

des;idades

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

37

Edição
comemorativa

10 ANOS

ISSN 2318-9282 (suporte online)

número 37

ano/año 11

set/sep - dez/dic 2023

desidades

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

Beatriz Corsino Pérez – Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

Felipe Salvador Grisolia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

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

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

Renata Alves Monteiro – Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

Renata Tomaz – Fundação Getúlio Vargas, FGV, Brasil

Roseane Amorim da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE, 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

Erica dos Santos Vieira – 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

Ana Leticia Lima Silva – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Davi Alves de Abreu – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Gabriela Fernandes Castro – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Giesela Maria Schöpke Marques Talon – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Isys Boos Vieira – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Lara de Oliveira Moreira – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Luan Gall Gagliardi – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Maria Clara Caiaffa – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Marília Garcia Costa – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Michael Santana da Paz – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Pedro Sá Campello Queiroz – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Sophia Aguiar Gimenez Corrêa – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

ASSESSORIA EM BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO

Lorrane de Souza Saluzi – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

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 periodicidade cuatrimestral. Publica textos en português 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, necesitan 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 Vasconcellos	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
María 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

Índice

EDITORIAL	8
TEMAS EM DESTAQUE / TEMAS SOBRESALIENTES	
A Autolesão Não Suicida: uma revisão de literatura e a defesa da descolonização do termo <i>Laura Lorenzetti; Júlia Silbiger; Raquel Souza Lobo Guzzo</i>	26
Una aproximación etnográfica a los saberes de los niños y las niñas sobre Bolivia <i>Melina Damiana Varela</i>	47
Juventude negra nas periferias do Brasil: Psicologia em questão <i>Orlando Júnior Viana Macêdo; Manuella Castelo Branco Pessoa; Thaís Fontenelle Bezerra; Adriana de Alencar Gomes Pinheiro</i>	71
As expressões subjetivas de adolescentes autores de atos infracionais <i>Rayssa Jackeline Graça Maciel; Adinete Sousa da Costa Mezzalira</i>	87
Apelos democráticos por direitos de crianças e adolescentes em orfandade: cartas a autoridades públicas <i>Ângela de Alencar Araripe Pinheiro</i>	104
La construcción de perspectivas de futuro de infantes y adolescentes en contextos de pobreza y desigualdad <i>Olga Grijalva Martínez</i>	123
A cidadania prometida <i>Irene Rizzini</i>	140
Resistencias y memorias de maternidades rebeldes y niñeces otras frente a la neocolonización <i>Angélica Rico Montoya</i>	153
Estar junto no campo: pesquisa-extensão com crianças indígenas e quilombolas no sertão nordestino <i>Suzana Santos Libardi; Alana Gabriela Barros Doia da Silva; Lisa Victória Lopes Gonzaga de Souza; Maria Thaís Mota do Nascimento</i>	173
Ação política e intencionalidade formativa na participação das crianças no Movimento Sem Terra <i>Fábio Accardo de Freitas; Maria Cristina Soares de Gouvea</i>	194

ESPAÇO ABERTO / ESPACIO ABIERTO

Lutos e lutas por justiça:

relatos de uma mãe sobre a morte de seu filho em virtude da
ação violenta do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

211

Entrevista com *Ana Paula Oliveira* realizada por *Renata Tavares da Silva Guimarães*

INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS / INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS

Niñez plural.

Desafíos para repensar las infancias contemporáneas, organizado por Andrea
Szulc, Silvia Guemureman, Mariana García Palacios y Adelaida Colangelo

226

Analia García

Protagonismo infantil popular.

Derechos desde abajo y participación política, de Manfred Liebel
en colaboración con Marta Martínez Muñoz y Philip Meade

230

Hebe Montenegro; Florencia Mazzola; Camila Parodi

Levantamento Bibliográfico / Relevamiento Bibliográfico

235

Normas para publicação / Normas para la publicación

239

Editorial

A 37ª edição da DESIDADES comemora seus dez anos de publicação ininterrupta, lançada inicialmente em dezembro de 2013. Comemorar, como nos lembra a etimologia da palavra, é fazer recordar e solenizar um acontecimento passado que faz do presente o que ele é. Ao longo desses dez anos a revista científica DESIDADES introduziu e consolidou uma plataforma de discussão e divulgação do conhecimento científico sobre a infância, a adolescência e a juventude latino-americanas aglutinando pesquisadores e pesquisadoras de todo o subcontinente. Como uma revista científica de perspectiva multidisciplinar, a DESIDADES veio oferecer não somente um diálogo multifacetado sobre a complexidade deste campo de estudos, como também cobrir uma enorme lacuna no que concerne a tornar presente e necessária a discussão científica desse campo no panorama editorial latino-americano. Portanto, fazer recordar o momento inaugural da revista é trazê-lo para o presente nos acercando dos múltiplos efeitos que, hoje, usufruímos da presença -por uma década- da DESIDADES.

Desde seu início, a revista tem sido realizada pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Hoje, esse Núcleo se atualizou como NIAJ, Núcleo de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude, da mesma universidade. O apoio financeiro para a realização da revista tem sido, mormente, da Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), e também do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Essas entidades pagam parcialmente os custos da revista. A revista não cobra de seus autores, e é de acesso público e gratuito aos leitores. Importante dizer que a revista só consegue existir pela teimosia e generosidade de uma grande equipe – docentes, pesquisadores, estudantes de pós e de graduação - que, voluntariamente, dedica algumas horas semanais às atividades editoriais. Neste sentido, podemos dizer que, a cada quadrimestre, oferecemos aos nossos leitores uma edição quase que artesanalmente elaborada em que, para se ter uma ideia, nos dias de hoje, estão envolvidos diretamente treze docentes pesquisadores nacionais e internacionais (conselho editorial), cinco doutorandos ou pós-doutorandos (editoria técnica), dez estudantes de graduação (equipe técnica), um profissional de biblioteconomia (bolsista FAPERJ), duas profissionais de revisão linguística (para português e espanhol). São, enfim, 31 pessoas trabalhando diretamente em cada nova edição, sem contar com os préstimos dos consultores ad-hoc, parceiros inestimáveis no aprimoramento científico das publicações, e além deles, é claro, do profissional que nos presta os valiosos serviços de formatação e diagramação.

Ao mesmo tempo que fazer recordar o âmbito de colaborações tão generosas e potentes ressalta a saga resiliente desta revista, é importante sinalizar, paradoxalmente, como as políticas de apoio à divulgação científica no país relegam a condições indigentes as revistas científicas brasileiras, principalmente aquelas que ainda optam por não repassar seus custos seja aos autores, seja aos leitores. No âmbito de um mercado editorial cada vez mais empresarial, e dominado pelas corporações multinacionais que definem os “parâmetros de qualidade” das publicações científicas, a insistência de periódicos, como a DESIDADES, em *permanecer existindo* afirma, entre outras coisas, que “outros mundos são possíveis”, mas passíveis de sucumbir frente à devastação promovida pelos oligopólios do capitalismo acadêmico (AKE, 1979; CASTRO-GÓMEZ, 2007; IBARRA COLADO, 2002). Assim, ao longo desta década, as discussões sobre como

existir enquanto periódico científico latino-americano têm pautado, constantemente, as decisões do Conselho Editorial e da Editoria Técnica da DESIDADES. Lamentamos a falta de apoio governamental a políticas de editoração científica que poderiam trazer uma perspectiva de mais longo prazo para a ação programática das revistas, assim como aliviar seus editores dos sobressaltos e angústias de fechar as contas a cada edição.

Estabelecer um veículo de divulgação científica sobre a infância, a adolescência e a juventude latino-americanas foi, e tem sido, a ação programática, por excelência, da DESIDADES tendo em vista que somente com a circulação do que se produz na América Latina poderemos desenvolver teorias, metodologias e práticas a partir da singularidade das demandas e questões que emergem nesta parte do mundo. Para as pesquisadoras brasileiras urge transpor a “fidelidade” com que os circuitos, os autores e as perspectivas do Norte são celebrados e reafirmados para, ao invés, nos voltarmos para o subcontinente latino-americano e (re-)aprendermos sua história e geopolítica de embates, diversidade e cosmovisões. Os segmentos sociais das crianças, adolescentes e jovens constituem cerca de um terço de suas populações o que, por si só, constitui um aspecto político, cultural, social e econômico de magnitude em que pese a escolha dos caminhos para onde vamos como sociedades do Sul Global, e para onde desejamos ir.

Por isso mesmo, parece estarrecedor que a população infanto-juvenil ainda tenha pouquíssima visibilidade e relevância na produção das ciências humanas e sociais latino-americanas (CASTRO & KOMINSKY, 2010), e mais do que isso, que na mentalidade social ainda seja vista como “gasto” ou “investimento”, e não como um parceiro na divisão geracional do trabalho social. A crítica do lugar social da criança e do jovem, a partir da modernidade europeia, alimentou a concepção do título da revista ao propor o neologismo *des-idades*, ou seja, a desconstrução crítica do lugar de incompetência e imaturidade indexado pela idade que fixa as crianças em uma posição de desvalorização. Contudo, a crítica que inspirou o título da revista não quis expor apenas a concepção falaciosa e ultrapassada sobre as crianças e os jovens, mas também o modo de se “fazer revista científica”. Desde o início buscamos romper com uma apresentação da revista que fosse asséptica, incolor e racionalizada, e daí optarmos por lay-outs com cores, imagens (que eram escolhidas dedo a dedo e caso a caso para cada item da revista) e um formato de apresentação inovador. Neste sentido, ensejamos que o imaginário, o simbólico e o prazer estético estivessem aliados na forma de apreender o conhecimento científico no campo da infância, adolescência e juventude. Por outro lado, foi também fundamental revisitar uma certa estrutura padronizada de revista científica em que somente artigos têm vez. Estabelecemos uma seção, intitulada de Espaço Aberto, cujo gênero é a entrevista, formato que se baseia no diálogo e permite, através de perguntas e respostas, uma maior identificação com a posição do leitor. Nesta seção, temos trazido a discussão científica com especialistas sobre temáticas diversas, atuais e, frequentemente, polêmicas na área da infância, adolescência e juventude. De modo mais inovador ainda, trouxemos, desde a primeira edição, a seção Levantamento Bibliográfico que consiste no levantamento de títulos de livros, no campo da infância, adolescência e juventude, publicados no último quadrimestre por editoras comerciais e universitárias de toda a América Latina. Enfim, *continuamos existindo* instigadas pelo apreço aos nossos leitores que nos honram com sua leitura, aos autores que nos buscam para publicarmos seus trabalhos, e aos conselheiros nacionais e internacionais que fazem parte desta equipe cuja aposta vai na direção do fortalecimento do conhecimento científico e a visibilização das questões e demandas da infância, adolescência e juventude.

Uma breve palavra sobre o processo de submissão

Um dos pontos nevrálgicos, talvez o maior, do trabalho de sustentação de nossa revista diz respeito à editoria de submissão. Esta reúne hoje o trabalho direto de cinco editoras que são responsáveis pelo recebimento, avaliação e organização de todo o material submetido à revista (resenhas, artigos científicos para Temas em Destaque, entrevistas para Espaço Aberto).

A submissão talvez possa ser considerada o “coração” de nossa revista pois ela é o suporte do que constitui nossa proposta, qual seja, “divulgar a pesquisa científica para além dos muros da Universidade estabelecendo um diálogo com pesquisadores, profissionais, estudantes e demais interessados na área da infância e juventude.” Assim, ela é a porta de entrada, de recepção, do que pode estar sendo pensado, construído, produzido, em termos de ensino, pesquisa e extensão na Universidade, o quê, através do processo editorial, torna-se então acessível e divulgado, esperamos, para um público além muros da academia, para atores da sociedade implicados e interessados na temática da infância, adolescência e juventude. Nesta intermediação, cabe à editoria da revista facilitar e mediar esse diálogo com quem está produzindo este saber, no sentido de chamarmos atenção para que a linguagem e o endereçamento levem em conta este público externo ao campo científico, sem, no entanto, abrimos mão do que constituem os padrões e referenciais epistemológicos e éticos deste campo. E, cabe à revista a aposta de que através da qualidade do material publicado, dos diferentes formatos de apresentação de conteúdo (artigo, vídeo, entrevista, resenha, levantamento bibliográfico), dos canais de acesso os mais variados como instagram, facebook, youtube, este conteúdo atinja um público diversificado, no Brasil e na América Latina.

Destaca-se nesse processo um ator fundamental: a função do parecerista avaliador do texto em questão. Este desempenha sem sombra de dúvidas uma função valiosa para nosso trabalho. Trata-se de um parceiro com quem contamos pois é através de seus olhos, de sua leitura, de sua avaliação criteriosa e crítica que podemos tanto preservar e sustentar nossa proposta, quanto operarmos, nos apresentarmos como um interlocutor aos pares da universidade. Sabemos que a atividade científica tem como premissa a submissão de uma tese fundamentada apresentada à pares, entendendo que essa conversa, essa troca, enriquece e faz avançar o pensamento. Considerando o conhecimento científico como um “processo contínuo de retificação” (BACHELARD, 2000) entendemos que esta troca entre autores e avaliadores pode ser uma ferramenta muito importante na produção de conhecimento.

Mais do que o “aceito” ou “rejeitado”, valorizamos o tipo de interlocução que destaque tanto pontos fortes quanto pontos fracos do artigo, que possam se tornar mais claros e melhor desenvolvidos. Em nosso instrumento de avaliação, indicamos que os comentários possam destacar aspectos a serem reformulados, a partir de recomendações mais específicas, evitando abordagens muito generalistas, visando assim o aprimoramento do artigo submetido. Entretanto, sabemos que, infelizmente, este precioso trabalho não é reconhecido nem tampouco valorizado em nosso meio. Assim, uma das dificuldades que encontramos é justamente a dificuldade cada vez maior de conseguir colegas dispostos a contribuir com seu trabalho nesta função. Em tempos em que vemos a exacerbação do que Lacan já chamava atenção no início da década de 70, qual seja, a deformação do discurso do mestre em discurso universitário que transforma, a todos nós, em nossa relação com o saber, em unidades de valor (crédito), uma atividade que não “pontua” no currículo, que não agrega valor prático, tende a ficar desvalorizada. Regida por esta mesma lógica, é notável a crescente exigência de

produção de saber, na verdade de produtos contabilizáveis e pontuáveis, que acabam funcionando, quase que exclusivamente, como índice de reconhecimento de toda a atividade acadêmica. Como consequência, observamos um maior número de artigos que acabam sendo recusados pela editoria, antes mesmo de serem encaminhados aos avaliadores, já que chegam, muitas vezes, fora do formato exigido para publicação como artigo – não é raro recebermos monografias, dissertações, simplesmente replicadas e submetidas para a revista – ou pouco fundamentados no que se espera de uma contribuição ao campo em questão. Impossível não supor aí uma precipitação, uma pressa e urgência oriundas desta lógica de produtividade presente hoje no ambiente universitário.

Como existimos e resistimos

Olhando retrospectivamente para os tempos idos que em sua soma ganham o status de década, certamente não sabíamos, em seu início, como se concretizariam aquelas ideias oriundas do convívio profícuo de um grupo de pesquisa que se dedicava aos temas da infância, adolescência e juventude no Brasil. O título da revista – DESIDADES – foi criado ao largo de muitas reuniões, onde após discussões, entre risadas e espanto com as próprias ideias, se chegou àquele que seria de fato a representação do que se compreendia como sendo o nome da revista que se queria fazer.

Há quem acredite que devemos verter nosso olhar para o começo das ‘coisas’, que ali, em seu nascedouro, onde pouco ou nada se sabe sobre o que poderá vir a ser, se encontra a força motriz de restauração ou transformação do presente quando este se encontra prestes a sucumbir ante as ameaças de comparação com um passado glorioso ou de um futuro inalcançável.

Em nosso campo, o de periódico científico, em uma época de velocidade armada contra o espaço-tempo para a reflexão e produção de conhecimento, a representação de sua produção ao longo dos anos dá visibilidade ao conjunto de ações que constituem e definem o que é hoje a revista.

Em sua primeira edição, dezembro de 2013, a DESIDADES trazia dois artigos em sua seção Temas em Destaque, “Controle e Medicalização da Infância” e “Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais”; uma entrevista na seção Espaço Aberto com o tema “Jovens nas ruas: as manifestações no México, Chile e Brasil”, e duas resenhas, “Juventude no século XXI: dilemas e perspectivas” e “O futuro da Infância”. Os autores e autoras presentes nesta edição são pesquisadores provenientes dos campos da Medicina, da Educação, da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia Social. Já em sua estreia, a revista apontava para uma de suas principais características, qual seja, a diversidade de ideias e a pluralidade do conhecimento.

A seguir apresentamos brevemente o modo de produção da revista e posteriormente um levantamento sucinto da produção da revista desde a sua primeira edição, em dezembro de 2013, até a 35ª edição, janeiro-abril de 2023.

O fluxo de produção da DESIDADES comporta quatro entradas de possibilidades para a publicação de trabalhos científicos. Duas delas estão inclusas na seção Temas em Destaque, que por sua vez abarca duas outras seções: a Seção Livre e a Seção Temática. Os artigos dessa seção devem abordar alguma questão ou problema de investigação que diga respeito à infância e/ou juventude no contexto latino-americano. O diferencial entre cada uma delas é que os artigos da Seção Temática versam sobre assunto previamente definido pela sua equipe editorial e submetido à chamada pública, enquanto que na Seção Livre, os temas são de escolha do próprio autor.

Já a seção Espaço Aberto, destina-se a publicação de entrevistas, escritas ou em vídeo, que versam sobre tema atual e/ou controverso na área da infância e juventude. Devem ter o objetivo de expor a opinião do entrevistado, como também de explorar, junto com ele, a complexidade do debate em questão.

Por fim, as Resenhas, que destinam-se a avaliações críticas de publicações recentes, em livros, na área da infância e juventude que tenham registro no sistema ISBN, contribuindo assim com o leitor, em sua atualização sobre publicações da área.

Todos os artigos, entrevistas ou resenhas são submetidos, em português ou espanhol, ao Conselho Editorial da revista, ao qual cabe a responsabilidade do processo editorial dos manuscritos. A submissão é feita no site da DESIDADES, por meio do portal de periódicos da UFRJ.

A seguir, a Tabela 1 apresenta a produção científica da DESIDADES até a 35ª edição. Nela estão contempladas as quatro entradas de possibilidades citadas acima para a publicação de trabalhos científicos, quais sejam: artigos (oriundos da Seção Livre e Seção Temática), entrevistas e resenhas.

Tabela 1 - Número de artigos, entrevistas e resenhas publicadas até a 35ª edição da Revista DESIDADES

<i>Edição</i>	<i>Artigo</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Resenha</i>
1ª	2	1	2
2ª	2	1	1
3ª	1	1	1
4ª	2	1	2
5ª	2	1	2
6ª	2	1	2
7ª	2	1	2
8ª	2	1	3
9ª	3	1	1
10ª	3	1	2
11ª	5	1	2
12ª	3	1	3
13ª	2	1	3
14ª	3	1	1
15ª	2	1	2
16ª	3	1	1
17ª	2	1	2
18ª	2	1	1
19ª	3	1	1
20ª	3	1	2
21ª	6	1	2
22ª	4	1	1
23ª	3	1	2
24ª	2	1	3
25ª	5	1	2
26ª	5	1	1
27ª	6	1	5
28ª	13	1	1
29ª	15	1	2
30ª	10	1	1
31ª	12	1	2
32ª	16	1	3
33ª	15	1	3
34ª	14	1	2
35ª	9	0	2

Na Tabela 2, abaixo, apesar da prevalência de autores brasileiros e expressiva presença de pesquisadores latino-americanos, verifica-se também a composição com autores da América Central, Estados Unidos e Europa.

Tabela 2 - Número de artigos por país (1ª a 35ª edição)

<i>País</i>	<i>Sigla</i>	<i>Artigo</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Resenha</i>	<i>Total</i>
<i>Argentina</i>	AR	51	7	18	76
<i>Brasil</i>	BR	295	57	39	391
<i>Chile</i>	CL	3	2	3	8
<i>Colombia</i>	CO	2	2	2	6
<i>Cuba</i>	CUB	2	0	0	2
<i>El Salvador</i>	SV	1	0	0	1
<i>Equador</i>	EC	4	1	0	5
<i>Espanha</i>	ES	5	0	1	6
<i>Estados Unidos Da América</i>	US	0	0	1	1
<i>Guatemala</i>	GT	1	0	0	1
<i>Itália</i>	IT	0	1	0	1
<i>México</i>	MX	20	2	6	28
<i>Peru</i>	PE	2	1	1	4
<i>Portugal</i>	PT	4	1	1	6
<i>Reino Unido</i>	GB	1	0	0	1
<i>Uruguai</i>	UY	2	2	1	5

Em seguida, a Tabela 3, organizada por grandes áreas de conhecimento embora demonstre o predomínio das Ciências Humanas e Sociais, nota-se uma presença importante das Ciências Sociais Aplicadas e das Ciências da Saúde. As demais áreas, embora em número menor, atestam o caráter multidisciplinar da revista.

Tabela 3 - Número de artigos distribuídos pelas Grandes Áreas do CNPQ (1ª a 35ª edição)

<i>CNPQ</i>	<i>Artigo</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Resenha</i>	<i>Total</i>
<i>Ciências Agrárias</i>	1	0	0	1
<i>Ciências Biológicas</i>	2	1	0	3
<i>Ciências da Saúde</i>	27	2	0	29
<i>Ciências Humanas e Sociais</i>	329	65	62	456
<i>Ciências Sociais Aplicadas</i>	32	6	11	49
<i>Engenharias</i>	0	1	0	1
<i>Linguística, Letras e Artes</i>	2	1	0	3

A Tabela 4, por sua vez, descreve as diversas subáreas de conhecimento dos pesquisadores que colaboraram com a revista desde a sua criação.

Tabela 4 - Número de artigos segundo as áreas específicas de conhecimento

ÁREA	ARTIGO	ENTREVISTA	RESENHA	TOTAL
Administração	3	0	0	3
Agronomia	1	0	0	1
Antropologia	66	6	22	94
Arquitetura	4	0	2	6
Artes	1	0	0	1
Biblioteconomia	1	0	0	1
Biologia	2	0	0	2
Ciências Sociais	38	10	21	69
Cinema	0	2	0	2
Comunicação	16	4	8	28
Direito	3	2	2	7
Ecologia	0	2	0	2
Economia	1	2	0	3
Educação	64	15	27	106
Educação Física	5	0	0	5
Enfermagem	10	0	0	10
Engenharia De Produção	0	2	0	2
Filosofia	2	0	0	2
Fisioterapia	2	0	0	2
Geografia	2	3	2	7
Gestão De Empresas	1	0	0	1
História	4	5	3	12
Literatura	1	0	0	1
Medicina	12	1	0	13
Nutrição	4	2	0	6
Pedagogia				
Psicologia	249	60	22	331
Saúde Pública	0	1	0	1
Serviço Social	15	2	3	20
Sociologia	25	13	12	50
Terapia Ocupacional	2	0	0	2

Na expectativa de que possamos seguir em frente, firmes em nosso presente e rumo ao amanhã, desejamos que cada uma das pessoas que esteve conosco nesses dez anos, possa se crer e se ver aqui representada e receba os nossos sinceros agradecimentos por fazerem parte da história e do existir da DESIDADES.

Lucia Rabello de Castro

Editora Chefe

Sonia Borges Cardoso de Oliveira

Co-Editora

Renata Alves de Paula Monteiro

Editora Associada

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKE, C. **Social Science as Imperialism. The theory of political development.** Nigeria: Ibadan University Press, 1979

BACHELARD, G. **A epistemologia.** Lisboa: Edições 70, 2000.

CASTRO, L. R. & KOSMINSKY. Childhood and its Regimes of Invisibility in Brazil. An analysis of the contribution of the Social Sciences. **Current Sociology**, United Kingdom, 58 (2), p. 206-231, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In CASTRO-GOMEZ & GROSGOUEL (Orgs.), **El giro decolonial.** Bogotá: Siglo del Hombre;Edit./ Univ. Central, 2007. p. 79-92.

IBARRA COLADO, E. Capitalismo Académico y Globalización: la Universidad reinventada. **Revista de Educación Superior**, México, 31(122), p. 145-153, 2002.

LACAN, J. **O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise,** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

Editorial

La 37ª Edición de DESIDADES conmemora sus diez años de publicación ininterrumpida, lanzada inicialmente en diciembre de 2013. Conmemorar, como nos recuerda la etimología de la palabra, es hacer recordar y solemnizar un acontecimiento pasado que hace del presente lo que es. A lo largo de estos diez años la revista científica DESIDADES introdujo y consolidó una plataforma de discusión y divulgación de conocimiento científico sobre la infancia, la adolescencia y la juventud latinoamericanas ligando investigadores e investigadoras de todo el subcontinente. Como una revista científica de perspectiva multidisciplinaria, DESIDADES vino a ofrecer no solamente un diálogo multifacético sobre la complejidad de este campo de estudios, como también a cubrir un enorme vacío en lo que concierne a tornar presente y necesaria la discusión científica de este campo en el panorama editorial latinoamericano. Por lo tanto, hacer recordar el momento inaugural de la revista es traerlo hacia el presente acercándonos a los múltiples efectos de los que, hoy, nos beneficiamos de la presencia -por una década- de DESIDADES.

Desde su inicio, la revista ha sido realizada por el Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, de la Universidade Federal do Rio de Janeiro. Hoy, este Núcleo se actualizó como NIAJ, Núcleo de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude, de la misma universidad. El apoyo financiero para la realización de la revista ha sido, mayormente, de la Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), y también del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Estas entidades pagan parcialmente los costos de la revista. La revista no cobra a sus autores, y es de acceso público y gratuito a los lectores. Es importante decir que la revista solo consigue existir por el empeñamiento y generosidad de un gran equipo – docentes, investigadores, estudiantes de grado y posgrado – que, voluntariamente, dedican algunas horas semanales a las actividades editoriales. En este sentido, podemos decir que, cada cuatrimestre, ofrecemos a nuestros lectores una edición casi que artesanalmente elaborada en que, para que se tenga una idea, actualmente están involucrados directamente trece docentes investigadores nacionales e internacionales (consejo editorial), cinco doctorandos o posdoctorandos (edición técnica), diez estudiantes de grado (equipo técnico), un profesional de biblioteconomía (becario FAPERJ), dos profesoras de revisión lingüística (portugués y español). Son, en total, 31 personas trabajando directamente en cada nueva edición, sin contar con la ayuda de los consultores ad-hoc, compañeros inestimables en el perfeccionamiento científico de las publicaciones, y además de ellos, claro, del profesional que nos brinda los valiosos servicios de formatación y diagramado.

Al mismo tiempo que hacer recordar el ámbito de colaboraciones tan generosas y potentes resalta la saga resiliente de esta revista, es importante señalar, paradójicamente, cómo las políticas de apoyo a la divulgación científica en el país relegan a condiciones indigentes a las revistas científicas brasileñas, principalmente aquellas que aún optan por no transferir sus costos sea a los autores, sea a los lectores. En el ámbito de un mercado editorial cada vez más empresarial, y dominado por las corporaciones multinacionales que definen los “parámetros de calidad” de las publicaciones científicas, la insistencia de periódicos, como DESIDADES, en *permanecer existiendo* afirma, entre otras cosas, que “otros mundos son posibles”, pero pasibles de sucumbir frente a la devastación promovida por los oligopolios del capitalismo académico (AKE, 1979; CASTRO-GÓMEZ, 2007; IBARRA COLADO, 2002). Así, a lo largo de esta década, las discusiones sobre cómo

existir como periódico científico latinoamericano han pautado, constantemente, las decisiones del Consejo Editorial y de la Edición Técnica de DESIDADES. Lamentamos la falta de apoyo gubernamental a políticas de publicación científica que podrían traer una perspectiva a más largo plazo para la acción programática de las revistas, así como alivianar a sus editores de los sobresaltos y angustias de cerrar las cuentas en cada edición.

Establecer un vehículo de divulgación científica sobre la infancia, la adolescencia y la juventud latinoamericanas fue, y ha sido, la acción programática, por excelencia, de DESIDADES teniendo en cuenta que solamente con la circulación de lo que se produce en América Latina podremos desarrollar teorías, metodologías y prácticas a partir de la singularidad de las demandas y cuestiones que emergen en esta parte del mundo. Para las investigadoras brasileñas es urgente transponer la “fidelidad” con la que los circuitos, los autores y las perspectivas del Norte son celebrados y reafirmados para, al contrario, volvernos hacia el subcontinente latinoamericano y (re)aprender su historia y geopolítica de luchas, diversidad y cosmovisiones. Los segmentos sociales de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes constituyen cerca de un tercio de sus poblaciones lo que, por sí solo, constituye un aspecto político, cultural, social y económico de magnitud en que pese a la elección de los caminos hacia dónde vamos como sociedades del Sur Global, y hacia dónde deseamos ir.

Es justamente por esto que parece estremecedor que la población infantojuvenil aún tenga poquísima visibilidad y relevancia en la producción de las ciencias humanas y sociales latinoamericanas (CASTRO & KOMINSKY, 2010), y que en la mentalidad social aún sea vista como “gasto” o “inversión” y no como un compañero en la división general del trabajo social. La crítica del lugar social del niño y del joven a partir de la modernidad europea, alimentó la concepción del título de la revista al proponer el neologismo *desidades*, o sea la desconstrucción crítica del lugar de incompetencia e inmaterialidad adjudicado por la edad que fija a las niñas en una posición de desvalorización. Sin embargo, la crítica que inspiró el título de la revista no quiso solamente exponer la concepción falaz y atrasada sobre los niños, niñas y jóvenes, sino también el modo de “hacer una revista científica”. Desde el inicio buscamos romper con una presentación de la revista que fuera aséptica, incolora y racionalizada, y es por eso que optamos por *lay-outs* con colores, imágenes (que eran elegidas cuidadosamente y caso por caso para cada ítem de la revista) y un formato de presentación innovador. En este sentido, buscamos que el imaginario, el simbólico y el placer estético fueran aliados en la forma de aprehender el conocimiento científico en el campo de la infancia, adolescencia y juventud. Por otro lado, fue también fundamental visitar una cierta estructura padrón de revista científica en que solamente los artículos tenían oportunidad. Establecimos una sección, llamada Espacio Abierto, cuyo género es la entrevista, formato que se basa en el diálogo y permite, a través de preguntas y respuestas, una mayor identificación con la posición del lector. En esta sección, hemos traído la discusión científica con especialistas sobre temáticas diversas, actuales y, frecuentemente, polémicas en el área de la infancia, adolescencia y juventud. De modo más innovador aún, trajimos, desde la primera edición, la sección Relevamiento Bibliográfico que consiste en el relevamiento de títulos de libros, en el campo de la infancia, adolescencia y juventud, publicados en el último cuatrimestre por editoriales comerciales y universitarias de toda Latinoamérica. En fin, continuamos existiendo instigadas por el aprecio a los lectores que nos honran con su lectura, a los autores que nos buscan para publicar sus trabajos, y a los consejeros nacionales e internacionales que forman parte de este equipo cuya apuesta va en dirección al fortalecimiento del conocimiento científico y la visibilización de cuestiones y demandas de la infancia, adolescencia y juventud.

Una breve palabra sobre el proceso de envío

Uno de los puntos neurálgicos, tal vez el mayor, del trabajo de sustentación de nuestra revista se relaciona a el proceso de envíos. Esta reúne hoy el trabajo continuo de cinco editoras que son responsables por la recepción, evaluación y organización de todo el material enviado a la revista (reseñas, artículos científicos para Temas Sobresalientes, entrevistas para el Espacio Abierto).

