European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience**, v. 266, n. 4, p. 307-316, 2016.
- MARTÍNEZ-MOTA, L. et al. Influence of the type of childhood violence on cannabis abuse and dependence among adolescents: a systematic review and meta-analysis. **Adicciones**, v. 32, n. 1, p. 63-76, 2020.
- MASON-JONES, A. J.; NICHOLSON, P. Structural violence and marginalization. The sexual and reproductive health experiences of separated young people on the move. A rapid review with relevance to the European humanitarian crisis. **Public Health**, v. 158, p. 156-162, 2018.
- MATHEWS, B. et al. Educating early childhood care and education providers to improve knowledge and attitudes about reporting child maltreatment: a randomized controlled trial. **PloS One**, v. 12, n. 5, p. 1-19, 2017.
- McALPINE, A.; HOSSAIN, M.; ZIMMERMAN, C. Sex trafficking and sexual exploitation in settings affected by armed conflicts in Africa, Asia and the Middle East: systematic review. **BMC International Health and Human Rights**, v. 16, n. 1, p. 1-16, 2016.
- MCCRORY, E. J.; GERIN, M. I.; VIDING, E. Annual Research Review: childhood maltreatment, latent vulnerability and the shift to preventative psychiatry – the contribution of functional brain imaging. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines**, v. 58, n. 4, p. 338-357, 2017.
- McGEOUGH, B. L.; STERZING, P. R. A Systematic Review of Family Victimization Experiences Among Sexual Minority Youth. **The Journal of Primary Prevention**, v. 39, n. 5, p. 491-528, 2018.
- McLAUGHLIN, K. A. et al. Childhood adversities and post-traumatic stress disorder: evidence for stress sensitisation in the World Mental Health Surveys. **The British Journal of Psychiatry**, v. 211, n. 5, p. 280-288, 2017.

- MENDES, P.; PINSKIER, M.; McCURDY, S. How do Jewish communities respond to manifestations of institutional child sexual abuse? A case study of Malka Leifer and Adass Israel in Melbourne, Australia. **Journal of Child Sexual Abuse**, v. 28, n. 8, p. 927-944, 2019.
- MITCHELL, K. et al. Rethinking research on sexual exploitation of boys: Methodological challenges and recommendations to optimize future knowledge generation. **Child Abuse & Neglect**, v. 66, p. 142-151, 2017.
- MOREIRA, R. B. O enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil. In: VERONESE, J. R. P. (Org.). **Direito da criança e do adolescente: novos cursos, novos temas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 607-635.
- MOREIRA, K. F. et al. Perfil das crianças e adolescentes vítimas de violência. **Revista de Enfermagem UFPE On Line**, v. 11, n. 11, p. 4410-4417, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/15016/24709>. Acesso em: 18 nov. 2022.
- MOYNIHAN, M. et al. A systematic review of the state of the literature on sexually exploited boys internationally. **Child Abuse & Neglect**, v. 76, p. 440-451, 2018.
- NEGRIF, S.; VALENTE, T. W. Structural characteristics of the online social networks of maltreated youth and offline sexual risk behavior. **Child Abuse & Neglect**, v. 85, p. 209-219, 2018.
- OGUNJIMI, A. I. et al. Experience-based perception of vulnerability factors to child sexual abuse by health care professionals in Nigeria: a qualitative approach. **Journal of Interpersonal Violence**, p.1-26, 2020.
- OHLSSON, G. V. et al. Childhood neurodevelopmental disorders and risk of coercive sexual victimization in childhood and adolescence – a population-based prospective twin study. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 59, n. 9, p. 957-965, 2018.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**, 2002. Ed. KRUG, E. G. et al. Organização Mundial de Saúde. Disponível em: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/. Acesso em: 15 jul. 2021.
- OTTISOVA, L. et al. Psychological consequences of child trafficking: An historical cohort study of trafficked children in contact with secondary mental health services. **PloS One**, v. 13, n. 3, p. 1-14, 2018.
- ÖZDIN, S. et al. Early maladaptive schemas in patients with bipolar and unipolar disorder. **International Journal of Psychiatry in Clinical Practice**, v. 22, n. 2, p. 151-156, 2018.
- PETERMAN, A. et al. Understanding the linkages between social safety nets and childhood violence: a review of the evidence from low- and middle-income countries. **Health Policy and Planning**, v. 32, n. 7, p. 1049-1071, 2017.
- PFEIFFER, L. **Método de classificação da gravidade da violência contra crianças e adolescentes**. 2011. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- PITTENGER, S. L.; POGUE, J. K.; HANSEN, D. J. Predicting sexual revictimization in childhood and adolescence: a longitudinal examination using ecological systems theory. **Child Maltreatment**, v. 23, n. 2, p. 137-146, 2018.
- RATES, S. M. M. et al. Violência infantil: uma análise das notificações compulsórias, Brasil 2011. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 20, p. 655-665, 2014.
- REID, J. A. Sex trafficking of girls with intellectual disabilities: an exploratory mixed methods study. **Sexual Abuse**, v. 30, n. 2, p. 107-131, 2018.

- REES, S. et al. Believe #metoo: sexual violence and interpersonal disclosure experiences among women attending a sexual assault service in Australia: a mixed-methods study. **BMJ Open**, v. 9, n. 7, p. 1-10, 2019.
- SANCHES, L. C. et al. Violência sexual infantil no Brasil: uma questão de saúde pública. **Revista Iberoamericana de Bioética**, v. 9, p. 1-13, 2019.
- SARMIENTO, P. Bioética e infancia: compromiso ético con el futuro. **Pers. Bioét**, v. 4, n. 1, p. 10-29, 2010.
- SCHALINSKI, I. et al. Type and timing of adverse childhood experiences differentially affect severity of PTSD, dissociative and depressive symptoms in adult inpatients. **BMC Psychiatry**, v. 16, n. 1, p. 1-15, 2016.
- SHIELDS, A. E. et al. Childhood abuse, promoter methylation of leukocyte NR3C1 and the potential modifying effect of emotional support. **Epigenomics**, v. 8, n. 11, p. 1507-1517, 2016.
- SIGURDARDOTTIR, S.; HALLDORSDDOTTIR, S. Screaming body and silent healthcare providers: a case study with a childhood sexual abuse survivor. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2018.
- SILVA, A. J. C. D.; TRINDADE, R. F. C. D.; OLIVEIRA, L. L. F. D. Presumption of sexual abuse in children and adolescents: vulnerability of pregnancy before 14 years. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, p. 1-7, 2020.
- TEICHER, M. H.; SAMSON, J. A. Annual research review: enduring neurobiological effects of childhood abuse and neglect. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines**, v. 57, n. 3, p. 241-266, 2016.
- TEN HAVE, M. et al. Childhood maltreatment, vulnerability characteristics and adult incident common mental disorders: 3-year longitudinal data among > 10,000 adults in the general population. **Journal of Psychiatric Research**, v. 113, p. 199-207, 2019.
- TENDOLKAR, I. et al. Physical neglect during childhood alters white matter connectivity in healthy young males. **Human Brain Mapping**, v. 39, n. 3, p. 1283-1290, 2018.
- TOLLENAAR, M. S. et al. The association of childhood maltreatment with depression and anxiety is not moderated by the oxytocin receptor gene. **European archives of psychiatry and clinical neuroscience**, v. 267, n. 6, p. 517-526, 2017.
- TOLU, L. B.; GUDU, W. Sexual assault cases at a tertiary referral hospital in urban Ethiopia: one-year retrospective review. **PloS One**, v. 15, n. 12, p. 1-12, 2020.
- VERONESE, J. R. P. **Entre violentados e violentadores**. São Paulo: Cidade Nova, 1998.
- XUE, J. et al. The hidden pandemic of family violence during COVID-19: unsupervised learning of tweets. **Journal of Medical Internet Research**, v. 22, n. 11, 2020.
- ZIJLSTRA, E. et al. Vulnerability and revictimization: victim characteristics in a Dutch assault center. **Journal of Forensic and Legal Medicine**, v. 52, p. 199-207, 2017.
- WARNER, E. T. et al. Physical and sexual abuse in childhood and adolescence and leukocyte telomere length: a pooled analysis of the study on psychosocial stress, spirituality, and health. **PloS One**, v. 15, n. 10, p. 1-24, 2020.
- WEISSMAN, D. G. et al. Reduced hippocampal and amygdala volume as a mechanism underlying stress sensitization to depression following childhood trauma. **Depression and Anxiety**, v. 37, n. 9, p. 916-925, 2020.

RESUMO Este estudo foi realizado com o objetivo de identificar os fatores de vulnerabilidades em que as crianças são violadas em sua infância por conta das violências sexuais. Trata-se de uma revisão integrativa, utilizando os seguintes descritores: violência sexual, criança, infantil, infância, vulnerabilidade, nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola. Os dados obtidos permitiram a categorização e análise das vulnerabilidades individuais e sociais abordadas nos 80 textos científicos analisados. A violência sexual infantil acarreta consequências negativas para o desenvolvimento neurológico, emocional, físico e social das vítimas, sendo responsabilidade de todos o enfrentamento efetivo a essa violação. Vê-se necessário o mapeamento das vulnerabilidades relacionadas à violência sexual infantil, a fim de promover o planejamento e a implementação de programas e políticas públicas eficazes de defesa, proteção e de promoção dos direitos da criança.

Palavras-chave: vulnerabilidade, infância, direitos humanos, violência sexual, abuso sexual.

Infancia violada y vulnerabilidades en la violencia sexual infantil: una revisión integradora

RESUMEN Este estudio se realizó con el objetivo de identificar los factores de vulnerabilidad en los que los niños son violados en su niñez debido a la violencia sexual. Se trata de una revisión integradora, utilizando los siguientes descriptores: violencia sexual, niñez, infantil, infancia, vulnerabilidad, en portugués, inglés y español. Los datos obtenidos permitieron la categorización y análisis de las vulnerabilidades individuales y sociales abordadas en los 80 textos científicos analizadas. La violencia sexual infantil tiene consecuencias negativas para el desarrollo neurológico, emocional, físico y social de las víctimas, y es responsabilidad de todos enfrentar eficazmente esta violación. Es necesario mapear las vulnerabilidades relacionadas con la violencia sexual infantil, a fin de promover la planificación e implementación de programas y políticas públicas efectivas para la defensa, protección y promoción de los derechos de la niñez.

Palabras clave: vulnerabilidad, infancia, derechos humanos, violencia sexual, abuso sexual.

Raped childhoods and vulnerabilities in child sexual violence: an integrative review

ABSTRACT This study was conducted with the objective of identifying the vulnerability factors in which children are violated in their childhood due to sexual violence. This is an integrative review, using the following descriptors: sexual violence, child, childhood, vulnerability, in Portuguese, English and Spanish. The data obtained allowed the categorization and analysis of individual and social vulnerabilities addressed in the 80 scientific texts analyzed. Child sexual violence has negative consequences for the neurological, emotional, physical, and social development of victims, and everyone is responsible for effectively confront this violation. It is necessary to map the vulnerabilities related to child sexual violence, in order to promote the planning and implementation of effective public programs and policies for the defense, protection and promotion of children's rights.

Keywords: vulnerability, childhood, human rights, sexual violence, sexual abuse.

DATA DE RECEBIMENTO: 17/11/21

DATA DE APROVAÇÃO: 13/10/22



Renata Cristina Alves da Rocha

Psicóloga pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Bioética pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especializanda em Neuropsicologia pela FAE. Bolsista CAPES.

E-mail: renatacrisrocha0610@gmail.com



Caroline Filla Rosaneli

Docente do Programa de Pós-graduação em Bioética da PUCPR. Mestre pela Unicamp, doutora pela PUCPR, com Pós-doutorado em Bioética. Docente colaboradora do PPGEEN da Universidade Federal de Rondônia.

E-mail: caroline.rosaneli@gmail.com



Eliane Freire Rodrigues de Souza De Carli

Coordenadora do Núcleo Lux Mundi na Conferência dos Religiosos do Brasil e CNBB. Médica e Advogada. Mestre em Desenvolvimento Comunitário e Docente colaboradora da UNICENTRO – Guarapuava Paraná.

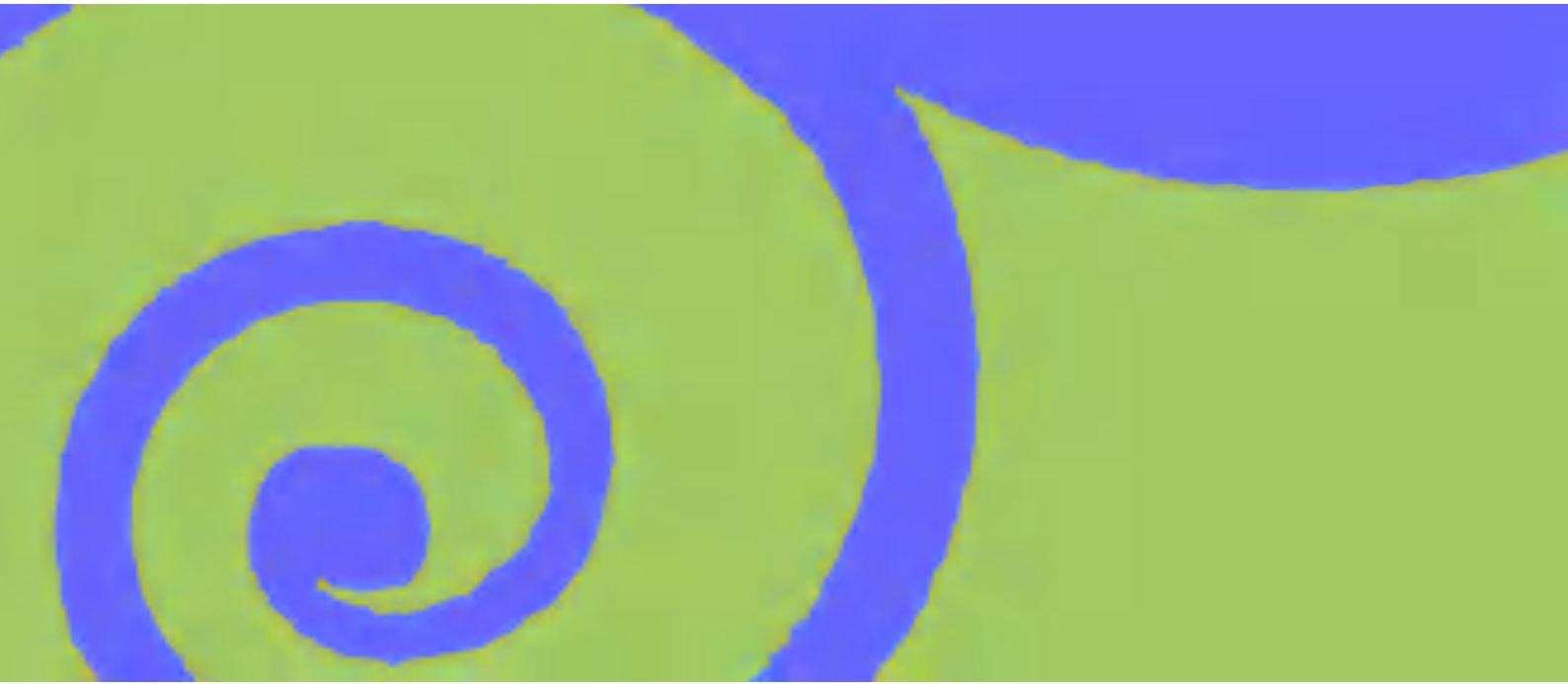
E-mail: elianefdecarli@gmail.com



Mário Antonio Sanches

Docente titular e coordenador do Programa de Pós-graduação em Bioética da PUCPR. Mestre em antropologia, doutor em teologia, com Pós-doutorado em Bioética.

E-mail: m.sanches@pucpr.br



Protagonismo feminino no ato infracional: o perfil das adolescentes em uma unidade de medidas socioeducativas de Joinville/SC

Luciana Caroline Gerent

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Curso de Psicologia, Joinville, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-4172-5246>

Silvana Rocha Walz

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Curso de Psicologia, Joinville, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-4163-120X>

Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera o jovem de 12 a 18 anos como inimputável (BRASIL, 1990), referindo-se a todo adolescente que, porventura, pratica um ato infracional e que não pode ser condenado como um adulto, segundo a doutrina que compreende a criança e o adolescente como sujeitos em desenvolvimento e estabelece o direito à proteção integral.

Em 2006, foi apresentado pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos (SNDCA/MDH) o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), sendo formalizado pela Lei nº 12.594 (BRASIL, 2012), reforçando as diretrizes do ECA em relação às medidas protetivas para o(a) adolescente em conflito com a lei, principalmente no tocante a prevalecer o caráter pedagógico em detrimento do punitivo.

Dentre os objetivos do SINASE, destaca-se a promoção pela responsabilização dos jovens sobre as consequências do ato infracional, realizando a desaprovação da conduta infracional e proporcionando a integração social do jovem e a garantia de seus direitos individuais e sociais (BRASIL, 2012).

Contudo, quando deparamos com a questão de gênero dentro do âmbito do Serviço de Medidas Socioeducativas (MSE), pesquisas demonstram que os direitos que devem ser assegurados independente das condições físicas, psicológicas e sociais das adolescentes não são garantidos em sua integralidade e equidade, de forma que não ocorre a consideração das peculiaridades do gênero, como aspectos relativos à sua saúde reprodutiva e as opressões vivenciadas por ser mulher na sociedade. Isso ocorre porque o MSE é majoritariamente ocupado pelo sexo masculino, sendo fortemente marcado por uma cultura masculina e misógina (ABRAMOVAY et al., 2010; ASSIS; CONSTANTINO, 2001).

As práticas punitivas de caráter institucional e o estigma social da delinquência juvenil ainda permanecem para ambos os gêneros. No entanto, as adolescentes são afetadas por condições sociais que atravessam especificamente o seu gênero, como não se enquadrarem no perfil imaginário do infrator (HEIDENSOHN, 1996). Além de serem minoria no serviço de MSE, o que pode invisibilizar algumas das suas necessidades que poderiam ser atendidas com a criação de políticas públicas e práticas a elas destinadas.