El proceso de envío tal vez pueda ser considerado el “corazón” de nuestra revista pues es el soporte de lo que constituye nuestra propuesta, “divulgar la investigación científica más allá de los muros de la Universidad estableciendo un diálogo con investigadores, profesionales, estudiantes y demás interesados en el área de la infancia y juventud”. Siendo así, es la puerta de entrada, de recepción, de lo que puede estar siendo pensado, construido, producido, en términos de educación, investigación y extensión en la Universidad, lo que, a través del proceso editorial, se torna entonces accesible y divulgado, esperamos, para un público más allá de los muros de la academia, para actores de la sociedad implicados e interesados en la temática de la infancia, adolescencia y juventud. En esta intermediación, cabe a las editoras de la revista facilitar y mediar en este diálogo con quien está produciendo este saber, en el sentido de llamar la atención para que el lenguaje y el direccionamiento consideren este público externo al campo científico, sin, no obstante, renunciar a aquello que constituye los padrones y referenciales epistemológicos y éticos de este campo. Y, cabe a la revista la apuesta de que, a través de la calidad del material publicado, de los diferentes formatos de presentación del contenido (artículo, video, entrevista, reseña, relevamiento bibliográfico), de los canales de acceso más variados como Instagram, Facebook, Youtube, este contenido alcance a un público diversificado, en Brasil y en América Latina.

Se destaca en este proceso un actor fundamental: la función del evaluador del texto en cuestión. Él desempeña sin ninguna duda una función valiosa para nuestro trabajo. Se trata de un aliado con el que contamos pues es a través de sus ojos, de su lectura, de su evaluación criteriosa y crítica que podemos tanto preservar y sustentar nuestra propuesta, cuanto operar, nos presentar como un interlocutor a los pares de la universidad. Sabemos que la actividad científica tiene como premisa el envío de una tesis fundamentada presentada a pares, entendiendo que esta conversación, este intercambio, enriquece y hace avanzar el pensamiento. Considerando el conocimiento científico como un “proceso continuo de rectificación” (BACHELARD, 2000) entendemos que este intercambio entre autores y evaluadores puede ser una herramienta muy importante en la producción del conocimiento.

Más que “aceptado” o “rechazado”, valoramos el tipo de interlocución que destaque tanto puntos fuertes como puntos débiles del artículo, que puedan tornarse más claros y mejor desarrollados. En nuestro instrumento de evaluación, indicamos que los comentarios puedan destacar aspectos a ser reformulados, a partir de recomendaciones más específicas, evitando abordajes muy generalistas, buscando así el perfeccionamiento del artículo enviado. No obstante, sabemos que, lamentablemente, este precioso trabajo no es reconocido ni tampoco valorizado en nuestro medio. Así, uno de los desafíos que enfrentamos es justamente la dificultad cada vez mayor de conseguir colegas dispuestos a contribuir con su trabajo en esta función. En tiempos en que vemos la exacerbación de lo que Lacan ya llamaba la atención en el inicio de la década de 70, esto es, la deformación del discurso del amo en discurso universitario que nos transforma a todos en nuestra relación con el saber, en unidades de valor (crédito), una actividad que no “suma puntos” en el currículum, que no agrega valor práctico, tiende a quedar desvalorizada. Regida por esta misma lógica, es notable la creciente exigencia

de producción de saber, en la verdad de productos cuantificables y puntuables, que acaban funcionando, casi que exclusivamente, como índice de reconocimiento de toda la actividad académica. Como consecuencia, observamos un mayor número de artículos que acaban siendo rechazados por el equipo editorial, antes aún de ser enviados a los evaluadores, ya que llegan, muchas veces, fuera del formato exigido para publicación como artículo -no es poco frecuente que recibamos monografías, disertaciones, simplemente replicadas y enviadas a la revista – o poco fundamentados en lo que se espera de una contribución al campo en cuestión. Es imposible no suponer allí una precipitación, una prisa y urgencia oriundas de esta lógica de productividad presente hoy en día en el ambiente universitario.

Cómo existimos y resistimos

Mirando retrospectivamente hacia los tiempos idos que en su suma ganan el estatus de década, ciertamente no sabíamos, en su inicio, cómo se concretizarían aquellas ideas oriundas de la provechosa convivencia de un grupo de investigación que se dedicaba a los temas de la infancia, adolescencia y juventud en Brasil. El título de la revista -DESIDADES- fue creado a lo largo de muchas reuniones, donde después de discusiones, entre risas y espanto con nuestras propias ideas, se llegó a aquel que sería de hecho la representación de lo que se comprendía como siendo el nombre de la revista que se quería hacer.

Hay quienes creen que debemos dirigir nuestra mirada hacia el comienzo de las “cosas”, que allí, en su nacimiento, donde poco y nada se sabe sobre lo que podrá venir a ser, se encuentra la fuerza motriz de restauración o transformación del presente cuando éste se encuentra próximo a sucumbir ante las amenazas de comparación con un pasado glorioso o de un futuro inalcanzable.

En nuestro campo, el de periódico científico, en una época de velocidad armada contra el espacio-tiempo para la reflexión y producción de conocimiento, la representación de su producción a lo largo de los años da visibilidad al conjunto de acciones que constituyen y definen lo que hoy es la revista.

En su primera edición, en diciembre de 2013, DESIDADES traía dos artículos en su Sección Temas Sobresalientes, “Controle e Medicalização da Infância” y “Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais”; una entrevista en la Sección Espacio Abierto con el tema “Jovens nas ruas: as manifestações no México, Chile e Brasil”, y dos reseñas, “Juventude no século XXI: dilemas e perspectivas” y “O futuro da Infância”. Los autores y autoras presentes en esa edición son investigadores provenientes de los campos de la Medicina, la Educación, la Antropología, de la Sociología y de la Psicología Social. Ya en su estreno, la revista apuntaba hacia una de sus principales características, esto es, la diversidad de ideas y la pluralidad del conocimiento.

A continuación, presentaremos brevemente el modo de producción de la revista y posteriormente un relevamiento sucinto de la producción de la revista desde su primera edición, en diciembre de 2013, hasta la 35ª edición, enero-abril de 2023.

El flujo de producción de DESIDADES incluye cuatro entradas de posibilidades para la publicación de trabajos científicos. Dos de ellas están comprendidas en la Sección Temas Sobresalientes, que a su vez abarca otras dos secciones: la Sección Libre y la Sección Temática. Los artículos de esta sección deben abordar alguna cuestión o problema de investigación que se referan a la infancia y/o juventud en el contexto latinoamericano. El elemento diferenciador entre cada una de ellas es que los artículos de la Sección Temática tratan sobre un asunto previamente definido por su equipo editorial y sometido a convocatoria pública, mientras que, en la Sección Libre, los temas son de elección del propio autor.

La Sección Espacio Abierto, se destina a la publicación de entrevistas, escritas o en video, que se abocan a un tema actual y/o controversial en el área de la infancia y juventud. Deben tener el objetivo de exponer la opinión del entrevistado, como también explorar, junto con él, la complejidad del debate en cuestión.

Finalmente, las Reseñas, que se destinan a evaluaciones críticas de publicaciones recientes, en libros, en el área de la infancia y juventud que tengan registro en el sistema ISBN, contribuyendo así con el lector, en su actualización sobre publicaciones del área.

Todos los artículos, entrevistas o reseñas son enviados, en portugués o español, al Consejo Editorial de la revista, al que cabe la responsabilidad del proceso editorial de los manuscritos. El envío es realizado en el sitio web de DESIDADES, por medio del portal de periódicos de la UFRJ.

A continuación, la Tabla 1 presenta la producción científica de DESIDADES hasta su 35ª edición. En ella están contempladas las cuatro entradas posibles citadas anteriormente para la publicación de trabajos científicos, siendo estos: artículos (oriundos de la Sección Libre y Sección Temática), entrevistas y reseñas.

Tabla 1 – Número de artículos, entrevistas y reseñas publicadas hasta la 35ª edición de la Revista DESIDADES

<i>Edição</i>	<i>Artigo</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Resenha</i>
1ª	2	1	2
2ª	2	1	1
3ª	1	1	1
4ª	2	1	2
5ª	2	1	2
6ª	2	1	2
7ª	2	1	2
8ª	2	1	3
9ª	3	1	1
10	3	1	2
11ª	5	1	2
12ª	3	1	3
13ª	2	1	3
14ª	3	1	1
15ª	2	1	2
16ª	3	1	1
17ª	2	1	2
18ª	2	1	1
19ª	3	1	1
20ª	3	1	2
21ª	6	1	2
22ª	4	1	1
23ª	3	1	2
24ª	2	1	3
25ª	5	1	2
26ª	5	1	1
27ª	6	1	5
28ª	13	1	1
29ª	15	1	2
30ª	10	1	1
31ª	12	1	2
32ª	16	1	3
33ª	15	1	3
34ª	14	1	2
35ª	9	0	2

En la Tabla 2, abajo, a pesar de la prevalencia de autores brasileños y la expresiva presencia de investigadores latinoamericanos, también se verifica la composición con autores de América Central, Estados Unidos y Europa.

Tabla 2 - Número de artículos por país (1ª a 35ª edición)

<i>País</i>	<i>Sigla</i>	<i>Artigo</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Resenha</i>	<i>Total</i>
<i>Argentina</i>	AR	51	7	18	76
<i>Brasil</i>	BR	295	57	39	391
<i>Chile</i>	CL	3	2	3	8
<i>Colombia</i>	CO	2	2	2	6
<i>Cuba</i>	CUB	2	0	0	2
<i>El Salvador</i>	SV	1	0	0	1
<i>Equador</i>	EC	4	1	0	5
<i>Espanha</i>	ES	5	0	1	6
<i>Estados Unidos Da América</i>	US	0	0	1	1
<i>Guatemala</i>	GT	1	0	0	1
<i>Itália</i>	IT	0	1	0	1
<i>México</i>	MX	20	2	6	28
<i>Peru</i>	PE	2	1	1	4
<i>Portugal</i>	PT	4	1	1	6
<i>Reino Unido</i>	GB	1	0	0	1
<i>Uruguai</i>	UY	2	2	1	5

Luego, la Tabla 3, organizada por grandes áreas de conocimiento, demuestra el predominio de las Ciencias Humanas y Sociales, sin embargo, se verifica también una presencia importante de las Ciencias Sociales Aplicadas y de las Ciencias de la Salud. Las otras áreas, aunque en menor número, son prueba del carácter multidisciplinario de la revista.

Tabla 3 - Número de artículos distribuidos por las Grandes Áreas del CNPQ (1ª a 35ª edición)

<i>CNPQ</i>	<i>Artigo</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Resenha</i>	<i>Total</i>
<i>Ciências Agrárias</i>	1	0	0	1
<i>Ciências Biológicas</i>	2	1	0	3
<i>Ciências da Saúde</i>	27	2	0	29
<i>Ciências Humanas e Sociais</i>	329	65	62	456
<i>Ciências Sociais Aplicadas</i>	32	6	11	49
<i>Engenharias</i>	0	1	0	1
<i>Linguística, Letras e Artes</i>	2	1	0	3

La Tabla 4, a su vez, describe las diversas sub-áreas de conocimiento de los investigadores que colaboran con la revista desde su creación.

Tabla 4 - Número de artículos según las áreas específicas de conocimiento

ÁREA	ARTIGO	ENTREVISTA	RESENHA	TOTAL
Administração	3	0	0	3
Agronomia	1	0	0	1
Antropologia	66	6	22	94
Arquitetura	4	0	2	6
Artes	1	0	0	1
Biblioteconomia	1	0	0	1
Biologia	2	0	0	2
Ciências Sociais	38	10	21	69
Cinema	0	2	0	2
Comunicação	16	4	8	28
Direito	3	2	2	7
Ecologia	0	2	0	2
Economia	1	2	0	3
Educação	64	15	27	106
Educação Física	5	0	0	5
Enfermagem	10	0	0	10
Engenharia De Produção	0	2	0	2
Filosofia	2	0	0	2
Fisioterapia	2	0	0	2
Geografia	2	3	2	7
Gestão De Empresas	1	0	0	1
História	4	5	3	12
Literatura	1	0	0	1
Medicina	12	1	0	13
Nutrição	4	2	0	6
Pedagogia				
Psicologia	249	60	22	331
Saúde Pública	0	1	0	1
Serviço Social	15	2	3	20
Sociologia	25	13	12	50
Terapia Ocupacional	2	0	0	2

Con la expectativa de que podamos seguir adelante, firmes en nuestro presente y rumbo al mañana, deseamos que cada una de las personas que estuvo con nosotros en estos diez años, pueda creerse y verse aquí representada y reciba nuestros sinceros agradecimientos por formar parte de la historia y del existir de DESIDADES.

Lucia Rabello de Castro

Editora Chefe

Sonia Borges Cardoso de Oliveira

Co-Editora

Renata Alves de Paula Monteiro

Editora Associada

REFERENCIAS

AKE, C. **Social Science as Imperialism. The theory of political development.** Ibadan: Ibadan University Press, 1979

BACHELARD, G. **A epistemología.** Lisboa: Edições 70, 2000.

Castro, L. R. de & Kosminsky. Childhood and its Regimes of Invisibility in Brazil. An analysis of the contribution of the Social Sciences. **Current Sociology** 58 (2), 206-231, 2010.

Castro-Gómez, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In S. Castro-Gomez & R. Grosfoguel (Orgs.), **El giro decolonial**, 79-92. Bogotá: Siglo del Hombre; Edit./ Univ. Central, 2007.

Ibarra Colado, E. Capitalismo Academico y Globalización: la Universidad reinventada. **Revista de Educación Superior**, México, 31(122), 145-153, 2002.

LACAN, J. **O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

LISTA DE PARECERISTAS 2023

Albenise de Oliveira Lima – Brasil, Universidade Católica de Pernambuco

Amanda Lays Monteiro Inácio – Brasil, Universidade Estadual de Londrina

Amanda Rodrigues Marqui – Brasil, Universidade Federal de São Carlos

Amanda Schöffel Sehn – Brasil, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Análía Patricia García – Argentina, Universidad de Buenos Aires

Beatriz Cancela Cattani – Brasil, Faculdades Integradas de Taquara

Bruna Lidia Taño – Brasil, Universidade Federal do Espírito Santo

Carolina Valério Barros – Brasil, Universidade de São Paulo

Cynthia Zaira Vega Valero – México, Universidad Nacional Autónoma de México

Citlali Quecha Reyna – México, Universidad Nacional Autónoma de México

Daniele Andrade da Silva – Brasil, Universidade Castelo Branco

Electra Gonzáles – Chile, Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral del Adolescente

Emerson Fernando Rasera – Brasil, Universidade Federal de Uberlândia

Emilene Leite de Sousa – Brasil, Universidade Federal do Maranhão

Eugenia Brage – Brasil, Universidade de São Paulo

Flávia Ferreira Pires – Brasil, Universidade Federal da Paraíba

Gina Khaffif Levinzon – Brasil, Universidade Paulista

Gloria Elizabeth García Hernández – México, Universidad Autónoma Metropolitana

Heliane Leitão – Brasil, Universidade Federal de Alagoas

Herculano Ricardo Campos – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ilka Bichara – Brasil, Universidade Federal da Bahia

Janaina Gaia Ribeiro Dias – Brasil, Universidade Federal de Pernambuco

Juliana Catarine Barbosa da Silva – Brasil, Universidade de Pernambuco

Juliana Thimóteo Nazareno Mendes – Brasil, Universidade Federal Fluminense

Liana Fortunato Costa – Brasil, Universidade Nacional de Brasília

Lila Cristina Xavier Luz – Brasil, Universidade Federal do Piauí

Luciana Martins Quixadá – Brasil, Universidade Estadual do Ceará

Luciene Alves Miguez Naiff – Brasil, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Lucila Moraes Cardoso – Brasil, Universidade Estadual do Ceará

Luis Felipe Rios do Nascimento – Brasil, Universidade Federal de Pernambuco

Luzania Barreto Rodrigues – Brasil, Universidade Federal do Vale do São Francisco

María Adelaida Colangelo – Argentina, Universidad Nacional de la Plata

María Celeste Hernandez – Argentina, Universidad Nacional de La Plata

Maria de Fátima Pereira Alberto – Brasil, Universidade Federal da Paraíba

Maria Eugenia Rausky – Argentina, Universidad Nacional de la Plata

María Susana Ortale – Argentina, Universidad Nacional de la Plata

Maria Tereza Azevedo Silva – Brasil, Pontifícia Universidade Católica -RJ

Mariana Chaves – Argentina, Universidad Nacional de la Plata

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

Mariana García Palacios – Argentina, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Marina Di Napoli Pastore – Brasil, Universidade Federal da Paraíba

Melissa Ribeiro Teixeira – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Milena Ataíde Maciel – Brasil, Universidade Cruzeiro do Sul

Milene Maria Xavier Veloso – Brasil, Universidade Federal do Pará

Míghian Danae Ferreira Nunes – Brasil, Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira

Natália Rodrigues – Brasil, Centro de Estudos Superiores de Maceió

Nathália Diórgenes Ferreira Lima – Universidade Internacional da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

Noelia Maria Enriz – Argentina, Universidad de Buenos Aires

Otavio Luis Machado – Brasil, Universidade Federal de Pernambuco

Paulo Melgaço da Silva Junior – Brasil, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Paula Nurit Shabel – Argentina, Universidad de Buenos Aires

Rebeka Gomes – Brasil, Universidade Católica de Pernambuco

Roseane Amorim da Silva – Brasil, Universidade Federal de Pernambuco

Sandra Muñoz Maldonado – México, Universidad Nacional Autónoma de México

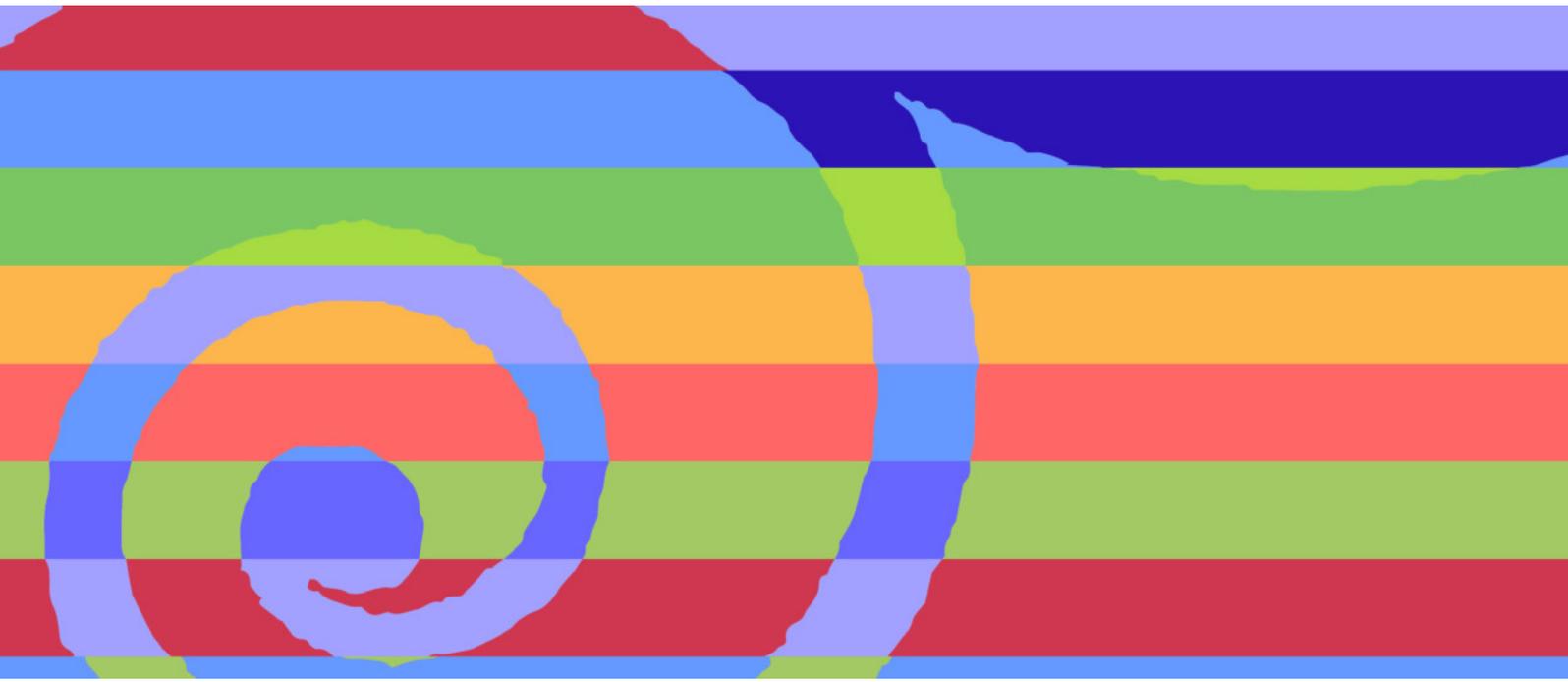
Silvia Ignez Silva Ramos – Brasil, Universidade Paulista

Suzana Santos Libardi – Brasil, Universidade Federal de Alagoas

Tacinara Nogueira de Queiroz – Brasil, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Verônica Salgueiro do Nascimento – Brasil, Universidade Federal do Ceará

Vlândia Jamile dos Santos Jucá – Brasil, Universidade Federal da Bahia



A Autolesão Não Suicida: uma revisão de literatura e a defesa da descolonização do termo

Laura Lorenzetti

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-3706-3067>

Júlia Silbiger

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-9392-3837>

Raquel Souza Lobo Guzzo

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil
<http://orcid.org/0000-0002-7029-2913>

Introdução

O presente artigo objetiva discutir a importância da nomenclatura para o fenômeno da Autolesão Não Suicida (ALNS) na literatura científica brasileira, compreendendo que existe, ainda, uma não padronização para os termos usados nas produções, o que dificulta o entendimento do fenômeno e, muitas vezes, reflete raízes patologizantes para conceituá-lo. Para isso foi feita uma revisão sistemática integrativa em seis bases de dados, buscando compreender quais as diferentes nomenclaturas usadas e quais as tendências dentro de diferentes áreas de pesquisa. Esse trabalho também se propõe a discutir alguns aspectos históricos que remetem ao uso de determinados termos para conceituar o fenômeno na busca da descolonização da produção de conhecimento brasileiro acerca do tema. Propomos um olhar desideologizador que corresponda às questões historicamente e culturalmente postas ao nosso território, fundado a partir de uma lógica colonizadora europeia. Tal discussão possibilita uma forma crítica de conhecer e lidar com o fenômeno, a qual carrega uma escolha pela compreensão integral do sujeito, humanizando as relações da prática profissional em psicologia.

A lógica colonizadora desvelou-se em um processo histórico pautado em relações hierárquicas de poder e dominação, as quais refletiram não apenas em questões territoriais, mas também na produção de conhecimento. Tal lógica foi (e ainda é) justificada a partir da concepção de que os ditos “conquistadores” possuíam diferenças biológicas que lhe conferiam superioridade para impor e ditar dimensões culturais, econômicas, sociais e territoriais, desconsiderando o que já era próprio desses territórios (QUIJANO, 2000).

Quijano (2000) destaca os ecos impostos por séculos de colonização europeia na história de diferentes países que se constituíram a partir dessa realidade. Segundo o autor, a colonialidade ainda se faz presente, apesar do fim da era colonialista e dos movimentos de exploração e dominação de territórios. O termo colonialidade diz respeito à ideia de que, embora o colonialismo tenha sido extinto, a lógica imposta por ele ainda perdura nos saberes e na vida cotidiana dos povos, sendo um tema constituinte da modernidade, o qual se propaga por via da globalização (TONIAL; MAHEIRIE; GARCIA JR., 2023; MALDONADO-TORRES, 2008). Assim, perdura uma epistemologia das relações coloniais¹, visto que essa lógica impediu de identificar origens e trajetórias em direção a um processo de desvinculação das perspectivas coloniais nas áreas de teoria, pesquisa e prática (FERNÁNDEZ et al., 2021).

Diante disso, evidencia-se como a relação estabelecida entre colonizados e colonizadores impacta nos processos intersubjetivos de uma população. Castro e Araújo (2020), nomeiam esses processos como “economia psíquica”, explicitando a importância das discussões acerca dos processos psíquicos, assim como das dimensões políticas e sociais da dominação, considerando as consequências que são sentidas até hoje, seja na memória individual, seja na memória coletiva de uma nação.

A descolonização é um processo que aparece como uma alternativa à lógica supracitada e envolve contínuos questionamentos e rupturas (FERNÁNDEZ et al., 2021). Não se limita a processos históricos do passado, mas a um movimento necessário para combater a colonialidade que perdura até hoje dentro do campo do conhecimento. A colonialidade não atinge apenas populações marginalizadas da América, mas é um tema constituinte da

1 É uma dominação epistemológica, pois pressupõe que as relações coloniais corroboram para uma relação desigual de saber-poder devido à supressão dos saberes dos povos colonizados, colocando-os em lugar de subalternidade, o que influenciou diretamente na construção do conhecimento científico (MARTINS; MOITA, 2018).

modernidade, o qual se propaga por via da globalização (MALDONADO-TORRES, 2008). Para isso, é preciso um desprendimento dessa lógica racional-moderna que instrumentaliza a razão a partir do paradigma europeu de colonização, o qual vinculou à modernidade racional e ao pensamento colonizador uma forma de libertação dos povos. A alternativa é, então, a destruição dessa colonialidade (QUIJANO, 1992).

Essa destruição é conceituada por Maldonado-Torres, 2008, como *giro descolonial*. É um giro, pois propõe uma mudança de paradigma, considerando que o poder colonial se perpetua de múltiplas formas dentro da organização global das nações. A descolonização é uma alternativa que se faz presente a partir de diferentes estratégias e contestações que objetivam essa mudança nas formas hegemônicas de poder, ser e conhecer. Mais do que isso, também se traduz como uma posição ético-política frente ao sentimento de horror resultante do reconhecimento da hierarquia imposta pela colonialidade. É necessária uma atitude descolonial, na qual o sujeito assume uma perspectiva crítica frente ao fenômeno e orienta suas ações sobre o mundo a partir da defesa da justiça social. Não pressupõe uma ciência neutra que não toma partidos, pois na busca pela libertação dessa lógica, a produção de conhecimento deve assumir o lado dos povos e territórios que, historicamente, sofrem com essa relação de dominação.

Busca-se, assim, segundo Mignolo (2008), uma desobediência epistêmica. Não é sobre deslegitimar ideias críticas europeias que buscam ultrapassar a colonialidade, mas sim buscar a identidade dos povos e territórios dominados dentro da produção de conhecimento e relações que se estabelecem em seus próprios domínios. Essa identidade está intimamente ligada à epistemologia, pois parte da desvinculação dos conceitos ocidentais na busca do acúmulo do conhecimento a partir de novos fundamentos que refletem a memória histórica de uma nação.

A desideologização é um dos processos que objetiva a descolonização do conhecimento. Segundo Martín-Baró (2017), um fazer desideologizador demanda que a Psicologia assuma a perspectiva das maiorias oprimidas e desenvolva pesquisas sistemáticas sobre a realidade dessas maiorias. Desideologizar pressupõe um compromisso crítico com a realidade e isso se inicia na perspectiva do sujeito. A construção de conhecimento científico que não considera a forma que o sujeito vivencia, compreende e enxerga o fenômeno é uma “pretensão falsa hermenêuticamente e epistemologicamente” (MARTÍN-BARÓ, 2017, p. 63). Compreender o percurso histórico do fenômeno da ALNS e todas as pluralidades de terminologias que a comunidade científica utiliza ao referir-se a esse objeto de estudo torna possível a compreensão da ideologia predominante.

Esse fenômeno estudado no presente trabalho foi descrito pela primeira vez por Menninger (1938), como uma ação tranquilizadora utilizada pelo indivíduo para evitar o suicídio, nomeando-o como Automutilação. Segundo Araújo et al. (2016), iniciou-se por estudos de casos sobre severas formas de autoagressão (autoenucleação dos olhos e amputação de membros). Sendo sempre descrito como sintoma ou comorbidade frente aos distúrbios psiquiátricos da época (psicose, histeria, episódios maníaco-depressivos, por exemplo), foi um fenômeno que começou a ser estudado majoritariamente pela comunidade médica e psiquiátrica, o que confere ao termo um lugar dentro da saúde mental como sintoma de uma doença mental ou um sinal de um transtorno orgânico do indivíduo. Dessa forma, o termo Automutilação traduz uma gravidade maior em relação às autoagressões, pode se relacionar com a intenção suicida (o que entra em contradição com o próprio termo “não suicida”), além de carregar a episteme manicomial europeia.

Psiquiatra crítico, Szasz (1960) problematiza o conceito de doença mental. Reconhecendo a existência do sofrimento emocional, sua crítica se refere à forma pela qual esse sofrimento é discutido e conceituado. Conflitos emocionais como ansiedade e depressão, de fato, existem, porém não podem ser chamados de doenças no sentido literal, pois isso os caracteriza como

patologias. Segundo ele, o conceito de mente não é o mesmo que o de cérebro e não é possível reduzir as funções mentais às funções cerebrais, logo, doenças da mente não são doenças do cérebro. Para justificar, Szasz (2000) recorre ao significado literal de doença encontrado no dicionário (Oxford English Dictionary), o qual é definido como uma condição do corpo, ou de qualquer parte ou órgão do corpo, em que as funções se encontram desreguladas ou perturbadas; uma condição física mórbida. Dessa forma, como a mente não é um objeto material e concreto como o cérebro, só é possível falar de doenças da mente no sentido figurado, e não literal. Pois, ao não fazer distinção entre os transtornos da mente e as doenças corporais, torna-se compulsório patologizar a vida e as ações dos indivíduos (SZASZ, 1960; SZASZ, 2000).

Dessa forma, quando questionamos o conceito de doença, ele é desmontado – assim como diversos outros conceitos gerados pela psiquiatria. O indivíduo, já não é mais visto como uma entidade incompreensível, o que abre caminho para novas formas de produção de conhecimento, as quais resultam em abordagens práticas inovadoras (AMARANTE, 2009).

É a partir dessa perspectiva de saúde mental que nos orientamos na definição do fenômeno. Atualmente, segundo o *Guia prático de atualização do departamento científico de adolescência*, elaborado pela Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), a autolesão é o nome utilizado para se referir a um conjunto de agressões que o indivíduo provoca em seu próprio corpo, deliberada e propositalmente. Esse comportamento pode se dar de duas formas distintas: pelo comportamento autolesivo, cujo intuito final é o suicídio, ou pela Autolesão Não Suicida (ALNS), a qual envolve inferir cortes na pele com objetos cortantes, roer unhas, queimar a pele com cigarro ou produtos químicos, socar-se ou socar paredes ou outros materiais rígidos, entre outros. A ALNS, majoritariamente, é experienciada de forma individual, seja durante o ato, seja após o ato. É comum o sujeito esconder as cicatrizes oriundas das autoagressões, temendo algum julgamento. Isso confere um poder de isolamento frente ao fenômeno.

É importante enfatizar que tais comportamentos se distinguem de atos socialmente aceitos que causam alterações no corpo com finalidade estética, como ocorre nos piercings e tatuagens (LE BRETON, 2010). Segundo a International Society for the Study of Self-Injury (ISSI), Sociedade Internacional para o Estudo da Autolesão, é importante destacar que a ALNS sempre será uma violência intencional que possui o dano físico como consequência esperada, por isso, comportamentos de risco que podem ou não resultar danos ao indivíduo não se enquadram na definição do fenômeno – como dirigir muito rapidamente ou o uso abusivo de substâncias psicoativas (ISSI, 2018).

Apesar da ALNS não possuir intenção consciente de suicídio, ela pode gerar ferimentos graves, os quais se tornam em cicatrizes posteriormente (SILVA; BOTTI, 2017). Além do efeito na saúde física, a ALNS passou a ser considerada um problema de saúde pública, uma vez que afeta de forma direta as relações do indivíduo, assim como as pessoas em seu convívio, especialmente sua família. Também aparece como uma forte preocupação dentro das escolas devido ao aumento do número de casos, o que necessita de um olhar aprofundado do fenômeno dentro desse contexto (LORENZETTI, 2021). O período da vida no qual há a maior incidência do comportamento autolesivo é na adolescência (CIPRIANO; CELLA; COTRUFO, 2017), fase que é muitas vezes compreendida como um momento de grandes crises e turbulências, uma vez que é quando ocorre a transição da infância para a vida adulta, havendo novas demandas e responsabilidades a serem assumidas, além de que o indivíduo precisa manejar as mudanças corporais advindas da puberdade (BERNARDES, 2015). Diante de tais mudanças, é tido que o adolescente não possui ainda recursos emocionais para enfrentá-las, de modo que a raiva, impulsividade, estresse e tristeza são sentimentos muito presentes nessa fase da vida e que podem contribuir para o engajamento do indivíduo em comportamentos autolesivos, como uma forma de regulação emocional (FELIPE et al., 2020).

A Autolesão Não Suicida costuma ocorrer, majoritariamente, em adolescentes do sexo feminino (SILVA; BOTTI, 2018). Essa prevalência pode ser relacionada à pressão estética à qual as garotas adolescentes são submetidas, padrão esse que é produzido pela sociedade contemporânea e difundido pelas redes sociais como sendo o modelo de corpo. A pesquisa de Gonçalves e Silva (2017) aponta que a violência autodirigida seria então uma forma de dar um escape à dor de não possuir o corpo ideal, que segundo as garotas participantes da pesquisa mencionada, seria o da boneca Barbie, ou seja, magra, loira, olhos claros e cabelos longos, assim como seios e “bumbum” grandes.

Para a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) a autolesão pode ter como fatores de risco também ter sofrido durante a vida violência sexual, física ou psicológica, apontando possíveis contextos de vulnerabilidade. Sendo assim, a Autolesão Não Suicida não seria apenas um sintoma associado a transtornos psicológico. Como é colocado em outra perspectiva, também sobre a autolesão (WALSH, 2007), o fenômeno se apresenta a partir das circunstâncias que permeiam a vida do indivíduo, o que afasta raízes biologizantes que poderiam compreendê-lo a partir de explicações orgânicas, sem levar em consideração a motivação para o ato.

Dessa forma, o termo Autolesão Não Suicida abrange uma gama muito maior de acontecimentos na vida do sujeito, que não se relacionam com a lógica psiquiátrica manicomial, visto que aparece em diferentes espaços da vida cotidiana, muitas vezes relacionado a busca do cessar do sofrimento oriundo de questões sociais, culturais, econômicas e histórica (LORENZETTI, 2021; KLONSKY & MUEHLENKAMP, 2007). Não se pode limitar a questão a uma comorbidade psiquiátrica, como é o caso, por exemplo, do resultado de episódios psicóticos desencadeados pela esquizofrenia. O fenômeno que o presente trabalho se propõe a estudar diz respeito a episódios de autoagressão que não estão relacionados às doenças da mente.

Essa lógica de atribuir aos mecanismos intrapsíquicos a causa para a falta do bem-estar psicológico independentemente das condições sociais, desconsidera fatores políticos, sociais e econômicos quando analisa gêneses, responsabilizando apenas o indivíduo pelo sofrimento humano advindo da crescente injustiça social e discriminação. Essa culpabilização é firmada em justificativas como uma inferioridade psicológica ou biológica (PRILLELTENSKY, 1999), o que traz impactos na identidade do indivíduo que absorve para si mesmo uma concepção estigmatizada do fenômeno. Não são necessários episódios fortemente traumáticos de opressão para deixar marcas psicológicas: pequenas doses diárias e, aparentemente inofensivas, já são suficientes (PRILLELTENSKY; GONICK, 1996).

Método

Foi realizada uma revisão sistemática integrativa da literatura (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014), tendo como foco a terminologia utilizada para referir ao fenômeno e a partir de qual área de conhecimento a produção científica ocorreu. Os descritores utilizados na pesquisa foram *Autolesão Não Suicida* e *Automutilação*. A pesquisa foi realizada em seis bases de dados, que serão elucidadas a seguir: Scielo, IndexPsi, Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde e Google Acadêmico.

Apenas artigos brasileiros e publicados em português foram considerados, este critério estabeleceu um recorte intencional dentre os estudos na temática, uma vez que o objetivo do presente artigo foi de justamente refletir sobre como a *Autolesão Não Suicida* é estudada no contexto dos jovens brasileiros, partindo também do pressuposto de que o sofrimento de um indivíduo – e a forma como ele se manifesta estão diretamente relacionados com o seu contexto social e histórico.

Como critério de inclusão, foram tabuladas as produções científicas que se referem ao fenômeno somente em seres humanos, fora da ótica de transtornos mentais (esquizofrenia/psicose), onde o fenômeno aparece como um sintoma oriundo da psicopatologia em questão. Produções que se referiam apenas a comportamentos autolesivos com intenção suicida também foram desconsideradas, para que houvesse uma maior adequação ao propósito da revisão realizada, ou seja, compreender o fenômeno da autolesão além da associação à ideação suicida.

Foi realizada, então, a leitura do título e resumo das produções, a partir dos critérios e descritores supracitados. Conforme as produções passaram a ser selecionadas, elas foram categorizadas manualmente de acordo com o termo utilizado e a área de conhecimento. Concluiu-se a área de conhecimento do artigo a partir da área da revista publicada (ou, no caso de dissertações e teses, a partir da área de conhecimento à qual a pesquisa foi submetida) resultando em 27 áreas no total: Análise de Redes Sociais, CAPS, Clínica em Psicologia; Enfermagem; Fisioterapia hospitalar; Medicina; Psicologia Clínica Cognitivo Comportamental; Psicologia Clínica Comportamental; Psicologia Clínica Gestalt; Psicologia Clínica Jungiana; Psicologia Clínica Psicanálise; Psicologia Clínica no geral; Psicologia; Psiquiatria; Terapia Ocupacional; Educação/Escola; Educação/Escola e Saúde; Direito; Antropologia; Sociologia; Serviço Social; Avaliação Psicológica; Literatura; Psicologia Social; Psicologia Sócio Histórica.

Essas áreas foram agrupadas em 10 categorias mais amplas, a partir da similaridade entre as áreas de conhecimento, quais foram: Saúde; Educação/Escola; Educação/Escola e Saúde²; Direito; Ciências Sociais; Serviço Social; Avaliação Psicológica; Literatura; Psicologia Social; Psicologia Sócio-histórica. Este agrupamento foi realizado com a intenção de visualizar de forma mais ampla e generalizada os termos de acordo com a área da produção incluída na revisão sistemática integrativa.

2 São trabalhos que apresentam uma intersecção entre os dois campos, tratando-se de intervenções que focam no contexto educacional, porém praticadas em algum aparato da rede de saúde, por profissionais da saúde.

As produções foram categorizadas também com base no ano de publicação e observando se o suicídio foi citado no resumo. Posteriormente, foi organizada uma tabela de todos os estudos selecionados, a partir da qual foi possível analisar os dados que deram origem aos gráficos e demais tabelas apresentadas que compõem este artigo.

Tabela 1 – Número de produções encontradas e consideradas na revisão de literatura, por base de dados

Base de dados	Produções encontradas	Produções consideradas
SciELO	29	11
IndexPsi	15	8
Periódicos CAPES	258	35
Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações	33	18
Portal Regional de Biblioteca Virtual em Saúde	131	6
Google Acadêmico	741	142

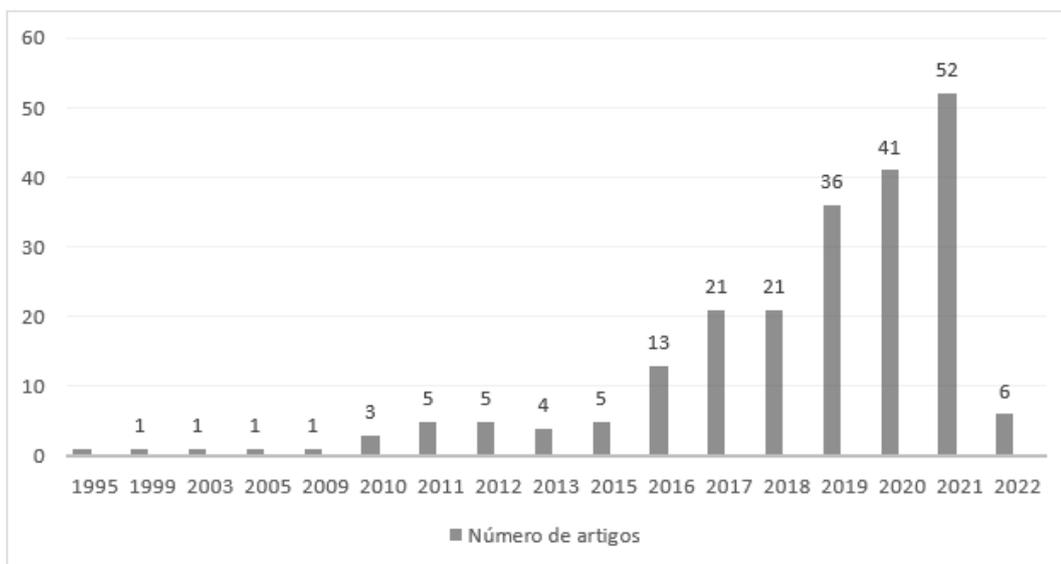
Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Ao todo, foram encontrados 1.207 resultados nas pesquisas, dos quais foram consideradas 219 produções para o resultado e discussão do presente artigo, seguindo os critérios expostos anteriormente. Os dados obtidos foram organizados em um quadro e foram categorizadas as seguintes informações sobre cada produção científica: título, termos utilizados (visto que alguns manuscritos se utilizaram de mais de um termo para referir ao fenômeno), área do conhecimento, ano de publicação e se o resumo da produção se referia ao suicídio ou não. A partir desse quadro, foram delineados os resultados e as correlações entre as informações tabuladas.

Resultados e discussão

Pode-se perceber, como demonstrado tanto na Tabela 1, anteriormente apresentada, quanto no Gráfico 1, que o número de publicações sobre o assunto possui um aumento ao longo dos anos, principalmente a partir de 2016. O ano de maior publicação foi 2021, com 52 produções científicas. Foram encontradas apenas 6 produções científicas no ano de 2022, o que pode ser explicado pelo fato de que o presente artigo, assim como a pesquisa bibliográfica que o embasa, foram realizados no primeiro semestre de 2022, de modo que não engloba todas as produções publicadas no ano em questão.

Gráfico 1 – Relação ano de publicação dos artigos sobre ALNS e ano de produções científicas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

O fato de haver um maior número de produções científicas sobre a temática da Autolesão Não Suicida nos últimos anos pode ser atribuído a um aumento significativo de casos de ALNS em jovens brasileiros a partir de 2015, o que parece ter atraído a atenção de acadêmicos da área da saúde, principalmente da Psicologia, para esse fenômeno, no intuito de buscar compreender e investigar o que desencadeou essa epidemia e violência autodirigida, que é considerada, hoje, um problema de saúde pública (TENÓRIO, 2017). Ao longo dos últimos anos, essas produções têm servido de embasamento teórico para a conduta de profissionais de diversos campos, na forma de lidar com jovens que se autolesionam. Sendo assim, é de extrema importância discutir a forma que se produz conhecimento sobre o assunto, haja vista que ele pode tanto contribuir para uma patologização individualizada do sujeito, ou, em contraposição, promover ações que estimulam consciência, crítica e emancipação.

A literatura também apresentou, em sua grande maioria, a mera descrição do fenômeno, carecendo de propostas de práticas preventivas (em todos os níveis) que possam ser concretizadas em diferentes campos além dos mais tradicionais e hegemônicos, como a clínica, por exemplo. Isso reflete também uma colonialidade do conhecimento científico, a qual dissocia a teoria e prática, o que não lhe confere um caráter de transformação da realidade.

Ao todo foram encontradas 27 áreas de produções científicas referentes ao tema, as quais foram categorizadas em 10 áreas gerais: Saúde (análise de redes sociais, CAPS, Clínica em Psicologia; Enfermagem; Fisioterapia; hospitalar; Medicina; Psicologia Clínica Cognitivo Comportamental; Psicologia Clínica Comportamental; Psicologia Clínica Gestalt; Psicologia Clínica Jungiana; Psicologia Clínica Psicanálise; Psicologia Clínica no geral; Psicologia; Psiquiatria e Terapia Ocupacional), Educação/Escola, Educação/Escola e Saúde, Direito, Ciência Sociais (Antropologia e Sociologia), Serviço Social, Avaliação Psicológica, Literatura, Psicologia Social e Psicologia Sócio Histórica. A Tabela 2 demonstra o número de produções encontradas por área geral e a porcentagem de cada uma em relação ao total de produções encontradas.

Como o Gráfico e a Tabela 2 ilustram, é possível perceber uma total predominância de produções científicas relativas à ALNS na área da Saúde (72,6%), sendo que Educação/Escola aparece como

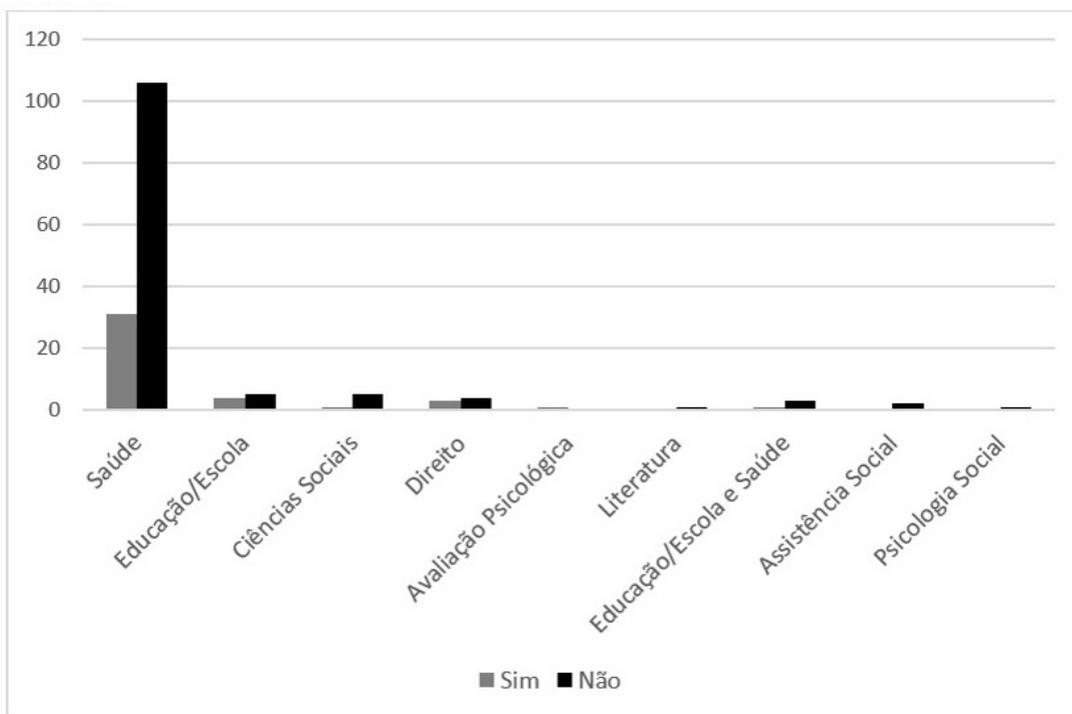
a segunda área com apenas 17,4% de produções. Dentro dessa estatística, a área específica da Saúde que mais produziu material científico referente ao tema foi a da Psicologia Clínica, o que demonstra que o tema ainda é tratado pela Psicologia dentro da Clínica e de forma individual. Esses dados demonstram qual a tendência para pesquisa do fenômeno, chamando a atenção para a discrepância em relação às outras áreas do conhecimento. É possível relacionar essa diferença a muitos encaminhamentos para a saúde, demonstrando a carência de produções que abordem o tema dentro do ambiente escolar. Considerando o caráter individual e isolado que o fenômeno apresenta (LORENZETTI, 2021), é importante compreender que ações coletivas e contextualizadas podem ser mais efetivas do que ações individuais e apenas no âmbito da saúde, visto que há um perigo do fenômeno adquirir um caráter patológico. Se a literatura científica aponta que o fenômeno aparece mais em jovens, a escola aparece como um espaço importante de investigação para poder compreender como a ALNS se apresenta dentro da comunidade escolar e como isso a afeta, objetivando práticas de ação e prevenção que se relacionem com esse contexto.

Tabela 2 – Frequência em números e porcentagem de áreas de conhecimento das produções consideradas

Área por categoria	Frequência (n°)	Frequencia (%)
Seviço Social	2	0,9%
Avaliaçã Psicológica	1	0,5%
Ciências Sociais	5	2,3%
Direito	7	3,2%
Educação/Escola	38	17,4%
Educação/Escola e Saúde	4	1,8%
Literatura	1	0,5%
Psicologia Social	1	0,5%
Psicologia Sócio-histórica	1	0,5%
Saúde	159	72,6%
Total	219	100,0%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Gráfico 2 – Frequência em números e porcentagem de áreas de conhecimento das produções consideradas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Em relação à nomenclatura, é importante ressaltar que mais de uma produção se utilizou de diferentes termos para referir o fenômeno; dessa forma, a porcentagem foi calculada em relação ao total de termos utilizados. Como demonstra a Tabela 3, a seguir, a nomenclatura mais utilizada foi *Automutilação*, totalizando 46,83% e a segunda mais utilizada foi *Autolesão* (15,87%). Em terceiro lugar ficou a *Autolesão Não Suicida*, com um total de 9,92%. Comportamentos autolesivos também foi um termo utilizado em 7,54% das produções consideradas. Esses dados ilustram a preponderância do termo *Automutilação* para se referir ao fenômeno.

Tabela 3 – Nomenclatura utilizada para o fenômeno nas produções consideradas e frequência em números e porcentagem

Nomenclatura	Frequência (n°)	Frequência (%)
ALNS	25	9,92%
Autolesão	40	15,87%
Autolesão sem intensão suicida	4	1,59%
Automutilação	118	46,83%
Comportamento(s) Autolesivo(s)	19	7,54%
Comportamento Autolesivo sem intensão suicida (ou não suicida)	2	0,79%
Conduta Autolesiva	6	2,38%
Cutting	5	1,98%
Violência Autoinflingida	6	2,38%
Escarificação	6	2,38%
Autoagressão	4	1,59%
Lesão Autoprovocada	3	1,19%
Violência Autoprovocada	5	1,98%
TOTAL	252	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Considerando que a nomenclatura Automutilação foi utilizada historicamente para referir ao fenômeno que se apresenta de uma forma bastante agravada dentro da Área da Psiquiatria como uma comorbidade de transtornos mentais, a herança histórica que o termo carrega ainda o vincula à patologização e a severas formas de autoagressão. Isso representa um estigma biologizante do fenômeno e não corresponde a diferentes formas mais brandas nas quais ele se apresenta (cortes, queimaduras, arrancar cabelos etc.). Destaca-se a importância da descolonização do termo, buscando nomenclaturas que não estigmatizem o indivíduo que se autolesiona como doente e traduzam as dimensões sociais e culturais que permeiam a sua incidência – principalmente quando a ALNS se apresenta em crianças em idade escolar. Portanto, faz-se necessário reformular e padronizar a forma com a qual a literatura científica brasileira nomeia o fenômeno, o que também se aplica na utilização do termo não suicida, visto que a ALNS se apresenta como uma ação que não tem o suicídio como finalidade, e sim a busca de uma resolução frente a um sofrimento.

Isso também se faz importante perante a dificuldade que o uso de diferentes termos não padronizados traz para a compreensão da comunidade científica frente às produções encontradas, visto que isso acaba por dificultar a compreensão e o delineamento do fenômeno que está sendo discutido em cada manuscrito. Foi encontrado, por exemplo, o termo Automutilação Patológica (YARYURA-TOBIAS; MANCEBO; NEZIROGLU, 1999) e *Automutilação digital* (LOURO et al., 2020). Algumas produções utilizam o termo Comportamento Autolesivo (GUERREIRO; SAMPAIO, 2013), outros Atos Autolesivos ou Lesões Autoprovocadas (CALDAS et al., 2009). Foi encontrado, ainda, o termo *Escoriação Psicogênica* (FREITAS, 2011), para se referir à ALNS. Já em outra publicação, foi utilizado um termo mais amplo: Conduta Autolesiva (SANTOS; FARO, 2018).

Essa variação cria dúvida sobre a intenção suicida ou não desses comportamentos, visto que dentro da presente revisão da literatura foi possível perceber que muitos termos ainda não o fazem (Atos Autolesivos, Autolesão, Automutilação, Comportamentos Auto Lesivos, Conduta Auto Lesiva, Prática Autodestrutiva, Violência Auto Infligida, Autoagressão, Fenômeno Auto Lesivo, Auto Injúria, Lesão Autoprovocada e Escoriação Psicogênica), principalmente quando consideramos que, por critério previamente estabelecido³, esses termos foram de pesquisas consideradas que não referiam a comportamentos suicidas.

A intenção suicida é um forte indicador que diferencia a ALNS de ideações suicidas ou de episódios onde o suicídio é a finalidade. Para que o fenômeno seja bem delineado dentro da literatura científica, é imprescindível compreender a motivação para o ato a partir das dinâmicas relacionais da vida cotidiana do sujeito, pois assim será possível delimitar o nível de sofrimento psíquico e buscar práticas que se adequem ao fenômeno em questão. Só é possível criar políticas públicas que respondam às necessidades dos sujeitos que se engajam com a ALNS se as estatísticas referentes forem precisas e o diferenciarem do suicídio.

O termo Escarificação ou Autoescarificação também foi utilizado em algumas produções (CARDOSO; AMPARO, 2021; SILVA, 2021; VENOSA, 2015) e refere-se a ALNS praticada a partir dos cortes na pele. Essa nomenclatura se apresenta como uma alternativa ao termo *Cutting* (DETTMER; COSTA, 2017; SILVA; BEZERRA; QUEIROZ, 2021), também utilizado nas produções brasileiras, e ilustra a importância de termos que utilizam o idioma Português (BR), na busca por valorizar o conhecimento científico nacional e buscar nomenclaturas que reflitam o nosso território e busquem uma descolonização da produção científica, visto que o fenômeno deve ser contextualizado e entendido a partir do contexto brasileiro, o que se inicia no idioma e nas palavras, bem como nos sentidos que o conceituam. Apesar de terem sido consideradas mais de 200 produções brasileiras sobre a autolesão, percebe-se que o conhecimento sobre esse fenômeno ainda carece de ser aprofundado e pesquisado.

Relacionando as áreas de conhecimento com a nomenclatura utilizada, como pode ser visto na Tabela 4, também foi possível perceber que, principalmente na área da saúde, Automutilação foi o termo mais usado em relação ao termo ALNS. Na área de Educação/Escola, o termo Automutilação também apareceu mais vezes, o que retoma os questionamentos sobre a ideologia por trás da nomenclatura e de que forma isso pode estigmatizar e patologizar o indivíduo e sua compreensão, podendo levar a ações medicamentosas como intervenções frente ao fenômeno ou a compreensão da ALNS como uma doença mental de bases fisiológicas, visto que, como já mencionado neste artigo, a Automutilação é um nome que é usado tanto para estudantes/jovens se lesionam de uma forma superficial como para casos graves de surtos psicóticos ou esquizofrenia onde cortam um membro, arrancam olhos, mutilam os genitais, canibalismo etc.

3 Critérios de seleção e exclusão para a presente revisão da literatura. Os critérios estão explicitados no método.

Tabela 4 – Relação entre nomenclatura utilizada para referir-se ao fenômeno nas produções consideradas e área do conhecimento

Correlação	Frequência (n°)
Automutilação e Saúde	81
Automutilação e Educação/Escola	24
ALNS e Saúde	13
ALNS e Educação/Escola	18
Total	138

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Essa superioridade numérica da produção de conhecimento na área da saúde (seja em espaços clínicos, seja em instituições de saúde mental), pode traduzir uma questão hegemônica que trata majoritariamente as questões referentes a sofrimentos da vida cotidiana do sujeito como apenas de saúde biológica. Isso, conseqüentemente, irá resultar em práticas que podem resumir o sofrimento psíquico a intervenções medicamentosas e biologizantes. O ser humano, como ser essencialmente social, possui dimensões socioculturais que são importantes para compreensão do sofrimento humano, questões essas que estão presentes em diferentes espaços da sua vida cotidiana, como a escola. Não se trata de extinguir a discussão da área da Saúde, mas buscar levá-la a outros lugares, orientando a prática do profissional de Psicologia dentro desse campo, de uma forma que não se resume a meros encaminhamentos. Questionar esses resultados encontrados na revisão, possibilita um destaque da necessidade de outras formas de enfrentamento que capacitem o profissional de psicologia a lançar mão das estratégias que dispõe dentro do ambiente escolar para poder agir sobre o fenômeno de forma preventiva

Como demonstrado a seguir na Tabela 5, na maioria das produções selecionadas (219), o suicídio não foi citado no resumo. Analisando a presença do termo *suicídio* pelas áreas das publicações selecionadas, pode-se notar, como ilustrado no Gráfico 2, que há uma maior presença de citação da palavra *suicídio* entre as publicações da área da Saúde, se comparados com as da área da Educação/Escola. Já nas categorias de Literatura, Psicologia Social, Serviço Social e Psicologia Sócio-histórica, nenhuma das publicações selecionadas possuem o termo *suicídio* no resumo. Em contraposição, na categoria de Avaliação Psicológica, a única produção científica selecionada na revisão bibliográfica possui *suicídio* no resumo.

Tabela 5 – Número de produções científicas que citaram suicídio no resumo

Não	Sim	Sim, mas diferencia	Não deixa claro
167	40	8	4

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Frequentemente, a autolesão é associada de forma direta à ideação suicida ou ao próprio suicídio, como um comportamento que precede tal ato (KRUG *et al.*, 2002), isso ocorre principalmente nas produções da área da saúde, como Psiquiatria e Enfermagem. Porém, em publicações de outras áreas, como no campo do Serviço Social, a autolesão é compreendida como um indicador do sofrimento psíquico de adolescentes brasileiros, sofrimento relacionado ao cenário histórico e político do país, o qual é visto por esses indivíduos como bastante instável, de modo a causar inseguranças em relação ao futuro.

Conclusão

As nomenclaturas utilizadas nas produções científicas brasileiras ainda são muito dispersas, o que apresenta uma dificuldade para a compreensão e o delineamento do fenômeno da ALNS. Tanto a utilização de diferentes termos como a não utilização do termo não suicida para delimitar o fenômeno são problemáticos e geram dúvidas no tocante à finalidade da autolesão e o delineamento do fenômeno para sua compreensão. Assim, faz-se necessária uma padronização da nomenclatura na literatura científica brasileira para que a produção de conhecimento possa avançar de forma clara e concisa, visto o crescente interesse científico pelo tema.

Compreendendo, também, a importância de um conhecimento científico descolonizado, que objetive o entendimento do indivíduo na sua totalidade, buscando evitar o reducionismo intrapsíquico que relaciona o fenômeno a alguma disfunção orgânica, este artigo defende a utilização do termo Autolesão Não Suicida para fazer referência ao conjunto de agressões que o indivíduo provoca em seu próprio corpo, deliberada e propositalmente, sem haver intenção suicida e quando não trata de graves autoagressões, como é o caso de decepamento de membros ou órgãos, no lugar de Automutilação. Isso também se justifica no peso histórico da Psiquiatria no termo Automutilação, que ainda gera muitos estigmas para o indivíduo que se autolesiona na busca de uma solução frente aos sofrimentos da vida cotidiana, na busca de uma descolonização do termo. Essa visão exclusivamente psiquiátrica pode resultar em intervenções puramente medicamentosas, que não ampliam a conscientização do indivíduo frente aos elementos de cunho social, cultural e político que podem gerar sofrimento, tolhendo a possibilidade de ações coletivas de ação e reflexão que gerem um fortalecimento.

A defesa do termo implica em algo muito maior do que a simples mudança da terminologia, mas em uma desobediência epistêmica na busca do giro descolonial na produção do conhecimento científico sobre o fenômeno. Esse questionamento abre caminhos para a transformação das políticas públicas para lidar com a ALNS, considerando diversos espaços nos quais o fenômeno pode aparecer, buscando novas práticas que apresentem consonância com uma posição ético-política descolonizadora. Neste trabalho, buscou-se desvincular da hegemonia europeia tradicional, considerando a forma que a ALNS se apresenta no contexto do nosso país. Dessa forma, não é possível dissociar teoria e prática, pois produzir conhecimento científico sobre o tema vai além de meras descrições, mas objetiva, também, novas práticas que estejam de acordo com uma epistemologia que responda às reais necessidades da sociedade, evitando

um olhar puramente patologizante e biologizante que leva a uma compreensão estigmatizada do sujeito.

Considerando os resultados deste estudo, fica claro que é preciso um aprofundamento das várias dimensões das produções relativas ao fenômeno da ALNS, para que seja possível classificar ações intercorrentes. Assim, será possível criar estratégias preventivas e que possibilitem ao profissional de psicologia lidar com a ALNS em diversos espaços, resultando em menos encaminhamentos para a área da saúde⁴. Além disso, destaca-se a importância da produção de conhecimento se orientar a partir de uma perspectiva crítica, para que existam mais manuscritos que se proponham a estudar o fenômeno desvinculando-se da colonialidade.

Diante da leitura da realidade, observou-se que o Brasil carece de produções científicas sobre o tema na área da Educação/Escola, contexto que vem apresentando um grande crescimento no número de casos. Pensando a escola como um espaço de proteção que tem como objetivo assegurar o desenvolvimento dos estudantes, a produção de conhecimento acerca de compreensões e ações dentro desse contexto também apresenta uma lacuna nas produções científicas. Seguindo a compreensão de Moreira e Guzzo (2014), sobre o que fazer da Psicologia na escola, o psicólogo inserido dentro do contexto escolar como profissional da educação, acompanhando o processo de desenvolvimento dos estudantes e compreendendo as dimensões do fenômeno, pode construir espaços coletivos para discussão e reflexão sobre a ALNS, fomentando ações preventivas para lidar com o fenômeno (como rodas de conversas com estudantes e formações com a equipe escolar), diminuindo, assim, o número de encaminhamentos para a área da saúde e qualificando a compreensão e as formas de lidar com essa prática.

Por fim, acredita-se que o presente artigo abre caminhos para futuras discussões que englobem uma dimensão ainda maior do que o território brasileiro, criando uma base de dados, teorias e práticas que possam refletir a realidade dos países do sul-global, os quais sofrem, historicamente e atualmente, os ecos da lógica colonizadora que lhes foi imposta.