Porém, a desigualdade de gênero não é uma prática exclusiva do serviço e possui marcos sócio-históricos. O esquecimento das mulheres no universo teórico referente a atos infracionais deu-se reforçando o machismo nas pesquisas científicas que tratam da criminalidade, por exemplo: quando as teorias criminológicas tiveram uma mudança de paradigma, focando nas origens da criminalidade como um fenômeno social e não mais de ordem patológica ou oriundo de um distúrbio neuronal. Dessa forma, os adolescentes adquiriram status de resistentes e foram, até mesmo, considerados heróis diante de sua condição social, enquanto o comportamento das mulheres criminosas continuava sendo rotulado como inapropriado, não feminino e, ainda, relegado a elas como sendo portadoras de anomalias ou de problemas no desempenho do seu papel sexual (HEIDENSOHN, 1996).

Diante disso, tornam-se necessários estudos que tenham como foco as questões de gênero no serviço de MSE e no sistema carcerário feminino, no intuito de apropriar o atendimento não somente às adolescentes, mas às mulheres em geral, rompendo o entrelaçamento de relações de estigmatização, preconceito e desigualdade de gênero.

O presente artigo se justifica em decorrência da própria demanda do campo a ser investigado, visto que a equipe técnica e a coordenação do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) apresentaram inquietações em relação ao aumento no índice de meninas encaminhadas judicialmente para o cumprimento de MSE nos últimos anos. Para Santos (2019), o aumento de meninas atendidas no CREAS iniciou nos primeiros meses do ano de 2017.

Vale salientar que podem ser muitos os fatores capazes de levarem as adolescentes ao ato infracional: condições sociais estruturais (desigualdade social, pobreza e consumismo exagerado); a autoestima das autoras de ato infracional, visto que estas carregam estigmas e rótulos contrários ao perfil ideal de pureza e respeitabilidade; a influência dos amigos, o que na maioria das vezes começa a entrar na vida infracional em nome da figura masculina; e atributos individuais de personalidade (ASSIS; CONSTANTINO, 2001).

Há ainda de se considerar que houve a exclusão intencional das mulheres nos registros históricos e que a ideologia patriarcal impossibilitou que as mulheres fizessem parte da construção de conhecimentos e da sua transmissão historicamente (OLIVEIRA, 2017). Por isso, uma história das mulheres seria um novo marco teórico, não androcêntrico, ou seja, que não possua o homem como único parâmetro, o centro de tudo e de todas as coisas. Uma história em que as mulheres sejam protagonistas de suas vidas, erradicando as opressões a partir de novos enfoques antropológicos, cuja perspectiva incorpora seus conhecimentos e experiências em qualquer disciplina.

A legislação no Brasil

O ECA teve sua promulgação no Brasil em 13 de julho de 1990, ocorrendo uma importante mudança na concepção do Estado, sociedade e família em relação à criança e ao adolescente, vistos até então como os “menores”, dentro de uma perspectiva normatizadora, que os estigmatizava e os excluía quando estes não se encaixavam na norma da sociedade, como as crianças e adolescentes abandonados, órfãos, infratores, pobres e que eram encaminhados aos internatos construídos para o confinamento desses “menores” (CALADO, 2010).

Com a promulgação do ECA, a perspectiva muda e a criança e o adolescente passam a ser vistos como sujeitos de direito; a sua proteção integral e o seu direito de pessoa em condição peculiar de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social passam a ser assegurados, resguardados, ficando a família, o Estado e toda a sociedade responsáveis pela garantia desses direitos (CALADO, 2010).

Porém, foi apenas em 2006, 16 anos após a promulgação do ECA, que a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), apresentaram o SINASE, posteriormente formalizado pela Lei nº 12.594 para reforçar e fazer cumprir as diretrizes do ECA em relação às medidas protetivas para o adolescente em conflito com a lei, principalmente no tocante a prevalecer o caráter pedagógico em detrimento do punitivo (BRASIL, 2012).

Como descrito anteriormente, dentre os objetivos do SINASE, tem destaque a promoção pela responsabilização dos jovens sobre as consequências do ato infracional, realizando a desaprovação da conduta infracional e proporcionando a integração social do jovem e a garantia de seus direitos individuais e sociais (BRASIL, 2012).

As medidas protetivas descritas no ECA aos adolescentes em conflito com a lei, em seu artigo 112, operam com a idade de 12 a 18 anos. A autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas socioeducativas: I. Advertência; II. Obrigação de reparar o dano; III. Prestação de serviço à Comunidade; IV. Liberdade Assistida; V. Inserção em regime de semiliberdade; VI. Internação em estabelecimento educacional; VII. Qualquer uma das medidas de proteção (BRASIL, 1990).

As medidas de advertência e obrigação de reparar o dano ficam exclusivas ao cargo da autoridade judiciária responsável pelo caso na Vara da Infância e Juventude e no Ministério Público, enquanto as medidas em meio aberto que dizem respeito a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA) são efetuadas por uma entidade responsável pela execução da medida e a mesma deve dispor de um educador para acompanhar o adolescente nas atividades, que serão realizadas por prazo máximo de seis meses (BRASIL, 1990).

O SINASE aponta a medida de semiliberdade como uma forma de transição para o meio aberto, possibilitando sua determinação desde o início para as atividades externas a entidade, e que independe de autorização judicial (BRASIL, 2012). E a medida de internação em estabelecimento educacional se caracteriza pela contenção e submissão a um sistema de segurança, restringindo o direito de ir e vir do adolescente no prazo mínimo de seis meses e máximo de três anos para o seu cumprimento, em conformidade com o art. 121 do ECA (BRASIL, 1990).

Ainda com base no SINASE, o primeiro atendimento ao adolescente ocorre após a apreensão em flagrante de ato infracional, em que o adolescente deverá: ser apresentado à autoridade policial, liberado aos pais/responsáveis ou apresentado ao Ministério Público, apresentado à autoridade Judiciária e encaminhado para o programa de atendimento socioeducativo (internação provisória) para posterior aplicação de MSE.

No município de Joinville/SC, Brasil, a entidade que recebe os adolescentes para o cumprimento de MSE em meio aberto é o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS 2). Após a audiência com o juiz, o adolescente, munido do Termo de Audiência, deve comparecer ao CREAS 2, junto aos pais ou responsáveis, para que se efetue o acolhimento e o início do projeto pedagógico, que se dará através da elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA), visando identificar quais as áreas que necessitam ser desenvolvidas.

A proposta do Plano Individual de Atendimento (PIA)

O Plano Individual de Atendimento (PIA) é um instrumento que norteia as ações a serem realizadas para viabilizar a proteção integral, para que seja trabalhado um plano adaptado a sua história individual e contemple as necessidades a serem supridas. A elaboração em conjunto com o adolescente é essencial para que o mesmo se implique na sua própria história, concretizando junto ao técnico possibilidades do seu futuro.

De acordo com o SINASE, o PIA se apresenta como uma proposta de individualização da MSE, cumprindo e garantindo os direitos aos adolescentes, contribuindo substancialmente para que haja uma responsabilização no que se refere ao ato infracional cometido (BRASIL, 2012).

Desse modo, o PIA não deve se tornar uma lista de tarefas dos técnicos, burocrática e desinteressante, estando dissociada dos desejos e escolhas deste, mas sim possibilitar um trabalho de implicação, responsabilização e reparação das consequências lesivas do ato infracional, tão necessárias ao processo socioeducativo (MOREIRA, 2015).

Outros desafios em relação à elaboração do PIA pela equipe técnica são apontados por Moreira (2015), como o profissional possuir competência e habilidades necessárias para o uso efetivo do instrumento PIA, bem como conseguir conciliar o tempo que o adolescente dispõe para o cumprimento da MSE e o tempo acordado no instrumento para se alcançar os objetivos e metas traçados, levando-se em conta que o instrumento deve ser entregue ao judiciário no prazo de 45 dias após a admissão na MSE, o que, por sua vez, pode tornar os objetivos inviáveis devido ao curto prazo.

Estatística criminal de adolescentes em conflito com a lei do estado de Santa Catarina

No ano de 2018, realizou-se pelo Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Estado de Santa Catarina (CEDCA/SC) o diagnóstico da realidade social da criança e do adolescente do referido estado, em que foram analisadas três fontes de dados em relação ao adolescente em conflito com a lei. Na base de dados SSP/SC, indica-se um número total de 11.440 registros de condutas análogas a crimes cometidos por adolescentes, sendo 25,1% do sexo feminino e 74,9% do sexo masculino. Evidencia-se o predomínio do sexo masculino no cenário de medidas socioeducativas.

O Departamento de Administração Socioeducativa (DEASE) e o CREAS foram, respectivamente, a segunda e a terceira base de dados consultada. O DEASE indicou que, em 2016, aproximadamente 1.447 adolescentes estavam cumprindo MSE, nas modalidades de medida provisória, internação, semiliberdade ou sanção, e o CREAS registrou 2.734 adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida (LA) e/ou em Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), somando um total de aproximadamente 4.181 adolescentes que cumpriram alguma medida socioeducativa no Estado de Santa Catarina. Não há indicadores referentes ao sexo dos adolescentes nas bases do DEASE e CREAS em 2016 que constam no diagnóstico elaborado pelo CEDCA/SC.

No plano estadual de atendimento socioeducativo de Santa Catarina, em vigor de 2015 a 2024, também não há nenhum indicador ou referência que aponte para o perfil de adolescentes em conflito com a lei do sexo feminino, apesar de informar que observaram um significativo aumento de internações femininas nas instituições que aplicam MSE em meio fechado. Os levantamentos estatísticos disponibilizados pelo governo brasileiro, embora quantifiquem a incidência, não apresentam informações sobre o perfil das adolescentes, tanto no estado de Santa Catarina quanto em âmbito nacional, demonstrando, portanto, o descaso do Estado e a invisibilidade que essa população minoritária vem sofrendo (MORGAN; FUCHS, 2016).

No município de Joinville/SC, os jovens de ambos os sexos são acolhidos no CREAS 2 para o cumprimento das medidas. Todavia, a equipe profissional atuante nessa instituição relata um aumento de adolescentes do sexo feminino na MSE. Esse aumento corrobora com a análise de Santos (2019), que notou em sua pesquisa um aumento significativo no número de meninas atendidas pelo CREAS desde os primeiros meses do ano de 2017.

Gênero e o poder punitivo

A mudança de paradigma entre a teoria criminológica como pré-constituída e a teoria criminológica como produto de uma construção social¹ foi de suma importância para o surgimento de propostas críticas nos anos sessenta e setenta do século XX, que estariam interligadas aos intensos movimentos sociais de luta na reivindicação de direitos para minorias marginalizadas, colocando em crise toda a estrutura social vigente (OLIVEIRA, 2017; MENDES, 2014).

1 Na segunda metade do século XIX surge a denominada Escola Positivista. Nessa concepção, as propostas estão calcadas na investigação do delinquente e não do delito, concebendo a causa do delito como pré-constituída. Desta forma, o pensamento criminológico positivista estudou anatômica e biologicamente o sexo feminino, concluindo que a mulher honesta é pautada no estereótipo da maternidade e fidelidade. No século XX ocorre uma mudança de paradigma ao emergir a Escola Crítica, desenvolvida com base no controle/reação social, composto de uma série de perspectivas, como a do interacionismo simbólico, compreendida na influência que as relações sociais exercem nas pessoas e as condicionam reciprocamente (OLIVEIRA, 2017).

Em meio à crise, a obra *Punição e estrutura social*, de Georg Rusche e Otto Kirchheimer (junto com a obra *Vigiar e punir*, de Michel Foucault) “sacudi as teorias e as militâncias criminológicas na Europa, nos Estados Unidos, no Canadá e na América Latina” (BATISTA, 2011, p. 96).

Para Rusche e Kirchheimer (2004), os diferentes sistemas penais estão profundamente relacionados às fases do desenvolvimento econômico; com a constituição do Estado Moderno, o cárcere se torna uma necessidade do capitalismo industrial, tornando os corpos no cárcere possíveis mãos de obra, ou seja, peças funcionais na engrenagem capitalista. As concepções marxistas, combinadas aos pontos de vista da psicanálise e psicologia, construíram a denominada criminologia crítica e, muito próximo a ela, desenvolveu-se o paradigma feminista, cuja interpretação macrosociológica se dá no marco das categorias de patriarcado e gênero (OLIVEIRA, 2017; MENDES, 2014).

A origem de uma criminologia feminista está diretamente relacionada ao Movimento Feminista nos anos setenta, sendo a ação coletiva de luta mais importante da história para a equidade entre homens e mulheres, onde a pauta é refletir acerca dos valores patriarcais e desiguais da sociedade, que atingem mais a mulher do que o homem, reprimindo qualquer outro papel social da mulher que não seja de esposa, mãe, dona de casa, expressando feminilidade e, acima de tudo, preservando a família como o pilar da ordem e dos bons costumes (SILVA, 2015).

Na discussão sobre a criminalidade feminina, há um foco maior na teoria do controle social de Heidensohn (1996), a fim de discutir de que modo o controle social exercido sobre as mulheres é eficaz para explicar a baixa presença da criminalidade feminina e o seu perfil diferenciado do masculino.

O controle social é feito em todos os espaços da vida social, dentro de casa, na via pública, no trabalho e nas políticas sociais, de forma que, para a mulher adulta, o casamento e a domesticidade atuam como modo de controle para garantir o comportamento submisso. Para as crianças e adolescentes, as contenções domésticas se mostram distintas, com maior liberdade para os filhos do que para as filhas, tendo a liberdade restrita com discurso predominante de uma falsa proteção (HEIDENSOHN, 1996).

Segundo Heidensohn (1996), o espaço público/urbano preserva a concepção machista e misógina, sendo ocupado quase exclusivamente pelos homens, pois as mulheres temem demasiadamente sofrer algum tipo de violência, seja física, psicológica ou sexual.

Outro espaço de controle é no exercício laboral, onde a mulher, muitas vezes, precisa enfrentar uma dupla jornada. Fato é que a mulher não deixou de exercer seu papel de mãe ao conquistar o seu espaço no mercado de trabalho, ela ainda precisa lidar com a diferença salarial em relação aos homens, mesmo ambos ocupando o mesmo cargo hierárquico, além de ter que lidar com assédio sexual para garantir sua permanência no trabalho. O último controle social é na esfera das políticas públicas, ainda criadas e aplicadas, majoritariamente, por homens, excluindo a participação de mulheres no processo; e quando elas estão presentes, sua representação é minoritária (HEIDENSOHN, 1996).

Procedimentos metodológicos

A metodologia da pesquisa foi de caráter documental, apresentando procedimentos voltados à pesquisa qualitativa e quantitativa. O desenvolvimento da pesquisa documental apresenta as mesmas etapas que a da pesquisa bibliográfica, a diferença está nas fontes consultadas; na pesquisa documental as fontes são diversificadas e dispersas. Outra vantagem da pesquisa documental é que os documentos subsistem ao longo do tempo, o que os torna uma fonte de dados de suma importância em pesquisa de natureza histórica (GIL, 2002).

Para a realização desta pesquisa foi necessária a autorização da coordenação do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) para o acesso integral aos documentos/prontuários das adolescentes, que se deu através da carta de anuência. Houve também a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE sob o parecer 4.277.351 na data de 15 de setembro de 2020.

Para a coleta de dados, foram levantados os prontuários das adolescentes, os quais consistem nos seguintes documentos: relatório de atividades; controle de frequência; cadastro de identificação; identificação geral; termo de compromisso; Plano Individual de Atendimento (PIA); guia de execução, principais peças dos autos do processo; relatórios e histórico de atendimento. Todos os documentos contidos no prontuário foram consultados para a construção do perfil sociodemográfico das adolescentes que cumprem MSE em Joinville/SC e sua posterior análise crítica dos marcadores sociais.

Com o objetivo de construir o perfil sociodemográfico das adolescentes, 20 prontuários foram analisados em um total de 45 prontuários. Essa delimitação foi necessária levando-se em conta que os outros 20 prontuários se encontravam em posse de técnicos que na atual situação pandêmica causada pela COVID-19 estavam em trabalho remoto, sendo o acesso a eles dificultado. Outros poucos prontuários (5) estavam incompletos, o que impossibilitaria o levantamento de um perfil, dessa forma os dados coletados provêm dos 20 prontuários acessados na própria instituição do CREAS.

As variáveis elencadas para a construção do perfil incluem dados das adolescentes e de suas famílias, assim como os fatores relacionados ao processo de MSE. Informações como idade, cor/etnia e situação socioeconômica declarada pelas adolescentes foram levantadas. Em relação às famílias, a configuração familiar foi foco de observação. Outras variáveis que possuem relação direta com a vida pregressa das adolescentes foram a frequência escolar, o tipo de ato infracional, uso de substâncias psicoativas, presença ou ausência de reincidência, relato de maus tratos e acesso à cultura, lazer e esporte.

A análise de dados ocorreu de maneira diagnóstica, que infere uma abordagem que integra o olhar qualitativo e a magnitude quantitativa, de forma a perceber movimentos, estruturas, ação dos sujeitos, indicadores e relações entre diferentes realidades (MINAYO; DESLANDES, 2007).

Análise e discussão dos resultados

O CREAS conta com equipes técnicas divididas por turnos. A equipe do turno matutino é composta por duas psicólogas, duas educadoras, uma assistente social e uma pedagoga. A equipe do turno vespertino é composta por duas educadoras, uma pedagoga, uma psicóloga e uma assistente social. Ambas as equipes técnicas são responsáveis por todo o território de Joinville/SC.

Dos 192 adolescentes vinculados ao CREAS em setembro de 2020, 45 (23%) são do sexo feminino e 147 (77%) do sexo masculino. Torna-se perceptível o predomínio do sexo masculino no serviço de MSE; historicamente, o controle social exercido sobre a mulher ainda é muito atuante (estruturante).

A questão do controle é essencial para compreender os índices inferiores de criminalidade feminina, de forma que o controle social informal é tão eficaz que somente nas situações limite o controle social formal é acionado. O controle social formal (polícia, Justiça etc.) e informal (a família, a escola, a igreja etc.) sobre os corpos, a sexualidade e as mentes femininas, pretendem manter a mulher em uma posição de submissão e ocupando somente espaços privados (OLIVEIRA, 2017).

Entretanto, comparando com os dados nacionais, a Pesquisa Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, realizada em fevereiro/março de 2018 pelo Ministério do Desenvolvimento Social, apontou que, enquanto eles perfazem um total de 104.143 (89%), elas são 13.104 (11%), sendo estatisticamente constatado que no município de Joinville/SC a média nacional vem sendo ultrapassada, ocorrendo um crescente aumento de meninas atendidas para o cumprimento de MSE em meio aberto, conforme indicado por Santos (2019). Além disso, o fato de serem minoria não pode ser utilizado como justificativa para invisibilizar as adolescentes. Não considerar as vulnerabilidades que atravessam o seu gênero é mais uma opressão que elas precisam enfrentar e que irá dificultar a eficácia do serviço de socioeducação.

Em nosso trabalho, apresentaremos em gráficos o levantamento de alguns dados relacionados ao perfil das adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto, coletados através do PIA, instrumento construído pela equipe técnica do serviço de atendimento socioeducativo com a colaboração das adolescentes, seus pais ou responsáveis logo nos primeiros atendimentos após o acolhimento. A partir do seu preenchimento, a equipe planeja as ações e metas a serem realizadas com as adolescentes e suas famílias de acordo com a lei nº 12.594 (BRASIL, 2012).

Em relação à idade das adolescentes, conforme vemos no gráfico 1, uma faixa etária se sobressaiu em discrepância às outras, sendo os 17 anos a idade que as adolescentes mais infracionam, chamando a atenção para a elaboração de políticas públicas que visem a prevenção das situações de risco nesta idade. Enfatizamos que as idades correspondem ao ano de 2019 até março de 2020. Pois, em decorrência da situação pandêmica de COVID-19, houve um período entre março-abril de 2020 que todas as atividades do CREAS 2 foram suspensas e, após serem retomadas, os atendimentos da medida de Liberdade Assistida foram continuados apenas com as adolescentes que dispunham de aparelho celular e provedor de internet para realização de videochamada, enquanto o cumprimento da medida de Prestação de Serviço à Comunidade estavam em suspenso até a finalização do presente artigo.

Gráfico 1 – Idade das adolescentes



Fonte: As autoras (2020)

Os dados levantados referentes ao fator etnia/cor das adolescentes correspondem a 80% branca, 10% parda e 10% negra. Condizente com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a composição étnica de Santa Catarina se apresenta: brancos 88,1%; pardos: 9%; negros 2,7%; e indígenas: 0,2%.

No que se refere à renda familiar declarada pelas adolescentes, observamos no gráfico 2 que uma grande parcela tem a renda menor que 1 salário mínimo (45%), seguido da segunda maior parcela com uma renda de 1 a 2 salários mínimos (20%), algumas adolescentes ainda declaram receber benefício de transferência de renda, como o bolsa família ou uma pensão alimentícia de um dos genitores. Mas a maioria (60%) não está no Cadastro Único, portal de entrada para o acesso aos benefícios. O cadastro é um dos trabalhos que a equipe realiza, encaminhando a adolescente e sua família para a rede socioassistencial quando o grupo familiar preenche os critérios estabelecidos pelo programa, como possuir renda de um salário mínimo por pessoa, ou até 3 salários mínimos de renda mensal total.

Gráfico 2 – Renda familiar declarada pelas adolescentes



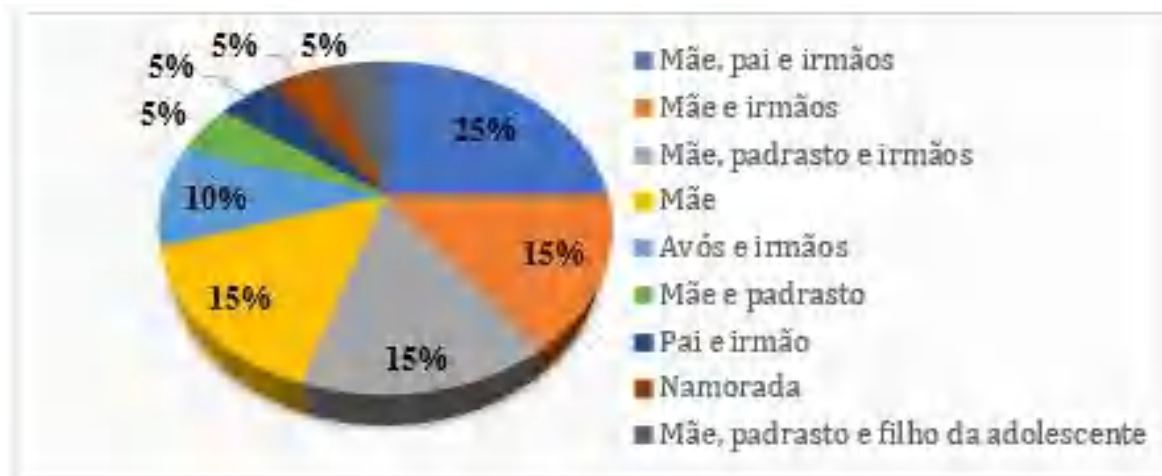
Fonte: As autoras (2020)

No levantamento sobre a composição familiar da adolescente dois dados foram relevantes para a compreensão da dinâmica familiar. O primeiro dado se refere à análise que 70% delas reside sem o pai, concordamos com os autores Silva e Araújo (2013), para os quais a função paterna na sociedade patriarcal recebe a atribuição social de impor as regras, demarcar os limites e quando a família não consegue exercer a atividade interditoria, em que os “nãos” serão necessários e deverão ser aceitos. A Justiça, neste contexto de adolescentes em conflito com a lei, pode se tornar uma representante da função paterna, oferecendo uma fonte de limite e uma possibilidade de reinserção na sociedade.

No entanto, não cabe exclusivamente ao pai ou à Justiça ocuparem esse papel, pois a função paterna pode ser exercida por qualquer membro da família, inclusive pela mãe solteira, que muitas vezes não recebe nenhum auxílio do progenitor na educação e desenvolvimento dos filhos. Assim, apesar da ausência da figura paterna na configuração familiar ser um dado apresentado pela maioria das jovens, não podemos afirmar negligência da atividade interditoria no desenvolvimento das jovens.

O segundo dado, conforme pode ser visto no gráfico 3, evidenciou uma diversidade de configurações familiares, o que diante de uma sociedade conservadora pode ser visto como único fator que leva as adolescentes a atos infracionais, justamente por não se enquadrarem nos moldes de pertencimento a uma família tradicional.

Gráfico 3 – Composição familiar



Fonte: As autoras (2020)

Seguindo com dados colhidos nos prontuários, uma categoria que está presente no PIA ajuda a compreender como as adolescentes chegaram até o momento do cometimento do ato infracional, levando-as ao cumprimento de MSE, a categoria de relatar maus tratos sofridos durante sua infância e/ou adolescência. Por ser uma temática extremamente delicada e para prevenir o reconhecimento da identidade, não haverá detalhamento do conteúdo relatado pelas adolescentes, apenas indicação do tipo de violência vivenciado. Cerca de 10 (50%) adolescentes relataram situações de abuso físico, sexual e psicológico, 8 (40%) responderam que não e 2 (10%) prontuários estavam em branco no campo sobre relato de maus tratos.

As situações de violências vivenciadas por 50% das adolescentes tiveram como principais perpetradores algum membro da sua família ou por autoridade policial; algumas presenciaram violência com membro da sua família. De acordo com Dell’aglio, Dos Santos e Borges (2004), essa exposição à violência intrafamiliar é bastante preocupante para o desenvolvimento infantil, podendo estar relacionada a diferentes situações de fuga de casa, bem como escolhas das adolescentes por companheiros violentos e também envolvidos no mundo infracional.

Um dado importante encontrado em 13 (65%) prontuários é que na ficha de registro do PIA as adolescentes apontaram a sua composição familiar: tanto em outros campos preenchidos no PIA quanto nos relatórios produzidos pela técnica de referência constava a informação de estarem residindo com o namorado/namorada ou terceiros no período que antecedeu o ato infracional, indicando uma fragilidade e uma possível ruptura dos laços familiares.

Outra problemática agravante observada está na quantidade de adolescentes em evasão escolar antes do início do cumprimento da medida de LA e/ou PSC, correspondendo a 60% de seu total, indicando uma dificuldade no poder familiar em garantir que o direito em frequentar o ensino regular seja assegurado.

Em relação à trajetória escolar, o que mais chama a atenção é a defasagem existente entre série/idade, encontrado em 100% dos prontuários. Conforme a legislação brasileira, aos 4 anos deve-se ingressar na pré-escola, aos 6/7 anos no ensino fundamental e aos 15 anos no ensino médio (UNICEF, 2018).

Nos relatos registrados pela técnica, algumas adolescentes atribuíam a defasagem à dificuldades de aprendizagem, de não conseguirem se concentrar, de receberem muitas notas baixas, o que causava desmotivação e facilitava a desistência, resultando em mais de uma reprovação por faltas na mesma série. Outras, ainda, atribuem a conflitos e necessidades pessoais, como problemas familiares, mudança de cidade e gravidez.

Este último dado, como problematizado anteriormente, evidencia a falta de um protocolo de registros voltado para as demandas de saúde reprodutiva. A ausência desse campo no PIA dificulta a investigação sobre o uso de contraceptivos, rotinas de exames ginecológicos, gestações, abortos e outros aspectos importantes para a inserção de uma educação sexual no serviço de MSE. A hipótese é que o atendimento nas especificidades do seu gênero ocorre quando a técnica de referência investiga nos atendimentos e identifica em conjunto com as adolescentes suas demandas relacionadas a saúde reprodutiva.

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas devem frequentar o ensino regular. Assim, cada responsável técnico pelo acompanhamento das adolescentes se mobiliza para inseri-las na escola, matriculando-as nas séries em que pararam seus estudos e orientando no sentido de incentivar a permanência/frequência nas aulas (BRASIL, 1990). Todavia, conforme anotações no prontuário, não é incomum se depararem com dificuldades em relação à matrícula nas escolas, que as rejeitam sob o pretexto de que irão ter muitos problemas internos caso aceitem as adolescentes e assim o estigma que as acompanha limita suas possibilidades de um futuro adverso às suas condições atuais.

A próxima variável para análise mantém uma relação com a trajetória escolar das adolescentes, no tocante ao acesso à cultura, esporte e lazer. Quando questionadas sobre suas atividades culturais, 9 (40%) adolescentes relataram ter acesso a cinema, museus, teatro, espetáculos de dança e biblioteca através da escola que frequentava, 6 (32%) adolescentes não responderam sobre suas atividades culturais, 2 (11%) afirmaram frequentar cinema com familiares ou amigos, 1 (5%) afirmou ter feito um curso em organização não governamental (ONG) e 1 (5%) relatou frequentar shows musicais.

Quando perguntadas sobre acesso a esportes, 9 (45%) adolescentes relataram ter contato com a prática esportiva de futebol, handebol, vôlei e basquetebol nas aulas de educação física da escola, 4 (20%) adolescentes responderam que não gostam de praticar esportes, 4 (20%) não responderam, 1 (5%) afirmou jogar voleibol na comunidade da qual faz parte, 1 (5%) mencionou andar de bicicleta e futebol com primos e 1 (5%) respondeu que já praticou judô no campo destinado à prática esportiva. Nota-se que a oportunidade que as adolescentes têm de acessar os meios culturais e atividades esportivas decorrem principalmente de estarem inseridas no ambiente escolar, denotando dois fatores de risco interdependentes que irão influir na incidência de atos infracionais (PESSOA E SILVA et al., 2015).

O gráfico 4 corresponde aos atos infracionais cometidos. A maioria das adolescentes, 65%, praticou ato correlativo ao tráfico de drogas; seguido de 15% correlativo a ameaça; 5% correlativo a homicídio; 5% correlativo a lesão corporal; 5% correlativo a tráfico de drogas e extorsão; e 5% correlativo a tentativa de homicídio. Esses dados apontam para 35% dos atos serem operados pelas adolescentes com algum grau de violência física (homicídio, lesão corporal, tentativa de homicídio) e/ou psicológica (ameaça, extorsão). A associação com o tráfico de drogas será analisada quando tratarmos do uso de substâncias psicoativas pelas adolescentes.

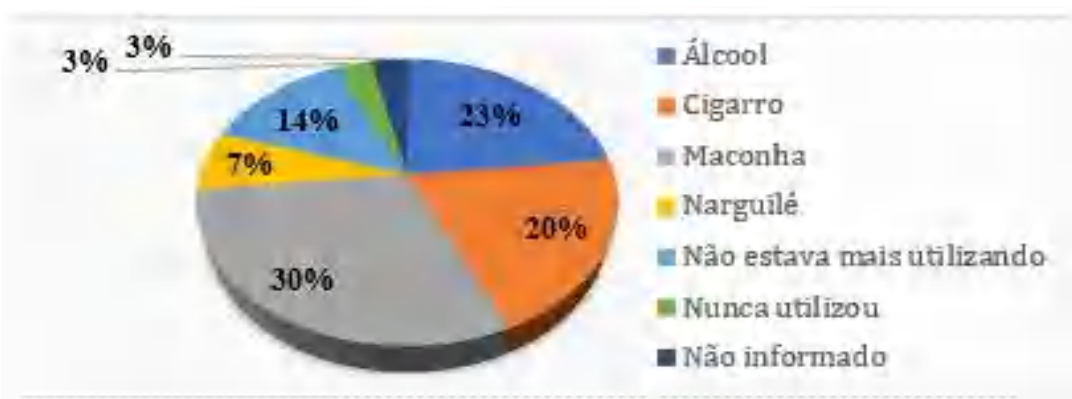
Gráfico 4 – Ato infracional



Fonte: As autoras (2020)

O gráfico 5 diz respeito ao uso de substâncias psicoativas, sinalizando que apenas 3% das adolescentes responderam nunca terem utilizado nenhuma substância psicoativa, enquanto metade (50%) das adolescentes relatou fazer uso frequente de alguma substância psicoativa, entre elas: maconha (30%), álcool (23%), cigarro (20%) e narguilé (7%).

Gráfico 5 – Uso e abuso de substâncias psicoativas



Fonte: As autoras (2020)

A maconha ter aparecido em 30% dos prontuários está diretamente relacionado ao ato infracional de tráfico de drogas, de forma que, dos 70% das adolescentes que tiveram o tráfico de drogas como ato infracional, 71% mencionou fazer uso frequente de maconha. Quando questionadas sobre a motivação em atividade relativa ao tráfico, todas (exceto uma, por nada ter informado) estavam com amigos e/ou namorado quando foram abordadas por autoridade policial; negam qualquer participação em organização criminosa e a maioria relata não lembrar do ocorrido, de ter se esquecido ou de não ter mais o que contar além do informado. Duas adolescentes mencionam que sua apreensão decorreu de investigação sobre a organização criminosa Primeiro Grupo Catarinense (PGC), porém ambas negam envolvimento pessoal.

De acordo com Silva (2019), no Estado de Santa Catarina duas facções disputam o território e o mercado ilegal de drogas com domínio: o PGC e o Primeiro Comando da Capital (PCC), este com menos força, mas conquistando espaço. Entre os históricos de atendimentos contido nos prontuários, é possível observar que compõe a rotina das técnicas perguntar ao(à) adolescente de qual facção faz parte quando na guia de execução vêm informado o envolvimento com o tráfico de drogas, tendo em vista que pessoas ligadas a facções opostas são consideradas rivais e não podem ocupar o mesmo espaço. Essa identificação é necessária para assegurar a integridade física das adolescentes que circulam no serviço.

Segundo os autores Hisayasu e Resk (2016), as facções do tráfico de drogas têm desempenhado um papel de “Estado Paralelo” ao tomar para si funções de assistência às comunidades. Desta forma, há uma introjeção de normas sociais e dos valores pelas adolescentes, mas transgridem as normas de uma sociedade opressiva e de um estado que não garante os seus direitos básicos. As regras e normas a serem seguidos serão deste “Estado Paralelo”, responsável por oferecer um meio imediato de subsistência e, muitas vezes, um lugar de pertencimento.

O dinheiro e acesso aos bens de consumo aparecem como motivador para a entrada no tráfico de drogas e considerando a necessidade que muitos(as) adolescentes têm de contribuir na renda familiar e as poucas ou quase nulas oportunidades de emprego formal, o tráfico vem cada vez mais se tornando a opção mais acessível e rentável dentro de um contexto de vulnerabilidade (SILVA et al., 2019).

Para se tornar membro de uma facção do tráfico de drogas e começar a ocupar cargos de destaque, o novo “faccionado” deve cumprir os mandamentos e demonstrar qualidades valorizadas pela facção. Analisando as qualidades estimadas como “confiabilidade; fidelidade; lealdade; respeito; capacidade de seguir e cumprir ordens; e não falar na polícia se detido” (FEFFERMANN, 2006, p. 90-91)², é possível observar que são atributos geralmente relegados ao sexo feminino como características naturais (inatas), o que seria um facilitador para a entrada das adolescentes e mulheres adultas nas facções, bem como subir na hierarquia.

Entretanto, as adolescentes não são vistas ocupando lugares de liderança nas facções devido a outro requisito mínimo para ser faccionado, a característica de frieza e uso de violência para obtenção de ganhos. O que seria o oposto que se espera do sexo feminino na sociedade, sendo considerado antinatural uma mulher ou uma adolescente apresentar comportamento violento. O que provoca questionamentos é que, conforme a leitura dos autos do processo que estão anexados aos prontuários e segundo o testemunho das técnicas, tanto o ato infracional correlativo ao tráfico de drogas quanto o homicídio têm suas autoras pertencentes a facções, nas quais possuem funções de alta responsabilidade e vêm subindo na hierarquia da organização, assumindo um protagonismo feminino no interior daquele grupo.