4 É importante destacar que o intuito não é descredibilizar a área da saúde quando se trata da discussão e produção de conhecimento acerca da ALNS, e sim defender a necessidade de uma orientação descolonizadora e crítica para tais discussões, independente do campo do saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARANTE, P. D. Reforma psiquiátrica e epistemologia. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/ Brazilian Journal of Mental Health**, v. 1, n. 1, p. 34-41, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/68425>>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- ARAÚJO, J. et al. O corpo na dor: Automutilação, masoquismo e pulsão. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 497-515, ago. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/131020>>. Acesso em: 10 mai. 2023.
- BERNARDES, S. **Tornar-se (in) visível**: um estudo na rede de atenção psicossocial de adolescentes que se automutilam. 2015. Dissertação (Dissertação em Saúde Mental e Atenção Psicossocial) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental e Atenção Psicossocial, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135810>>. Acesso em: 9 mai. 2023.
- CALDAS, M. et al. Conduas autolesivas entre detentas da Colônia Penal Feminina do Recife. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, p. 575-582, set. 2009. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/24522>>. Acesso em: 10 mai. 2023.
- CARDOSO, B. C. C.; AMPARO, D. M. do. Por uma escuta sensível: a escarificação na adolescência como fenômeno multifacetado. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 54, n. 101, p. 221-237, dez. 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352021000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mai. 2023.
- CASTRO, L. R.; DE ARAÚJO, J. A. M. Economia ‘psíquica’ importa? Descolonização e elementos subjetivos de re-inscrição social. **Revista Polis e Psique**, v. 10, n. 1, p. 106-122, 2020. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/91087>>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- CIPRIANO, A.; CELLA, S. COTRUFO, P. Nonsuicidal self-injury: a systematic review. **Frontiers in Psychology**, Caserta, v. 8, p. 1946 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01946/full>> Acesso em: 10 mai. 2023.
- DETTMER, S. E. S; OLIVEIRA C. D., J. B. Gestão e a construção do cutting: um resgate histórico de como a reestruturação produtiva afeta a saúde no contexto escolar. **Olhar de Professor**, Uvaranas, v. 20, n. 1, p. 122-133, jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.20i1.0010>>. Acesso em: 9 mai. 2023.
- ERCOLE, F. F.; MELO, L. S; ALCOFORADO, C. L. Goulart C. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Reme: Revista Mineira de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 09-11, 2014. Disponível em: <<https://www.reme.org.br/artigo/detalhes/904>>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- FELIPE, A. et al. Autolesão não suicida em adolescentes: terapia comunitária integrativa como estratégia de partilha e de enfrentamento. **SMAD: Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas (Edição em Português)**, v. 16, n. 4, p. 75-84, ago. 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180669762020000400010&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 9 mai. 2023.
- FERNÁNDEZ, J. S. et al. Roots and routes toward decoloniality within and outside psychology praxis. **Review of General Psychology**, v. 25, n. 4, p. 354-368, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10892680211002437?casa_token=4PwTGjVlonUAAAAA:YoOb8rBfQgauQoJJKLBNkigMcNKU-ZeXjMIkEqkYYQH07uC_ozsvqEoCuY6UfLlvHBXrLSOFKLHz>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- FREITAS, D. E. P. D. **Escoriação psicogênica: aspectos psicológicos e fatores de personalidade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade

- Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, mar. 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/97489>>. Acesso em: 9 mai. 2023.
- GONÇALVES, J. N.; SILVA, E. P. Q. Automutilação, gênero, sexualidade e escola. **Debates contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade**, Rio Grande, p. 233, 2017. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/livro_debates_contemporaneos_educacao_sexualidade.pdf#page=233>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- GUERREIRO, D. F.; SAMPAIO, D. Comportamentos autolesivos em adolescentes: uma revisão da literatura com foco na investigação em língua portuguesa. **Revista Portuguesa de Saúde Pública**, Lisboa, v. 31, n. 2, dez. 2013. p. 213-222. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0870902513000308>>. Acesso em: 9 mai. 2023.
- KLONSKY, E. D.; MUEHLENKAMP, J. J. Self-injury: A research review for the practitioner. **Journal of Clinical Psychology**, v. 63, n. 11, p. 1045-1056, 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jclp.20412?casa_token=VK2WZ22jqdIAAAA:uYM97QrMTj4mEwB7ToIOU5ETwzTzzG3TXKANSvrPL9bmovonl3D46PowqBOND2PlpLogTe-sj7XJX8g>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- KRUG, E. G. et al. The world report on violence and health. **The lancet**, v. 360, n. 9339, out p. 1083-1088, out 2002. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673602111330?casa_token=a1HXPo5HshAAAAA:MNblowdSYdzSTohza3lXrsRGv8FebpzlvULkCtZekPNMNjaJL_UcbBrrVBj9on6Ps6m1h8YLtDk> Acesso em: 9 mai. 2023.
- ISSS. International Society for the Study of Self-Injury. 2018. What is nonsuicidal self-injury? Disponível em: <<https://www.itriples.org/what-is-nssi>>. Acesso em: 10 mai. 2023.
- LE BRETON, D. Escarificações na adolescência: uma abordagem antropológica. **Horizontes Antropológicos**, v. 16, p. 25-40, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/KJyqh8ryDjNzrsdJx7wF7wv/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 9 mai. 2023.
- LORENZETTI, L. **A Autolesão não suicida em idade escolar: uma agressão que conforta?** 2021. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16492?show=full>>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- LOURO, C. et al. Automutilação digital: um estudo exploratório com universitários portugueses. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/877>. Acesso em: 10 maio de 2023.
- MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, v. 12, n. 9, p. 61-72, 2008. Disponível em: <<https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1502>>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- MARTÍN-BARÓ, I. (2017). A desideologização como contribuição da psicologia social para o desenvolvimento da democracia na América Latina. In F. Lacerda Jr. (Org.), **Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais** (pp. 81-84). Petrópolis, RJ: Vozes..
- MARTINS, M. S.; MOITA, J. Formas de silenciamento do colonialismo e epistemicídio: apontamentos para o debate. **Semana de História do Pontal**, v.6, p.1-11, 2018. Disponível em: <https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireile_silva_martins.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- MENNINGER, K. **Man against himself harcourt**. Brace & Co., New York, 1938.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade

em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. O psicólogo na escola: um trabalho invisível? **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 42-52, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-82202014000100005&script=sci_arttext> Acesso em: 20 ago. 2023.

PRILLELTENSKY, I. Critical psychology foundations for the promotion of mental health. **Annual Review of Critical Psychology**, v. 1, n. 1, p. 100-118, 1999. Disponível em: <<https://sites.education.miami.edu/wp-content/uploads/2016/09/31.-Critical-Psychology-Foundations-for-the-Promotion-of-Mental-Health.pdf>> Acesso em: 10 mai. 2023.

PRILLELTENSKY, I; GONICK, L. Politics change, oppression remains: On the psychology and politics of oppression. **Political Psychology**, p. 127-148, mar. 1996. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/3791946>> Acesso em: 10 mai. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6354075/mod_resource/content/1/QUIJANO_modernidade_colonialidade.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E.; CASTRO-GÓMEZ, S. (Org.). **La colinealidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 201-246.

SANT'ANA, I. M. Autolesão não suicida na adolescência e a atuação do psicólogo escolar: uma revisão narrativa. **Revista de Psicologia da IMED**, 2019, 11(1), p. 120-138. <https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3066>

SANTOS, L. C. S.; FARO, A. Aspectos conceituais da autoinjúria: uma revisão teórica. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 12, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24879/201800120010092>>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SILVA, N. V. G. **O corpo divergente: uma análise da prática de autoescarificação em um adolescente**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Campinas Grande. Campina Grande. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/20644/N%C3%81DIA%20VANESSA%20GON%C3%87ALVES%20DA%20SILVA%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PPGCS%20CH%202021.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SILVA, A. C.; BOTTI, N. C. L. Self-injurious behavior along the vital cycle: integrative literature review. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, v. 18, p. 67-76, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0194>>. Acesso em: 10 mai. 2023.

_____. Characterization of the profile of participants in a Facebook self-mutilation group. **Salud & Sociedad: Latin American Journal on Health & Social Psychology**, v. 9, n. 2, p. 160-169. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0002.00003>>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SILVA, A. C. de A.; BEZERRA, A. R. L. M.; DE QUEIROZ, K. C. F. Autolesão (cutting): uma problemática (não tão) oculta nas escolas públicas de Mossoró/RN. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 14514-14530, fev. 2021. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/24522>>. Acesso: 10 mai. 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (2019). Autolesão na adolescência: como avaliar e tratar. **Departamento Científico de Adolescência**, 12, 1-14. Disponível em: <https://deborahpimentel.com.br/wp-content/uploads/2019/08/00000C_-_Guia_Pratico_-_Autolesao_na_adolescencia_-_como_avaliar_e_tratar.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SZASZ, T. The myth of mental illness. **American psychologist**, v. 15, n. 2, p. 113, 1960. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/h0046535>>. Acesso em: 10 mai. 2023.

_____. Mental disorders are not diseases. **USA Today**, New York, v. 128, p. 30-31, 2000. Disponível em: <<https://www.szasz.com/usatoday.html>>. Acesso em: 10 mai. 2023.

TENÓRIO, M. M. D. C. et al. Corpo, injúria e símbolo: a Automutilação em jovens. **Anais da Mostra de Pesquisa em Ciência e Tecnologia**, 2017. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/mpct2017/47232-corpo-injuria-e-simbolo--a-automutilacao-em-jovens/>>. Acesso em: 10 mai. 2023.

TONIAL, F. A.L; MAHEIRIE, K; GARCIA JR., C. A. S. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Rev. Psicol. UNESP**, 2023. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-90442017000100002&lng=pt&nrm=is>. Acesso em: 25 ago. 2023.

VENOSA, V. S. **O ato de cortar-se: uma investigação psicanalítica a partir do caso Amanda e do caso Catarina**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-19022016-153519/en.php>>. Acesso em: 10 mai. 2023.

WALSH, Barent. Clinical assessment of self-injury: A practical guide. **Journal of Clinical Psychology**, v. 63, n. 11, p. 1057-1068, out. 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jclp.20413?casa_token=IFVDGYoAt_AAAAAA:lvKfXBgWifW2BVYT-XbwuGj-vo4ayyGF7cXkdLNvJU8cookgheQfp5tkN7nv2A2D4aR8IRPAMxKdG9Cg>. Acesso em: 10 mai. 2023.

YARYURA-TOBIAS, J. A.; MANCEBO, M. C.; NEZIROGLU, F. A. Questões teórico-clínicas do comportamento de Automutilação. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 21, n. 3, p. 178-183, set. 1999. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-5796>>. Acesso em: 10 mai. 2023.

Resumo Este artigo aborda as diferentes nomenclaturas utilizadas na literatura científica brasileira sobre o fenômeno da Autolesão Não Suicida (ALNS). Realizou-se uma revisão da literatura nas principais plataformas científicas brasileiras, analisando-se os dados a fim de formar um corpo de conhecimento sobre o assunto a partir do referencial teórico da Psicologia da Libertação de Martín Baró e da visão crítica sobre psicopatologia, de Tomas Szasz e Prilleltensky. Concluiu-se que há uma predominância na área da saúde para produção de conhecimento sobre o assunto, quando comparado às outras áreas de produção científica. Por fim, percebeu-se uma grande variedade de termos utilizados para se referir à ALNS, o que dificulta a caracterização e delimitação do fenômeno. Considerou-se que, pelo fenômeno ocorrer predominantemente com crianças e jovens, há uma carência de produções que objetivem ações práticas, sobretudo dentro da comunidade escolar, principal contexto dessa faixa etária.

Palavras-chave: autolesão não suicida, descolonização, Psicologia Crítica, Psicologia Escolar.

**Autolesiones no suicidas:
una revisión de la literatura y la defensa de la descolonización del término.**

Resumen Este artículo abordará las diferentes nomenclaturas utilizadas en la literatura científica brasileña sobre el fenómeno de la Autolesión No Suicida (ALNS). Se realizó una revisión de la literatura en las principales plataformas científicas brasileñas, analizando los datos con el fin de formar un cuerpo de conocimiento sobre el tema, a partir del referencial teórico de la Psicología de la Liberación de Martín Baró y de la visión crítica sobre psicopatología de Tomas Szasz y Prilleltensky. Se concluye que hay un predominio en el área de la salud para la producción de conocimiento sobre el tema, en comparación con otras áreas de producción científica. Finalmente, se observó una gran variedad de términos utilizados para referirse a la ALNS, lo que dificulta la caracterización y delimitación del fenómeno. Se consideró que, debido a que el fenómeno ocurre predominantemente con niños y jóvenes, se observa una falta de producciones que apunten acciones prácticas, especialmente en la comunidad escolar, principal contexto de este grupo etario.

Palabras clave: autolesiones no suicidas, descolonización, Psicología Crítica, Psicología Escolar

**Non-suicidal self-injury:
a literature review and the decolonization of the nomenclature**

Abstract This article will address the different nomenclatures used in Brazilian scientific literature on the phenomenon of Non-Suicidal Self-Injury (NSSI). A literature review was conducted on the major Brazilian scientific platforms, analyzing the data to form a body of knowledge on the subject, based on the theoretical framework of Martín Baró's Psychology of Liberation and the critical view of psychopathology by Tomas Szasz and Prilleltensky. It is concluded that there is a predominance in the health area to produce knowledge on the subject, compared to other production areas. Finally, a great variety of terms were observed to refer to NSSI, which hinders the characterization and delineation of the phenomenon. It was considered that, since the phenomenon occurs predominantly in children and young people, there is a lack of productions that aim at practical actions, especially in the school community, the main context for this age group.

Keywords: non-suicidal self-injury, decolonization, Critical Psychology, School Psychology.

DATA DE RECEBIMENTO: 11/05/2023

DATA DE APROVAÇÃO: 08/09/2023



Laura Lorenzetti

Mestra (2021) e Doutoranda (bolsista FAPESP) em Psicologia: Ciência e Profissão pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Membro do Grupo de Pesquisa – Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação (www.gep-inpsi.org).

E-mail: lhaura92@gmail.com



Júlia Silbiger

Mestranda em Psicologia como Profissão e Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com bolsa CAPES 1. Membro do Grupo de Pesquisa – Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação (www.gep-inpsi.org).

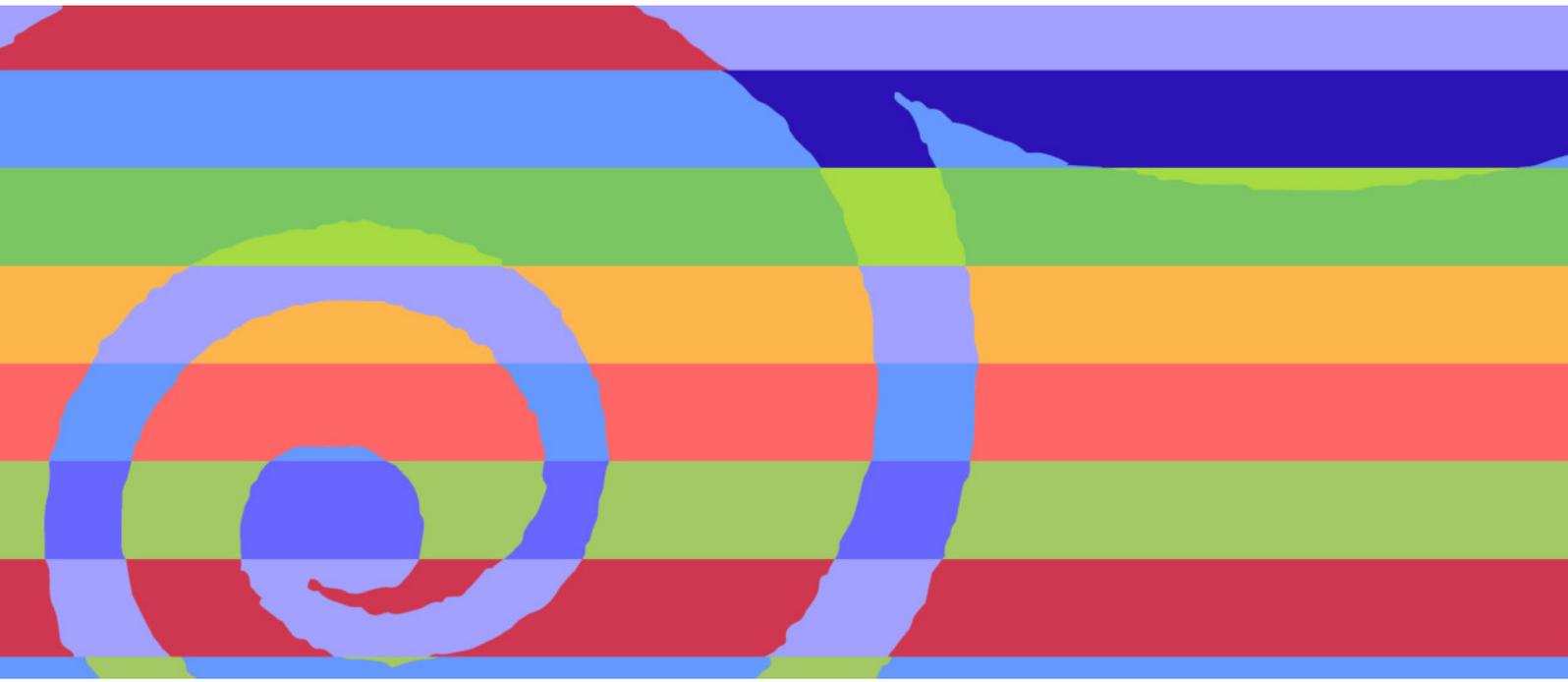
E-mail: julia.silbiger@gmail.com



Raquel Souza Lobo Guzzo

Professora Titular da PUC-Campinas. Graduada em Psicologia pela PUC-Campinas, Mestre e Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento pela USP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa – Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação.

E-mail: rslguzzo@gmail.com



Una aproximación etnográfica a los saberes de los niños y las niñas sobre Bolivia

Melina Damiana Varela

Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA),
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-0136-567X>

Introducción

Los procesos en los que transcurren la formación de niños y niñas se desarrollan en espacios familiares, comunitarios y escolares. Si bien estos procesos siempre asumen modalidades particulares, me interesa reconstruir la especificidad de los mismos cuando se refieren a niños/as en contexto de pobreza y más aún a niños atravesados por diversas referencias étnicas y nacionales como es el caso de los niños/as que han nacido en Bolivia.

Frecuentemente, cuando los niños/as migrantes de origen boliviano concurren al jardín de infantes o a una institución comunitaria se enfrentan a prácticas estereotipantes y descalificadoras. En esos contextos, “lo boliviano” constituye un referente nacional y territorial que, simultáneamente, alude a modos y formas de vida, y suele configurarse como un atributo implícito de desvalorización (NOVARO et al., 2008).

Como parte de esos procesos más amplios, en este artículo¹ me propongo abordar las referencias en torno a Bolivia por parte de los/as niños/as y la explicitación de los saberes e historias de ellos/as en un espacio escolar de la ciudad de Buenos Aires (Argentina) a partir de conversaciones informales y la realización de actividades específicas conmigo, entre ellas la elaboración de dibujos y de descripción de imágenes. Se incluyen reflexiones metodológicas sobre la utilización de técnicas complementarias a la observación participante en el trabajo etnográfico con niños/as. En este sentido, como se verá a lo largo del escrito, las conversaciones y comentarios que se despliegan a partir de los dibujos y/o imágenes les permiten a los niños revisar y precisar las propias interpretaciones a partir de la escucha e interacción entre pares y/o colectiva.

El presente trabajo tiene por objeto visibilizar la riqueza de los saberes, experiencias de vida y trayectorias migratorias de niños/as de 5 años de edad y los abordajes que se proponen en un espacio escolar. Asimismo, se presentan interrogantes para reflexionar sobre las propuestas pedagógicas en relación con los contextos de origen y las pertenencias étnicas y nacionales de niños/as y familias migrantes en la escuela.

Encuadre teórico y metodológico

El abordaje antropológico de la niñez, se inaugura con la corriente norteamericana de cultura y personalidad, que analizó comparativamente cuestiones vinculadas a la crianza y a la educación infantil, contribuyendo al cuestionamiento de la universalidad de las pautas occidentales (MEAD, 1935, 1948, 1971; BENEDICT, 1946). Sin embargo, tales investigaciones han posicionado a los niños básicamente como receptores de las enseñanzas de los adultos, lo que se relaciona con los presupuestos de dicha escuela sobre el poder configurativo de la cultura, en donde los sujetos son moldeados de una única forma, dejando de lado su participación activa en la construcción de significados.

Investigaciones posteriores, como las centradas en la observación “etológica” de las conductas infantiles, persistieron en excluir a los niños (BLURTON JONES, 1981) negando la agencia de los sujetos y la capacidad reflexiva de dar cuenta de sus propias prácticas (SZULC, 2006).

No obstante, desde hace casi dos décadas, un creciente número de investigadores cuestiona

¹ Un preliminar acercamiento a los materiales aquí analizados se presentó en las IX Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace, que se llevó a cabo en noviembre de 2018 en la ciudad de Buenos Aires.

aquellas visiones que sitúan a los niños/as como meros depositarios de una cultura inculcada por las generaciones precedentes y por las instituciones sociales (BITTENCOURT RIBEIRO, 2015; CAPUTO, 1995; COHN, 2002; JENKS, 1996; ROCKWELL, 2011). Coincido con tales autores en reconocer la capacidad de los niños/as de actuar y reapropiarse de la experiencia vivida, participando activamente en la construcción de significados a partir de las múltiples relaciones con los sujetos con quienes comparten su mundo (HECHT et al., 2009; SHABEL, 2014).

Un punto de inflexión en este debate ha sido la denominada “nueva sociología de la niñez” (JAMES; PROUT, 1990), que ha sistematizado un marco teórico metodológico que resulta adecuado para el trabajo aquí propuesto. Sus principales aportes se centran en el reconocimiento de que la niñez no constituye un fenómeno universal y que su abordaje debe reconocer las variables de clase, género y etnicidad. A su vez, la agencia de los/as niños/as en la construcción y determinación de su vida y de quienes los rodean implican prácticas y representaciones que merecen ser estudiadas. Coincido, asimismo, con esta línea de trabajo en su valorización del abordaje etnográfico para dar cuenta de las problemáticas ligadas a la niñez, tomando en cuenta las perspectivas de los niños y las niñas.

Resulta también relevante la creciente producción antropológica latinoamericana que aborda de modo sistemático a la niñez, atendiendo a su carácter diverso e históricamente construido (COHN, 2005a; COLANGELO, 2019; FONSECA, 1995; GARCÍA PALACIOS y HECHT, 2008; SZULC, 2015). En concordancia con dichos estudios – y con los resultados obtenidos por uno de los equipos de investigación que integro desde hace unos años² – en este trabajo, las perspectivas de los niños/as se describirán y analizarán teniendo en cuenta que las mismas se encuentran en interrelación con los puntos de vista de adultos, pares, y con sus condiciones de vida; pues las experiencias de los niños/as no son escindibles de las concepciones de niñez socialmente vigentes ni de las realidades sociales en que los niños/as viven (SZULC et al., 2009).

Acerca del referente empírico

Las reflexiones que aquí presento se desprenden de un trabajo de campo realizado en el año 2010, en un jardín de infantes y centro comunitario de la ciudad de Buenos Aires. El jardín de infantes en donde llevé a cabo gran parte del trabajo es de gestión estatal y se encuentra ubicado en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires³.

La matrícula en escuelas de algunos distritos escolares de la ciudad está compuesta por una alta proporción de alumnos extranjeros; muchos de los cuales han nacido y llevado a cabo parte de su escolaridad en Bolivia. Una de esas escuelas, ubicada en la zona sur de la ciudad, constituye el referente empírico de distintas investigaciones que integrantes de otro de los equipos de investigación al que pertenezco⁴ desarrollan desde el año 2004 (DIEZ, 2014; NOVARO, 2011). Los contactos ya establecidos favorecieron en parte que ese espacio se constituya también en el referente de esta investigación.

2 Me refiero a “Niñez Plural”, equipo de investigación social y antropológica radicado en el Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

3 Cabe destacar que la zona sur de la ciudad presenta “los mayores índices de crecimiento poblacional junto con las condiciones habitacionales más precarias, tiene el porcentaje más alto de población joven y de personas extranjeras provenientes de países limítrofes” (DIEZ, 2014, p. 98).

4 Me refiero al Proyecto “Relaciones generacionales, conocimientos e identificaciones étnico-nacionales. Experiencias formativas en contextos familiares, comunitarios y escolares” radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Digo en parte, ya que el nivel inicial comparte el edificio con otros niveles educativos y con un centro comunitario cercano. Es decir, en un mismo establecimiento escolar conviven, por un lado, un jardín de infantes y una escuela primaria de jornada simple. Ambos funcionan los turnos mañana y tarde y comparten diversos espacios – salón, patio cubierto para actos, sala de maestros – y, por otro, una escuela de nivel secundario, en turno vespertino.

El nivel inicial, por su parte, funciona al mismo tiempo en tres espacios distintos⁵: a) en el arriba mencionado, que corresponde a un edificio exclusivamente escolar compartido con la primaria y secundaria, donde hay una sala a la que asisten niños/as de 5 años y se ubica la dirección del jardín de infantes – denominado jardín sede; b) en otro espacio cercano – también exclusivamente escolar – en donde funciona una escuela primaria y una sala de 5 años y c) en un espacio comunitario (“la capilla” y centro comunitario) también separado físicamente, al que se accede atravesando un puente que permite el ingreso a un sector de una de las “villas de emergencia” más grandes de la zona sur, donde habitan la mayoría de los niños/as que asisten a la escuela y al jardín. En este último, denominado anexo, se encuentran 3 salas de jardín – de 4 y 5 años –, y se desarrollan numerosas iniciativas (talleres de panadería, clases de gimnasia, entre otras) y circulan también diversos actores que no se encuentran vinculados al ámbito escolar (VARELA, 2017). El anexo constituye el principal referente empírico del presente trabajo.

Consideraciones metodológicas

En adelante intento dar cuenta de las referencias en torno a Bolivia que manifestaron los niños y las niñas tanto en conversaciones informales⁶ – mientras esperaban el desayuno, para lavarse las manos o jugaban en el patio – como en conversaciones más formales en donde pude reunirme a solas con ocho de ellos/as y realizar una actividad de confección de dibujos y una de descripción de imágenes. Asimismo, incluyo ciertas reflexiones metodológicas, como ya mencioné, con el fin de problematizar mi lugar como investigadora y el desafío de la utilización de técnicas complementarias a la observación participante en el trabajo etnográfico con niños y niñas.

En este punto abro un pequeño paréntesis para problematizar mi lugar como investigadora, teniendo en cuenta que soy docente de nivel inicial y me he desempeñado como tal muchos años. Adela Franzé Mudanó (2008) en relación con la “prudencia epistemológica reflexiva” (BOURDIEU, 2003) resalta la necesidad de subordinar nuestros conocimientos a una rigurosa vigilancia de categorías y formas de procesar lo real, que nos proporcionan tanto los escenarios sociales cotidianos como los del campo de los especialistas.

Respecto de las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta y se implementaron durante todo el proceso de investigación con niños, fueron similares a las que se precisan con los interlocutores adultos, de acuerdo con el principio de “simetría ética” (CHRISTENSEN; PROUT, 2002). Es necesario entonces garantizar la confidencialidad de las personas implicadas y el pedido de consentimiento por parte del investigador a los niños y adultos relacionados directa o indirectamente con la institución educativa en donde se desarrolló el trabajo etnográfico.

5 Es lo que se denomina JIN (Jardines de Infantes Nucleados) y nuclea un conjunto de salas de Jardín de Infantes distribuidas en un radio geográfico cercano. El edificio en donde se encuentra la dirección se suele denominar sede.

6 Además de las conversaciones informales y la presencia de jornadas completas en el ámbito escolar – “reuniones de padres”, actos – y en el ámbito no escolar – participación en capacitaciones organizadas por el centro comunitario –; realicé numerosas entrevistas a referentes de organizaciones comunitarias, agentes de salud, madres y también a directivos y docentes del nivel inicial.

Asimismo, cabe señalar que el ingreso a la institución – a través del permiso de supervisión escolar – y los vínculos entablados con el equipo directivo, docentes, familias y niños/as se vieron favorecidos por mi desempeño como maestra en numerosos jardines del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Una vez que obtuve el permiso y aprobación de las docentes para realizar el trabajo de campo en el jardín de infantes, prácticamente no tuve restricciones para interactuar con los/as niños/as con o sin la presencia de otros adultos. Las conversaciones informales en los tiempos de espera o durante los juegos fueron instancias claves que me brindaron pistas sobre los temas de interés que proponían los niños/as en las charlas, los que luego fueron retomados para realizar una actividad de dibujo y una de descripción de imágenes que seleccioné en torno a Bolivia.

Las actividades de elaboración de dibujos mientras conversábamos y la descripción de imágenes fueron realizadas con ocho de ellos y la interacción fue de a pares. La misma se llevó a cabo durante un encuentro con niños/as de cinco años de edad⁷ en un espacio por fuera de la sala – un salón amplio en donde se suelen realizar las “reuniones de padres”. El tiempo que me brindó la docente para realizar esta actividad – mientras ella se encontraba con el resto del grupo – tuvo una duración de una hora y cuarto.

Con cada par de niños/as inicié la actividad conversando a partir de preguntas introductorias sobre cuestiones cotidianas, del tipo: con quiénes vivían, quiénes los iban a buscar al jardín, de dónde eran, etc. Luego les propuse realizar dibujos mientras continuábamos la charla. En otros casos sólo les presenté los materiales (lápices y hojas) sobre la mesa y el que quería dibujaba⁸. Luego los invité a describir imágenes sobre Bolivia que llevé impresas y que presento a continuación.

Por cuestiones vinculadas con la autorización que supone el uso de fotografías en las publicaciones, describiré ocho imágenes que seleccioné para su incorporación en el presente artículo⁹ y que permitirán comprender las referencias que los niños y las niñas destacaron durante sus relatos y comentarios.

La fotografía N° 1¹⁰ muestra varias mujeres sentadas en la tierra cosechando cebollas en un campo abierto con surcos de siembra. Se encuentran ubicadas a los costados de un surco en donde se observan cebollas con sus bulbos y hojas. Las mujeres visten faldas, awayos¹¹ con diseños geométricos y coloridos que cubren sus espaldas, y además sombreros de ala corta y mediana.

En la fotografía N° 2¹² se observa una mujer, tres niños/as y un hombre entre arbustos y plantas. La mujer está recolectando pequeños frutos rojos de un arbusto y viste un awayo colorido y abultado sobre su espalda. El hombre, en posición de cuclillas, parece estar seleccionado los

7 La actividad con los/as niños/as de esa sala y la selección de dicha franja etaria tuvo que ver con las visitas frecuentes y conversaciones sostenidas semanalmente con la docente y niños/as de esa sección. Asimismo, cabe destacar que los niños con los que interactué por fuera de la sala fueron aquellos con los que ya había mantenido conversaciones en torno a Bolivia – como se explicitará más adelante – y los otros niños fueron seleccionados al azar.

8 Los dibujos tienen escritas las referencias que me dictaron los niños/as.

9 Por cuestiones de espacio se presentan ocho imágenes.

10 Disponible en: <https://www.infodiez.com/la-dura-realidad-de-las-mujeres-rurales-en-bolivia/> Acceso en: 20 abr. 2023.

11 “Tejido de lana que se usa especialmente para cargar bebés o hacer compras. También es utilizado para bailar en carnaval. Pueblo: QHESHTWA / QUECHUA” (CLACSO, 2019, p. 48).

12 Disponible en: <https://www.paginasiete.bo/sociedad/2014/5/23/onudc-promueve-cultivos-siete-productos-asunta-22230.html>. Acceso: 20 abr. 2023.

frutos de un paño que los contiene y que se encuentra apoyado en el piso. Los niños/as, ubicados alrededor del paño, parecen observar al hombre y a los frutos.

En la fotografía N° 3¹³ se destaca, en primer plano, una mujer de frente que viste un delantal, un awayo atado a su cintura y un sombrero de ala corta con forma de hongo, se ubica de pie y parece estar recorriendo y observando los puestos de una feria. Hacia ambos lados de su figura se presentan numerosos puestos de venta de alimentos. Los puestos – que exhiben huevos, limones, entre otras frutas y verduras – se encuentran ubicados bajo toldos confeccionados con telas y palos de madera.