Diante disso, podemos conjecturar que as adolescentes estejam superando o seu papel social de gênero e encontrando nas facções um lugar que as empodera, valoriza, legitima e reconhece como um dos seus, além de oferecer um espaço que oportuniza ganho financeiro para subsistência, que pode acarretar na sua independência. Estudos que aprofundem e investiguem a questão das adolescentes envolvidas com facções do tráfico de drogas são imprescindíveis para a compreensão da problemática, levando em consideração o aumento significativo das adolescentes no serviço de MSE em meio aberto e seu papel ativo nas facções.

O último dado analisado indica a reincidência em atos infracionais, sendo que 30% das adolescentes responderam que já haviam cumprido alguma medida socioeducativa antes. A reincidência envolve muitos aspectos, entre eles a própria insuficiência do serviço de medidas socioeducativas em meio aberto em promover ações socioeducativas que possibilitem o desenvolvimento de um pensamento crítico a respeito da prática infracional por parte da adolescente, além de articular uma rede de referência que receba as jovens de forma acolhedora e sem estigmas. Nesse caso, criar estratégias que viabilizem e visibilizem o serviço para a comunidade e sociedade em geral pode contribuir para uma maior eficácia no atendimento no serviço de MSE.

2 Qualidades extraídas por FERFFEMANN (2006) do Estatuto do Primeiro Comando da Capital.

Considerações finais

A partir do estudo realizado, por meio de pesquisa documental, o perfil construído aponta que as adolescentes, em sua maioria, são meninas entre 15 e 17 anos, que tiveram como maior incidência nos atos infracionais a prática e inserção no tráfico de drogas, aparecendo com frequência a maconha como substância psicoativa mais utilizada pelas jovens. Eram predominantemente brancas, na classificação da equipe técnica, e com renda familiar abaixo de 1 salário mínimo.

No que se refere ao ambiente escolar e à trajetória escolar das adolescentes, foi constatado que a totalidade das adolescentes em medida de PSC e LA possuem histórico de defasagem entre série/idade e a maioria estava em evasão escolar no período que antecedeu o ato infracional. Sobre a família das adolescentes, observamos a presença de fragilidade dos vínculos familiares, exposição a uma violência intra e extrafamiliar, relatada por vivências de maus tratos em que a adolescente era vítima ou algum membro de sua família.

Destacamos ser necessário ter em mente o caráter multifacetado dos fatores que levam as adolescentes ao cometimento de ato infracional e à reincidência, uma vez que os fatores se sobrepõem e coexistem. Principalmente, levando em consideração o processo de criminalização dos pobres e da seletividade do sistema de Justiça, incluindo as opressões sociais relativas ao gênero, e tendo em vista que as adolescentes estão inseridas em uma sociedade estruturalmente machista e misógina, em que são oprimidas pelo simples fato de serem mulheres, independentemente de sua posição de classe, idade, nacionalidade ou ocupação.

Muitos são os desafios a serem enfrentados, temos um Estado que reconhece o crescimento exponencial de adolescentes do sexo feminino no serviço de MSE, mas que não se interessa em levantar um perfil sociodemográfico das adolescentes, conhecer quem são essas jovens, o que as une e no que se diferenciam. A omissão do Estado tem consequências diretas na vida de sua população. De que forma o Estado poderia criar políticas públicas para melhor atendê-las se não tem informações a respeito da realidade do público-alvo ao qual se destinaria?

O presente estudo teve como objetivo levantar o perfil das adolescentes que são atendidas no serviço de medida socioeducativa em meio aberto e apresentar à sociedade como um todo a leitura de que as informações registradas nos prontuários das adolescentes podem funcionar tanto para a construção do Plano Individual de Atendimento quanto para a coleta e levantamento de um perfil.

Entretanto, a desarticulação com a sociedade, com a escola, a falta do Estado na periferia, entre outras instâncias dificulta ainda mais o trabalho da equipe técnica do CREAS, prevalecendo ainda o modelo de segregação sobre o socioeducativo. Ao revelar esses dados, principalmente aqueles que as une, percebemos a urgência de políticas de prevenção e a articulação de políticas fundamentais, como segurança, educação e assistência social.

Por fim, com esta pesquisa buscamos contribuir não somente para projetar as realidades das adolescentes em conflito com a lei, mas também privilegiar a história das mulheres, apoiando a construção de um novo modelo de produção do conhecimento. Precisamos reconhecer as adolescentes como pessoas de direitos, partindo da ótica que as opressões se expressam e se fundamentam na desigualdade econômica, política, social e cultural. Compreender a complexa dinâmica que envolve as relações de poder, em que a posição do feminino sucede na submissão ao domínio do homem, é o primeiro passo para se desprender das amarras em que estamos envolvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M. et al. **Gangues, gênero e juventudes**: donas de rocha e sujeitos cabulosos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.
- ASSIS, S. G. de; CONSTANTINO, P. **Filhas do mundo**: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro. Editora Fiocruz, 2001.
- BATISTA, V. M. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 2011.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase); regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis ns. 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), 7.560/1986, 7.998/1990, 5.537/1968, 8.315/1991, 8.706/1993, os Decretos-lei no 4.048/1942, 8.621/1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. Publicado no DOU, de 19 jan. 2012, retificado em 20 jan. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12594.htm>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- _____. **Decreto-lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Publicado no DOU, de 16 jul. 1990 e retificado em 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- CALADO, V. A. **Escolarização, gênero e conflito com a lei**: um estudo de registros de atendimento a adolescentes em medida socioeducativa. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (CEDCA/SC). **Diagnóstico da realidade social da criança e do adolescente do Estado de Santa Catarina**: direito à liberdade ao respeito e à dignidade, v. 3, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://www.sds.sc.gov.br/index.php/conselhos/cedca/diagnostico-da-realidade-social-da-crianca-e-do-adolescente-do-estado-de-santa-catarina/3447-caderno-3-direito-a-liberdade-ao-respeito-e-a-dignidade/file>>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- DELL'AGLIO, D. D.; DOS SANTOS, S. S.; BORGES, J. L. **Infração juvenil feminina**: uma trajetória de abandonos. *Interação em psicologia*, v. 8, n. 2, 2004.
- FEFFERMANN, M. **Vidas arriscadas**: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico. Petrópolis: Vozes, 2006.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HEIDENSOHN, F. **Women and crime**. Macmillan International Higher Education, 1996.
- HISAYASU, A.; RESK, F. **Domínios do crime**: o poder de “Estado”. O Estadão. São Paulo, s/p. maio, 2016. Disponível em: <<http://infograficos.estadao.com.br/cidades/dominios-do-crime>>. Acesso em: 21 set. 2020.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- MENDES, S. da R. **Criminologia feminista**: novos paradigmas. São Paulo, Saraiva, 2014.
- MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. **Análise diagnóstica da política nacional de saúde para redução de acidentes e violências**. Editora Fiocruz, 2007.
- MOREIRA, J. de O. et al. **Plano Individual de Atendimento (PIA) na perspectiva dos técnicos da semiliberdade**. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 122, p. 341-356, jun. 2015.

MORGAN, C.; FUCHS, A. M. S. L. **“Invisibilidade Perversa?”**: o atendimento socioeducativo privativo de liberdade feminino. *Saúde & Transformação Social/Health & Social Change*, v. 7, n. 3, p. 108-120, 2016.

OLIVEIRA, C. B. **A mulher em situação de cárcere**: uma análise à luz da criminologia feminista ao papel social da mulher condicionado pelo patriarcado. Porto Alegre: Editora FI, 2017.

PESSOA E SILVA, M. D. et al. Saúde mental e fatores de risco e proteção: focalizando adolescentes cumprindo medidas socioeducativas. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 25, n. 2, 2015.

RUSCHE, G.; KIRCHHEIMER, O. **Punição e Estrutura Social**. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

SANTOS, L. A. H. **As medidas socioeducativas em meio aberto – liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei na cidade de Joinville/SC**. CNEC Educação, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA JUSTIÇA E CIDADANIA – DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO SOCIOEDUCATIVA (DEASE). **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: GAB/SJC/SST, 2015. Disponível em: <<https://www.dease.sc.gov.br/documentos/leis-estaduais/69-plano-estadual-de-atendimentosocioeducativo/file#:~:text=A%20elabor%C3%A7%C3%A3o%20do%20Plano%20Estadual,e%20defesa%20de%20direitos%20do>>. Acesso em: 18 mar. 2020

SILVA, R. A. da; ARAÚJO, S. M. B. **A representação da função paterna para instituições de auxílio a adolescentes em conflito com a lei**. *Psicologia Clínica*, v. 25, n. 1, p. 37-52, 2013.

SILVA, A. D. **Mãe/mulher atrás das grades**: a realidade imposta pelo cárcere à família monoparental feminina. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

SILVA, A. M. R. da et al. **A medida socioeducativa de internação e as interferências das facções do tráfico de drogas na dinâmica institucional do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE)**. 2019. TCC (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2019.

UNICEF. **Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idadeserie_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

RESUMO

O presente artigo tem como tema o protagonismo feminino no ato infracional e objetivou traçar o perfil das adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), no município de Joinville/SC, Brasil. Com base na metodologia de pesquisa documental foi realizada uma análise quanti-qualitativa do prontuário das adolescentes. Elencou-se variáveis para a construção do perfil sociodemográfico e que poderiam ter relação com a prática de ato infracional pelo sexo feminino. Essas variáveis correspondem à idade, cor/etnia, condição socioeconômica, configuração familiar, trajetória escolar, o tipo de ato infracional, uso de substâncias psicoativas, reincidência, relato de maus tratos e acesso à cultura, lazer e esporte. As variáveis podem ser indicadores importantes para a análise social dos motivadores, bem como têm potencial para auxiliarem no planejamento de políticas públicas de prevenção à reincidência e atenção socioeducativa.

Palavras-chave:

medidas socioeducativas, meio aberto, adolescentes, feminino.

Protagonismo femenino en la infracción: el perfil de adolescentes en una unidad de medidas socioeducativas de Joinville/SC

RESUMEN

El presente artículo tiene como tema el papel femenino en el acto de infracción y tuvo como objetivo delinear el perfil de las adolescentes que cumplen con las medidas socioeducativas en el Centro de Referencia Especializado en Asistencia Social (CREAS), en la ciudad de Joinville/SC, Brasil. Con base en la metodología de investigación documental, se realizó un análisis cuantitativo-cualitativo de las historias clínicas de los adolescentes. Se enumeraron variables para la construcción del perfil sociodemográfico y que pudieran estar relacionadas con la práctica de una infracción por parte del sexo femenino. Estas variables corresponden a edad, color/etnia, nivel socioeconómico, configuración familiar, trayectoria escolar, tipo de infracción, uso de sustancias psicoactivas, reincidencia, denuncias de abuso y acceso a la cultura, el ocio y el deporte. Las variables pueden ser indicadores importantes para el análisis social de los motivadores, además de tener el potencial de ayudar en la planificación de políticas públicas para la prevención de la reincidencia y la atención socioeducativa.

Palabras clave:

medidas socioeducativas, ambiente abierto, adolescentes, mujeres.

Female protagonism in the infraction: the profile of adolescents in a unit of socio-educational measures in Joinville/SC

ABSTRACT

This article has as its theme the female role in the infraction act and aimed to outline the profile of adolescents who comply with socio-educational measures at the Specialized Reference Center for Social Assistance (CREAS), in the city of Joinville/SC, Brazil. Based on the documentary research methodology, a quantitative-qualitative analysis of the adolescents' medical records was carried out. Variables were listed for the construction of the sociodemographic profile and that could be related to the practice of an infraction by the female sex. These variables correspond to age, color/ethnicity, socioeconomic status, family configuration, school trajectory, type of infraction, use of psychoactive substances, recidivism, reports of abuse and access to culture, leisure and sports. The variables can be important indicators for the social analysis of motivators, as well as having the potential to assist in the planning of public policies for the prevention of recidivism and socio-educational care.

Keywords:

educational measures; half open; adolescents; feminine.

DATA DE RECEBIMENTO: 26/09/2021

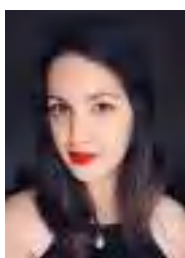
DATA DE APROVAÇÃO: 20/07/2022



Luciana Caroline Gerent

Professora no curso de Psicologia UNIVILLE. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), Brasil. Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFSC.

E-mail: luciana.gerent@univille.br



Silvana Rocha Walz

Acadêmica do quinto ano no curso de Psicologia da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Brasil. Possui experiência na área de Psicologia Educacional e Psicologia Organizacional e do Trabalho como estagiária.

E-mail: silwalz@hotmail.com



La irrupción de las derechas en las organizaciones juveniles latinoamericanas: Entrevista de Carlos René Unda Lara realizada por Carla Daniela Rosales

Carlos René Unda Lara

Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-4033-8762>

Carla Daniela Rosales

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina/Red Iberoamericana de Posgrados en Infancia y Juventud

<https://orcid.org/0000-0001-5252-3725>

Introdução

El viernes 8 de abril de 2022, estuvimos en la Universidad Salesiana, en Quito, Ecuador, conversando con el Dr. René Unda Lara, ecuatoriano, sociólogo y politólogo, Doctor en Ciencias Sociales y Juventudes del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Menizales, Colombia y profesor investigador de la Universidad Salesiana (Quito). Dicha entrevista aconteció en el marco de la X Escuela Internacional de la Red Iberoamericana de Posgrados en Infancia y Juventud (RED INJU), que se denominó: *Para una nueva agenda de los derechos de las Infancias y las Juventudes de América Latina y el Caribe*. Allí el mencionado investigador expuso¹, junto a Melina Vázquez avances sobre uno de los ejes del primer informe desarrollado por el Observatorio Latinoamericano y Caribeño en Infancias y Juventudes de Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO². Este informe se llama “Acciones colectivas juveniles durante la pandemia: un estudio comparado sobre repertorios de acción, formas de organización interna y representaciones sobre la política”³ y fue publicado en julio de 2021.

Nos convocó profundizar este informe con René, por dos razones, la primera, que es un investigador andino, latinoamericano, referente en el campo disciplinar a cerca de las juventudes indígenas/campesinas movilizadas y organizadas de Ecuador y por otro que su exposición pone sobre la mesa un debate emergente: acciones juveniles y las derechas en nuestro continente. Nos interesó dialogar sobre cómo el actual ciclo de neoliberalismo “autoritario” se impone frente a los populismos y trama nuevos/viejos discursos con apariencia de contienda generacional. También conocer qué dicen las y los jóvenes en el marco de este estudio y qué debates dan los investigadores que interrogan estas nuevas configuraciones de sentido. Poder reflexionar a partir de las investigaciones que se vienen desarrollando en torno a cómo las y los jóvenes de Latinoamérica leen, piensan, dicen de la política, la democracia, el ejercicio de derechos, de allí la importancia de analizar una diversidad de organizaciones juveniles. Entendemos que la reaparición de las derechas en las organizaciones juveniles abre un debate profundo de cara al inicio del siglo XXI, en donde las nuevas generaciones dicen de la política, el Estado y la democracia desde renovados viejos planteos que ha generados en los y las investigadores de este campo nuevos desafíos analíticos.

1 Todos los paneles de la X Escuela Internacional están en el siguiente link: https://www.youtube.com/playlist?list=PL1gFO1gdyZXhpTCAXz_YaArGalW2Zxp32

2 Este Consejo tiene sede en Buenos Aires, Argentina y el mencionado Observatorio forma parte del Grupo de Trabajo en Infancias y Juventudes de CLACSO. El GT en Infancias y Juventudes de CLACSO tiene por coordinadores a Melina Vazquez (UBA/Argentina) y a Juan Romero (UDELAR/Uruguay) reúne a más de 100 investigadores de Latinoamérica y el Caribe, la propuesta de trabajo se renueva cada dos años.

3 Se puede acceder al mismo en el siguiente link: <https://www.clacso.org/acciones-colectivas-juveniles-durante-la-pandemia-un-estudio-comparado-sobre-repertorios-de-accion-formas-de-organizacion-interna-y-representaciones-sobre-la-politica/>

Carla Daniela Rosales Hemos compartido días de instancias de paneles, con distintos paneles y en las tardes talleres con los integrantes de la escuela, el martes vos presentante tu trabajo sobre las acciones colectivas juveniles. Que se enmarca en una investigación que viene desarrollando el Observatorio de infancias y juventudes de CLACSO, nos propone, lo señala el título de la escuela, pensar una nueva agenda de derechos para las infancias y juventudes en nuestro continente.

Carlos René Unda Lara Mi exposición tuvo que ver con las organizaciones juveniles, las representaciones de la política, y las representaciones que estas formas asociativas juveniles tienen de la política se centró sobre todo en una inicial aproximación, ciertas convergencias enunciativas y en las coincidencias que tienen las distintas formas asociativas y cómo los sentidos y los contenidos en que estos enunciados difieren, según los avances enunciativos, la coincidencia es parte de las iniciales reflexiones a partir de una investigación más amplia. Fue desarrollada entre junio y julio del año 2020 durante la pandemia, junto con Melina Vázquez nos planteamos indagar qué estaban haciendo los/las/les jóvenes asociados. En este caso identificamos distintos tipos de organizaciones, políticas, estudiantiles, género/feminista, ambientalistas, sindicales y dentro de ellas una serie de subclasificaciones: juventudes rurales, indígenas. Esta indagación planteada se inscribe en uno de los ejes del GT Infancias y Juventudes denominado Acción Colectiva Juvenil. El gran objetivo de esta investigación es explorar las especificidades que aporta el estudio de las juventudes para comprender las dinámicas organizativas y de movilización durante la pandemia. Partimos de la idea de que la pandemia ha impactado de forma significativa la organización de los grupos juveniles, tanto en su dimensión externa como interna.