La fotografía N° 4¹⁴ muestra, en un primer plano, varios bolsones grandes y altos repletos de hojas verdes. Estos se ubican alrededor de un hombre que se encuentra agachado recolectando una gran cantidad de las mismas hojas amontonadas en el suelo que cubren sus pies.

En la fotografía N° 5¹⁵ aparece un ómnibus de perfil, antiguo y de color celeste con un portaequipaje tipo parrilla que contiene bolsos y bultos. El vehículo está ubicado en una avenida asfaltada de doble mano con un bulevar estrecho en el medio.

La imagen N° 6¹⁶ presenta una mujer de perfil con un sombrero de ala corta con forma de hongo; que viste varias faldas blancas superpuestas y carga, en la espalda, un bulto grande envuelto con un awayo de colores vivos. La mujer se encuentra de pie, como subiendo por un camino de tierra y, a los costados, se sitúan piedras, arbustos y árboles. El fondo de la imagen muestra un lago de color celeste.

13 Disponible en: <http://eju.tv/2010/11/evo-desplaza-militares-a-fronteras-para-frenar-contrabando-de-alimentos-y-subida-de-precios-en-bolivia/>. Acceso: 20 abr. 2023.

14 Disponible en: <https://eju.tv/2015/08/kawsachun-coca-y-economia/> Acceso: 20 abr.2023.

15 Disponible en: https://player.slideplayer.es/84/13693344/slides/slide_9.jpg. Acceso: 20 abr. 2023.

16 Disponible en: https://4.bp.blogspot.com/-af7qMJXU_eE/VBFjSy2WSPI/AAAAAAAAAVw/juWkoOYfGWMo/s1600/Sombrero%2BBolivia%2Blago.jpg. Acceso: 20 abr. 2023.

En la fotografía N° 7¹⁷ se destacan en primer plano tres personas de frente: dos mujeres y un hombre que caminan por una calle asfaltada con numerosas piedras. Las mujeres llevan bolsas plásticas resistentes en sus manos y visten faldas; y los tres, en sus espaldas cargan bultos envueltos en awayos y telas.

En la fotografía N° 8¹⁸ se observa a Evo Morales como presidente de Bolivia con la banda y la medalla presidencial. Detrás, se sitúa la bandera de Bolivia.

La selección de las imágenes antes descrita se realizó a partir de las referencias que los y las niñas/os destacaron en torno a Bolivia en las numerosas conversaciones informales que mantuve con ellos/as durante el trabajo de campo. En muchas ocasiones estas referencias se vincularon con comentarios acerca de Evo Morales, las prácticas y animales relacionadas con el ámbito rural y sus trayectorias migratorias (VARELA, 2022). Otras imágenes fueron elegidas por mí a partir del relevamiento etnográfico realizado hasta el momento¹⁹, en base a lo que suponía me iba a permitir ampliar y profundizar la información sobre las trayectorias de los niños/as o prácticas y situaciones distintas a las vividas en Argentina.

Considero que la posibilidad de estar afuera de la sala con los niños/as amplió el margen de acción en la interacción entre pares y entre los niños y yo, ya que permitió tomar cierta distancia de la mirada disciplinadora (PIRES, 2007) del docente como autoridad conocida. Ello no supone desconocer mi lugar como investigadora y sus implicancias que, lejos de ser neutrales, dan lugar a la construcción de determinado vínculo con aquellos que forman parte del espacio a observar, permitiendo el ingreso a determinada dinámica social (SZULC et al., 2009). Esta dinámica comprende ciertos condicionamientos como los tiempos, las interacciones propias de un espacio escolar y determinada autoridad implícita que conlleva la condición adulta en el contexto abordado (HECHT et al., 2009; BITTENCOURT RIBEIRO, 2015).

En este sentido, durante el trabajo de campo busqué alejarme del lugar de las docentes con los niños/as, poniendo atención a mis intervenciones en la sala que podrían dar lugar a que me confundan con ellas (PIRES, 2007). En muchas ocasiones los niños/as se acercaron a hablar conmigo, contándome vivencias o experiencias que por momentos se diferenciaban de las que le relataban a la maestra, evidenciando que ellos observaban los distintos intereses y, con ello, la adecuación y la pertinencia de la información que compartían con cada quien. En este sentido, a veces se acercaban y me comentaban cuando iban a ir a Bolivia, que tenían una tía en Bolivia que se llamaba igual que yo, o me relataban qué habían comido – en alusión a preguntas que en numerosas ocasiones yo les había hecho.

Mi lugar tenía que ver más con *“alguien que iba a conversar con ellos o que los iba a ver jugar”*, como en ciertas ocasiones me presentaron las maestras o yo misma. En una oportunidad una niña se acercó en el patio y me preguntó: *“¿A qué viniste?”*, le respondí *“a ver cómo juegan”*. En este sentido, como sostiene Pires, intenté que los niños me vieran, *“a pesar de ser adulta [como alguien] que estaba ahí para [escucharlos y] aprender”* (2007, p. 232). Aunque el hecho de compartir el espacio escolar y que los encuentros sólo transcurrieran allí condicionó mi lugar, traté de estar alerta para no dar *“indicaciones sobre cómo se hacían las cosas”*. De esta manera

17 Disponible en: www.publico.es/actualidad/economia-boliviana-crecio-evo-mas.html. Acceso: 20 abr. 2023.

18 Disponible en: www.quien.net/evo-morales.php. Acceso: 20 abr. 2023.

19 Me refiero a la información brindada por madres, referentes de organizaciones comunitarias, agentes de salud, personal directivo y docentes del nivel inicial. Con quiénes, como ya mencioné, mantuve numerosas entrevistas y conversaciones durante el trabajo de campo.

suponía que podría distanciarme de las formas de intervención que suelen realizar las docentes. Así, hubo oportunidades en las que los niños/as buscaron mi atención frente a situaciones que solían compartir también con sus maestras: como el pedido de ayuda en alguna cuestión rutinaria, por ejemplo, a prenderse el guardapolvo al volver de la clase de educación física.

Quizás el lugar en el que me ubicaron los niños/as estuvo relacionado con alguien que preguntaba y anotaba, como se advierte en el siguiente pasaje:

En una ocasión me encontraba en el patio con el cuaderno de campo y se acercó una niña – los otros niños estaban jugando – y me dijo: *¿Le puedo hacer preguntas a F. [una compañera]?* [Pidiéndome el cuaderno para anotar las respuestas de la niña, que se encontraba cerca] le respondí que sí y le preguntó: *¿Cómo es tu casa?* [Mientras F. le iba respondiendo ella dibujaba lo relatado en mi cuaderno, le miraba el peinado y la dibujaba tratando de copiarlo] *¿A ver qué tenés en el pelo?...* Cuando la niña finalizaba y a ella no se le ocurría ninguna pregunta, realizaba el tipo de preguntas que por momentos les hice: *¿Tenés primos?, ¿Y qué comes en casa?* Luego le sugerí a la niña que le preguntara lo que ella quería saber – en tanto también me interesaba saber cuál era su interés – y le preguntó *¿Tenés muchos juguetes en tu casa?* (Registro 07/09).

Dibujo 1 realizado por D. en el cuaderno de campo.



(Imagen: Varela, 2017).

La actividad más estructurada en base a la confección de dibujos y descripción de imágenes la realicé casi al final del trabajo de campo, una vez que había adquirido confianza tanto con las docentes como con los niños/as.

Al inicio de la actividad les mostré el grabador²⁰ y les pregunté si podía grabar lo que íbamos a conversar y me respondieron que sí. Al finalizar todas las actividades – incluida la de descripción de imágenes a la que me referiré en breve – les agradecí y los acompañé a la sala. Una de las niñas se quiso quedar en la conversación siguiente con otros niños. Al acompañarlos me decían que querían quedarse y continuar “hablando” y me preguntaban si otros niños iban a realizar lo mismo que hicieron ellos “¿van a estar contigo? ¿van a hacer lo que esto?”.

A continuación, se presenta una síntesis de los resultados producidos a través de estas diversas

²⁰ Ya conocían el grabador, por otra actividad que había realizado en la sala en presencia de la docente.

estrategias metodológicas, a partir de los cuales se desarrollará el análisis.

Saberes de los/as niños/as sobre Bolivia

En numerosas ocasiones las conversaciones fueron grupales, como por ejemplo la que sigue a continuación, realizada con cuatro niños/as en la sala de 5 años, donde se esbozan varios temas en torno a lo nacional y lo rural, entre otras referencias, que serán objeto de análisis:

La preceptora les anticipó que se iban a lavar las manos. Como el lavado se realiza en la sala [tienen una bacha y allí también se lavan las tazas luego del desayuno] me dirigí hacia una mesa en donde se encontraban conversando unos niños/as, me senté en una silla pequeña al lado de ellos y les pregunté [las respuestas las fui escribiendo en el cuaderno mientras hablaba con ellos]:

I: *¿Qué van a hacer después del jardín?*²¹

Un nene: *Voy a ver Tarzán.*

A²²: *Argentina.*

I: *¿Qué es Argentina?*

A: *La bandera argentina, nuestro país.*

B: *Manuel Belgrano*²³.

C: *Bolivia es un país lejos, que hay camellos. Hay alguien que mata. Hay un presidente que se llama Evo. Uno del ejército le pegaron a Evo Morales y había banderas.*

A: *La bandera Argentina.*

C: *Había ejércitos y le disparaban a Evo.*

A: *Bolivia es un lugar muy extraño.*

C: *No hay cosas extrañas, nomás hay camellos.*

A: *Hay gente que vive.*

I: *¿Y acá no hay gente que vive?*

A: *Sí, pero acá hay algunos y allá otros [...].*

C: *Evo es el presidente de Bolivia.*

A: [Me dice apurada y percibiendo mi interés en el tema] *Dame un minuto que llamo a D. [una compañera] que sabe de lugares [se va a buscarla].*

Una vez que llega D, ella le pregunta [imitándome a mí] *“¿Cómo es Bolivia?”*.

D: *Es un gran país, que hay campos, ahí vivía antes mi tía, se vino a Buenos Aires porque mi mamá la llamó. Primero nos vinimos de Bolivia y nos fuimos a ... [No llego a entender]. Ahí estábamos cosechando y cuando terminamos de cosechar nos vinimos a Buenos Aires, yo tenía 4 años.*

La preceptora llamó a los chicos para que se lavaran las manos y se desarmó la ronda de conversación. Los niños se dirigieron al comedor y los saludé con la mano. Una vez en el comedor, uno de los niños (C) se paró y se acercó a la puerta donde estaba y me dijo *“a Evo le ponían una horca, así”* [y se toca el cuello] (Registro 22/06).

21 La pregunta surgió porque las maestras me habían comentado que ese día había un partido de fútbol de Argentina y que muchos miraban los partidos y aún más si jugaba Bolivia o Paraguay [...]

22 En adelante me refiero a los niños/as a partir de letras mayúsculas A, B, C, D, J, M e I (investigadora).

23 Según me relató una de las docentes para el acto del día de la bandera habían conversado sobre Manuel Belgrano.

Varios de los/as niños/as con los que realicé la actividad de descripción de imágenes fueron los mismos con los que mantuve la conversación anteriormente citada en la sala de 5, teniendo en cuenta también la información “clave” que me brindó el comentario de la niña sobre su compañera “*que sabe de lugares*”. Es interesante destacar que la niña observó mi interés y me contactó con una compañera que conocía otros lugares distintos a los propios y la manera en que dio cuenta de que algunos de los familiares de los niños no viven con ellos a partir de las referencias de “aquí y allá” (VARELA, 2022).

En primer lugar, quisiera plantear que la posibilidad de realizar una conversación colectiva entre varios niños/as permitió complejizar y relativizar algunas afirmaciones – como por ejemplo que Bolivia es un lugar extraño –, a partir del intercambio entre pares. Asimismo, escuchar los términos en los que se hacían las preguntas permite observar qué es lo que se priorizó contestar teniendo en cuenta la relación entre pares, sin obviar ni desconocer mi presencia que también condicionó la respuesta. En ese sentido:

Cabe destacar la importancia de no presuponer la universalidad y homogeneidad en el punto de vista de los niños, soslayando las particularidades socioculturales, históricas e idiosincrásicas, y escindir al niño del adulto y del mundo sociocultural que comparten (SZULC et al., 2009, p. 4).

En segundo lugar, llama la atención la manera en que recurrentemente aparecen en los relatos de los niños y niñas referencias a Bolivia, a Argentina, a las banderas nacionales y sus colores²⁴. Veamos, por ejemplo, este fragmento de una conversación con J y M mientras realizaban dibujos:

*I: ¿Quieres dibujar la casa en donde vivías? [Toman los materiales y comienzan a dibujar]
¿Qué había en Bolivia?*

J: Banderas, colores rojo, verde y amarillo.

I: ¿Y cómo se llama el presidente de Bolivia, saben?

J: Sólo van los campesinos ahí, nosotros, los que no son campesinos no vamos.

I: ¿Y por qué van los campesinos?

J: Porque el presidente también es campesino, igual es nuestro presidente.

M: Esto está aquí y mi casa está abajo [mostrándome el dibujo -1-] Se rompió el foco del baño, pusimos la lamparita y otro foco. Lo puso mi mamá. Acá estoy yo, mi mamá y mi hermanito [...].

Luego me muestra otro dibujo -2-: Esta es la bandera de Bolivia con los colores, este es mi papá, la hermanita y yo. Esta es mi mamá y esta es la luz, el sol.

J: Acá hay una bandera, arena, puerta, piedras [es su casa].

I: ¿Y vos estás en el dibujo?

J: En Argentina (Registro 6/10).

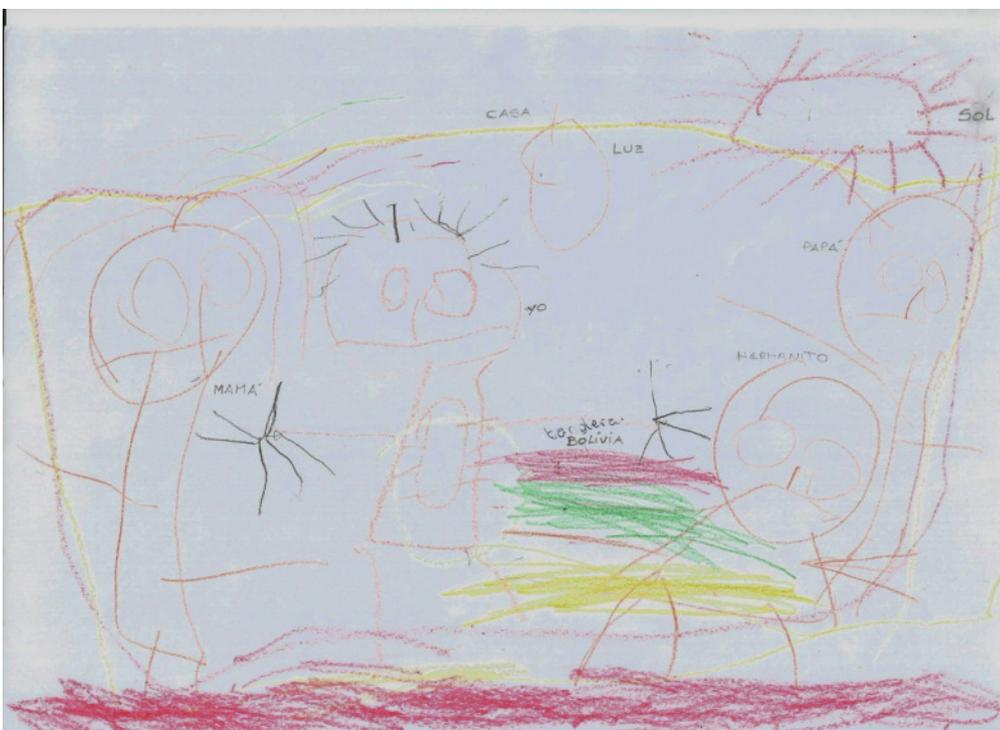
24 Las asociaciones por parte de los/as niños/as entre los colores, las banderas y los países aparecen frecuentemente en relación con otras imágenes, como se verá a lo largo del artículo.

Dibujo 2 realizado por M.



(Imagen: Varela, 2017).

Dibujo 3 realizado por M.



(Imagen: Varela, 2017).

Dibujo 4 realizado por J.



(Imagen: Varela, 2017).

Se observa que el tema de las banderas, al que en múltiples ocasiones hacen referencia los niños/as, pareciera ser también un contenido de gran relevancia en el espacio escolar (NOVARO, 2015). En relación con el acto del día de la bandera, cabe señalar lo que me comentó una docente respecto de lo trabajado. Estaba en la sala de 5 años y le pregunté a la maestra cómo abordó el 20 de junio, y ella me respondió: “*Hablé más del hecho histórico y de la bandera argentina más grande que incluye a las otras, para que entiendan que nos deberían respetar, como nosotros respetamos a ellos*” (Registro 15/06).

Considero que las interpretaciones y resignificaciones que señalaron los niños/as sobre los países y las banderas no se pueden pensar por fuera de los abordajes que en torno a lo nacional se realiza en el jardín de infantes, teniendo en cuenta también las formas en que se presentan determinados conocimientos y la importancia que se le asigna a cierta información en el espacio escolar (BATALLÁN; DÍAZ, 1990). El mandato nacionalizador en el que se apoya nuestro sistema educativo pareciera orientar ciertos ideales de identificación (DIEZ; NOVARO, 2014), presuponiendo que la manifestación de aquello que se trae atenta contra la integración necesaria que se requiere para permanecer en otro país. En este sentido:

La frontera nacional que los niños migrantes transitan, es, en muchos casos sólo una frontera entre muchas otras, que remiten a complejos procesos de traducción, apropiación y resignificación de estilos comunicativos, experiencias formativas y saberes, y procesos de construcción y recreación de identidades sociales (DIEZ; NOVARO, 2014, p. 200).

En relación con la propuesta de descripción de imágenes, la consigna fue que me contaran qué era lo que veían en las fotografías que les iba presentando. En ocasiones describieron la imagen, elaboraron y explicaron situaciones o comentaron palabras sueltas. Como se anticipó, la actividad la realicé de a dos niños/as a la vez, tal como en la propuesta de dibujo y luego de éste.

En la descripción de imágenes también, los niños/as rápidamente identificaron, observando las

fotografías N° 1 y N° 2, ciertas actividades rurales habituales – “eso son cebollas, yo recogí cebolla y después me vine a Argentina desde allí” – y modos de hacer ciertas cosas, como por ejemplo el traslado de niños pequeños:

D: Son unas fotos, es una señora que es abuela.

C: ¡Están sacando papas! [Se adelanta y grita antes que D].

Ambos: Maíz y esto un awayo.

I: ¿Y quién usa awayo?

D: Las señoras que cargan bebés (Registro 6/10).

Asimismo, cabe destacar el conocimiento de los niños y niñas sobre quiénes y cómo utilizan la hoja de coca, como puede verse en la descripción de las imágenes N° 3 y N° 4 que siguen:

C: Esto es limón y esto es una feria para comprar²⁵ [continúa mirando otra imagen y la toma]. Esto se llama coca, para mascar.

D: No, para chupar.

C: Pero no se come.

D: Mi mamá no lo come, lo chupa y después lo esconde acá [se señala la mejilla].

C: Mi papá saca coca, lo pone acá [también señala la mejilla] y lo infla.

I: ¿Y para qué sirve la coca?

C: Para saborear la boca, un poquito de cigarrillo para darle sabor.

Frente a la misma imagen, otros niños permanecieron en silencio.

Niños: [Miran y no responden].

I: A mí me dijo D. [su compañera] que son hojas de coca.

Niños: Sí, son hojas de coca para tomar con el mate.

I: ¿Vos probaste la coca?

Niños: ¡No! No comen eso los nenes (Registro 6/10).

Los niños manifestaron que el consumo de coca pertenece al mundo de los adultos. De hecho, respondieron sorprendidos a mi inquietud cuando les pregunté si habían probado, porque ignoraba hasta entonces esa prohibición.

En tercer lugar, se observa que los niños/as tienen conocimiento sobre cuestiones vinculadas a los traslados, entre ellas cómo se viaja – temas que registré en la descripción de J y M sobre la imagen de un micro (fotografía N° 5), que iba acompañada en la misma hoja por otras dos imágenes (N° 6 y N° 7):

J: Es un micro y viaja a Bolivia.

M: ¡No! Va a Argentina, ¿No ves que tiene los colores de Argentina? Lo que hay arriba son cosas que lleva la gente.

Uno de los dos niños: [no llegue a distinguir cuál]: Ya llegaron a Argentina y acá tiene a su hijo agarradito.

Otro niño: Están yendo a buscar una casa (Registro 6/10).

²⁵ Como explicité anteriormente, para la selección de imágenes tuve en cuenta las conversaciones informales con niños/as, así como también la información que fui construyendo durante el relevamiento etnográfico realizado, con el fin de ampliar y profundizar sus vivencias y experiencias. En este caso, la imagen la seleccioné teniendo en cuenta que los fines de semana se realiza una feria en un predio muy cercano a jardín de infantes y pude visitar junto con otras colegas de uno de los equipos de investigación antes mencionado.

En relación con la fotografía N° 5 me hubiera gustado encontrar algún ómnibus que estuviera en un mejor estado del que presenté, pero me fue imposible hallar otra imagen que se ajuste a las características que varios niños me describieron durante las charlas en torno a los traslados. A pesar de no estar conforme con dicha imagen, decidí incluirla para observar, de alguna manera, cuánto me acercaba o alejaba del traslado que muchos de ellos hicieron²⁶. Se advierte, una cuestión no prevista: que los niños/as debaten el destino del ómnibus a partir de su color y la asociación con las combinaciones de colores de las banderas de cada país.

Resulta también muy interesante cómo las otras dos fotos presentadas en la misma hoja – N° 6 y N° 7 – fueron explicadas y relacionadas en una secuencia narrativa, a partir de la elaboración de un recorrido que comenzaba con el viaje en colectivo y finalizaba con la “búsqueda de una casa”. Se trató de una combinación de fotos que yo había armado de manera aleatoria, sin intención de encadenamiento, y que reveló el modo en que los niños/as conocen el proceso migratorio a partir de haberlo experimentado y pueden construir una narrativa a partir de él.

En cuarto lugar, pude percibir la valoración positiva que hicieron los niños/as de la imagen de Evo Morales con la bandera (fotografía N° 8). En varias ocasiones causó sorpresa y agrado al mismo tiempo. La elección la realicé en base a las conversaciones informales que había tenido con los niños/as, en donde uno de ellos (C) lo nombra espontáneamente. En uno de los relatos aparece la vinculación del “presidente” con “los campesinos” y los comentarios sobre este líder político con la banda presidencial eran retomados sobre todo a partir de la referencia a los colores de la bandera, cuya combinación la tienen muy presente, como ya mencioné. Resulta también interesante el hecho de que apareciera reiteradamente la figura de Evo Morales, como presidente, como campesino, como pariente, como alguien a quién otros han querido lastimar o matar: “¡Es Evo morales!, es mi primo”. “Evo es el presidente, corre peligro porque lo golpearon”. Estas referencias sin duda nos dan pistas sobre los temas sobre los que se conversa en los hogares y otros espacios comunitarios, y que son registrados y recepcionados por los niños/as. En el sentido en que lo han planteado numerosos autores como Coles (1986), Smith (2007) y Szulc y Enriz (2017), los niños suelen estar al tanto de cuestiones políticas y advierten aquellas que les resultan significativas. Este tipo de comentarios²⁷ entran en contradicción con las concepciones hegemónicas sobre la niñez que los suele construir a partir de la carencia de ciertas características adultas – inocentes, dependientes, entre otras – y en donde los niños suelen ser conceptualizados como ajenos a determinadas cuestiones, entre ellas las referidas al ámbito político. Estas dicotomías con “el mundo adulto” (JAMES; JENKS; PROUT, 1998) forman parte de un sentido común que, en las sociedades occidentales, los excluye de contingencias sociales, políticas y económicas. Según Coles, “el hecho de que los niños no tengan derecho a voto no significa que estén apartados o aislados de la vida política” (COLES, 1986 *apud* SMITH, 2007, p. 183).

26 Una de las niñas menciona que la imagen del ómnibus ofrecida no se corresponde del todo con su experiencia: “Esto es un coche, yo vine caminando y en colectivo de Bolivia, pero no era como ese” (Registro 6/10).

27 Puede referirse a lo ocurrido en abril del 2009 en relación con el intento de asesinato al presidente Evo Morales. En diciembre del 2015, dos de las personas involucradas fueron condenadas a prisión “por la comisión del delito de alzamiento armado contra la seguridad y soberanía del Estado”. “[...] Son acusados de participar en un movimiento separatista en Santa Cruz [...] que pretendía separar esa región de Bolivia. El caso se investiga desde abril de 2009, después que la policía desarticuló una célula terrorista en un céntrico hotel de la ciudad de Santa Cruz”. (Telesur, 21/02/2015. Disponible en: www.telesurtv.net/news/Condenados-dos-europeos-por-planear-atentado-contra-Evo-Morales-20150221-0008.html. Acceso: 20 abr. 2023).

Al conversar con los/as niños/as informalmente o a través de imágenes y dibujos, me llamó la atención la explicitación de los saberes de los niños en torno a Bolivia que no había presenciado ni en la sala, ni relevado en los comentarios con los adultos. Específicamente me refiero a la riqueza de sus vivencias y la presencia de los saberes que tienen sobre Bolivia.

Para finalizar me pregunto por la posibilidad de tiempos y propuestas que, desde las escuelas, se organizan para permitir no sólo el surgimiento casual de comentarios en torno a sus trayectorias migratorias, sino a un abordaje que, con intencionalidad pedagógica, retome las experiencias, saberes e intereses de los niños sin negar ni desvalorizar lo extranjero como lo señala Novaro (2011) y, específicamente en este contexto, con marcada presencia de población migrante, que las docentes reconocen. Me pregunto, entonces, por la indagación de los saberes previos que – desde las propuestas curriculares para el nivel inicial – se invitan a retomar para el trabajo con los/as niños/as en la sala. En muchos casos el tratamiento de tales saberes consiste sólo en un lugar común de los “grandes discursos” docentes, cuando se refieren al punto de partida para el abordaje de una propuesta pedagógica. Sin ánimo de simplificar el análisis y reconociendo la complejidad del diálogo entre saberes en cualquier contexto intercultural, en el caso de la feméride del 20 de junio, por mencionar uno, la referencia queda subsumida en una bandera²⁸.

Discusión

En mi investigación, los dibujos o las imágenes fueron soportes disparadores para el despliegue de las interpretaciones de los niños/as sobre sus experiencias, saberes e intereses. Durante el trabajo etnográfico cabe destacar la vigilancia que intenté ejercer sobre mis comentarios cuando compartía diversas modalidades de interacción con niños/as y docentes, tanto en la sala como fuera de ella, para ubicarme como un “adulto diferente” (PIRES, 2007, p. 234), procurando no imponer modos de hacer o decir las cosas ni “dictar la palabra” (JOCILES RUBIO, 2005 *apud* SZULC et al., 2009, p. 5).

En este sentido, es interesante el aporte de Pires (2007) respecto de las técnicas utilizadas en su trabajo etnográfico con niños para abordar la experiencia religiosa en la ciudad de Cantingueira, Brasil. Específicamente me refiero a lo que sostiene sobre la limitación que presentan las entrevistas abiertas con los niños respecto de su espontaneidad, en contraposición con las conversaciones informales “que pueden tener lugar a cualquier hora y en cualquier lugar” (p. 250). En mi trabajo me pareció pertinente el uso de ambas técnicas ya que, en muchas ocasiones, las conversaciones informales en un espacio escolar se veían interrumpidas por las consignas que las docentes les proponían a los niños y/o por la enunciación de distintos comentarios cuando conversaba con ellos. Si bien la actividad a solas, a partir de la descripción de imágenes y el registro grabado, restringe cierta espontaneidad. Considero que las referencias que fueron surgiendo advierten de la riqueza de los saberes de los niños/as que pasaron desapercibidas o no estuvieron presentes en las interacciones cotidianas que compartí en las propuestas pedagógicas²⁹. Es así que todas las técnicas tienen un alcance limitado en determinados contextos y dependen de

28 Asimismo, cabe señalar que, cuando se abordó el tema de la identidad, se recabó información sobre los nombres de los/as niños/as y se indagó sobre las justificaciones de los nombres a través del cuaderno de comunicados – soporte cuya implicancia no es menor en un contexto en donde las situaciones comunicativas cotidianas priorizan la oralidad sobre la escritura. Como observé en los cuadernos, numerosas familias señalaron “*porque me gustó o porque es el mismo nombre que la tía [u otros familiares] que está en Bolivia.*”

29 En una ocasión, durante un juego en la sala, una de las niñas trataba de ponerse un pañuelo amplio en la espalda, tal como cargan las mujeres a sus niños.

los objetivos de la investigación. Volviendo a Pires, la observación participante “no impide la aplicación de otras técnicas de investigación, necesarias para las particularidades del objeto trabajado” (2007, p. 254), en tanto permite arribar a resultados complementarios.

Reflexiones finales

En este artículo intenté abordar las interpretaciones de los/as niños/as sobre sus experiencias y trayectorias, en tanto sujetos sociales activos – que atravesados y condicionados por relaciones asimétricas – tienen mucho para decir. Como sostienen numerosos investigadores (SZULC, 2015; BORTON et al., 2011; HECHT et al., 2009; CARLI, 2002), las investigaciones sobre las vivencias infantiles en donde se ponen en juego la construcción y reconstrucción de identidades sociales, se comenzó a problematizar en Latinoamérica a partir de la década de los 90, abordando las particularidades y desafíos metodológicos que presenta el trabajo etnográfico con niños a partir de la incorporación de otras técnicas complementarias a la observación participante y las entrevistas (SZULC et al., 2009; COHN, 2005b; ENRIZ, 2008; GARCÍA PALACIOS y HECHT, 2008; PIRES, 2007).

Cabe destacar que en otros trabajos (VARELA; DIEZ, 2012; VARELA, 2017) intenté dar cuenta de las miradas de los múltiples actores – tanto adultos como niños – acerca de los procesos formativos escolares y las dinámicas que adquieren en determinado contexto. En el presente artículo, la atención puesta sobre las vivencias de los/as niños/as, lejos de independizar el mundo adulto del mundo infantil (ARIÉS, 1962 *apud* SZULC, 2006, p. 39) y tratar sus prácticas y representaciones en forma aislada, como señala Hecht et al. (2009), se vincula con el protagonismo que tuvieron en las actividades que se llevaron a cabo. En este sentido y como ya mencioné, con el fin de acercarme a sus saberes desde una aproximación antropológica, me propuse que mis intervenciones se apartaran, en la medida de lo posible, de las actividades cotidianas que los niños realizaban con las docentes para posicionarlos como “agentes sociales legítimos dentro de la investigación social” (HECHT, 2007, p. 56).

Para finalizar, como sostiene Elsie Rockwell (2008), el trabajo etnográfico debe permitir construir nuevas miradas, a partir del cuestionamiento de lo que se presenta como obvio y dado de las “realidades ajenas y familiares” (p. 91). Si bien este trabajo intenta ser un documento descriptivo para el aporte a las inquietudes teóricas más generales (VARELA; VERON, 2008) no puedo dejar de reflexionar, desde mi lugar como investigadora y docente de nivel inicial, sobre las propuestas pedagógicas que observé en torno a las indagaciones de los saberes de los/as niños/as y, en este sentido, por momentos mis reflexiones pueden tornarse propositivas.

Por ello me pregunto por el conocimiento sobre la comunidad, ya que pareciera que lo que en las dificultades es reconocido suele ser no relevante para la planificación de propuestas didácticas. Específicamente, por un lado, se destaca en primer plano el conocimiento sobre la población migrante en referencia a las dificultades en el trabajo con las familias y los niños, aludiendo a sus pertenencias étnicas y nacionales y las difíciles condiciones socioeconómicas (VARELA, 2017). Pero, por otro lado, es notable cómo el contexto y las pertenencias quedan invisibilizadas para el abordaje de propuestas pedagógicas que retomen, valoren e incorporen los saberes, las particularidades e historias de vida de los niños a partir de la jerarquización y relevancia de los contenidos en relación con el grupo y al contexto. En este sentido retomo los aportes de Díez y Novaro, en donde señalan que:

La deuda consiste en incluir a estos niños (y a muchos otros que se alejan de los parámetros establecidos para el alumno tipo) a partir de estrategias educativas que, sin olvidar lo común, consideren también las particularidades de los diversos grupos que se afirma incluir (2011, p. 5).

En este sentido espero que este trabajo sea un aporte para visibilizar las trayectorias y los saberes de los/as niños/as y reflexionar, en tanto docentes, en las oportunidades que nos da nuestra tarea en contextos escolares para involucrar esos recorridos y experiencias haciéndolos parte de la labor pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATALLÁN, G.; DÍAZ, R. Salvajes, bárbaros y niños: La definición de patrimonio en la escuela primaria. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 4, p. 41-46, 1990.
- BENEDICT, R. **El crisantemo y la espada**. Madrid: Alianza Editorial, 1974 (Original de 1946).
- BIOGRAFÍA de Evo Morales, **Enciclopedia.net**, (s/d). Disponible en: <www.quien.net/evo-morales.php>. Acceso: 20 abril 2023.
- BITTENCOURT RIBEIRO, F. Os cabelos de Jennifer: por etnografias da participação de “crianças e adolescentes” em contextos da “proteção à infância”. **Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais**, n 43, p. 49-64, jul./dic. 2015.
- BLURTON JONES, N. Human Ethology. The study of people as if they could not talk. **Ethology and Sociobiology**, n. 2, p. 51-53, 1981.
- BORTON, L ET AL. Niñez indígena: apuntes introductorios. In: NOVARO, G. (comp.). **La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes**. Buenos Aires: Biblos, 2011. p. 37-44.
- BOURDIEU, P. **El oficio del científico: Ciencia de la ciencia y la reflexividad**. Barcelona: Anagrama, 2003.
- CAPUTO, V. Anthropology's silent “others”: a consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures. In: AMIT TALAI, V.; WULFF, H. (eds.). **Youth Cultures: a cross cultural perspective**. Londres: Routledge, 1995. p. 19-42.
- CARLI, S. **Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.
- CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. **Childhood**, Trondheim, v. 9, n. 4, p. 477- 497, 2002.
- CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Grupo de trabajo Educación e Interculturalidad, **Proyecto Celebrando las lenguas originarias de América**, p. 1-79, 2019. Disponible en: <<http://lenguasindigenas.clacso.org/>>. Acceso: 11 mayo 2023.
- COHN, C. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. (org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 213-235.
- _____. **Antropología da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005a.
- _____. O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré-xikrin. **Actas VI Reunión de Antropología del Mercosur**. Montevideo, 2005b.
- COLANGELO, A. **La crianza en disputa: medicalización del cuidado infantil en la Argentina entre 1890 y 1930**. Los Polvorines: UNGS, 2019.
- COLES, R. **The Political Life of Children**. Boston: The Atlantic Monthly Press, 1986.
- DIEZ, M. L. **Migración, biografías infantiles y procesos de identificación: reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la Ciudad de Buenos Aires**. Tesis (Doctorado en Antropología Social) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.
- DIEZ, M. L.; NOVARO, G. ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos”. In: COURTIS, C.; PACECCA, M. I. (comps.). **Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo**. Buenos Aires:

Editores del Puerto, 2011. p. 1-17.

_____. Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural. In: VILLA, A. I.; MARTÍNEZ, M. E. (comps.). **Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural**. Buenos Aires: Ensayos y experiencias Noveduc, 2014. p. 199-230.

ENRIZ, N. Juego y comunidad. Encuentros cotidianos en las infancias mbyá-guaraní. **IX Congreso Argentino de Antropología Social**, Misiones, Universidad Nacional de Misiones, p. 1-14, 2008.

EVO desplaza militares a fronteras para frenar contrabando de alimentos y subida de precios en Bolivia. **Eju!**, 2010. Disponible en: <<http://eju.tv/2010/11/evo-desplaza-militares-a-fronteras-para-frenar-contrabando-de-alimentos-y-subida-de-precios-en-bolivia/>>. Acceso: 20 abr. 2023.

FONSECA, C. **Caminos de adopción**. Buenos Aires: Eudeba, 1998 (Original de 1995).

FRANZÉ MUDANÓ, A. Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la 'cultura de origen'. In: JOSILES, M. I.; FRANZÉ, A. (eds.). **¿Es la escuela el problema?: Perspectivas socio - antropológicas de etnografía y educación**. Madrid: Trotta, 2008. p. 61- 89.

GARCÍA PALACIOS, M.; HECHT, A. C. Un espacio para las voces infantiles. Reflexiones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas que viven en la ciudad. In: **I Congresso em Estudos da Criança, Infâncias Possíveis Mundos Reais**, Minho, Universidad de Minho, p. 1-18, 2008.

HECHT, A. C. Reflexiones sobre una experiencia de investigación - acción con niños Indígenas: Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da ñiyiñi na l'aqtac. **Boletín de Lingüística**, Caracas, v. 19, p. 46-65, 2007.

HECHT, A. C. ET AL. Niñez y etnografía. Debates contemporáneos. In: **VIII Reunión de Antropología del Mercosur: diversidad y poder en América Latina**, Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín, p. 1-15, 2009.

INFODIEZ, La dura realidad de las mujeres rurales en Bolivia, **Sociedad**, 15/10/2018. Disponible en <<https://www.infodiez.com/la-dura-realidad-de-las-mujeres-rurales-en-bolivia/>>. Acceso: 20 abr. 2023.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Pility Press, 1998.

JAMES, A.; PROUT, A. (Orgs.). **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. Londres: The Faulkner Press, 1990.

JENKS, C. **Childhood**. Londres: Routledge, 1996.

KAWSACHUN coca y economía, **Eju!** 21 ago. 2015. Disponible en: <<https://eju.tv/2015/08/kawsachun-coca-y-economia>>. Acceso: 20 abr. 2023.

LA economía boliviana creció con Evo más que en tres décadas. **Público**, 2009. Disponible en: <www.publico.es/actualidad/economia-boliviana-crecio-evo-mas.html>. Acceso: 20 abr. 2023.

MEAD, M. **La antropología y el mundo contemporáneo**. Buenos Aires: Siglo veinte, 1971.

_____. **Macho y hembra**. Buenos Aires: Alfa, 1948.

_____. **Sexo y temperamento en las sociedades primitivas**. Barcelona: Laia, 1935.

MORA, S. Vocabulario Chac Mool. **Presentación SlidePlayer**, p. 1-24, (s/d). Disponible en: <https://player.slideplayer.es/84/13693344/slides/slide_9.jpg>. Acceso: 20 abr. 2023.

NÓMADA, N. **Las cholitas bolivianas (sombreros viajeros)**. Nuria Nómada Blogspot. 1/09/2014.

Disponible en: <https://4.bp.blogspot.com/-af7qMJXU_eE/VBFjSy2WSPI/AAAAAAAAAVw/uWkoOYfGWMo/s1600/Sombrero%2BBolivia%2Blago.jpg>. Acceso: 20 abr. 2023.

NOVARO, G. Familias, asociaciones y escuelas: tensiones en las identificaciones nacionales de niños migrantes. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 44, p. 77-93, 2015.

_____. Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? In: NOVARO, G. (comp.). **La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes**. Buenos Aires: Biblos, 2011. p. 179-203.

NOVARO, G.; BORTON, L.; DIEZ, M. L.; HECHT, A. C. Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 13, n. 36, p. 173-201, 2008.

ONUDC promueve cultivos de siete productos en La Asunta, **Página siete**, 2014. Disponible en: <<https://www.paginasiete.bo/sociedad/2014/5/23/onudc-promueve-cultivos-siete-productos-asunta-22230.html>>. Acceso: 20 abr. 2023.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, jun. 2007.

ROCKWELL, E. Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. In: JOSILES, M. I.; FRANZÉ, A. (eds.). **¿Es la escuela el problema?: Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación**. Madrid: Trotta, 2008. p. 90-103.

_____. Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? In: BATALLÁN, G.; NEUFELD, M. R. (coords.). **Discusiones sobre Infancia y Adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela**. Buenos Aires: Biblos, 2011. p. 27-51.

SHABEL, P. Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud**, Manizales, v. 12, n. 1, p. 159-170, 2014.

SMITH, A. M. Los niños de Loxicha, México: exploración de algunas ideas sobre la niñez y de las reglas de participación. In: CORONA CARAVEO, Y.; LINARES PONTÓN, M. E. (coords.). **Participación infantil y juvenil en América Latina**. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2007. p. 179-215.

SZULC, A. Antropología y niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'. In: WILDE, G; SCHAMBER, P. (eds.). **Cultura, comunidades y procesos contemporáneos**. Buenos Aires: Editorial SB, 2006. p. 25-50.

_____. **La niñez mapuche: sentidos de pertenencia en tensión**. Buenos Aires: Biblos, 2015.

SZULC, A.; ENRIZ, N. La política, las calles y la niñez indígena en Argentina. **Revista Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 25, p. 200-221, 2017.

SZULC, A. ET AL. La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología. In: **XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología**, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, p. 1-9, 2009.

TELESUR, Noticias, **América Latina**, 21/02/2015. Disponible en: <www.telesur.tv/news/Condenados-dos-europeos-por-planear-atentado-contra-Evo-Morales-20150221-0008.html>. Acceso: 20 abr. 2023.

VARELA, M. D. **La educación en los primeros años de la niñez: interculturalidad y crianza de niños migrantes bolivianos en la ciudad de Buenos Aires**. 2017. Tesis (Licenciatura en Ciencias Antropológicas) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

_____. Saberes y experiencias de niños y niñas en torno a Bolivia: conversaciones en un jardín de infantes. In: MALLIMACI, A. I. ET AL. (coord.). **Movimientos migratorios Sur-Sur: fronteras, trayectorias y desigualdades**, n. 4, segunda parte, Buenos Aires: CLACSO, 2022, p. 39-47.

VARELA, M. D.; DIEZ, M. L. Transitando la escuela. Experiencias formativas y niñez migrante en distintos ciclos de la escolaridad. **II Seminario/ Taller de Antropología y Educación**. Tendencias y desafíos actuales. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, p. 1-12, 2012.

VARELA, M. D.; VERON, L. Abriendo las puertas para ir a estudiar. **V Jornadas de Investigación en Antropología Social**. Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, p. 1-12, 2008.

Resumen En este artículo me propongo abordar las referencias sobre Bolivia puestas de manifiesto por niños/as migrantes y/o que provienen de familias migrantes de origen boliviano que asisten a un jardín de infantes público localizado en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires en un contexto de marcada desigualdad. Para ello considero las referencias territoriales, de movilidad y de organización familiar que despliegan los niños y las niñas y el modo en que las mismas se hacen presentes en el espacio escolar. El presente trabajo tiene por objetivo visibilizar la riqueza de los saberes, experiencias de vida y trayectorias migratorias de niños/as de 5 años de edad y los abordajes que realiza la escuela, por ejemplo, en torno a lo nacional. Asimismo, incluyo reflexiones metodológicas sobre la utilización de técnicas complementarias a la observación participante, entre ellas la elaboración de dibujos y descripción de imágenes, en el trabajo etnográfico realizado con ocho niños y niñas.

Palabras clave: niñez, educación, etnografía, migración.

Uma abordagem etnográfica do conhecimento das crianças sobre a Bolívia

Resumo Neste artigo, proponho abordar as referências à Bolívia feitas por crianças migrantes e/ou de famílias migrantes de origem boliviana que frequentam um jardim de infância público localizado na zona sul da cidade de Buenos Aires em um contexto de desigualdade acentuada. Para isso, considero as referências territoriais, de mobilidade e de organização familiar que as crianças mostram e a maneira como essas referências estão presentes no espaço escolar. Este artigo tem como objetivo tornar visível a riqueza dos conhecimentos, das experiências de vida e das trajetórias migratórias das crianças de 5 anos e as abordagens adotadas pela escola, por exemplo, em relação à nacionalidade. Também incluo reflexões metodológicas sobre o uso de técnicas complementares à observação participante, incluindo a elaboração de desenhos e a descrição de imagens, no trabalho etnográfico realizado com oito crianças.

Palavras-chave: infância, educação, etnografia, migração.

An ethnographic approach to children's knowledge about Bolivia

Abstract In this article I propose to address the references on Bolivia made manifest by migrant children and/or who come from migrant families of Bolivian origin who attend a public kindergarten located in the southern part of the city of Buenos Aires in a context of marked inequality. To this end, I consider the territorial, mobility and family organization references that children display and the way in which they are present in the school space. This paper aims to make visible the richness of knowledge, life experiences and migratory trajectories of 5-year-old children and the approaches that the school takes, for example, in relation to nationality. I also include methodological reflections on the use of complementary techniques to participant observation, among them the elaboration of drawings and description of images, in the ethnographic work carried out with eight children.

Key words: childhood, education, ethnography, migration.

FECHA DE RECEPCIÓN: 12/05/2023

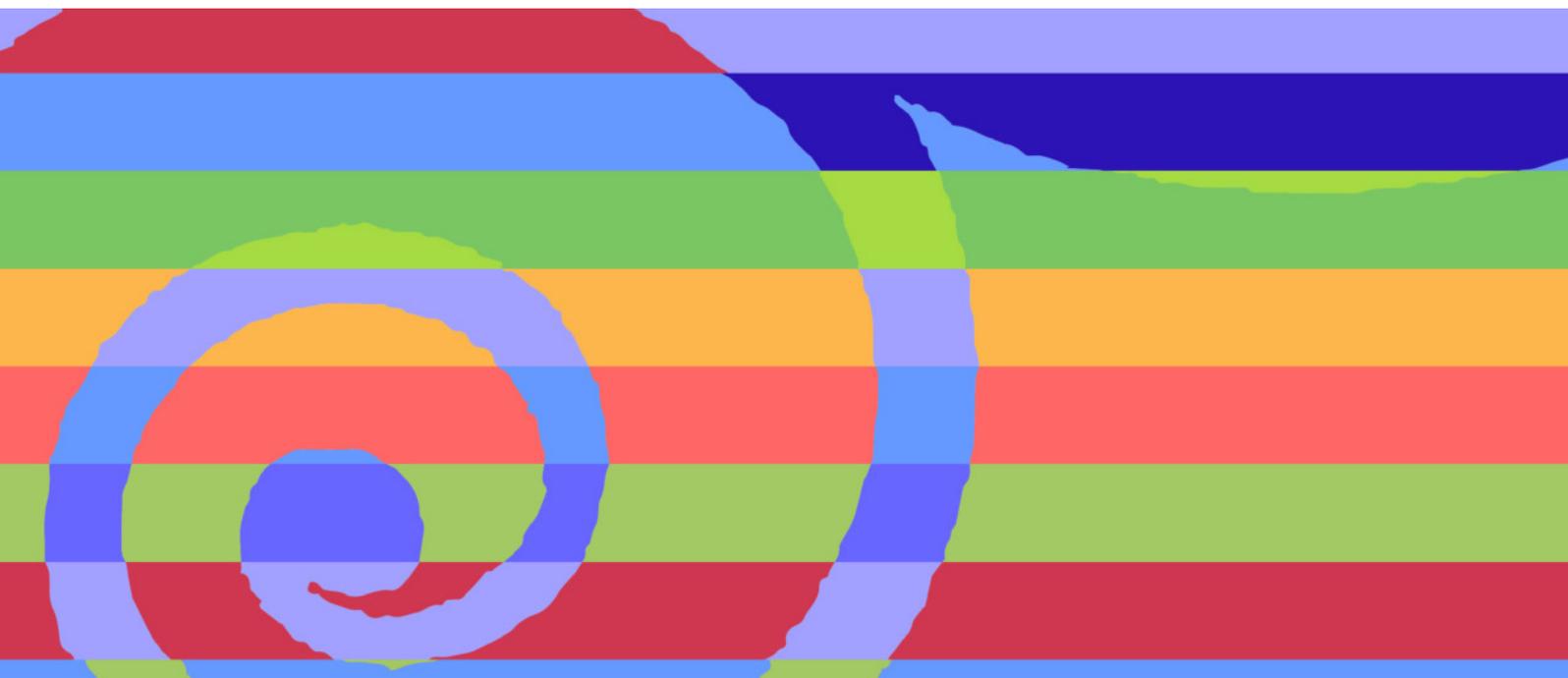
FECHA DE APROBACIÓN: 08/09/2023



Melina Damiana Varela

Licenciada y profesora en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires, Argentina y doctoranda en la misma institución. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Profesora de Nivel Inicial.

Email: varelamelina@hotmail.com



Juventude negra nas periferias do Brasil: Psicologia em questão

Orlando Júnior Viana Macêdo

Centro Universitário Paraíso do Ceará – UniFAP, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil

<http://orcid.org/0000-0001-5416-4930>

Manuella Castelo Branco Pessoa

Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil

<http://orcid.org/0000-0003-3523-8708>

Thaís Fontenelle Bezerra

Centro Universitário Paraíso – UniFAP, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0009-0007-9879-1566>

Adriana de Alencar Gomes Pinheiro

Centro Universitário Paraíso – UniFAP, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3273-2372>

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Psicologia diante das realidades vivenciadas pela juventude¹ negra periférica, a partir de uma revisão narrativa da literatura. Considera-se a questão racial como um fenômeno que tem sustentado a conformação do antagonismo entre as classes sociais, na medida em que tem se configurado como alicerce da desigual distribuição de riquezas no capitalismo brasileiro (GONÇALVES, 2018). Trata-se dos reflexos da visão de uma política de defesa da sociedade, legitimada pelo Estado, pautada em práticas de encarceramento e de extermínio dos grupos considerados indignos de viver, em função de estigmas e racionalidades racistas, ceifando a vida jovens negros e pobres, com baixa escolaridade no Brasil nos últimos anos (LEMOS et al., 2017).

No Brasil, as produções e práticas psicológicas, ao longo das décadas de 1960 a 1970 e parte da década de 1980, revelam uma ciência e profissão que atendeu às necessidades do Estado opressor e da elite local, na medida em que a Psicologia: ofereceu suas contribuições para aprimorar o aparato de repressão; evidenciou práticas normalizadoras, endossando práticas arbitrárias do Estado autocrático burguês; psicologizou o comportamento de militantes que faziam oposição ao regime ditatorial, tratando-os como “desviantes”, com problemas familiares; e manteve-se silenciosa em relação aos problemas vivenciados pelas maiorias populares (COIMBRA, 1995; CORREIA; DANTAS, 2017; HUR; LACERDA JUNIOR, 2016, entre outros).

Nessa mesma época, diante do cenário de injustiça social e recrudescimento da violência do Estado de Exceção, um grupo de estudantes e profissionais de Psicologia rejeitou as ideias dessa Psicologia dominante (CORREIA; DANTAS, 2017; COSTA, 2020), o que possibilitou a emergência de outras ideias e práticas que buscaram a construção de relações sociais justas, questionando essa Psicologia adaptativa, normalizadora e contribuindo para a construção de uma ciência e profissão crítica, que fosse capaz de cooperar para uma transformação social.

Apesar de minoria na categoria de psicólogas(os), diferentes estudiosos se engajaram nesse projeto de transformar a Psicologia e a realidade a sua volta, dentre outros nomes importantes, destacam-se: Mello (1975) criticando os rumos da profissão, caracterizando-a como uma “atividade de luxo”; Botomé (1979), que evidenciou o limitado alcance da atuação do psicólogo como profissional liberal, na medida em que tais profissionais atendiam em seus consultórios particulares apenas pequena parcela da população que tinha condições de remunerar tal serviço; e Lane (1981, 1982), que denunciou a perda do humano no tratamento a-histórico que vinha se fazendo presente na Psicologia, bem como a falsa dicotomia entre indivíduo e sociedade, e criticou a importação de modelos teóricos que não condizem com nossa realidade.

Mais recentemente, vários outros autores também trouxeram importantes contribuições, a saber: Gonçalves Filho (1998), que por meio de análise da humilhação social denunciou os impactos da desigualdade de classe, que podem comprometer a humanidade dos pobres em função de sofrimento político corrosivo que estes vivenciam; Sawaia (1999), ao analisar a exclusão social como um fenômeno gerado nos meandros do econômico, do político e do social, e que tem desdobramentos específicos nos campos da cultura, da educação, do trabalho, das políticas sociais, da etnia, da identidade e de vários outros setores e dimensões da vida humana; Ciampa (2001) com seus estudos acerca das identidades constituídas a partir de histórias de vida marcadas pela pobreza e pela violência; e Góis (2003) e sua proposta de *Psicologia comunitária* que busca possibilitar a auto-organização e a luta reivindicatória do povo oprimido.

1 Tendo por base a definição das Nações Unidas, adota-se aqui o conceito de juventude para fazer referência às pessoas com idade entre 15 e 24 anos.

É possível mencionar, ainda, Guareschi (2004), a partir dos conceitos de relação, de história e de crítica, contrapondo-se às naturezas impostas pelas relações de dominação, fundadas nas diversas ideologias que circundam a sociedade; Abrantes, Silva e Martins (2005) e Bock (1999), propondo uma visão comprometida com a realidade da população, a partir de resgate da historicidade e a produção de conhecimento comprometido com a transformação social; Yamamoto (2012), defendendo a necessidade de um projeto ético-político crítico e progressista para a Psicologia, que se articule com projetos societários mais amplos e que apontem a transformação estrutural da sociedade capitalista; e outras contribuições de distintos autores que, devido às limitações impostas pelo objetivo do presente estudo, não são citados.

Decorrente dessa meta, de crítica e transformação das estruturas sociais de injustiça e desigualdade da sociedade brasileira, e a partir de contribuições de associações acadêmicas e entidades representativas da Psicologia, por meio de pesquisas, grupos de discussão e produção de livros e artigos científicos, a Psicologia tem entrado em contato com várias sequelas das expressões das questões sociais e suas inúmeras manifestações no cotidiano dos indivíduos, famílias e territórios/comunidades. O que tem possibilitado aproximação da Psicologia com a desigualdade social, pobreza, desemprego estrutural, fome, a violência e criminalidade, exclusão social, entre outras expressões das questões sociais no contexto brasileiro, como a questão racial.

Em relação à questão racial, destaca-se também as recentes contribuições teóricas da Psicologia em relação ao tema. A partir da cartilha produzida pelo Conselho Federal de Psicologia (2017), intitulada: *Relações raciais: referências técnicas para atuação de psicólogos/os*, é possível fazer não somente um apanhado sobre o enfrentamento político ao racismo, mas também pensar as contribuições da Psicologia e a atuação na desconstrução do racismo. O período de formação nessa área de conhecimento demanda estar aliado a teorias e reflexões que forneçam elementos para uma leitura crítica da realidade. Ou seja, exige uma formação/atuação que considere os fatores que constitui, diferencia, hierarquiza e localiza os sujeitos em nossa sociedade.

A raça se caracteriza como um desses eixos de subordinação, basta analisar o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (BRASIL, 2017), segundo o qual jovens negros, em 2013, foram 18,4% mais encarcerados e 30,5% mais vítimas de homicídios dos que os jovens brancos. No estado de Alagoas o risco de morte de um jovem negro é 12,7 vezes maior do que o observado para um jovem branco; na Paraíba essa diferença é de 8,9 vezes, também muito alta. Já no Ceará um jovem negro tem quatro vezes mais chances do que um branco de ser vítima de homicídio (BRASIL, 2017). Cerqueira et al. (2021) apontam que tais elementos permanecem, mostrando que os jovens negros são as principais vítimas de homicídios.

Tais resultados refletem em boa medida a tendência já verificada na última década de expressivo crescimento da violência, especialmente a letal, entre os estados do Nordeste (BRASIL, 2014). Essa violência afeta, principalmente, os pobres, negros e moradores de periferia. Os efeitos dessa opressão, historicamente presente na realidade brasileira, passam ser confundidos com a pobreza urbana e trazem consequências profundas para a população. Eles passam a ser um mal que sobrevive ao tempo (CUNDA; SILVA, 2020).

A violência racista pode subtrair do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir (SOUZA, 1983). Delimita fronteiras mesquinhas à sua área de expansão e abrangência, em virtude do bloqueio pela dor de refletir sobre a própria identidade.

Colocarmos as produções e atuação da Psicologia frente a questão racial no Brasil em análise possibilita refletirmos acerca do lugar que a Psicologia tem ocupado nessa sociedade desigual, que tem massacrado os povos negros, sobretudo os jovens pobres da periferia. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, as

contribuições da Psicologia diante das realidades vivenciadas pelos(as) jovens negros(as) que vivem em bairros “periféricos”.

Aspectos metodológicos

O estudo em questão trata-se de uma revisão narrativa da literatura, que tem como foco identificar estudos relacionados ao tema, apontando novas perspectivas em uma tentativa de consolidar uma área de conhecimento, colaborando para a construção de práticas pedagógicas e para formação de profissionais (ELIAS et al., 2012). A busca do material utilizado na análise dos dados foi realizada na base eletrônica Scientific Electronic Library Online – SciELO. Para busca de artigos utilizou-se os descritores *vulnerabilidade*, *adolescente*, *jovens*, *questão racial*, *periferia*, *Psicologia* e *atuação da Psicologia* combinados de diferentes formas, por meio do operador booleano AND. Foi limitada a data para os artigos publicados nos últimos sete anos. Os resumos dos artigos selecionados foram lidos e classificados de acordo com os seguintes critérios de inclusão: a) ser produção de estudantes e/ou profissionais de Psicologia; b) abordar sobre a temática da juventude negra periférica; e c) abordar sobre atuação junto a tais sujeitos. Foram excluídos aqueles estudos realizados mediante pesquisa bibliográfica.

Foram selecionados pelas(os) autoras(es) do presente estudo 22 (vinte e dois) artigos para leitura na íntegra. Nessa etapa foram excluídos 06 (seis) textos, pois não contemplaram de forma clara o objeto de estudo em questão. Foram considerados relevantes para se alcançar o objetivo proposto 16 (dezesesseis) artigos. Os dados foram analisados qualitativamente e organizados a partir dos temas: realidade da juventude negra periférica; atuação dos profissionais de Psicologia junto a esse público.

Realidade da juventude negra periférica

Os estudos analisados demonstraram condição de vulnerabilidade social, decorrente de acesso limitado às políticas públicas, pobreza, vínculos familiares fragilizados, dificuldades de inserção no mundo do trabalho e exposição a diferentes tipos de violência, que impactam diretamente na vida dos(as) jovens negros(as). Matheus (2019), a partir de estudo exploratório, realizado por meio da técnica de pesquisa participante e conversas com jovens, educadores e agentes sociais dos bairros Jardim Ângela e Jardim São Luís, na zona sul da capital paulistana, identificou uma realidade marcada pela precariedade, bem como heterogeneidade ou inadequação das oportunidades de trabalho diante das aspirações da juventude local, insuficiência das possibilidades de formação complementar e precariedade dos equipamentos públicos.

Resultados semelhantes também foram encontrados por Oliveira et al. (2019), Oliveira et al. (2020) e Dantas e Micheli (2021). A partir de estudo realizado com 20 (vinte) adolescentes usuários do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS, localizado na periferia da Região Metropolitana de Goiânia, Goiás, Oliveira et al. (2020) identificaram diferentes violências (homofobia, racismo, sexismo, assédio sexual e violência física) vivenciadas pelos mesmos (homofobia, racismo, sexismo, assédio sexual e violência física). Além disso, constataram que a manifestação dessas várias violências se dá na família, na escola, na comunidade e nas incipientes políticas de segurança pública.

Oliveira et al. (2020) chamaram atenção para o fato de os contextos comunitários dos(as) jovens serem importantes determinantes sociais. Também destacaram que, em comunidades desassistidas, a escassez de recursos sociais e a desigualdade social concorrem para o surgimento da violência, do tráfico de drogas e da fragilização das relações familiares e comunitárias, que afetam diretamente os mais vulneráveis, como a juventude. Foi evidenciado que eles utilizavam a violência como mecanismo relacional. Dessa forma, a convivência cotidiana com a violência, bem como a naturalização e a aceitação de determinadas formas da mesma, pode tornar os(as) jovens negros(as) que vivem em bairros periféricos ora vítimas, ora agentes perpetradores da violência.

Dantas e Micheli (2021), a partir de análise produções fotográficas criadas por 6 (seis) jovens moradores de uma favela da periferia de São Paulo, além de abordarem efeitos deletérios provocados pela desigualdade, vulnerabilidade social, pobreza e violência que se fazem presente nas vidas dos jovens, também destacaram a potência e as possibilidades de transformação que se encontram nas favelas.

Oliveira et al. (2019), por meio de uma análise documental de relatórios elaborados pela equipe do Plano Individual de Atendimento (PIA) do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIA) de Belo Horizonte, Minas Gerais – MG, identificaram histórias de vida marcadas pela fragilidade dos vínculos familiares, principalmente com os pais, gerando situações de apatia e negligência. Tal estudo também destaca a forma como a escola lida com problemas como o *bullying*, a indisciplina, a dificuldade de aprendizagem e outras questões típicas da juventude, o que acaba muitas vezes culminando na exclusão do espaço escolar.

Tais questões, segundo Oliveira et al. (2019), somadas ao limitado acesso a oportunidades de emprego e profissionalização, resultam em mais uma desvantagem que afeta a juventude negra na busca por inserção social. Os autores citados acrescentam que, sem o apoio familiar e com baixa escolaridade, o tráfico de drogas, por viabilizar reconhecimento e ascensão social, sendo visto como uma possibilidade de inserção no mundo do trabalho, pode configurar-se como uma fonte de renda que possibilita independência financeira.

Diante desse envolvimento com atos infracionais e crimes, ou pelo simples fato de serem negros(as) e pobres moradores de bairros periféricos, diferentes estudos (AGUIAR, VICENTIN, 2018; BARROS; BENÍCIO; BICALHO, 2019; BENÍCIO et al., 2018; COSTA et al., 2020; GOMES; MAHEIRIE; CORRÊA, 2022; MACÊDO; BRITO; ALMEIDA, 2020; RODRIGUES et al., 2022) identificaram várias formas de violência que podem fazer de vítimas esses sujeitos, com destaque para a violência policial.

Aguiar e Vicentin (2018) evidenciaram uma política de limpeza por parte do Estado justificada sob o pretexto de uma guerra às drogas, que mata e causa ainda mais violência, ao invés de incluir e retirar os jovens da criminalidade. Para eles, as chacinas, cujos jovens são as principais vítimas, deflagram questões e impasses políticos e sociais que dizem respeito ao conjunto da sociedade, pois envolvem conflitos complexos, atravessados por discursos de resistência, de consentimento, de negação e de desejo, nos quais o extermínio, principalmente de jovens

negros e da periferia, é organizado.