En fin, empezamos con el diseño, que siempre es un trabajo muy interesante, el armado de una propuesta de encuesta. Esa boleta quedó construida luego de tres encuentros y trabajos, con una estructura contundente, y que empezamos a aplicar a principio del 2021. Definimos con el equipo trabajar con una base mínima de veintiún organizaciones por país, y clasificadas en una tipología de siete formas de organización: sindicalistas, políticas partidarias, estudiantiles, feministas, ambientalistas y bueno, en la medida en que el trabajo se hizo en siete países⁴, se procesaron los datos de los siete países. Así, el volumen de datos e informaciones que se produjeron implicó la organización de investigadores en subgrupos para el análisis de esos datos según las secciones de las boletas. Para el análisis de los datos se tomaron en cuenta otras dimensiones tales como la cuestión socio demográfica, el tipo de organización, pudiendo realizar una descripción básica. El trabajo en subgrupos es un antecedente importante y que a mí me permitió trabajar en el eje de democracia y política que sobre todo se orientaba a ver qué ideas, qué percepciones, qué actitudes planteaban las organizaciones juveniles en torno a las democracias y hacia la política ese es el marco general de donde sale esta ponencia.

Y entonces, evidentemente que en una ponencia puedes retroalimentar cuestiones específicas que las condiciones contextuales sugieren, y a veces condicionan o determinan de qué se hable. Entonces me interesó participar con algo que vengo trabajando más plasmar en esta ponencia como esas organizaciones juveniles leen la política, piensan la política y representan a la política. Y entonces en la ponencia lo que me interesaba mostrar es una cuestión de contexto y finalizaba como un subtema, como una especie de orientación motivadora del estudio, cómo son *las formas asociativas juveniles y representación de la política, coincidencias discursivas y convergencias semánticas: elementos para estudiar las derechas*.

4 Los países que formaron parte de este estudio fueron: Argentina, Brasil, Ecuador, Chile, Colombia, México y España.

Entonces ahí radicaba un poco el corazón del asunto, cómo a partir de esas coincidencias, divergencias, aparece y empieza a verse con un poco de nitidez, sobre cómo algunas de esas derechas están visibilizándose, haciendo presencia, que lo están, digamos, en el plano empírico. Pero me interesa analizar sus ideas sobre la política, no solo a partir de la observación del hecho empírico, sino de los resultados que ya habíamos producido en el estudio y esos resultados sobre representaciones de la política, muy en resumen se dividen en *siete dimensiones, tres de carácter afirmativo de la política y cuatro de carácter crítico que de alguna forma ponen en cuestión la idea de la política en un contexto democrático ampliado.*

Entonces esas tres afirmaciones, “la política sirve para transformar la realidad”, “es parte de la vida cotidiana de la gente” y “la política es garantía de cumplimiento de derechos” que son como las afirmaciones amplias de la política en el marco de principios democráticos dentro de una democracia plena, pero sabemos que es un decir, no solo en términos empíricos, sino teóricos. Entonces eso frente a cuatro dimensiones que dice que: “la política la hacen solo los partidos, la hacen solo los profesionales”, “es corrupción o sirve solo a quien la utiliza”, que tiene implícitas miradas, primero, sobre democracias restringidas, sobre democracias malogradas, o sobre digamos, democracias claramente devastadas.

Entonces, me interesaba ahí plantear el contexto de por qué nos interesa las derechas en el contexto latinoamericano actual y en el campo de las Ciencias Sociales. Estos estudios sobre las derechas, que leemos a muchos derechoólogos especialistas, pero que nos interesa, no por una moda o tendencia, ni siquiera por el hecho de que están allí presente y los vemos. Hay no solo una presencia visibilizada, que asusta, espanta a veces, sino que esa derecha ha estado ganando el sentido común. Cuando uno voltea a ver, en general, llamémosle “pueblo”, llamémosle “clase” hay una reproducción de los discursos y de las retóricas de derecha: “eres pobre porque quieres” o “no tienes que regresar a ver al Estado porque todo depende de ti” y en esa línea discursiva o “los corruptos progresistas” en fin.

CDR Una derecha que en algún punto ese sentido común está operando en una legitimación de esas desigualdades y de la crueldad social...

CRUL Tú lo has dicho muy precisamente...

CDR Lo cual es peligroso... en especial para los jóvenes y en general para la sociedad.

CRUL Sí... en los jóvenes y en la misma política... yo lo orientaba en la introducción en cómo afecta en eso que llamamos democracia.

La segunda idea es justamente que estudiamos a las derechas porque justamente han irrumpido con tal nivel de vigor, con agresividad, que hay que estudiarlas, pero me empujaba un poquito más allá en el análisis: ¿por qué irrumpen así? y es porque justamente, hay que mirar: cuando se estudia derechas estamos estudiando también de modo más o menos implícito que pasa con las izquierdas. O los progresismos. Porque fue justamente el ciclo progresista con sus matices de izquierda con sus límites también, los que de alguna forma generaron tal desacomodo, con el inicio del ciclo progresista, todo lo que paso en el cono Sur, luego en la región andina, con la primera oleada progresista. Tal nivel de desacomodo, de suspensión de privilegio de las derechas y de las elites empresariales y financieras que, digamos, volvieron con sed de venganza. ¡Las derechas volvieron!

CDR Con esa legitimidad en la supresión de derechos, ya no hay un sector que se cuestiona que se estén restringiendo derechos.

Exacto... entonces esa irrupción hay que entenderla en una cuestión más amplia que es el marco de esta mutación neoliberal, que es una mutación que tiene cosas que persisten, pero también cosas que se han modificado y que se han radicalizado como lo es la característica autoritaria de un neoliberalismo, que difiere en eso del de los años 80'. Los agentes protagónicos de la irrupción neoliberal, del ajuste estructural y las políticas neoliberales de los años 80' y 90', no eran unos seres mansitos. Sino que de alguna forma el asunto democrático en términos institucionales se preservaba con todo el debilitamiento de desregulación, flexibilización, privatización como tres movidas del neoliberalismo, pero que ahora se suman fuerza sociales negacionistas, canceladoras. Es en el 2019 que en varios países de la región emerge una *fuerza pública represora que además tira línea, pone línea en las agendas publicas gubernamentales y esa es una transformación radical en términos de la violencia autoritaria con la que, digamos, el legítimo monopolio de la violencia del Estado puede actuar*. Ya son policías, militares quienes te dicen qué es lo que hay que hacer sobre indicaciones de políticas, qué es un asunto para los políticos, para la representación política de la sociedad, ellos no son representantes políticos, ellos son en todo caso, llamémosle fuerza pública, guardianes del orden, pero no son en definitiva quienes deben dar indicaciones de política. Eso sucedió acá (en Ecuador) el Ministro de Defensa ordeno reprimir, con ínfulas de la escuela de las Américas y de estrategia, dijo: "sobre este asunto hay que hacer así" ... y en fin el expresidente con tal ineptitud (Moreno) entre lo obvio y lo inaudito, dio lugar a lo que el ministro decía de cómo fortalecer y cuanto gastar en la fuerza pública, que reserve a los ciudadanos de "bien" y a la democracia. Pero eso fue un punto donde yo no me metí, sino que era la pauta para ver como ese neoliberalismo autoritario de necropolítica ..., porque además luego de la pandemia se notó el efecto de la desinversión en la salud y la educación. En ese contexto general, las organizaciones juveniles según su posicionamiento ideológico, no íbamos a cruzar con edades, no íbamos a cruzar con posiciones de los miembros, sino únicamente con los marcadores analíticos y clásicos de autodefinición político-ideológica de izquierda, centro y derecha con las limitaciones que ese esquema analítico tiene, entonces.

Y finalmente ahí, para concluir con esta pregunta, lo llamativo del asunto es que, en las afirmaciones positivas de la política, "¿que entienden los jóvenes por la política?", hay un alto nivel de coincidencia (entre izquierda y derecha), en las afirmativas son altas... "transformar la realidad" y van saliendo preguntas, en qué sentido transformar la realidad es para unos y otros "garantía de derechos", coinciden también en alto grado. Pero vamos a ver las distinciones cuando hacemos estas particiones, estas divisiones: izquierda, centro y derecha. Pero lo que consideramos relevante surge de esas tres afirmaciones positivas y en las más negativa que las coincidencias enunciativas de izquierda y derecha: "transformar la realidad" va por los mismos niveles, centro tiene casi 20 puntos de diferencia, que también da para plantear cierto tipo de conjeturas, ¿por qué el centro tiene esa diferencia?

Cuando uno revisa la literatura estamos viendo que las posiciones centristas en un contexto de alto nivel de polarización, el centro dice: "no sé si me sirva transformar la realidad? No creo" Porque en términos de juego político y dentro del marco democrático el centro ha estado corriendo a la derecha o la izquierda dependiendo de mayor oportunismo político, como conjetura, va por ahí, sin embargo, es un dato llamativo.

Pero cuando vemos que convergen izquierdas y derechas en el sentido de entender la política para transformar la realidad, puede parecer una cuestión obvia, me decían en algunos comentarios en mi exposición en el panel de la escuela, pero lo que a mí me llama la atención es que hay que ver el contenido de esa transformación: ¿qué es transformar la realidad para organizaciones de izquierda y organizaciones de derecha?

Y cuando vamos al trabajo cualitativo, nos encontramos entonces con algunos ejes discursivos, “transformar la realidad”: “a través de nuestros propios trabajos”, o de “nuestro propio espíritu emprendedor”, a través de “nuestra propia voluntad”, a través de digamos, “no estar dependiendo de ese Estado corrupto”, a través del *afianzamiento en valores nacionalistas*, que nuestros próceres nos han inculcado y desatas todas las vertientes, digamos *al menos cuatro grandes vertientes de los discursos de las derechas*: nacionalismos, nativismos, emprendedorismos, populismos de derecha.

Y por el otro lado, en cuanto a las *afirmaciones negativas de la política*: “la política es corrupta” ¡llega a un 25 % en total!, pero sucede que, a los jóvenes de derecha, “la política es corrupta” llega al 54%, mientras que para los jóvenes de izquierda llega al 6%.

CDR ¡Es mucha la diferencia!

CRUL Claro, algo nos dice el juego analítico para no ir de una a lo interpretativo. ¿Qué implica que haya tantos puntos de diferencia? ¿Esa razón corrupta? Esa *crítica de la razón corrupta* está muy asociada a los que las derechas, no desde inicio de siglo, sino en general en la transición democrática, en la región, que es *el proceso de desencantamiento temprano de la consolidación democrática*, de los 80’, la *esperanza democrática*... en donde a ustedes vuelve Alfonsín (1983-1989)⁵, luego Menem (1989-1999) pero aquí le matan a Jaime Roldos (1981), en un accidente aéreo supuestamente, asume Osvaldo Hurtado (1981-1984) y hay ajuste estructural rápidamente, luego viene el Consenso de Washington y todo el recetario fondo monetarista. En definitiva, todas esas formas de capitalismo con rostro humano y la lucha contra la pobreza... en fin todas consignas vacías empiezan a generar un escenario *amplio de desencanto de la desconsolidación democrática y claramente de avènement de políticas neoliberales*. En ese marco general no solo hay experiencias respecto a que “la política es corrupción”, sino que además los discursos de las elites políticas confirma que sí es un terreno de corrupciones donde generalmente se salvan quienes más recursos pueden movilizar.

CDR En realidad cuestionan la democracia.

CRUL Cuestionan la institucionalidad.

CDR ¡Es la justificación para hablar mal de la democracia! La corrupción viene bien.

CRUL Exacto, entonces que sucede eso en el sentido común del ciudadano común y si se intensifica cuando vienen los gobiernos progresistas, y ahí tienen mucho que decir los observatorios de medios, tienen mucho que decir en definitiva investigadores que hacen análisis cuantitativo que hacen análisis sobre las informaciones que salen. Yo les comenté lo del presidente Correa, en Ecuador antes de que Correa asuma, la Iglesia y los medios de comunicación ya hacían trabajo político descontextualizado, agresivo, en términos de que ese gobierno, de Correa, que iba a ser un gobierno “comunista” y “socialista”, preparando el terreno.

CDR Distorsionando la información.

CRUL Porque había un antecedente del 98` de Chaves⁶, donde sí, digamos, eso que empezó a llamarse luego el “socialismo del siglo XXI” tuvo un carácter claramente distinguible de los otros gobiernos progresistas de la región. De cuando entró Néstor (Kirchner) en Argentina, de cuando entro Lula (Da Silva) en Brasil o Evo (Morales) en Bolivia, es decir, el coronel no se

5 Unda Lara ejemplifica mencionando a los primeros presidentes democráticos de Argentina y de Ecuador y luego los que en contextos democráticos llevaron adelante las reformas neoliberales.

6 Hace referencia a la presidencia de Venezuela de Hugo Chávez (1999-2013).

anduvo mucho por las ramas... más en un contexto como el venezolano... unas oligarquías feroces... entonces, eso fue también intervención militar, otro carácter... ;pero eso es el hito! Para mí, hay un antes y un después con Chaves, no estoy posicionándome, no es mi gusto, pero en términos analíticos opera la cosa así. Entonces, frente a todo ese asunto, de *suspensión o por lo menos pérdida temporal de privilegios, las derechas se desquiciaron* y entonces todo el trabajo político en el general comunicacional, de sentido común... polarización, da como resultado un poco lo que tenemos, por lo menos en esta última década. Vivimos una reconstitución de las derechas, unos rostros que aparecen, que emergen y digamos con una serie de expresiones que han resucitado de forma virulenta, con expresiones más o menos nuevas. También con una tercera tendencia que es una suerte de reapropiación de ciertos símbolos y de ciertos significados incluso que eran en cierta parte del patrimonio de cierta tradición o corriente progresista, democráticas.

Eso es lo que quería mostrar: cómo en este proceso de investigación y en esta preocupante o dulce confusión en la que vivimos como sociedad, cómo esos discursos, en definitiva, pueden tener esos elementos comunes en el nivel enunciativo, pero que requieren de alguna forma mirar, desmenuzar, analizar los contenidos que comportan, los actores que movilizan, que vehiculan esos contenidos, las finalidades.

Con relación a cómo están pensando el Estado, cómo están pensando el convivir democrático, que finalmente implica ciudadanía, ejercicio de ciudadanía a través de ejercicio de derechos, ¿no? Cómo están mirando la vida misma en cuanto a libertad, derechos de la gente, entonces en ese sentido si resulta altamente preocupante que una vez que mayoritarios sectores de población experimentaron derechos, muchas de esas primeras generaciones, en cuanto a esa posibilidad de ejercicios de derechos, ahora vean constreñidas esas posibilidades y se encuentran no solo con dificultades sino con *serios obstáculos en el ejercicio de derechos, pero con un agravante: que esas explicaciones a ese impedimento de ese ejercicio de derechos se los atribuyen a los corruptos gobiernos progresistas.*

CDR

¡Muy simplista! Claro, lo que quería comentar, en este sentido que vos planteas de los Estados y las democracias y este estudio que ustedes están haciendo desde el Observatorio, pensando un poco también en la ponencia de Melina (Vazquez), que también la compartió con vos en el panel y pensando en estas voces, en estas juventudes de derecha... o no sé cómo se denominarían... El peso de esta realidad que se impone, de pobreza, de desigualdad, que es conocido, que hay números, que hay estadísticas que sería un hecho triste pero que lo estamos viviendo como consecuencia de todos estos años de ajuste estructural y de retirada del Estado y de políticas imperialistas sobre nuestros países. Pensar este sentido común que se está instalando en estas juventudes a la hora de pensar la política y cuestionar el Estado que no existan o se restrinjan cada vez más las transferencias monetarias, los programas sociales, aquellas políticas que podrían quizás, de alguna forma que corresponden para garantizar derechos en distintos sectores sociales, afectados evidentemente por la pobreza y por la desigualdad. Pero esta mirada de posiciones sociales y de sectores sociales... porque ustedes en algún momento dejaron ver lo popular que pueden ser estas derechas juveniles ;Qué paradójico! ¿no? Ponerse en un lugar de negar la realidad que se impone y hasta combatir las pocas/mínimas acciones que pudiesen estar haciéndose en los estados “democráticos” que con todas estas formas amorfas o reconfiguraciones que han tenido luego de las dificultades que se han tenido con las salidas de las dictaduras, que hasta el día de hoy van un poco como en sillas de rueda digamos...

CRUL Muy claramente, cuando yo digo que hay una victoria en la disputa del sentido común, no por parte de las derechas, o sea van ganando por una serie de razones que conocemos, medios de comunicación, uso cotidiano de eso. Pero sobre todo porque justo a partir de un primerísimo lugar de las grandes corporaciones mediáticas y que no solo se dan a través de noticieros y los analistas que desfilan por ahí, sino que se da una serie de paquetes, de programas que se difunden, digo, si han tenido esa *eficacia para colonizar el sentido común, mentalidades, representaciones*.

CDR Y en este caso de los jóvenes... que es sabido es la población más afectada por la desocupación, la pobreza, por la inseguridad.

CRUL Entonces se va volviendo, digo yo, de lo que puedo apreciar, tanto en el trabajo como en las organizaciones juveniles, y sobre todo con estudiantes que no participan de ninguna forma asociativa.

Aquí en el Ecuador el índice de jóvenes asociados es de más o menos 32% o 36% dependiendo de las dos encuestas que operan de referencia y aplicadas en el 2019. Esas formas de ganar terreno y de colonizar mentalidades, sobre todo en jóvenes que no están asociados, se va volviendo de mal gusto entre los jóvenes, es como antes cuando entre los jóvenes no estabas en Facebook o las redes era una especie de cuerpo extraño... Entre estos jóvenes se va volviendo de mal gusto el que no diga al menos o tenga en realidad un emprendimiento, por lo menos en curso y operando esa categoría de “sí tengo un emprendimiento, profesor” el emprendimiento puede ser cualquier cosa sin el menor, sin los menores elementos de sustento, eso es el emprendedorismo.