Esse processo de intensificação da violência letal contra jovens negros e pobres das periferias, as naturalizações e legitimações dessa violência e a criminalização daqueles que morrem foram processos destacados em vários estudos (BARROS et al., 2017; BARROS et al., 2018; BARROS; BENÍCIO; BICALHO, 2019; BENÍCIO et al., 2018, COSTA et al., 2020, RODRIGUES et al., 2022). Benício et al. (2018) e Costa et al. (2020) realizaram uma análise psicossocial da problemática dos homicídios da juventude na cidade de Fortaleza, sob a perspectiva da juventude inserida em territorialidades periféricas da capital cearense. Benício et al. (2018) recorreram a uma pesquisa-intervenção realizada em quatro localidades da capital cearense, Grande Bom Jardim, Grande Jangurussu, Barra do Ceará e Mondubim, a partir de observações, entrevistas e grupos de discussão, que envolveram 97 (noventa e sete) jovens e 54 (cinquenta e quatro) profissionais de políticas sociais que atuam com adolescentes e jovens do local do estudo. Estratégia metodológica semelhante foi adotada por Costa et al. (2020), no entanto este estudo foi realizado apenas na região do Grande Jangurussu e contou com a participação de dezesseis jovens autodeclarados(as) pardos(as), pretos(as) ou negros(as).

Os estudos realizados na capital cearense (BARROS et al., 2018; BENÍCIO et al., 2018; COSTA et al., 2020) destacaram as transformações da dinâmica da violência urbana decorrente do fortalecimento de facções, acirramento das disputas territoriais, efeito da política do encarceramento em massa e investimentos equivocados em políticas de segurança pública, centradas no policiamento ostensivo, criminalização de segmentos juvenis pobres e negros (des) subjetivados como “matáveis” e processo de precarização de políticas sociais destinadas a tais segmentos em tempos neoliberais. Além do mais, problematizaram como se opera o racismo em tempos neoliberais e a forma como o Estado se apresenta numa lógica punitivo-penal apoiada em dispositivos de segurança.

Barros et al. (2017) e Barros et al. (2018), ao discutirem os problemas e desafios colocados à Psicologia e à democracia brasileira, por expressões da violência no Brasil, contemplaram essa mesma realidade vivenciada pela juventude negra e periférica. Os autores analisaram a problemática das mortes juvenis, o fortalecimento de facções, o acirramento de suas disputas territoriais e o encarceramento em massa como expressões de uma necropolítica à brasileira.

Outros estudos (SILVA, MENEZES, 2016; MACÊDO; BRITO; ALMEIDA, 2020; MATHEUS, 2019; OLIVEIRA et al., 2020) contemplam distintas formas de violência não letal, a que está submetida a juventude negra. Silva e Menezes (2016), a partir de estudo realizados com os/as jovens de duas comunidades quilombolas em Garanhuns, Pernambuco – PE, identificaram existências marcadas pela ausência de atividades diversificadas de lazer, dificuldade em arranjar emprego formal e preconceito sofrido por serem negros/as e/ou quilombolas.

Resultados semelhantes foram encontrados por Macêdo, Brito e Almeida (2020), em estudo realizado no interior da Paraíba, a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com jovens que residem no alto sertão paraibano, nordeste do Brasil. Os autores identificaram que essa juventude (negra, pobre e moradora da periferia) é vítima de diferentes tipos de violência, com destaque para a violência nas abordagens policiais e violência psicológica. Macêdo, Brito e Almeida (2020) destacaram que essa realidade impacta na vida desses jovens, causando sofrimento psíquico, pois são situações vividas rotineiramente nas relações interpessoais e marcadas pela violência policial, humilhações, acusações injustas; são vivências mediadas por mecanismos que oprimem e desumanizam tais sujeitos.

Alguns estudos enfatizaram o consumo de drogas por parte dos jovens negros, principalmente o uso da maconha (OLIVEIRA et al., 2020) ou do álcool (SILVA; MENEZES, 2016), como forma de resistência à repressão e à condição social ou como fuga da realidade de violência, exclusão e sofrimento.

Silva e Menezes (2016) também pontuaram em seu estudo o uso de tais substâncias relacionadas à alegria, coragem ou como uma prática de diversão. Na seção seguinte, será contemplado o que os estudos destacaram como atuação profissional diante dessas condições de vida marcadas por vulnerabilidades sociais.

Atuação dos profissionais de Psicologia junto à juventude negra

Dos 16 (dezesesseis) artigos selecionados para o presente estudo, 08 (oito) contemplaram atuação profissional frente às realidades vivenciadas pela juventude. Destacaram-se as análises por meio de atuações interdisciplinares no âmbito das Políticas Públicas (BENÍCIO et al., 2018; COSTA et al., 2020; MATHEUS, 2019; OLIVEIRA et al., 2019; OLIVEIRA et al., 2020; SILVA; ALBERTO, 2019) sendo que alguns estudos exploraram, também, as especificidades das contribuições da Psicologia (BARROS; BENÍCIO; BICALHO, 2019; GOMES; MAHEIRIE; CORRÊA, 2022; FERRÃO; SANTOS; DIAS, 2016; COSTA, et al., 2020) frente essa realidade vivenciada pela juventude negra das periferias.

Por meio da literatura acessada, constatou-se que essa realidade, vidas marcadas pelo risco maior se serem vítimas de homicídios ou de vários outros tipos de violência e opressão, possui relação direta com a desigualdade social e o desamparo institucional. Sobre esta questão, Benício et al. (2018), a partir de entrevistas com profissionais que lidam diretamente com esses jovens, identificaram fragilidades na rede de proteção desse segmento, a ausência ou falta de consistência de ações voltadas à proteção social e garantia de direitos de juventudes, o que, segundo os autores, favorece inserções dos jovens nas dinâmicas da violência urbana.

Essa fragilidade na rede de proteção socioassistencial, que compromete a efetivação dos direitos dos (as) jovens, também foi identificada em outros estudos (BARROS; BENÍCIO; BICALHO, 2019; FERRÃO; SANTOS; DIAS, 2016; OLIVEIRA et al., 2019; OLIVEIRA et al., 2020; SILVA; ALBERTO, 2019). Oliveira et al. (2020) explicitaram que as instituições escolares, de assistência social e de saúde, na medida em que apresentam um olhar fragmentado sobre os fenômenos que condicionam a vulnerabilidade social, contribuem para ações desarticuladas, pontuais e, não raro, falhas.

Dessa forma, tais políticas assumem um sentido opressor para a juventude. Sobre essa questão, o estudo de Oliveira et al. (2020) destaca a percepção desses sujeitos acerca da escola que, apesar de compreendida como necessária, foi descrita como local de opressão. Sobre essa percepção acerca das escolas, Matheus (2019) considera que os jovens não conseguem se identificar com a proposta de desenvolvimento pedagógico apresentada, seja pela dificuldade diante do próprio aprendizado, distante do campo de referências da realidade local, seja pelo conflito entre suas aspirações e as exigências do meio formal e informal.

Essas percepções das políticas cujas operacionalizações distam de perspectivas pautadas na efetivação de direitos e promoção do protagonismo desses (as) jovens também foram identificadas a partir de estudos realizados junto à rede de proteção dos direitos da criança e do adolescente (SILVA; ALBERTO, 2019) e às medidas socioeducativas (OLIVEIRA et al., 2020; FERRÃO et al., 2016). Silva e Alberto (2019), a partir de estudo realizado com (10) dez atores sociais que atuam na rede de proteção dos direitos da criança e do adolescente numa cidade de porte médio no norte do Tocantins, identificaram uma rede não integrada e desarticulada, que não consegue manter uma comunicação adequada entre os atores sociais e as instituições, o que compromete o serviço disponibilizado e a proteção dos direitos desse público.

Silva e Alberto (2019) destacaram limitada formação dos atores e prevalência de práticas baseadas no Código de Menores, que propõem a internação e a punição como solução. Ainda, consideram que a falta de recursos suficientes, a infraestrutura precária, a falta de profissionais em quantidade e a qualificação são fatores que comprometem a eficácia das políticas públicas relacionadas à infância e à adolescência, no que tange à resolução de casos que chegam até as instituições.

Oliveira et al. (2020), a partir de uma análise das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação, destacam o conteúdo normativo presente no discurso da equipe técnica e questionam a capacidade efetiva do sistema socioeducativo de reeducar esses jovens e modificar as suas trajetórias de vida. Os autores consideram a formação profissional como uma oportunidade de alterar o curso de vida dessas pessoas, constataram que essas ofertas se restringem a cursos básicos de informática, cabeleireiro, padeiro ou garçom, que estão muito aquém das expectativas dos jovens e são opções limitadas, diante daquilo que o tráfico e/ou outros crimes são capazes de prometer a esses sujeitos (OLIVEIRA et al., 2019; MATHEUS, 2019).

Tendo por base os riscos decorrentes das condições de vulnerabilidade enfrentadas pela juventude negra, Matheus (2019) propõe que se dê visibilidade e voz a tais sujeitos, valorizando e estimulando a capacidade de reação aos riscos que enfrentam, a fim de não tomar o jovem apenas como vítima, mas como sujeito agente, capaz de construir alternativas para a transformação de sua realidade (MATHEUS, 2019, p. 12). Outros estudos destacam a necessidade de considerar a singularidade de tais sujeitos, convocá-los a falarem e a construir um saber sobre suas trajetórias de vida marcadas pelo mal-estar que os afetam (OLIVEIRA et al., 2019; GOMES; MAHEIRIE; CORRÊA, 2022).

Essa necessidade de uma atuação pautada na perspectiva de desenvolvimento de protagonismo juvenil e articulação de redes intersetoriais também foi defendida por Barros, Benício e Bicalho (2019), Silva e Alberto (2019), Ferrão, Santos e Dias (2016) e Gomes, Maheirie e Corrêa (2022). O que demanda, dentre outras questões, investimento maior por parte do Estado nas Políticas Públicas e formação continuada para os profissionais (BARROS; BENÍCIO; BICALHO, 2019; SILVA; ALBERTO, 2019; FERRÃO, 2016).

Ao direcionar discussão para os desafios postos à Psicologia Ferrão, Santos e Dias (2016) apresentam um relato de experiência de profissional dentro de uma Unidade de Internação de adolescentes em conflito com a lei. Defendem preceitos e práticas da Justiça Restaurativa (JR) como possibilidades para enfrentar as dificuldades encontradas dentro do Sistema Socioeducativo. Destacam a necessidade de maiores investimentos, condições adequadas de trabalho e formação continuada para os profissionais do sistema socioeducativo, para dar mais credibilidade à tal política, já que ela não tem apresentado muitos resultados positivos.

Gomes, Maheirie e Corrêa (2022), por meio de estudo produzido a partir de experiência de estágio realizado em um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), problematizaram as possibilidades e desafios do uso do dispositivo grupal como instrumento de intervenção

psicossocial junto aos jovens de periferias da cidade de Florianópolis (SC). As autoras em pauta objetivaram construir um espaço para que estes sujeitos pudessem ter um lugar de fala e de autoria sobre suas experiências da/na vida. Por meio da escuta e apoio às dores e sofrimentos, buscaram implantar um trabalho que fosse, ao mesmo tempo, promotor de saúde psíquica e de cidadania. Temas como racismo, relações de gênero, ditadura civil e militar, movimentos sociais e as múltiplas formas de violência foram utilizados para nortear as intervenções. As autoras supracitadas recorreram ao dispositivo grupal como um instrumento de ampliação dos horizontes reflexivos, a fim de sensibilizar os jovens sobre os problemas enfrentados, bem como possibilitar um lugar de escuta coletiva para as tensões, as situações traumáticas e os sofrimentos.

Gomes, Maherie e Corrêa (2022) destacaram, ainda, que cabe à Psicologia reinventar estratégias de intervenções que foquem no sofrimento ético-político gerado pelas injustiças sociais, construindo brechas de resistências às múltiplas formas de opressão da sociedade contemporânea, atuando na promoção dos desejos e direitos humanos, na capacidade de desidentificação desses sujeitos com lugares sociais de privilégios e poderes, no deslocamento dos sujeitos em direção ao outro, em um movimento de alteridade capaz de produzir novas identificações e projetos de vida.

Costa et al. (2020) exploraram o papel da Psicologia no enfrentamento do racismo estrutural e na defesa da democracia. Sinalizaram como estratégias o processo de formação permanente, intervenções cotidianas, problematização do racismo a partir de ações de enfrentamento às desigualdades sociais, por meio de atividades de extensão universitária, pesquisa ou ensino curricular. Os autores pontuaram a necessidade de que os delineamentos metodológicos das pesquisas envolvam esses jovens, de forma a possibilitar que a Psicologia produza com eles, fortalecendo a luta antirracista e desmontando políticas e racionalidades que marginalizam tais sujeitos.

Essa preocupação em fazer com que a Psicologia protagonize a produção de saberes críticos sobre a juventude faz-se presente, também, no estudo de Barros, Benício e Bicalho (2019). Estes autores destacaram a necessidade de a Psicologia protagonizar produção de saberes sobre a própria Psicologia, sobre o mundo e sobre os modos de inserção e vinculação com a pesquisa, visando a transformação das condições sociais seculares do Brasil (BARROS; BENÍCIO; BICALHO, 2019).

Para dar conta de discutir os desafios que estão postos à Psicologia, Barros, Benício e Bicalho (2019) recorreram a dois pontos centrais em suas análises: os fenômenos do encarceramento em massa e dos homicídios de segmentos juvenis. Os autores provocaram uma discussão articulando tais problemáticas com questões políticas mais amplas, uma vez que defendem que à Psicologia compete a problematização dessas políticas de precarização da vida dos segmentos juvenis a partir de enquadramentos que os tratam, de maneira estigmatizadas, como não cidadãos. Eles registraram que essa precarização da vida, em âmbito macro e micropolítico, tem sido produzida numa relação entre o avanço do neoliberalismo e o crescimento de desigualdades e está ancorada em pontos como o individualismo, a indiferença ao coletivo, a fragmentação, segregação, exclusão de jovens periféricos como aspecto característico da organização dos modos de viver na/a cidade.

Barros, Benício e Bicalho (2019) salientaram em seu trabalho que as contribuições da Psicologia na articulação de redes intersetoriais que efetivem os direitos desses jovens negros e pobres periféricos, afastando-se de estratégias de sujeição juvenil por vetores de criminalização, culpabilização, segregação e silenciamento, são imprescindíveis. Os autores também enfatizaram que esse direcionamento tem uma importante significação ética e política, pois culpabilizar, segregar e silenciar são expressões atuais de negação sistemática dos(as) jovens negros(as) e

de sua humanidade. Para eles, não há dúvidas acerca da necessidade de investir numa noção de humanidade, de direitos humanos, em que caibam e importem todos e todas, e não apenas alguns, de forma a possibilitar que esses jovens sejam realmente vistos como vidas, e não como ameaças à vida.

Considerações finais

Os estudos acessados revelaram que os(as) jovens negros(as) que vivem em bairros periféricos estão inseridos em comunidades desassistidas, uma vez que o acesso às diferentes políticas (educacionais, de formação, de justiça, de lazer, cultura e de segurança pública) é limitado. Essa precariedade dos equipamentos públicos reforça os impactos da desigualdade social na vida desses sujeitos, colocando-os numa situação de extrema vulnerabilidade. Tais questões os colocam em desvantagem na busca por inserção social, se comparados à realidade de outros jovens que vivenciam outras condições de vida, enquanto eles estão expostos a uma condição de risco, tanto de serem vítimas de diferentes tipos de violência, principalmente a letal, quanto de se tornarem atores de violência.

A literatura evidenciou responsabilidade do Estado diante dessas várias violências e violações de direitos da juventude negra, o que se dá, por um lado, em função da desigualdade social e da fragilidade na rede de proteção socioassistencial em decorrência da implementação de políticas educacionais e da justiça que reproduzem violência, bem como por políticas de segurança pautadas no policiamento ostensivo, justificadas sob o pretexto de guerra às drogas, que tem ceifado a vida de vários(as) jovens, causando ainda mais violência.

Diante dessa realidade, os estudos chamaram atenção para a importância de atuações, por meio das políticas públicas, numa perspectiva intersetorial e pautada na perspectiva de desenvolvimento de protagonismo juvenil, dando voz a esses sujeitos e superando políticas de criminalização, culpabilização e segregação, o que demanda maiores investimentos por parte do Estado nessas políticas, de forma a possibilitar condições adequadas de trabalho e formação continuada para os profissionais.

Percebe-se avanços no que se refere a uma aproximação da Psicologia aos grupos minoritários e excluídos socialmente, o que tem possibilitado que tal ciência e profissão venha tomando as condições de vida da juventude negra periférica como objeto de discussão, intervenção e produção científica. No entanto, considerando-se a gravidade da situação de vulnerabilidade em que se encontram, ainda são escassas as produções da Psicologia, sobretudo que contemplem intervenções nas condições de vida desses jovens antes que eles cometam atos infracionais ou venham a ser vítimas, ou autores, de vários tipos de violência.

O presente estudo possibilitou identificar que as contribuições da Psicologia têm se dado mais no sentido de dar visibilidade aos sofrimentos decorrentes das condições objetivas de vida dessa população a partir das múltiplas, cumulativas e reiteradas violências que esses(as) jovens negros(as) vivenciam. Urge necessidade de se explorar outras possibilidades de contribuição da Psicologia, de forma a possibilitar desconstrução de políticas e discursos que desumanizam os(as) jovens negros e que justificam seu extermínio ou sua prisão.

Faz-se necessário potencializar as intervenções em parceria e em prol da juventude, por meio de políticas da justiça, cultura, educação, e, principalmente políticas de assistência social, visto que elas se apresentam como espaços estratégicos de combate às vulnerabilidades sociais às quais esses sujeitos estão expostos. A literatura acessada pouco evidenciou uma contribuição efetiva da Psicologia na vida desses(as) jovens negros(as) antes dos mesmos serem vítimas ou atores de

violência, o que pode ser reflexo, também, de parte das intervenções da Psicologia junto a essa população não ser veiculada em periódicos científicos.

É essencial que possam ser realizados novos estudos da Psicologia, e de outras categorias, que deem mais visibilidade a essa atuação preventiva, que continuem denunciando as condições de vida dos(as) jovens negros(as) e pobres das periferias, de forma a cobrar do Estado outra postura frente à desigualdade social e às políticas precarizadas que estão sendo disponibilizadas para tais sujeitos, contribuindo, assim, de forma efetiva, para transformar socialmente essa realidade e promover alterações nessas injustas realidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. **Método histórico-social na psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- AGUIAR, C. C. T.; VICENTIN, M. C. G. Políticas de segurança e guerra aos pobres: o caso da Praça Sete Jovens. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 38, n. spe2, p. 238-251, 2018.
- BARROS, J. P. P. et al. Homicídios juvenis e os desafios à democracia brasileira: implicações ético-políticas da Psicologia. **Psicol. Cienc. Prof.** Brasília, v. 37, n. 4, p. 1051-1065, out./dez. 2017.
- _____. “Pacificação” nas periferias: Discursos sobre as violências e o cotidiano de juventudes em Fortaleza. **Revista de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 117-128, 2018.
- _____; BENÍCIO, L. F. S.; BICALHO, P. P. G.. Violências no Brasil: que problemas e desafios se colocam à Psicologia? **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 39, n. spe2, e225580, 2019.
- BENÍCIO, L. F. de S. et al. Necropolítica e pesquisa-intervenção sobre homicídios de adolescentes e jovens em fortaleza, CE. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 38, n. spe2, p. 192-207, 2018.
- BOCK, A. M. B. A Psicologia a caminho do novo século: Identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**, v. 4, n. 2, p. 315-329, 1999.
- BOTOMÉ, S. P. A quem, nós, psicólogos, servimos de fato? **Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 1-16, 1979.
- BRASIL. Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial. Secretaria Nacional da Juventude. Brasil, 2014.
- _____. Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial. Secretaria Nacional da Juventude. Brasil, 2017.
- CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- COIMBRA, C. M. B. **Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do “milagre”**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais: referências técnicas para atuação de psicólogas/os**. Brasília: CFP, 2017.
- CORREIA, A. M. B.; DANTAS, C. N. C. B. O fazer psicológico na ditadura civil militar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. esp., p. 71-81, 2017.
- COSTA, P. H. A. A questão social na psicologia social: uma revisão da literatura. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, e209277, nov. 2020.
- COSTA, A. F. et al. Dispositivo de segurança e racionalidade necrobiopolítica: narrativas de jovens negros de Fortaleza. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, n. spe, e230162, 2020.
- CUNDA, M. F.; SILVA, R. N. Me chamam rua, população, uma situação: os nomes da rua e as políticas da cidade. **Psicologia e Sociedade** [online], v.32, e223876, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32223876> . Acesso em: 19 abr. 2023.

- DANTAS, J. G. T.; MICHELI, D. A favela onde moro: o território sob perspectiva dos jovens. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 07, p. 2769-2782, jul. 2021.
- ELIAS, C. S. et al. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. **SMAD: Revista Electrónica en Salud Mental, Alcohol y Drogas**, v. 8, n. 1, p. 48-53, 2012.
- FERRÃO, I. S.; SANTOS, S. S.; DIAS, A. C. G. Psicologia e práticas restaurativas na socioeducação: relato de experiência. **Psicol. Cienc. Prof.** Brasília, v. 36, n. 2, p. 354-363, jun. 2016.
- GÓIS, C. W. L. **Psicologia comunitária no Ceará: uma caminhada**. Fortaleza: Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2003.
- GOMES, M. A.; MAHEIRIE, K.; CORRÊA, B. Jovens em vulnerabilidades psicossociais: grupo como lugar de acolhida e subjetivação política. **Psicologia em Estudo**, v. 27, e47375, p. 1-10, 2022.
- GONÇALVES, R. Quando a questão racial é o nó da questão social. **Katál**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 514-522, 2018.
- GONÇALVES FILHO, J. M.. Humilhação social: um problema político em Psicologia. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998.
- GUARESCHI, P. **Psicologia Social Crítica como prática de libertação**. Porto Alegre: Edicpurs, 2004.
- HUR, D. U.; LACERDA JUNIOR, F. **Psicologia Política Crítica: insurgências na América Latina**. Campinas, SP: Alínea, 2016.
- LANE, S. T. M. **O que é a Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LEMOS, F. C. S. et al. O extermínio de jovens negros pobres no Brasil: práticas biopolíticas em questão. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 12, n. (1, jan./abr. 2017.
- MACÊDO, O. J. V.; BRITO, F. H.; ALMEIDA, N. G. Todo camburão tem um pouco de navio negreiro? A perspectiva de jovens negros do interior da Paraíba. **Revista e-ciência**. v. 8, n. 1, p. 39-45, 2020.
- MATHEUS, T. C. Vulnerabilidade Social e Solidariedade entre Jovens: Jardim Ângela e Jardim São Luís. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 31, e170505, 2019.
- MELLO, S. L. **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo, SP: Ática, 1975.
- OLIVEIRA, L. C. P. et al. Curso de vida, adolescentes e criminalidade: uma leitura a partir do PIA. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 31, e210441, 2019.
- OLIVEIRA, P. C. et al. “Sobrevivendo”: vulnerabilidade social vivenciada por adolescentes em uma periferia urbana. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 24, e190813, 2020.
- RODRIGUES, J. S. et al. “Tortura que não acaba”: análise do sofrimento de mães de jovens assassinados em Fortaleza. **Psicologia USP**, v. 33, e 210142, p. 1-10, 2022.
- SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, R. A.; MENEZES, J. A. Reflexões sobre o uso de álcool entre jovens quilombolas. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 84-93, abr. 2016.

SILVA, A. C. S.; ALBERTO, M. F. P. Fios soltos da rede de proteção dos direitos das crianças e adolescentes. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 39, e185358, 2019.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

YAMAMOTO, O. H. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 6-17, 2012.

Resumo Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Psicologia diante das realidades vivenciadas pela juventude negra periférica, a partir de uma revisão narrativa da literatura. Recorreu-se à base eletrônica Scientific Electronic Library Online – SciELO, por meio dos descritores *vulnerabilidade, adolescente, jovens, questão racial, periferia, Psicologia e atuação da Psicologia* combinados de diferentes formas. Foram selecionados 16 (dezesesseis) artigos. Estes foram analisados qualitativamente a partir das categorias temáticas: realidade da juventude negra periférica; atuação dos profissionais de Psicologia junto a tais sujeitos. Os estudos evidenciam diferentes tipos de violência, exclusão, sofrimento e morte. A literatura enfatiza atuações interdisciplinares no âmbito das Políticas Públicas, explorando atuação junto a jovens que foram vítimas de violência ou cometeram atos infracionais. Considera-se necessário explorar mais um trabalho na prevenção dessas violências e dar mais visibilidades às contribuições da Psicologia para transformar socialmente essa realidade.

Palavras-chave: Psicologia, jovens, negros.

Juventud negra en la periferia de Brasil: la psicología en cuestión

Resumen Este artículo tiene como objetivo analizar los aportes de la Psicología a las realidades vividas por la juventud negra periférica, a partir de una revisión narrativa de la literatura. Se utilizó la base de datos electrónica Scientific Electronic Library Online – SciELO, utilizando los descriptores *vulnerabilidad, adolescente, jóvenes, cuestión racial, periferia, Psicología y Desempeño en Psicología* combinados de diferentes maneras. Formas. Fueron seleccionados 16 (dieciséis) artículos. Estos fueron analizados cualitativamente a partir de las categorías temáticas: realidad de la juventud negra periférica; desempeño de los profesionales de la psicología en dichos temas. Los estudios destacan diferentes tipos de violencia, exclusión, sufrimiento y muerte. La literatura enfatiza acciones interdisciplinarias en el ámbito de las Políticas Públicas, explorando acciones con jóvenes que han sido víctimas de violencia o cometido actos delictivos. Se considera necesario explorar más trabajos en prevención de esta violencia y dar más visibilidad a las aportaciones de la Psicología para transformar socialmente esta realidad.

Palabras clave: Psicología, jóvenes, negros.

Black youth in the outskirts of Brazil: Psychology in question

Abstract This article aims to analyze the contributions of Psychology to the realities experienced by peripheral black youth, based on a narrative review of the literature. The electronic database Scientific Electronic Library Online – SciELO was used, using the descriptors *vulnerability, adolescent, young people, racial issue, periphery, Psychology and Psychology performance* combined in different ways. shapes. 16 (sixteen) articles were selected. These were qualitatively analyzed based on the thematic categories: reality of peripheral black youth; performance of psychology professionals with such subjects. Studies highlight different types of violence, exclusion, suffering and death. The literature emphasizes interdisciplinary actions within the scope of Public Policies, exploring actions with young people who have been victims of violence or committed criminal acts. It is considered necessary to explore further work on preventing this violence and give more visibility to the contributions of Psychology to socially transform this reality.

Keywords: Psychology, youth, black.

DATA DE RECEBIMENTO: 19/06/2023

DATA DE APROVAÇÃO: 22/09/2023



Orlando Júnior Viana Macêdo

Psicólogo. Mestre e Doutor em Psicologia Social pela UFPB. Professor do Centro Universitário Paraíso do Ceará – UniFAP, Brasil.

E-mail: orlandojrvm@yahoo.com.br



Manuella Castelo Branco Pessoa

Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da UFPB. Vice-líder do Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Desenvolvimento da Infância e Juventude. Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Brasil.

E-mail: manucastelobranco2@gmail.com



Thaís Fontenelle Bezerra

Discente do Curso de Bacharelado em Psicologia do Centro Universitário Paraíso – UniFAP, Brasil.

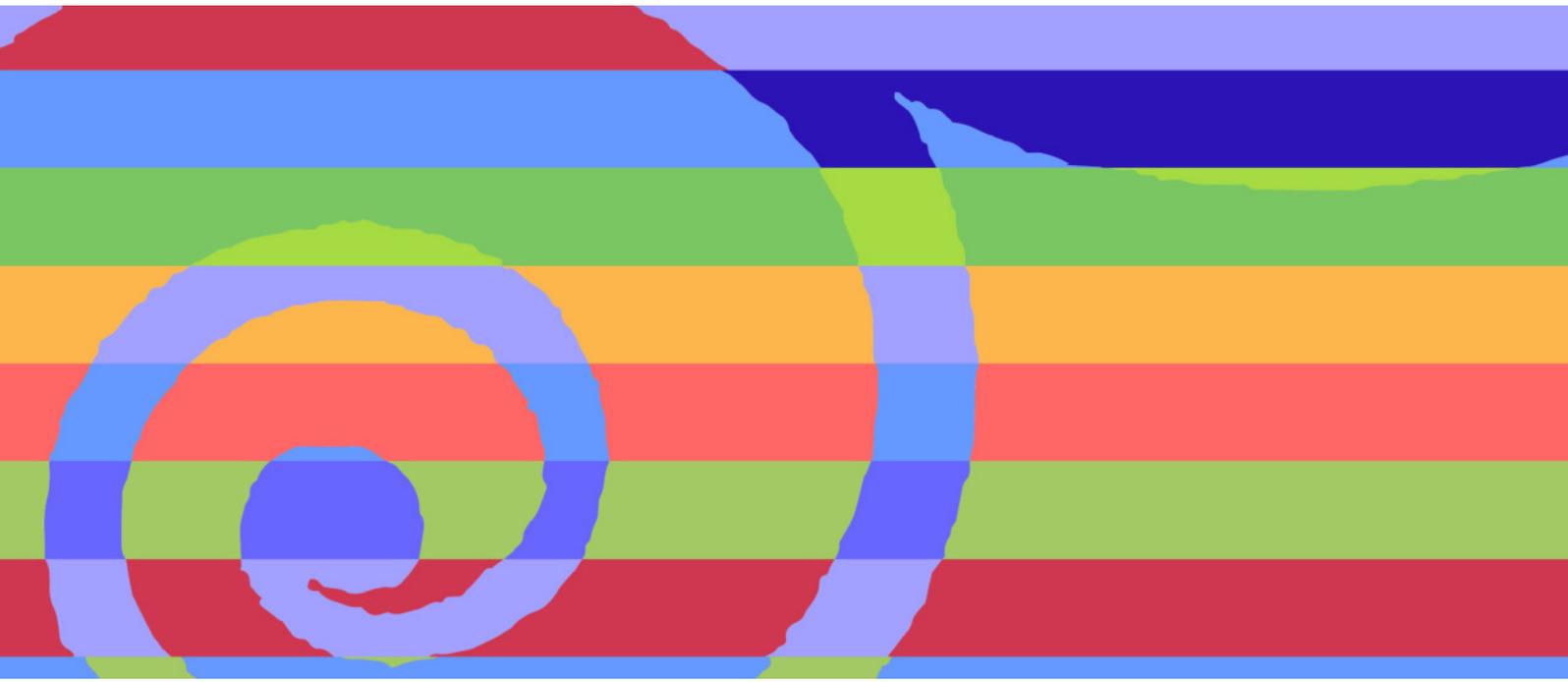
E-mail: thaيسfontenelle@aluno.fapce.edu.br



Adriana de Alencar Gomes Pinheiro

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Coordenadora do Curso de Psicologia do Centro Universitário Paraíso – UniFAP, Brasil.

E-mail: adriana.alencar@fapce.edu.br



As expressões subjetivas de adolescentes autores de atos infracionais

Rayssa Jackeline Graça Maciel

Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Manaus, Amazonas, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-0271-9268>

Adinete Sousa da Costa Mezzalira

Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Manaus, Amazonas, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-9869-2030>

Introdução

A Constituição Federal de 1988 possibilitou a ampliação da discussão sobre a necessidade de um sistema jurídico de proteção, capaz de garantir, em sua plena efetividade, os direitos humanos. Por meio dessa prerrogativa, crianças e adolescentes se inserem como sujeitos de direitos sob a ótica da sociedade, especialmente a jurídica, e estabeleceu-se no Brasil a Doutrina de Proteção Integral de direitos infantojuvenis, oriunda da Constituição Federal de 1988, em seu art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência e opressão (BRASIL, 1988).