Otro asunto fundamental de la derecha, sobre todo pensando en el caso brasilero, y aquí también en gran medida, creo que la victoria de Lasso⁷ tiene un componente fuertemente religioso. Las derechas han sabido trabajar fuertemente con ciertos resortes, de sectores, culturas populares que están afincadas primero en la precariedad y en su necesidad de salir y segundo en el tema simbólico y religioso.

En Ecuador, por ejemplo, el tema religioso y el tema fútbol, que a mi juicio no sé si es el primero o el segundo opio del pueblo, pero a través del fútbol también en definitiva los sectores de derecha han sabido canalizar cierto tipo de discursividad con las que este asunto se han expresado concretamente no solo en las organizaciones de derecha. Existen y hay radicalidad, al final son agregaciones, llamémosle no mayoritarias de la sociedad, pero se han expresado en las contiendas electorales y en ellas lo hemos constatado: 2015, ⁸Macri... 2014 ya acá se pierden por parte del progresismo las principales alcaldías y prefecturas del país, 2017, Lenín Moreno acá en el Ecuador gana con el plan de gobierno de la revolución ciudadana.

En el trabajo que viene haciendo Melina (Vázquez) en el caso argentino, la misma cultura política, la movilización tiene otros antecedentes, tiene otro espesor, que en el caso ecuatoriano no es tan así. Los niveles de participación política de los jóvenes ecuatorianos están muy lejanos del caso argentino. La conciencia cívica política es bastante distante, los ciertos niveles de diálogo y deliberación que también operan, aunque ahora en términos de enemigos, de adversarios... En Ecuador son mucho más agrestes y hay unas distancias fuertes en cómo las derechas, trabajan sobre ese sentimiento popular. Aquí se van más al tema religioso, a la invocación a valores patrios con los que los sectores populares

7 Guillermo Lasso es el actual presidente de Ecuador, asumió en el 2021.

8 Primer presidente de Argentina cuyo partido político (PRO) representa totalmente al empresariado.

tienen una fuerte identificación y al tema futbolístico. Y tendremos que seguir trabajando, para incorporar unos datos del trabajo cualitativo, sobre todo de los relatos que justo estos jóvenes de organizaciones de derecha nos van a decir. Los relatos que más tenemos de las entrevistas, de jóvenes que están en las organizaciones de Lasso, dirigiendo políticas de juventud, nos dicen que “el fracaso de la izquierda es en todos lados”, que “el socialismo solo produce pobreza” ...

CDR ;No en el capitalismo! ;No!... (risas)

CRUL “El socialismo es de perdedores, produce pobreza”, y ese un discurso... y otra cosa que se posicionó mucho en Ecuador es de “resentidos sociales” ...

CDR Claro, ¡porque es una sociedad tan justa que no es necesario hacer reclamos!...

CRUL Que opera digamos como “no hay que quejarse, hay que trabajar”, “no hay que protestar”, ¡es increíble cómo una asambleísta de acá, reclamó los Derechos Humanos de las piedras del centro histórico! ¡Los bloques, eso no es chiste! ¿Quién vela por los Derechos Humanos de las piedras? Porque esto es el centro histórico, no.

Esa confrontación como en todos lados, está absolutamente polarizada y estamos tratando de avanzar, en mi caso con los relatos e ir mirando las categorías a través de esos relatos, como esas categorías van formando si quieres los ejes de oposición, en ejes semánticos. El tema “libertad” por ejemplo, qué significado tiene para estos y tiene para los otros como se van posicionando frente a eso, como van activando sus procesos organizativos, sus procesos de movilización frente a las categorías que van saliendo en las entrevistas. Con respecto al trabajo, está garantizado en la Constitución y es el Estado el que debe proveer las condiciones y por otro lado el trabajo es un asunto que la persona debe, bueno, por ahí un poco vamos.

CDR Te agradezco muchísimo, gracias por el tiempo, sé que te tienes que ir rápido a otra actividad.

RESUMEN Mantuvimos una entrevista con el investigador ecuatoriano, René Unda Lara, en la Universidad Salesiana, Quito, Ecuador, donde se realizó la X Escuela de Infancias y Juventudes de Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO/Red Iberoamericana de Posgrados en Infancia y Juventud – Red INJU. Allí pudimos profundizar acerca de su exposición en una de las mesas centrales de la escuela, donde pudo desplegar aspectos específicos de un informe sobre acciones colectivas en pandemia presentados por el Observatorio Latinoamericano y Caribeño de Infancias y Juventudes. Unda Lara pone el foco en la visibilidad y emergencia de las derechas en Latinoamérica y como se están expresando en discursos, prácticas y sentido común en las organizaciones juveniles. El investigador desarrolla las categorías y dimensiones con que se ha construido el análisis y viene a brindar aproximaciones de sentidos a cerca de una realidad que se impone en nuestra región. Unda Lara avanza en su reflexión tensionando sobre las construcciones democráticas, los populismos y el ascenso del neoliberalismo que él le llama autoritario. Este es el contexto para el análisis la vuelta de las derechas.

Palabras clave: organizaciones juveniles, acciones políticas, pandemia (COVID-19), derechas.

A irrupção da direita nas organizações juvenis latino-americanas

RESUMO

Realizamos uma entrevista com o pesquisador equatoriano Rene Unda Lara, na Universidade Salesiana, Quito, Equador, onde foi realizada a X Escuela de Infancias y Juventudes do Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO/Rede Iberoamericana de Pós Graduação em Infância e Juventude – Rede INJU. Lá pudemos aprofundar sua apresentação em uma das mesas centrais da escola, onde pôde expor aspectos específicos de um relatório sobre ações coletivas na pandemia apresentado pelo Observatório Latino americano y Caribeño de Infancias y Juventudes. Unda Lara enfoca a visibilidade e emergência dos direitos na América Latina e como eles estão sendo expressos em discursos, práticas e senso comum em organizações juvenis. O pesquisador desenvolve as categorias e dimensões com as quais a análise vem sendo construída e passa a fornecer aproximações de significados sobre uma realidade que impera em nossa região. Unda Lara avança em sua reflexão insistindo nas construções democráticas, nos populismos e na ascensão do neoliberalismo que chama de autoritário. Este é o contexto para a análise da volta das direitas.

Palavras-chave:

organizações juvenis, ações políticas, pandemia (COVID-19), direitos.

The emergence of the right in Latin American youth organizations

ABSTRACT

We held an interview with the Ecuadorian researcher, Rene Unda Lara, at the Salesian University, Quito, Ecuador, where the X Escuela de Infancias y Juventudes de Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO/Red Iberoamericana de Posgrados en Infancia y Juventud – Red INJU. There we were able to delve into his presentation at one of the central tables of the symposium, where he was able to exhibit specific aspects of a report on collective actions in the pandemic presented by Observatorio Latinoamericano y Caribeño de Infancias y Juventudes. Unda Lara focuses on the visibility and emergence of the rights in Latin America and how they are being expressed in discourses, practices and common sense in youth organizations. The researcher develops the categories and dimensions with which the analysis has been built and comes to provide approximations of meanings about a reality that prevails in our region. Unda Lara advances in his reflection stressing on democratic constructions, populisms and the rise of neoliberalism that he calls authoritarian. This is the context for the analysis of the right wing re-emergence.

Keywords:

youth organizations, political actions, pandemic (COVID-19), rights.

FECHA DE RECEPCIÓN: 04/08/2022

FECHA DE APROBACIÓN: 25/10/2022



Carlos René Unda Lara

Doutor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad Manizales, Colombia. Profesor investigador y coordinador del Grupo de Investigación de sobre Niñez, Adolescencia y Juventud en la Universidad Politécnica Salesiana (CINAJ/UPS), Ecuador. Investigador y co-coordinador del eje Participación, acción colectiva juvenil y Estado del Grupo de Trabajo Infancias y Juventudes de lo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

E-mail: cunda@ups.edu.ec



Carla Daniela Rosales

Póst-doctoranda en Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Manizales, Colombia/Red Iberoamericana de Posgrados en Infancia y Juventud – Red INJU. Doutora en Estudios Sociales Agrarios, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Investigadora del Grupo de Trabajo de Infancias y Juventudes del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

E-mail: carladanielarosales@gmail.com

La crianza en disputa. Medicalización del cuidado infantil en la Argentina entre 1890 y 1930, por María Adelaida Colangelo

RESENHA/RESEÑA POR

Andrea Szulc

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-2330-6884>

Pía Leavy

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-0712-7480>

Deconstruir la mirada médica sobre la infancia y su salud



Consideraciones iniciales

El libro “La crianza en disputa. Medicalización del cuidado infantil en la Argentina entre 1890 y 1930”, de María Adelaida Colangelo, fue publicado a fines del año 2019¹. Sin duda la pandemia de Covid-19 -desatada en estas latitudes en marzo de 2020- y las medidas sanitarias para enfrentarla, además de trastocar la cotidianidad de todas las sociedades, impactaron perjudicialmente en la difusión de este valioso y original trabajo antropológico sobre las infancias.

Por eso nos propusimos realizar esta reseña, a modo de invitación a su lectura, en la cual los/as lectores/as encontrarán un muy sugerente y bien documentado análisis del proceso de institucionalización de la pediatría y la puericultura en la Argentina y de su particular mirada sobre la infancia y su salud, que continúa permeando hegemonícamente diversos ámbitos de intervención al igual que el sentido común contemporáneo.

¹ El término “crianza” designa a la vez la provisión e instrucción que se destinan a los/as niños/as (COLANGELO, 2019, p.166)

El propósito general de esta obra es analizar el proceso de medicalización de la crianza en la Argentina, “es decir, el modo en que el cuidado y la formación cotidianos de los niños, sobre todo durante la llamada ‘primera infancia’ (entre el nacimiento y los dos años), se tornaron en nuestro país incumbencia de la ciencia médica” (COLANGELO, 2019, p. 16). Se trata de una indagación sobre los inicios de un proceso social a fines del siglo XIX, pero a partir de interrogantes surgidos del presente sobre prácticas y nociones sociales fuertemente naturalizadas sobre los/as niños/as y el modo “científicamente” correcto de cuidarlos/as.

Las preguntas de Colangelo nacen de una investigación que realizó a fines de siglo XX, donde entrevistó a madres de clase media de sectores urbanos, para quienes el pediatra constituía una suerte de “consejero y garante de que la crianza se estaba llevando a cabo correctamente” (COLANGELO, 2019, p.15), mientras entre las madres migrantes e indígenas entrevistadas, tales profesionales eran consultados ante la emergencia de alguna patología. Entonces Colangelo plantea de manera simple y contundente: ¿Esto siempre ha sido así?

¿Qué procesos hicieron posible que las mujeres percibieran que cuidar y educar a un niño durante sus primeros años de vida fuese algo tan complejo y trascendente que no pueda quedar solo en sus manos y de los adultos más próximos?
¿Qué representaciones sobre la niñez sostienen la necesidad de que su cuidado sea guiado por profesionales especializados? (COLANGELO, 2019, p.16)

A partir de una cautivante introducción y a lo largo de tres nutridos capítulos y un apartado de reflexiones finales, la autora despliega un análisis profundo y complejizador de dicho proceso en Argentina. Lo hace poniendo en juego el diálogo de los médicos que impulsaron la pediatría y la puericultura en Argentina con las influencias europeas y los discursos pedagógicos y psicológicos de la época, así como también las relaciones conflictivas con otras ideas y prácticas sobre la niñez y su crianza. La obra contribuye así a historizar el actual abordaje biomédico de la infancia sin simplificar tal proceso, revelando cómo a pesar de haberse consolidado como un modelo hegemónico, coexisten en él miradas contrapuestas sobre la infancia, a la vez que se trata de un proceso inacabado, que además tuvo distintos grados de alcance en las diversas zonas del país. El trabajo presenta asimismo un análisis muy bien situado en el contexto sociopolítico de la época, revelando cómo la infancia se tornó objeto de conocimiento científico y medio para la intervención en las familias al ampliarse la presencia estatal en la asistencia social, en lo que se conoce como proceso de consolidación del Estado en Argentina. En diálogo con Rabello de Castro (2001), quien plantea que una investigación sobre niñez debe realizar, en primer lugar, “la deconstrucción del ‘niño moderno’” (2001, p. 48), el trabajo de Colangelo brinda herramientas para observar cómo los discursos pediátricos sobre el crecimiento y el desarrollo infantil a principios de siglo XX, se entramaron con disputas políticas e ideológicas en torno al futuro del país, contribuyendo así a comprender la medicalización del cuidado infantil en el marco de procesos sociales, políticos y económicos de escala global.

En esta obra, la autora presenta los resultados de su exploración antropológica de un conjunto de fuentes bibliográficas y documentales, compilado en un minucioso trabajo de relevamiento en archivos. Textos escritos por médicos entre 1890 y 1930 en Argentina, incluyendo tanto obras académicas como materiales de divulgación. La mirada e interrogantes etnográficos de la autora logran revelar las prácticas y nociones sociales que se fueron instaurando en el proceso de medicalización de la crianza infantil, abordadas como una “teoría nativa” que puede ser visibilizada y desnaturalizada a través del extrañamiento antropológico (FONSECA, 1999; JOCILES RUBIO, 2002).

Principales hallazgos

En el primero de los capítulos, la autora analiza el proceso de conformación de la pediatría y la puericultura como especializaciones médicas en la Argentina, iniciado a fines del siglo XIX y ya consolidado hacia 1920. A partir de un rico corpus documental y analizando las trayectorias de algunos de los principales “médicos de niños” de la época, en las que se imbrican los enfoques clínico e higienista, el capítulo recorre la institucionalización de estas disciplinas en el ámbito universitario, hospitalario y en las políticas públicas asistenciales y educativas de un país considerado, en ese entonces, “enfermo de despoblación”, por las altas tasas de mortalidad infantil.

La autora argumenta que se dio un proceso de mutua constitución entre la práctica profesional de la pediatría y la puericultura y la categoría social de infancia o niñez. Así, el proceso de medicalización del cuidado infantil participó de la conformación del “campo de la infancia”, conjuntamente con otras disciplinas científicas y agentes. No obstante, se trata de un proceso conflictivo, que como señala la autora “implica una disputa constante con los saberes populares y domésticos sobre el niño y la crianza” (COLANGELO, 2019, p. 50).

En este sentido, en el segundo capítulo, se presenta un profundo análisis de la noción de infancia que en este proceso se va instaurando como hegemónica, en la que ocupa un lugar destacado la noción de maleabilidad, mediante la cual la pediatría conjuga la idea de una mayor vulnerabilidad frente a las enfermedades con la de un mayor potencial de recuperación. Se le atribuye entonces a la niñez como característica específica el estar en permanente transformación a través de los procesos de crecimiento y desarrollo, considerados como procesos naturales, lineales, que deben controlarse para evitar o remediar desviaciones.

Lo propio del niño es, entonces, crecer y desarrollarse, y ello implica dejar de ser niño a través de una serie de transformaciones no sólo anatómicas y fisiológicas, sino también psíquicas y ‘morales’. Esto hace de la infancia – y muy especialmente de la primera infancia – una realización futura, antes que una experiencia del presente (COLANGELO, 2019, p.68).

Este análisis antropológico de las recurrentes metáforas de crecimiento y desarrollo no se orienta a negar la materialidad de las transformaciones corporales y psíquicas en la niñez, sino a cuestionar el que tales cambios sean concebidos de manera lineal, en términos de progreso y futuro, como “clave natural para definir a esta etapa” y homogeneizar a sus integrantes, sus actividades y espacios considerados apropiados (ibid., p.71).

De este modo, la autora va desarmando diversas ideas que desde la pediatría y la puericultura se construyen respecto de la infancia, ideas acerca de lo normal, de la naturaleza, del niño como individuo a la vez que, como parte de la población infantil, “capital humano” de la nación.

Asimismo, esta obra aporta un enriquecedor análisis de cómo se fueron delimitando diferentes y progresivas fases dentro de la infancia, clasificaciones en subetapas que recortan la primera infancia como momento crucial para la estructuración de la salud y caracterizan muchas veces a los/as bebés como seres presociales, más próximos a los animales y al comportamiento instintivo. En palabras de la autora: “en la caracterización del bebé se condensan y acentúan las particularidades atribuidas a la niñez en general: comienzo, incompletud, maleabilidad, dependencia de los adultos” (COLANGELO, 2019, p. 86). Por último, retomando aportes de Chris Jenks (1996), Colangelo también explora las disímiles ideas en torno de la “esencia” o “naturaleza” infantil, que le atribuyen, como mencionamos, lo primitivo en tanto rudimentario, “puro desborde irracional”, que requiere por tanto su disciplinamiento, o bien,

por el contrario, bajo la influencia de la obra de J.J. Rousseau, una naturaleza pura, bondadosa e inocente a atender mediante observación, vigilancia y protección. Se trata, no obstante, como bien señala la autora, de nociones no siempre opuestas, sino muchas veces superpuestas, que continúan dando sentido a las prácticas médicas, y también pedagógicas, respecto del cuidado infantil hasta el presente.

En el tercer capítulo, “El ‘arte de criar niños’”, se analiza el proyecto pedagógico que la medicina desarrolló en el período estudiado a través de las obras de divulgación sobre puericultura, “como parte de una disputa con otros saberes sobre el niño y la crianza, como los populares y religiosos” (ibíd., p. 100). Es en este capítulo donde pueden observarse los orígenes del maternalismo político (NARI, 2004) que aún permea la política pública argentina, al ubicar a las madres como principales cuidadoras y responsables del desarrollo infantil. Así, la enseñanza a las familias, no sólo prescribía prácticas con fundamentos científicos en torno a la educación, la alimentación, el aseo, la vestimenta y la higiene, sino también estipulaba determinados roles y valores morales para organizar el cuidado infantil. La familia nuclear se ubicó en el horizonte de lo esperable, mientras la femineidad emergió como sinónimo de maternidad, entendida como una experiencia sacrificial y altruista.

En línea con lo trabajado en los capítulos anteriores, Colangelo describe el proyecto pedagógico de la pediatría como la propuesta de un método para racionalizar la crianza: ordenar la alimentación, segmentar los tiempos, definir rutinas, medir los afectos. Para esta misión: “La madre debe ser el auxiliar inteligente del médico, pero nunca el médico mismo” (AGOTE, 1901, apud COLANGELO, 2019, p.134). La instauración de tal método ha estado atravesada permanentemente por la tensión entre saberes expertos y legos. Resulta interesante que mientras se promovía con vehemencia la lactancia materna “como un deber y obligación ineludible de las madres” (ibid., p. 119), se invisibilizaba la realidad de las madres obreras que no podían sostener la misma por sus extensas jornadas laborales. En este sentido, Colangelo señala algo que también resuena en la contemporaneidad: que, si bien las principales destinatarias de estas intervenciones son las madres de sectores populares, los manuales analizados suponen idealmente una madre de clase media, dedicada exclusivamente al cuidado del niño y el hogar.

A modo de cierre

Como hemos planteado hasta aquí, el libro de Adelaida Colangelo presenta un valioso trabajo de deconstrucción del abordaje biomédico hegemónico sobre la infancia en Argentina, mediante su historización y problematización antropológica.

En su análisis del proceso de medicalización de la infancia y de su cuidado, proceso inacabado y desigualmente instaurado en diferentes sectores sociales, este libro ilumina la relación mutuamente constitutiva entre la “medicina del niño” y el lugar social de la infancia acorde al proyecto de la modernidad eurooccidental, al igual que su relación con otras disciplinas del campo de las humanidades y ciencias sociales. A la vez que reconoce como tal proceso se inscribe en las tecnologías de gobierno de las poblaciones (FOUCAULT, 2006), la autora también “lee a contrapelo” en sus fuentes (GUHA, 2002), las tensiones y resistencias de las prácticas y saberes populares.

Se trata entonces de una obra clave para emprender una investigación sobre infancias, en tanto brinda valiosas herramientas analíticas para desnaturalizar, interrogar y cuestionar los modelos de “niño” que orientan no sólo las intervenciones biomédicas, sino también las que provienen del campo pedagógico y educativo, entre otros, al igual que parte importante del sentido común. Invitamos a quienes se interesan por este pujante campo de estudios a leer con atención este trabajo, que sin duda aportará a profundizar la mirada sobre las infancias y quienes han sido uno de sus principales “portavoces” (CASTRO, 2001).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO L. R. de. **Infancia y adolescencia en la cultura del consumo**, Buenos Aires-México: Lumen, 2001.
- COLANGELO, A. **La crianza en disputa. Medicalización del cuidado infantil en la Argentina entre 1890 y 1930**. Los Polvorines: Ediciones UNGS. ISBN 978-987-630-423-8. 186 páginas, 2019.
- FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, N°10, enero/abril 1999.
- FOUCAULT, M. **Seguridad, territorio, población**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- GUHA, R. **Las voces de la historia y otros estudios subalternos**. Barcelona: Crítica, 2002.
- JENKS, C. **Childhood**. Londres-New York: Routledge, 1996.
- JOCILES RUBIO, M. Contexto etnográfico y uso de las técnicas de investigación en Antropología Social. In: De la Cruz, I., Piqueras, A. y A. M. Rivas (coord.) **Introducción a la antropología para la intervención social**. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2002
- NARI, M. **Políticas de maternidad y maternalismo político**: Buenos Aires, 1890-1940. Buenos Aires: Biblos, 2004.

Palabras clave: Infancia, crianza, medicalización, pediatría, puericultura.

FECHA DE RECEPCIÓN: 02/08/2022

FECHA DE APROBACIÓN: 11/09/2022

Andrea Szulc

Doctora en Antropología y Licenciada en Ciencias Antropológicas (orientación sociocultural) por la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Investigadora senior del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Directora del equipo Niñez Plural. Profesora en el Departamento de Ciencias Antropológicas y en la Maestría Interdisciplinaria en Problemáticas Sociales Infanto-juveniles, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: andrea.szulc@gmail.com

Pía Leavy

Doctora en Antropología y Licenciada en Ciencias Antropológicas (orientación sociocultural) por la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigadora del equipo Niñez Plural. Profesora de la Maestría en Problemáticas Sociales Infanto Juveniles de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

E-mail: pialeavy@gmail.com

Infância em territórios de (in)segurança: narrativas compartilhadas com crianças, organizado por Luciana Martins Quixadá e Jaileila de Araújo Menezes

RESENHA/RESEÑA POR

Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa

Professora Adjunta do Departamento de Psicologia, Curso de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-4341-8138>

Que as palavras de crianças nos acertem: entre curas, memórias, revoltas, denúncias e lutos



O livro, *Infâncias em territórios de (in)segurança: narrativas compartilhadas com crianças*, organizado por Luciana Martins Quixadá e Jaileila de Araújo Menezes, mulheres com exercício da docência e da pesquisa em universidades públicas do Nordeste, reúne memórias, ensaios, pesquisas e relatos de experiência atravessados por dizeres revolucionários (GUATTARI, 1987); por falas que impõem suas condições de produção a quem se deixa por elas interpelar: chãos da periferia, escadarias do morro, caminhos a céu aberto, lugares de cura, sonhos, intervalos e pátios de escola, mesas de cozinha, casas miúdas, ruelas, becos, lombadas de livro, roças-quilombos. É uma produção em que autoras e autores escrevem sob efeito da alteridade da infância como outro geracional (KOHAN, 2003).

Um livro pode ser lido por suas intensidades, pelos fluxos de desejo que ativa, por necessidade (DELEUZE; PARNET, 1998). Os textos desta coletânea trazem o potencial transformador do encontro com crianças reais e imaginadas (não menos reais), sobre falar em nome próprio, fazer arranjos inusitados, festejar invenções metodológicas. À medida que exploramos algumas de suas intensidades, vemos a complexidade e a sensibilidade analíticas e amorosas com que se tece uma gramática da esperança

(sob efeito da presença das gerações mais novas), como invoca Luciana Quixadá no último texto da coletânea-roda: “[...] considerando, principalmente, que seus sonhos podem operar como horizontes micropolíticos” (QUIXADÁ, 2022, p. 217). Inspiro-me na vivência de que, com crianças, conversas nem sempre são lineares, a fim de dizer que esta resenha se faz mais pelos efeitos da leitura que pela sequência que estrutura a obra. Muitas entradas são possíveis para a leitura do livro.

Podemos começar experimentando a urgência ética em acolher os endereçamentos das crianças, tal como no artigo de Juliana Siqueira de Lara. A pesquisadora acompanha e partilha de cenas cotidianas vividas pelas suas interlocutoras, “sábias locais”, moradoras de uma comunidade urbana no Rio de Janeiro. Relatos e atos de enfrentamento e significação das crianças sobre os efeitos da violência armada vão se interpondo, se impondo no percurso da pesquisadora, assim como também o fazem os próprios atos violentos testemunhados por elas. A escrita cria um plano ético-metodológico para problematização dos sentidos do cuidado e de proteção e nos interpela: como e onde nos posicionamos para que suas narrativas nos acertem?

As experiências, mesmo que compartilhadas por adultos e crianças, parecem não circular entre si e o que as crianças sentem e pensam não tem muito escoamento para além das falas individualizadas e brincadeiras, ironizando ou imitando a realidade. [...] adultos parecem muito solitários na busca por segurança cotidiana e se veem desamparados diante de uma instituição do Estado, que, em tese, presa justamente pela ‘segurança’” (LARA, 2022, p. 158).

Outra experiência é se perder pelas rotas descoloniais do texto-carta de Jaileila de Araújo Menezes, de ser impactadas/os pela força de sua escrita inventiva. Jaileila produz desejos de conversa em nós, ao fazer perdurar a ação da “pergunta ingênua de grande potência política” da sua interlocutora: “porque a gente mesmo não escreve as nossas histórias?” (MENEZES, 2022, p. 73). Não pretende explicar e sim partilhar politicamente memórias silenciadas dos povos subalternizados, pondo na roda linhas de (re)criação de sua própria adultez. Deixar que a pergunta-flecha atravessasse suas memórias e suas práticas acadêmicas e de vida, inspiradas no feminismo negro. “Posicionar-se como escritora engajada e contestadora em um mundo colonizado é tarefa que faz recusar formulações simplistas sobre a disposição das relações sociais. Trata-se de assumir o empreendimento narrativo de falar por si, ao invés de ser reduzida à linguagem do outro” (MENEZES, 2022, p. 75).

Keise Barbosa da Silva e Jamila de Oliveira Marques nos fazem sentir que o enfrentamento ao epistemicídio e ao silenciamento dos saberes do povo negro é movido conjuntamente por rotas de cura (VEIGA, 2021). Entre literatura e ancestralidade, ouvir no canto da preta avó de Ayo, Dona Olímpia, operações de re-existências diante do racismo estrutural e cotidiano capilarizado vividos pela menina desde cedo. Aprender que há “[...] territórios seguros em alguns lugares e outros, precisarão ser gerados. [...] que seu corpo poderia coabitar, para além do medo e da dor, sentimentos de coragem e de admiração de si própria” (SILVA; MARQUES, 2022, p.185).

No texto de Kátia Lacerda Meira Menezes e Ana Julia Lacerda Meire Menezes, podemos dizer que o enfrentamento se dá quanto às linhas duras institucionalizadas na produção do medo, em direção ao desejo de abraçar um medo-saída e não um medo-corrente. As autoras argumentam que medo e violência conformam um binômio que emerge na “construção das subjetividades e sociabilidade brasileira” (MENEZES, K; MENEZES, A., 2022, p. 203). Complementam, em uma atenta tessitura junto às narrativas ético-estéticas das crianças moradoras das periferias em Fortaleza, das quais se aproximam pela própria experiência de produção do livro, que “[...] exclusão ou extermínio de sujeitos e grupos são sutilmente deslocados no discurso hegemônico como dispositivos de segurança e proteção contra ameaças e perigos, ao mesmo tempo em que a exposição e a prevenção ao risco se impõem como responsabilidade individual” (Idem, p. 204).

Érika Cecilia Soares Oliveira e Késia dos Anjos Rocha nos dizem sobre a contação de histórias que recusa botar para dormir e embalar uma sociedade racista, heteronormativa e patriarcal. Experiência de ser lido-engolido pela literatura feminista e sua escrita devir-criança para poder germinar outros mundos. Acordar sem cerimônia a infância universal e normativa que descansa em berço esplêndido e invocar encantados e esperança para falar de novo, em outro começo. Luciana Martins Quixadá, Mariana Lustosa Brito e Thamires de Aquino Távora teimam e insistem na potência do encontro com crianças no projeto de extensão universitária Ciranda de Palavras. Mudam, ajustam, se aproximam, passeiam porque escutam as crianças, que por sua vez, desconcertam um território acadêmico delimitado a priori para decifrá-las. Emiliano Dantas e Lais Rodrigues contestam o plano da produção de conhecimento cartesiana, neutra, baseada em hierarquizações e objetificações. A criança-interlocutora, e que assina o artigo, cria pela presença de seus desenhos uma dimensão outra para quem lê. Nada de interpretação. Os desenhos são materialidade de um encontro, coisa que tem vida e potencial de gerar relações, nos dizem Emiliano e Lais, em diálogo com a antropologia ecológica de Tim Ingold e a pedagogia de Paulo Freire.

As crianças que ocupam as cenas do trabalho da equipe de pesquisadores do Comitê de prevenção e Combate à Violência (CPVC) insinuam-se como presenças que denunciam certo ajuste à própria escrita do texto. Embora as entrevistas não fossem com elas, choram, brincam, ficam por perto nos momentos de pesquisa e produzem fragmentos, pequenas conversas que também narram os efeitos devastadores da violência armada no Ceará. As crianças lembram a teia relacional e intergeracional devastada pela perda e que Daniele Jesus Negreiro, Roger Silva Souza, Monique Linhares Gomes e Renato Roseno de Oliveira visibilizam no texto.

Os capítulos citados acima compõem a parte II do livro. Convergem como palavras-giros, rodopios de saci (figura do folclore brasileiro), jovem preto, criatura da floresta, de sabedoria. Saci é imagem contra-hegemônica, presente no imaginário lúdico e cultural brasileiro (PAIVA, 2017), e que me invade enquanto escrevo. Saci e Anastácia (mulher sequestrada de África e escravizada no Brasil) são meus olhos para a menina da capa. Ela tem sobre a cabeça livros/cadernos. Parecem equilibrados, íntimos dela. Lembro-me das meninas com bacias de roupas que tanto vi na minha infância, na beira da estrada empoeirada em viagem pelo interior do Piauí, Nordeste. A janela do carro de onde as via era lugar muito distinto daquele em que Luciana Quixadá foi interpelada pela criança que inspira, a meu ver, a operação de decolonização em curso na produção deste livro. Não adianta apenas ouvir as crianças. O que temos a dizer a elas? O que vem depois dos seus endereçamentos? Universidades não podem mirar de longe (da janela em movimento) as meninas-negras que se equilibram pelo fio da estrada e se arriscam cotidianamente. As palavras que cortam o livro do meio às bordas têm a força da oralidade, dos saberes nem sempre escritos das crianças, que podem invocar um pesquisar pelos rastros, no que não tem morada óbvia, mas que nem por isso deixa de produzir efeitos.

A temática do medo e das políticas de (in)segurança são territórios acadêmicos e de vida das autoras enlaçados nas vozes de crianças periféricas e que postos em análise nos fazem transver os contornos naturalizados das violências cotidianas. Outra política de narratividade feita por mulheres (maioria) tocadas por práticas que também podem silenciá-las socialmente, porque a elas são destinadas e naturalizadas – cuidado, assistência, educação, proteção – na interseção do que aprisiona também as infâncias, sobretudo, empobrecidas, vulnerabilizadas e negras deste país. Torcer afetiva e cognitivamente regimes de saber-poder em que nos implicamos, requer operações genealógicas que nos lançam entre continuidades e descontinuidades (FOUCAULT, 2003). A obra conta com operações subversivas que se fazem nos detalhes dos capítulos, surpreendendo-nos. Assim, é o prefácio-crônica que nos tira da descrição monótona dos relatórios acadêmicos e conta poeticamente e na simplicidade como se produz extensão universitária, cruzando vida e sonhos daqueles que se juntam nessas jornadas de trabalho.

Realço que nessas condições e interesses se façam vidas de mulheres-mães, que contornam opressões do mundo do trabalho produtivista, academicista, masculinizado, branco por ações políticas como a amizade, o desejo, o corpo.

Soma-se à inventividade das escritas implicadas e desassossegadas das/dos autoras/es da parte II, o esforço analítico e reflexivo, não menos provocador, dos artigos de Ângela Alencar Araripe Pinheiro; Acileide Cristiane Fernandes Coelho e Maria Inês Gandolfo Conceição; Leônia Cavalcante Teixeira e Evilene Abreu Silva, que se encontram na parte I do livro. Em um cenário de desconfiança e ataque à ciência e à vida, de disputas narrativas, as reflexões históricas atuam como vetores capazes de produzir rachaduras e suspensões nos modos de construir as realidades, além de reposicionamentos subjetivos. A experiência de Ângela e sua presença na cena pública de defesa dos direitos de crianças e adolescentes testemunham a complexidade dos entraves que perfazem macro e micropoliticamente a prática de atores implicados na efetivação de uma outra normatividade jurídica desde a redemocratização do país. A pesquisadora lança seu espanto/protesto: estaríamos assistindo operações que agenciam socio-politicamente modos de subjetivação distintos como a constituição de 1888 e o Código de Menores? Sujeito de direitos e objeto do disciplinamento e controle coexistindo à medida que as vidas de crianças brasileiras pobres, negras, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, periféricas, de comunidades rurais, órfãs são precarizadas, apagadas em sua potência neste mundo. Alinhavam-se afetos e análises panorâmicas para situar leitoras/es na complexidade das malhas do campo dos direitos das crianças e adolescentes e dos dispositivos para sua promoção, defesa e garantia. A tarefa ética se faz nas fronteiras de saberes à atuação das políticas de Assistência, Educação, Saúde. Leônia Cavalcante Teixeira e Evilene Abreu Silva apostam na produção singular do cuidado, em uma conexão que pode não se fazer apenas pelos encaminhamentos (mesmo se efetivos) entre equipamentos de cuidado nas várias instâncias. Há algo de um cuidado como artesanaria: “[...] amparo singular [...] que consiste na contextualização de possibilidades de vida que, muitas vezes, não se adequam às normatividades” (TEIXEIRA; SILVA, 2022, p. 62). Acileide Cristiane Fernandes Coelho e Maria Inês Gandolfo Conceição, por sua vez, apostam nas redes comunitárias e que produzem vínculos como meios de concretização das diretrizes do sistema de garantia de direitos. Analisam várias pesquisas que demarcam as dificuldades dos profissionais que atuam nas redes de proteção, indicando-nos a potência do permanecer e do partilhar, desde que atentos às horizontalidades e práticas de coletivização possíveis pela organização de redes locais.

Retomamos a conversa (feita na forma de carta) entre a pesquisadora Jaileila e a menina-criança. Quisemos que a ilustração da capa fosse ela, fosse nossa memória-menina encorajada a se revisitar como efeito da leitura do livro. Contrariando as polícias do discurso, o livro nos encoraja a contá-lo, recontá-lo, deixá-lo produzir seus efeitos, incomodar. Deixar vir à tona o reconhecimento das práticas relacionais formativas da adultez das/os pesquisadoras/es, alinhado às torções que precisam se fazer na matriz moderna colonial que se insinua lucrando com as violências dirigidas às vidas subalternizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta:1998.
- FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. Ditos e escritos IV.
- GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LARA, J. S. “É tiro de bala achada, tia”: violência armada policial, cuidado e a palavra das crianças que não se escuta. In: QUIXADÁ, L. M; MENEZES, J. de A. (Org.). **Infâncias em territórios de (in) segurança: narrativas compartilhadas com crianças**. Fortaleza, Ceará: Editora da UECE, 2022. p.144-160.
- MENEZES, J. A. “Tia, estamos sempre lendo as histórias dos outros. por que a gente mesmo não escreve as nossas histórias? por que a gente também não pode ser autor?”. In: QUIXADÁ, L. M; MENEZES, J. de A. (Org.). **Infâncias em territórios de (in)segurança: narrativas compartilhadas com crianças**. Fortaleza, Ceará: Editora da UECE, 2022. p.70-83.
- MENEZES, K. L; MENEZES, A.J. L. “Ele tinha muito medo porque o bairro dele era muito perigoso”: pensando a produção do medo no cenário brasileiro. In: QUIXADÁ, L. M; MENEZES, J. de A. (Org.). **Infâncias em territórios de (in)segurança: narrativas compartilhadas com crianças**. Fortaleza, Ceará: Editora da UECE, 2022. p.199-216.
- PAIVA, F. **SACIabilidade imaginária**. Portal CRIANÇA E CONSUMO, Instituto Alana. 2017. Disponível em: <<http://www.flaviopaiva.com.br/ensaios/saciabilidade-imaginaria/>>. Acesso em: 20 out. 2022.
- QUIXADÁ, L. M. Crianças na periferia e narrativas compartilhadas: por uma gramática da esperança. In: QUIXADÁ, L. M; MENEZES, J. de A. (Org.). **Infâncias em territórios de (in) segurança: narrativas compartilhadas com crianças**. Fortaleza, Ceará: Editora da UECE, 2022. p. 218-236.
- QUIXADÁ, L. M; MENEZES, J. de A. (Org.). Infâncias em territórios de (in)segurança: narrativas compartilhadas com crianças. Fortaleza, Ceará: Editora da UECE, 2022.**
- SILVA, K. B.; MARQUES, J. O. AYÀ MI O JÁ: UM CONTO SOBRE (RE)EXISTÊNCIA E ANCESTRALIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS PERIFÉRICAS. In: QUIXADÁ, L. M; MENEZES, J. de A. (Org.). **Infâncias em territórios de (in)segurança: narrativas compartilhadas com crianças**. Fortaleza, Ceará: Editora da UECE, 2022. p. 180-198.
- TEIXEIRA, L. C; SILVA, E. A. Desafios à efetivação dos direitos de crianças e adolescentes – notas a partir de um caso clínico-institucional nos campos das políticas públicas de saúde mental e assistência social. In: QUIXADÁ, L. M; MENEZES, J. de A. (Org.). **Infâncias em territórios de (in)segurança: narrativas compartilhadas com crianças**. Fortaleza, Ceará: Editora da UECE, 2022. p.53-68.
- VEIGA, L. M. **Clínica do impossível: linhas de fuga e de cura**. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

Palavras-chave: reexistências, crianças, narrativas, violências, direitos.

DATA DE RECEBIMENTO: 28/11/2022

DATA DE APROVAÇÃO: 05/12/2022

Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa

Doutora em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Docente do Programa Profissional em Psicologia e Políticas Públicas (Universidade Federal do Ceará/Campus Sobral-Ceará, Brasil) e do Departamento de Psicologia de Fortaleza, Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Membro do Grupo de Pesquisas e intervenções em Violência, Exclusão Social e Subjetivação (VIESES), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordena o Projeto de extensão Maquinarias: infâncias em invenção.

E-mail: ericaatem@ufc.br

Levantamento Bibliográfico / Relevamiento 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 agosto a dezembro de 2022, cujas informações puderam ser obtidas nos sites de suas respectivas editoras.

–

En esta sección, presentamos el levantamiento bibliográfico de los libros publicados en Latinoamérica, en portugués y español, en las áreas de Ciencias Humanas y Sociales sobre infancia y juventud. Se presentan las obras publicadas entre agosto y diciembre de 2022, cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

- 1 **Abordajes del sufrimiento psicosocial en las infancias y adolescencias (ISBN 978-987-538-928-1)**
Autores: Gabriela Wagner et al.
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 160 páginas.
- 2 **A escola remota: presente e futuro da educação (ISBN 978-658-854-725-0)**
Organizadores: Carlos Roberto Jamil Cury, Vânia Noronha e Simão Pedro P. Marinho
Editora: PUC Minas, Belo Horizonte, 445 páginas.
- 3 **A saúde das mulheres e das crianças para além dos muros da universidade. Experiências extensionistas do departamento de enfermagem materno infantil da UERJ (ISBN 978-65-251-3646-2)**
Organizadoras: Marcele Zveiter, Ricardo José Oliveira Mouta e Luiza Mara Correia
Editora: CRV, Curitiba, 180 páginas.
- 4 **Culturas escolares y procesos de formación en valores. La socialización de las adolescencias en la Argentina urbana (ISBN 978-987-538-929-8)**
Autores: Tony Lin
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 360 páginas.
- 5 **Diferenças e alteridade na educação: conversas, problemas e perguntas (ISBN 978-857-511-555-8)**
Organizadoras: Anelice Ribetto e Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva
Editora: EdUERJ, Rio de Janeiro, 300 páginas.
- 6 **#FALAESTUDANTE! Um estudo sobre o legado da expansão dos institutos federais aos seus estudantes (ISBN 978-658-738-796-3)**
Autora: Michelli Daros
Editora: EDUC, São Paulo, 372 páginas.
- 7 **Infância, palavra de risco (ISBN 978-658-883-144-1)**
Autora: Rosana Kohl Bines
Editora: PUC-Rio, Rio de Janeiro, 276 páginas.

- 8 Infancias y pobrezas. La complejidad de su conceptualización, medición y abordaje a través de políticas públicas (ISBN 978-84-18929-75-5)**
Autores: Carla Arévalo et al.
Editora: Miño y Dávila, Buenos Aires, 280 páginas.
- 9 Janela da escuta: o adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida (ISBN 978-655-858-054-6)**
Organizadores: Cristiane de Freitas Cunha Grillo, Bianca Ferreira Rocha e Mateus Mourão
Editora: UFMG Editora, Belo Horizonte, 717 páginas.
- 10 Juventudes, prácticas y conocimientos situados. Notas en pandemia (ISBN 978-987-813-295-2)**
Organizadoras: Patricia Acevedo e Eva Da Porta
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 132 páginas.
- 11 Juventudes, trauma e segregação (ISBN 978-655-858-076-8)**
Organizadores: Ana Carolina Dias Silva, Andréa Máris Campos Guerra e Rodrigo Goes e Lima
Editora: UFMG Editora, Belo Horizonte, 228 páginas.
- 12 La amistad en las infancias. Una experiencia fundante (ISBN 978-987-538-937-3)**
Autores: Laura T. Jaite e Esteban Levin
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 184 páginas.
- 13 Memes e educação na cibercultura (ISBN 978-658-621-392-8)**
Organizadores: Kaio Eduardo Oliveira, Cristiane Porto e Edméa Santos
Editora: Editus, Santa Cruz, 208 páginas.
- 14 Miradas y escuchas sensibles del jugar en las primeras infancias (ISBN 978-84-18929-54-0)**
Autores: Marcela Armus et al.
Editora: Miño y Dávila, Buenos Aires, 210 páginas.
- 15 Niñas, niños y adolescentes en tiempos de desamparo colectivo. De la incertidumbre a la esperanza en salud mental y educación (ISBN 978-987-538-931-1)**
Autores: Beatriz Janin
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 162 páginas.
- 16 “O que os pais vão falar?”: gênero, sexualidade e círculos dialógicos com educadoras (ISBN 978-65-86383-73-7)**
Autora: Fabiane Freire França
Editora: EdUEM, Maringá, 179 páginas.
- 17 Pedagogia social e educação ambiental: pensamento e ação na educação da escola contemporânea (ISBN 978-65-997888-1-9)**
Autora: Sandra Chistolini. Tradução: Maria da Graça Gomes de Pina
Editora: Cátedra UNESCO de Juventude, Brasília, 204 páginas.
- 18 Teatro-conversação na escola: o uso do teatro na conversação como mediador de conflitos na educação (ISBN 978-655-858-092-8)**
Autora: Libéria Rodrigues Neves
Editora: UFMG Editora, Belo Horizonte, 235 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. A submissão de textos em qualquer categoria só será possível mediante a confirmação do autor, no momento da submissão, de que **TODAS** as condições estabelecidas estão atendidas. O descumprimento de **qualquer um** dos itens é suficiente para a **recusa inicial**, durante a primeira etapa de avaliação, motivo pelo qual recomendamos aos autores que façam minuciosa revisão de seus manuscritos antes da submissão.
3. Serão aceitos apenas artigos, entrevistas e resenhas inéditos.
4. Todos os artigos, entrevistas ou resenhas enviados para submissão deverão estar como documento Word, em extensão “.doc” ou “.docx”, fonte Arial 11, espaço duplo.
5. Ao submeter o texto na plataforma é obrigatório que autoras e autores disponibilizem: nome e sobrenome, e-mail, Orcid, afiliação institucional e informações curriculares de, no máximo, 3 linhas (Existem campos no Passo 3 - Metadados na submissão que devem ser utilizados para isto). Estas informações devem ser enviadas no idioma do(a) autor(a), português OU espanhol. No caso de submissão de entrevista, devem ser enviadas as informações curriculares do(a) entrevistador(a) e do(a) entrevistado(a) no idioma do entrevistado. É fundamental que nenhuma destas identificações apareça no artigo anexado e sim seja inserida no sistema da revista (Ver Norma 12).
6. Autoras e autores de artigos e entrevistas deverão enviar junto com o texto os títulos e resumos em português, espanhol e inglês, assim como 4 a 5 palavras-chave nas três línguas. Os resumos e palavras-chave nas três línguas devem ser inseridos ao final do manuscrito depois das referências, o primeiro sempre na língua original do(as) autor(as) seguidos dos demais.
7. Títulos e subtítulos devem ser separados do restante do texto por espaçamento, e destacados em negrito.

8. As referências bibliográficas devem ser apresentadas em ordem alfabética ao final do texto e se pausarem pelas normas ABNT (NBR 6023, 2002). Obras do(s) mesmo(s) autor(es) devem seguir a ordem cronológica de publicação.
9. Apenas as referências citadas no corpo do texto deverão aparecer e ser mencionadas nessa seção. 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. **IHA 2009/2010: los hombres negros adolescentes son las principales víctimas de homicidios en Brasil**. Disponível em: <http://www.observatorioadolescencia.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=722:iha-20092010-adoles-

[centes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106](#)>. Acesso em 14 abr. 2013.

OBRA ANTIGA E REEDITADA EM DATA POSTERIOR

WINNICOTT, D. W. *Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais*. In: _____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1971 (Original de 1951).

REFERÊNCIA DE PUBLICAÇÃO

QUANDO CONSTA O TRADUTOR DO LIVRO

LUJAN, R. P. **Um presente especial**. Tradução Sonia da Silva. 3. ed. São Paulo: Aquariana, 1993.

11. Citações e notas.

- As citações de autores no corpo do texto e as notas de rodapé seguem as normas ABNT (NBR 10520, 2002).
- 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.). Não deverão ser destacadas com negrito ou itálico.
- As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto.
Ex.: Segundo Cordeiro (2008)... .
- Para os casos de documentos do(s) mesmo(s) autor(es) publicados em anos diferentes, utilizar o seguinte modelo:
(DREYFUSS, 1989, 1991, 1995)
(CRUZ; CORREA; COSTA, 1998, 1999, 2000)
- Para os casos de citação de diversos documentos de diversos autores, utilizar os seguintes modelos:
Ex: (CROSS, 1984; KNOX, 1986; MEZIRROW, 1991).
- As citações de obras antigas republicadas recentemente deve seguir o modelo: Winnicott (1971/1951).....
- 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. Devem ser formatadas em fonte arial 10, justificadas, espaçamento simples.

- Quando se tratar de citação secundária – por exemplo, da citação de um autor citado por uma outra publicação consultada sem que o original tenha sido consultado – citar apenas a obra consultada na seguinte forma, por exemplo: “Arendt (1968, apud BIGNOTTO, 2008)....”.

12. Uso de itálico e aspas duplas:

- **Uso de itálico:** a) títulos de livros, jornais, artigos, crônicas etc, bastando usar em maiúscula a primeira palavra (ex.: *Gabriela cravo e canela*; *A casa das sete mulheres*; b) palavras ou expressões estrangeiras (goal, american way of life), excetuando: – nomes de entidades (Library of Congress), empresas (Edizione Scientifiche Italiane), países (United Kingdom), pessoas (Claude Lévy-Strauss). c) expressões que merecem destaque (nesse caso, usá-las com parcimônia).
- **Uso de aspas duplas:** preferentemente, apenas para as citações curtas no corpo do texto, embora possam ser aplicadas em caso de neologismos ou palavras utilizadas no sentido figurado (nesse caso, usá-las com parcimônia); não utilizamos aspas simples, a não ser no caso de aspas dentro de aspas.

- #### 13. É fundamental que o material não contenha qualquer forma de identificação da autoria, o que inclui referências identificadas a trabalhos anteriores do(s) autor(es) do manuscrito e seus vínculos institucionais, bem como informações contidas nos campos das propriedades do documento. Para retirar a identificação de autoria nas Propriedades do arquivo, os caminhos podem variar, dependendo da sua versão de Word ou outro editor de texto. Na ferramenta de Ajuda do seu editor de texto, procure por “Propriedades” ou “Inspeccionar documento” e siga as instruções para remover informações pessoais do documento.

- #### 12. Imagens devem ter alta qualidade (resolução mínima de 300 dpi) e formato jpeg.

TEMAS EM DESTAQUE

Os artigos dessa seção devem abordar alguma questão ou problema de investigação que diga respeito à infância e/ou juventude no contexto latino-americano. Como trabalho de investigação científica, os artigos contribuem para o avanço do conhecimento na área, escritos para especialistas – docentes, pesquisadores – mas também para um público mais amplo – estudantes de pós-graduação e graduação, não especialistas. A escrita deve atentar para a clareza do texto. Relatos de experiência profissional podem ser incluídos quando trazem contribuições importantes à prática profissional e à problematização de aspectos teóricos.

1. Os artigos devem ter entre 5 mil a 8 mil palavras (incluindo resumos e referências).
2. Resumos em português, espanhol e inglês de aproximadamente 150 palavras cada um deverão ser inseridos no final do artigo, após as referências, seguidos de 4 (quatro) a 5 (cinco) palavras-chave, nas três línguas, que abarquem a temática abordada no artigo. As palavras-chave devem ser separadas por vírgula, com a primeira letra minúscula.
3. Gráficos, tabelas e figuras deverão ser enviados separadamente entre si, cada um deles em arquivo JPG, e estar inseridos no corpo do texto com seus respectivos títulos/legendas. Devem estar numerados sequencialmente, inclusive no nome dos arquivos JPG. Em relação às imagens, os autores devem ter assegurado os direitos de uso, cuja comprovação deve ser enviada à revista.
4. As seções do corpo do texto não começam cada uma em uma nova página e todas devem possuir títulos e subtítulos em negrito onde somente a primeira letra é maiúscula. Os subtítulos, se houver, devem estar alinhados à esquerda, em negrito, com a primeira letra maiúscula.
5. Serão solicitados das/os autoras/es cuja submissão for aprovada para publicação o envio de foto individual em tamanho JPG com tamanho mínimo de 200 x 200 pixels e qualidade de 300 dpi.

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/A entrevistador/a 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 entre duas mil a cinco mil palavras, e se enviadas também em vídeo, esse deverá ter no máximo quarenta 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 acompanhar o encaminhamento do texto ou vídeo da entrevista os títulos e resumos da entrevista em português, inglês e espanhol, e de 4 (quatro) a 5 (cinco) palavras-chave nas três línguas. As palavras-chave devem ser separadas por vírgula, com a primeira letra minúscula.
6. Serão solicitados das/os entrevistadas/os e entrevistadoras/es cuja submissão for aprovada para publicação o envio de foto individual em formato JPG com tamanho mínimo de 200 x 200 pixels e qualidade de 300 dpi.

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 1,5 mil a 2 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.
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.

Direitos autorais

A submissão de manuscritos à Revista implica a cessão de direitos de publicação à DESIDADES que terá a exclusividade de publicação sem quaisquer ônus. O/A autor/a poderá, no entanto, publicar esse material posteriormente, na íntegra, ou parcialmente. No caso de republicação da totalidade ou de partes dos textos em outro veículo, o/a autor/a deve fazer menção à primeira publicação na revista DESIDADES. O/As autores são inteiramente responsáveis pelo conteúdo de seus artigos publicados.

Envio do material

Os artigos, entrevistas e resenhas devem ser submetidos no site da DESIDADES, no portal de periódicos da UFRJ <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades>

Os/As autore/as serão notificado/as 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 – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Campus da Praia Vermelha

Av. Pasteur 250 – Prédio da Decania do CFCH

Rio de Janeiro CEP 22290 902

Brasil

Contatos

DESIDADES

Revista eletrônica de divulgação científica da infância e juventude

Revista electrónica de divulgación científica de la infancia y la juventud

NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Campus da Praia Vermelha

Av. Pasteur 250 - Prédio da Decania do CFCH

Rio de Janeiro

CEP 22290 902

Brasil

www.desidades.ufrj.br

revistadesidades@gmail.com

DESIDADES

Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude

Revista Científica de la Infancia, Adolescencia y Juventud

**NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para
a Infância e Adolescência Contemporâneas**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Campus da Praia Vermelha

Av. Pasteur 250 - Prédio da Decania do CFCH

Rio de Janeiro

CEP 22290 902

Brasil

www.desidades.ufrj.br

revistadesidades@gmail.com