Com base nesses preceitos, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconhece todas as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos – independente da classe social –, instaurando práticas diferenciadas de atendimento e proteção à população infanto-juvenil (BRASIL, 1990). No que diz respeito às ações direcionadas a esta população ao cometer ato infracional, a Lei Federal Nº 12.594/2012 instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), elaborado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), com o propósito de organizar e direcionar princípios e diretrizes para a execução das medidas socioeducativas e de suas diferentes formas de cumprimento (BRASIL, 2012).

Meneghetti (2018), no entanto, destaca que o Sinase foi construído através da luta coletiva entre diversos segmentos da sociedade que apresentavam perspectivas heterogêneas e interesses diversos, ocasionando tensões e conflitos que impactaram no lugar que o Sinase deveria ocupar no Sistema de Garantia de Direitos. Para este pesquisador, apesar do Sinase estar pautado em uma lógica pedagógica e com diretrizes voltadas para proteção do adolescente, ele se apresenta muito mais como uma instituição policial e judiciária direcionada para punir do que para proteger os adolescentes.

Por isso, torna-se necessário refletir criticamente sobre o papel das Medidas Socioeducativas (MSE) no processo de ressocialização dos adolescentes. De acordo com a Lei Federal Nº 12.594/2012 do Sinase (BRASIL, 2012) e do Conanda (2006) – que se encontram em consonância com o ECA – as medidas socioeducativas são aplicadas aos adolescentes conforme a gravidade e o potencial de agressividade do ato e devem respeitar as fases de desenvolvimento integral dos jovens, considerando suas potencialidades, subjetividades, capacidades e limitações, além de garantir a particularização de seu acompanhamento por meio do Plano Individual de Atendimento (PIA).

O PIA, com base no Sinase, surge para reafirmar as ações pedagógicas de direitos dos adolescentes que são responsabilizados pelo cometimento de ato infracional. Conforme a Lei Federal Nº 12.594/2012 do Sinase, o PIA busca registrar e gerir as ações socioeducativas realizadas pelo sistema socioeducativo. Possui o objetivo de acompanhar e promover o desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes durante o cumprimento da medida socioeducativa, estabelecer estratégias e metas de atendimento e visa a condução de um novo projeto de vida para cada jovem (ADIMARIA; PAES; COSTA, 2013).

O caráter interdisciplinar do PIA, em sua construção, demanda da equipe técnica um trabalho baseado no diálogo horizontal e plural para envolver ações que abarquem todas as dimensões da socioeducação, como saúde, assistência social, educação, esporte e lazer, cultura, segurança, trabalho, convivência familiar e comunitária. Em geral, esse instrumento pode apresentar um potencial para construir um novo projeto de vida para cada adolescente, mas isso só será possível se tiver uma direção social, política, ética, teórica e metodológica (SILVA; LEHFELD, 2018).

Além disso, por meio do PIA, é possível planejar e construir – de modo singular e subjetivo – o acompanhamento individual, tanto do adolescente quanto de sua família. No entanto, por uma série de fatores que envolvem desde questões institucionais até ideológicas, muitas vezes, o espaço de medidas socioeducativas e a justiça da infância e adolescência não conseguem efetivar as políticas públicas socioeducativas e criar espaços onde a fala dos adolescentes e suas produções subjetivas tenham lugar central (BRITO; AYRES; AMENDOLA, 2006).

A visão do adolescente como um sujeito instável, perigoso e subversivo – que foi historicamente construída e significada, tanto na academia quanto na sociedade, pela lógica da menoridade, na qual a figura do “menor”, regida pelo olhar policial e jurídico, era vista como incapaz e sem direito – contribuiu para a prática de isolamento, vigilância e punição nas unidades socioeducativas, impedindo de certa forma a escuta e o acolhimento das demandas individuais desta população. Isso porque se atribui aos adolescentes pobres – população dominante na socioeducação – a categoria de risco social, sendo vistos como sujeitos violentos, infratores e drogados, que devem ser exemplarmente punidos (CASTRO; GUARESCHI, 2007).

Diante dessas questões, sobre a dificuldade da unidade socioeducativa considerar a singularidade do sujeito, a presente pesquisa investigou as dimensões subjetivas de adolescentes inseridos em uma unidade de internação do sexo masculino, na região do Estado do Amazonas, acerca do ato infracional, além de problematizar como a prática do sistema tem contribuído ou não para a efetivação do princípio da individualização da medida socioeducativa.

É importante mencionar que nesta pesquisa entende-se a dimensão subjetiva dentro de uma perspectiva histórico-cultural. Isto é, o processo de subjetivação é complexo e dinâmico e está atrelado às condições sociais, históricas e econômicas em que se encontra inserido. Dessa forma, o caráter histórico e cultural atribuído aos sentidos e às configurações subjetivas supera a visão determinista da ação humana e permite adentrar nas dimensões sociais e culturais geradoras dessa subjetividade humana (GONZÁLEZ REY, 2003; 2007). Compreender a subjetividade nesta perspectiva, portanto, possibilita reconhecer o lugar da história, da cultura e da sociedade nos processos singulares dos adolescentes que cometeram o ato infracional.

Percurso metodológico

Esta pesquisa foi embasada pelos pressupostos da Epistemologia Qualitativa, que tem como foco investigar e compreender os fenômenos da subjetividade humana. A análise desse fenômeno – entendido como um processo complexo – demanda do pesquisador uma postura dialógica e criativa para acessar e identificar as diferentes expressões das pessoas (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005; MARTÍNEZ, 2019).

Nessa proposta metodológica, o acesso a essa subjetividade se deu por meio do uso de ferramentas interativas, no qual os instrumentos ocupam o papel de indutores da expressão simbólica do outro sujeito (GONZÁLEZ REY, 2002). Na pesquisa desenvolvida, utilizamos como fontes de produção da informação tanto os sistemas conversacionais quanto a análise dos documentos produzidos no campo da pesquisa.

O indutor utilizado para estimular a dinâmica conversacional foi o roteiro de entrevista semiestruturado. Assim, o instrumento deve facilitar a manifestação do discurso e superar a relação direta pergunta-indutor-resposta, isto é, o indutor de informações deve ocupar o lugar de mediação no processo conversacional, pois “o sujeito faz mais do que responder ante um instrumento” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 82). Dessa forma, dentro dessa perspectiva, o roteiro de entrevista é um instrumento que deve facilitar o contato com o outro sujeito, por meio da dialogicidade, escutando as vivências e preservando a espontaneidade do discurso.

Outra fonte produtora de informação utilizada na pesquisa foi a análise documental do PIA, um material produzido no campo de pesquisa pelas profissionais da socioeducação, sem a participação das pesquisadoras. No referido documento, buscou-se levantar os indicadores que poderiam reforçar ou confrontar as narrativas dos adolescentes, bem como ter acesso à descrição de fatos a partir da versão das profissionais.

Essa análise das informações advindas de diferentes indutores ou fontes precisa ocorrer dentro de uma proposta construtiva-interpretativa, em que a interlocução entre as informações e indicadores encontrados nos instrumentos produz hipóteses que serão confrontadas com o posicionamento teórico do pesquisador. Essa construção e interpretação das informações deve ser dinâmica durante todo o período da pesquisa, ocorrendo sempre que necessário a reformulação de hipóteses e a reconstrução teórica (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005; GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017).

Sendo assim, o processo de construção da informação, revelado nos resultados encontrados, é uma produção das pesquisadoras, que se utilizaram de ações teóricas e dialógicas para analisar as configurações subjetivas que foram surgindo a partir da interlocução entre as informações produzidas nos sistemas conversacionais e na análise documental. As hipóteses levantadas contribuíram para identificar indicadores que serviram para problematizar os sentidos subjetivos dos adolescentes acerca de sua vivência em caminho de ato infracional.

Unidade socioeducativa – lócus da pesquisa

A experiência aqui descrita ocorreu em um Centro Socioeducativo estabelecido no Estado do Amazonas. Essa unidade executa a MSE de Internação em estabelecimento educacional, a mais grave prevista pelo ECA. A unidade atendia adolescentes do sexo masculino e possuía funcionários distribuídos nos seguintes cargos: a) agentes socioeducadores dos turnos matutino, vespertino e noturno; b) equipe técnica composta por assistente social, pedagoga, psicóloga e professor de educação física; c) equipe de apoio com cozinheiro e auxiliar administrativo; e d) equipe diretiva composta por diretores e coordenadores de equipe.

Considerações éticas da pesquisa

A pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e seguiu as normas éticas contidas na Resolução N° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, e na Resolução N° 010/2005 do Conselho Federal de Psicologia.

Participantes

Foram selecionados cinco adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação do Centro Socioeducativo, com idade entre 13 e 17 anos, que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e mediante assinatura do Termo de Assentimento. Desses cinco adolescentes, dois possuíam reincidência no cumprimento das medidas socioeducativas; quatro estavam em defasagem idade e série; sendo um branco e quatro pardos.

Instrumentos da pesquisa

O indutor utilizado nesta pesquisa para estimular a dinâmica conversacional foi o roteiro de entrevista semiestruturado. O roteiro de entrevista foi composto por questões norteadoras que exploravam: (a) a trajetória de vida familiar e escolar dos adolescentes; (b) os aspectos subjetivos acerca do ato infracional; (c) a aplicabilidade das leis das medidas socioeducativas; (d) o conhecimento sobre o PIA; e (e) a participação da família na unidade. As entrevistas foram gravadas e transcritas e, como forma de preservar a identidade na análise contida neste artigo, os adolescentes foram identificados como Adolescente A, Adolescente B, Adolescente C, Adolescente D e Adolescente E.

O documento utilizado como fonte de informação para fornecer dados sobre o contexto de vida dos adolescentes foi o PIA. Ele fornece informações acerca das dimensões: a) psicológicas: dificuldades, necessidades, potencialidades e avanços; b) sociais: relações sociais, familiares e comunitárias, aspectos dificultadores e facilitadores da inclusão social; e c) pedagógicas: situação da escolarização, profissionalização, cultura, esporte, lazer, dificuldades, potencialidades, limitações, interesses, necessidades.

Resultados e discussões

Para a análise das informações obtidas nas entrevistas com os adolescentes e nos registros feitos no PIA, buscou-se problematizar e dialogar com esses dados a partir dos objetivos principais: a) identificar alguns elementos de vida que precedem o ato infracional; b) compreender a visão dos adolescentes sobre o ato infracional; e c) verificar a efetivação do princípio da individualização da medida socioeducativa no PIA.

Elementos de vida que precedem o ato infracional

A aproximação do adolescente ao ato infracional deve ser compreendida a partir das relações sociais que foram se constituindo em casa, na escola, na vizinhança, nas ruas, com facções criminosas e órgãos e políticas públicas até o momento da internação. Esses indicadores se constituíram como uma configuração subjetiva importante para os adolescentes, pois exerceram forte influência nos seus processos decisórios.

Com base nos relatos dos adolescentes pesquisados, a trajetória familiar, geralmente, é marcada pela saída de casa. Com o objetivo de se afastar dos conflitos familiares – muitas vezes, marcados pela violência física – o adolescente começa a buscar outro lugar onde possua referência afetiva. Nessa troca de ambiente, que pode ser para um outro contexto familiar, os adolescentes relatam

que começam a ter acesso às drogas, seja por meio do familiar que o recebeu, ou pelo traficante da comunidade que o acolheu. Observem-se os relatos a seguir:

Fiquei morando uns tempos com meu pai, e ele usava droga na minha frente e eu via! Um dia eu perguntei dele se eu podia usar a mesma coisa que ele. Ele falou que sim, me ofereceu a maconha primeiro, e comecei a fumar maconha, depois ele foi me aproximando mais de droga, por cima de droga e peguei o costume, quando voltei pra casa da minha mãe já tava acostumado a usar drogas (ADOLESCENTE B).

É porque, assim, sem a presença do meu pai eu ficava triste, aí eu ia embora para a rua com os meninos, chegou um dia assim que um cara me chamou pra morar com ele, aí eu comecei a vender drogas, daí chegou um tempo que os caras começaram a se matar e ele mandava eu matar os cara pra ele, eu matava, aí eu caí aqui na internação (ADOLESCENTE C).

Os adolescentes verbalizam também sobre o uso de drogas no contexto escolar. O adolescente D relata que usou pela primeira vez “cocaína” ao ser oferecida por seus amigos no banheiro da escola. Não ocorria, todavia, somente o uso de drogas, mas também a venda nesse ambiente. Diante dessa realidade, a evasão escolar efetivou-se tanto em decorrência da participação no tráfico de drogas quanto para o próprio consumo. Em geral, esses adolescentes iniciam primeiro como “olheiros” e, após adquirirem experiência e confiança do “chefe da boca”, começam a traficar.

Quanto às drogas, muitos afirmam que chegaram a depender do uso e, para sustentar essa condição, iniciaram a prática dos roubos e assaltos, pois o dinheiro parecia chegar mais rápido a eles. O posterior envolvimento com o tráfico é uma condição tanto para a continuidade do uso quanto para a execução dos atos infracionais, já que, como chefe, o traficante tem o poder de mando e desmando nas ocorrências para compra de drogas e armas. Os adolescentes mencionaram a venda de drogas e o porte de arma na escola e nas ruas, assim como uma relação de poder mediante suas outras relações com alunos da escola e/ou outras pessoas da comunidade.

Na trajetória desses adolescentes, a perda afetiva é um elemento visto com muita frequência. A perda de um ente afetivo ocasionada pelo envolvimento com o tráfico de drogas ou por doença tem se tornado propulsora de depressão, uso de drogas, envolvimento com o tráfico ou outras práticas infracionais, como pode ser visto no trecho do adolescente B:

A minha vida, assim, eu fiquei muito triste quando aconteceu a morte do meu irmão, e aí eu já entrei no mundo do crime, aí depois morreu mais outro irmão e aí eu fiquei quase com depressão. Quis entrar para o mundo do crime também, eu acompanhei meu colega que tinha uma arma lá, e aí ele começou a me dar as coisas para roubar, aí eu fui com e comecei na onda de assalto [...] (ADOLESCENTE B).

Do ato infracional para a motivação da apreensão, encontram-se, nesse percurso, características que se reverberam. Todos os adolescentes entrevistados afirmam terem sofrido agressões físicas ao serem apreendidos pelos policiais, o que configura abuso de poder. Do mesmo modo, relatam agressões por parte da população nos casos de flagrante. Embora não constem no PIA, essas informações sobre o abuso da força policial e as agressões advindas de pessoas civis foram possíveis de serem obtidas por meio das entrevistas individuais, conforme demonstra esta afirmação: “Na minha primeira eu fiquei todo linchado, na minha segunda terceira todas as

vezes eu apanhei pelos policiais [...] sim, nos bateram com tapas [...] eles nos levaram para uma rua antes de ir para a delegacia [...]” (ADOLESCENTE C).

Segundo Oliveira e Valente (2017), em parte, isso ocorre devido ao discurso criminológico reproduzido pela sociedade diante da falta de compreensão da concepção de responsabilização. Tal discurso atribui o processo de culpabilização única do indivíduo ao cometimento de ato infracional pelo adolescente, estigmatizando-o e impondo punições severas por sua “escolha” em descumprir as leis. Cria-se, então, por essas representações sociais, “um contexto no qual o adolescente acaba sendo punido por antecipação” (OLIVEIRA; VALENTE, 2017, p. 40).

Ao serem apreendidos, há uma diferença na forma de encaminhamento dos adolescentes na capital e no interior do estado. Na capital, eles são encaminhados para a Delegacia Especializada em Apuração de Atos Infracionais (DEAAI). Alguns possuem várias passagens nessa delegacia, motivadas pela reincidência de infrações. No interior, são encaminhados para delegacias gerais pelo fato de os municípios não possuírem delegacias especializadas que atuem nesse contexto. Embora a permanência em delegacias para adultos seja totalmente contrária à lei, os adolescentes ali permanecem até que seja decidido por audiência a aplicação da medida socioeducativa. Muitos adolescentes já verbalizaram que, pelo menos entre a primeira e a segunda noite na instituição, dividiram cela com outras pessoas adultas, submetidos a vários riscos e danos à integridade física e moral.

Em caso de reincidência e cumprimento de outras medidas, reivindica-se a medida de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA). Quando se estabelece medida de internação, o adolescente que reside no interior é encaminhado para o Centro Socioeducativo da capital, afastando-se da família. Esse afastamento contrapõe-se à importância dada à presença da família no processo socioeducativo e ao que o ECA considera como direito de convivência familiar.

Em termos gerais, como procedimento legal, a sentença de internação deve ser determinada em até 45 dias. Durante esse período, o adolescente é encaminhado para uma Unidade Provisória e aguarda a ordem judicial. Apenas um dos adolescentes entrevistados para a presente pesquisa afirmou ter ido direto para o Centro Socioeducativo de Internação.

Diante desse contexto, observam-se caminhos marcados por diversos fatores que, possivelmente, resultaram na trajetória de infrações em que os adolescentes foram adentrando. De acordo com Schmidt (2011, p. 23), não se trata de banalizar cometimentos de atos infracionais, mas, sobretudo, de conhecer “seus modos de vida, seus cotidianos, suas histórias, suas frustrações, suas estratégias de enfrentamento do dia a dia para se compreender seu contexto social”. Assim, entende-se que a trajetória desses adolescentes não deve ser visualizada de forma isolada, sem que se reconheçam a singularidade e as experiências do sujeito em seu contexto histórico e social. Pelo contrário, precisam ser consideradas no processo socioeducativo das medidas.

O fato é que a análise dos atos infracionais deve ser pensada sob uma perspectiva de totalidade de vida dos adolescentes, a partir da compreensão de que suas relações sociais, inerentes às suas subjetividades, perpassam por diversos aspectos sociais, políticos e econômicos nos contextos em que estão inseridos. Buscando, assim, evitar uma compreensão fatalista e culpabilizante que remete ao adolescente o cometimento do ato infracional. Como bem esclarecem Costa e Assis (2006), o motivo da apreensão deve ser compreendido de maneira mais abrangente, considerando os diversos fatores que estão relacionados às adversidades de suas experiências de vida até o cometimento da infração, e, por isso, não podem ser aplicadas medidas reducionistas, lineares ou deterministas.

Devido às condições de vulnerabilidade a que são submetidos, como o uso de força e poder policial no momento da apreensão do ato infracional, o consequente afastamento de suas famílias e comunidade quando determinada a ordem judicial para privação de liberdade, em decorrência da ausência de centros socioeducativos no interior do estado, sabe-se que o contexto social dos adolescentes nem sempre condiz com as prescrições legais sobre o cometimento de ato infracional (COSTA; ASSIS, 2006; KOLLER; LISBOA, 2007). Segundo Silva e Silva (2015, p. 8), “ao contrário do que se pensa, adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa não se encontram em conflito com a lei, pois estão submetidos à medida como consequência advinda do cometimento do ato infracional”. Tais crenças estão contidas nos discursos errôneos produzidos pela sociedade como um todo, sobretudo, pelo fato de não se entender o objetivo das medidas e se reproduzir propostas como a da maioria penal a partir de 12, 14 ou 16 anos, com a pretensão de intensificar a punição para o adolescente.

A visão dos adolescentes sobre o ato infracional

Na unidade socioeducativa, com base na análise dos dados sobre os adolescentes – entrevista e PIA –, foi possível identificar os seguintes motivos da busca e/ou apreensão: a) roubo; b) tráfico de drogas; c) homicídio; e d) tentativa de homicídio. Esses resultados estão em consonância com os dados do último Levantamento Anual do Sinase de 2016, segundo os quais, foram praticados 27.428 atos infracionais em 2015. Desse total, 46% (12.724) foram classificados como análogos a roubo, e 24% (6.666) foram registrados como análogos ao tráfico de drogas. O ato infracional análogo ao homicídio foi registrado em 10% (2.788) do total de atos praticados.

Quando questionados acerca dessas infrações, os adolescentes expressaram os sentidos subjetivos experimentados no momento do ato infracional cometido, tornando-se possível identificar os seguintes indicadores: (a) sentimentos de nervosismo, tristeza e arrependimento, (b) processo de naturalização dos atos e (c) o comprometimento com a prática infracional, ou seja, responsabilização pelo ato.

O envolvimento emocional aparece em todos os discursos dos adolescentes em relação ao ato infracional e deve ser considerado como questão bastante subjetiva a cada um deles. Entre os sentimentos mencionados está o nervosismo, relacionado, na maioria das vezes, à primeira infração cometida. Percebe-se que, após o primeiro ato, os adolescentes começam a naturalizá-lo. Essa naturalização é compreendida como o momento em que o adolescente fala sobre as práticas infracionais cometidas e pontua que, passado o nervosismo, as ações passam a ser mais fáceis, como mostra o trecho na sequência: “A primeira vez eu fiquei nervoso, aí foi passando, entendeu? E depois foi normal já. Eu ganhava dinheiro e era fácil” (ADOLESCENTE B).

Diante da apreensão, a medida socioeducativa de internação se apresenta como o momento em que os adolescentes se percebem e refletem sobre o ato infracional. Nesse contexto, o arrependimento e a tristeza são observados quando se deparam com a privação da liberdade e, por consequência, com o afastamento da convivência familiar.

Destaca-se que o arrependimento é contido em dois momentos vividos pelo adolescente: o primeiro quando, após a apreensão, o adolescente é ouvido pelos técnicos da unidade inserida no PIA; e o segundo nas suas falas durante as entrevistas feitas pelas pesquisadoras. No primeiro caso, o adolescente se refere ao arrependimento como um reconhecimento de que a prática foi algo “errado” e de que será encaminhado para o processo de responsabilização. Esse fato pode ser relacionado ao que a equipe espera ouvir do adolescente, algo que precisa ser dito porque irá constar no seu processo. Assim, qualquer fala contrária supõe ações coercitivas, como o aumento de duração da medida. São sempre as mesmas falas apresentadas no PIA, como demonstra a seguir:

Adolescente B – Reconhece sua implicação com ato infracional e tem consciência que precisa pagar pelos erros.

Adolescente D – Reconhece o envolvimento ilícito, tem ciência que a conduta era prejudicial a sua vida, podendo trazer consequências. Porém, atualmente reviu suas atitudes e arrepende-se do ato.

Adolescente E – O adolescente mostra reticência para falar sobre o incidente, no entanto, verbaliza arrependimento e sente saudades familiar.

No caso das entrevistas feitas pelas pesquisadoras, percebem-se sentimentos mais internos e reais dos adolescentes, pois conseguem falar mais sobre o percurso do ato infracional, como ocorreu e quais os sentimentos envolvidos. Nesse momento, conforme foram informados, nada do que teriam para dizer seria exposto para a unidade e tampouco para o seu processo. O arrependimento encontra-se voltado para as famílias, e os adolescentes assumem a tristeza pelo fato de terem deixado seus familiares tristes por essa realidade. Observa-se que, diante da culpa, internalizam que são os únicos culpados pelo que eles e as famílias estão vivenciando, bem como entendem que não possuíam discernimento sobre o que estavam fazendo.

O adolescente, nessa situação de encarceramento, sente-se incapaz de modificar a sua condição atual de vida. E, portanto, concomitante a esse processo de responsabilização do ato – que foi imposto ao adolescente pelas medidas socioeducativas – também há um sujeito que está ressignificando essa experiência. Por isso, é importante visualizar o sujeito e a sua subjetividade diante do fenômeno para que a reflexão não ocorra somente em relação ao ato, mas, também em relação às influências de suas condições sociais e emocionais nas tomadas de decisões que impactam sua vida e da comunidade, assim como em relação à inaplicabilidade das políticas de proteção e de direito em uma sociedade marcadamente desigual. Isto é, vivemos em uma sociedade que luta timidamente pela equidade do acesso à educação, à saúde, à moradia, à alimentação, ao lazer, ao trabalho, entre outros componentes sociais imprescindíveis para assegurar ao sujeito uma vida com dignidade.

Esses adolescentes, em geral, transitam por diversos contextos, que ora se apresentam como de risco, ora de proteção. No que concerne às relações sociais existentes na família, na escola e/ou no bairro, observam-se nos relatos dos participantes algumas particularidades, como: afeto para com a família e amigos, quando os adolescentes trazem a família como fator importante de proteção durante a privação de liberdade x violência intrafamiliar, uma vez que essa é vista como fator de risco presente na vida dos jovens, seja com seus genitores ou parentes próximos; acolhimento que ofertam e/ou recebem dentro da unidade de outros socioeducandos, momento em que pode ser percebida a solidariedade prestada um ao outro mediante contexto vivenciado x evasão escolar, fator visto com frequência na vida dos adolescentes, diante das dificuldades enfrentadas com a família ou com suas relações em comunidade, em que o processo de aprender é prejudicado pela desistência escolar; representatividade, quando o adolescente sente-se representado pela comunidade em que está inserido, a partir do traficante que o acolhe e que compreende seu contexto de vida x intimidação. Em relação aos órgãos públicos de proteção e às políticas públicas, também se percebe na capital e nos interiores do Amazonas uma carência de delegacias gerais e especializadas, centros de reabilitação de dependência química, conselhos tutelares, centros de referência de assistência social, entre outros órgãos responsáveis por ofertar serviços e programas às famílias em situação de vulnerabilidade.

De modo geral, a partir do exposto, observa-se que o ato infracional não deve ser isolado da história de vida dos sujeitos. Essa forma de pensar acaba levando à culpabilização e individualização do ato somente ao adolescente, não observando as características estruturais que permeiam suas trajetórias de vida, como o não acesso a escolarização, a assistência, a moradia digna, bem como a bens e serviços em que a sociedade capitalista impõe nas relações sociais dos indivíduos. A compreensão destes fatores em sua extensa dimensão possibilita uma reflexão sobre a necessidade de promover políticas públicas que incentivem e estimulem os processos subjetivos dos adolescentes, como a presença de cultura, lazer, esporte, saúde básica, elementos que possam promover qualidade de vida e desenvolvimento humano saudável em seus territórios.

A efetivação do princípio da individualização da medida socioeducativa no PIA

Para efetivar o princípio da individualização da medida socioeducativa, torna-se importante a participação do adolescente e de sua família nesse processo, principalmente, em relação a objetivos e metas da socioeducação. Com base na análise das entrevistas, foi possível conhecer e problematizar como ocorre a participação desses adolescentes na construção do PIA. Os resultados apontaram que esses jovens não possuem clareza sobre o instrumento e chegam a confundí-lo com o relatório semestral que a equipe encaminha para o juiz. Quando as pesquisadoras informaram sobre as características do instrumento, os adolescentes relataram que já ouviram falar, mas que não possuíam a imagem concreta do instrumento.

Em uma pesquisa realizada nas Unidades de Internação da cidade de Manaus, Oliveira (2013) também observou que os adolescentes, em sua grande maioria, não conhecem o PIA e, quando o conhecem, não é por esse nome, mas sim por “prontuário”. Tal questionamento também foi feito às famílias, e as respostas foram semelhantes sobre o desconhecimento desse instrumento. As pesquisadoras questionaram a equipe técnica a respeito do cumprimento da construção do PIA, e as respostas foram que o plano é construído em conjunto com os adolescentes e as famílias e que, na visão desses profissionais, o instrumento é importante para que se tenha um maior conhecimento dos contextos dos adolescentes.

A análise sobre essas respostas relatadas acima leva à compreensão de que existem fragilidades sobre o esclarecimento que os adolescentes e suas famílias possuem em relação ao PIA. Além disso, há incompletude de informações da vida dos jovens no próprio PIA, as quais só puderam ser obtidas com as entrevistas feitas pelas pesquisadoras. Esses dados indicam o quanto o PIA não tem sido preenchido de forma satisfatória e o quanto isso pode prejudicar o planejamento de atividades para os adolescentes durante o cumprimento da medida.

Diante dessa realidade, pode-se questionar o planejamento das medidas socioeducativas. De acordo com Moreira, Vóvio e Micheli (2015), como instrumento de individualização da medida, o PIA pretende nortear de maneira singular seu cumprimento para cada adolescente e estabelecer as ações necessárias para efetivação do planejamento da instituição e equipe.

Uma dessas ações seria o oferecimento de cursos condizentes com a realidade dos adolescentes. Os jovens entrevistados apresentaram, por exemplo, o desejo de realizar cursos específicos de profissionalização, mas a Unidade justificou que isso não é possível pela falta de estrutura da instituição, razão pela qual oferecem apenas cursos de informática e biscuit. Há falta de articulação com outros órgãos educacionais para dar acesso aos adolescentes a outros cursos que estejam de acordo com sua realidade e que poderiam contribuir para o processo de desligamento e existência de oportunidades no mercado de trabalho.

Outro aspecto importante é sobre a falha na individualização da medida e a construção do PIA desarticulada da realidade socioeconômica dos adolescentes e suas famílias. Isso torna a medida socioeducativa distante da realidade de vida dos socioeducandos e, sob as expressões subjetivas que abordaram, as metas e atividades propostas se apresentam com maior desafio para suas realizações. Como afirmam Mezzalira et al. (2019), pensar sobre as perspectivas de futuro, sonhos e desejos torna-se tarefa difícil tendo em vista seus contextos de vida. Portanto, a aplicabilidade da MSE acaba não atendendo às necessidades específicas de cada adolescente.

Considerações finais

A Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente são elucidativos quando constroem a concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e deveres a serem garantidos pela sociedade e pelo Estado. A partir do estudo proposto por essa pesquisa, no entanto, percebeu-se que ainda há negligência na efetivação do Sistema de Garantia de Direitos para esses sujeitos, principalmente, no contexto socioeducativo que abrange adolescentes que cometeram um ato infracional.

Os indicadores sociais, políticos e econômicos que surgiram como elementos para conhecermos o caminho trilhado pela maioria dos adolescentes antes de cometer o ato infracional até a sua entrada na unidade socioeducativa, de modo geral, foram: (a) saída de casa, (b) situação de rua, (c) evasão escolar, (d) experiências traumáticas nos órgãos de proteção infantojuvenil, (e) perdas afetivas, (f) violência física entre os pares, (g) uso de drogas, (h) envolvimento com o tráfico de drogas e (i) uso abusivo de poder da polícia. Esses elementos particulares que ocorrem na trajetória de vida desses adolescentes e que afetam os seus processos de subjetivação precisam ser considerados no PIA, segundo uma perspectiva que construa metas e objetivos capazes de contribuir, de fato, para o processo de reinserção na comunidade.

A região do Amazonas especificamente incluída neste estudo demonstra lacunas na efetivação de políticas públicas que possibilitariam o acesso a direitos básicos dos adolescentes e, conseqüentemente, a outros caminhos que não fossem a trajetória infracional para esses jovens. Ao longo do estudo, os dados desta pesquisa explicitaram a ausência de adequação na elaboração do PIA em conformidade com o Sinase, evidenciando a função do instrumento como meramente burocrático.

A análise sobre a maneira como ocorre o processo de individuação desse instrumento foi imprescindível para a percepção de sua efetividade em relação ao desenvolvimento dos adolescentes e ao devido acompanhamento durante o cumprimento da medida, visando perspectivas de futuro e estabelecimento de metas, como estudos, carreiras profissionais e formas de ajudar a família financeiramente.

Na concepção de estudos e pareceres sobre o PIA, destaca-se a importância de enfatizar, na primeira parte do documento, os elementos que irão compor a compreensão da história de vida de cada adolescente e todas as suas nuances, além da exposição e problematização dos aspectos familiares e comunitários que construíram a sua socialização. Nesse momento, o estudo realizado do PIA não se restringe a uma mera descrição da realidade do adolescente e da família, mas sim à descrição e problematização do cotidiano que permite a compreensão crítica desse histórico. De acordo com Silva e Lehfeld (2018), essa compreensão nos permite uma abertura de olhares e novas possibilidades de rupturas com a perspectiva menorista e correccional que ainda assombra o atendimento socioeducativo.

É necessário, portanto, que o PIA adentre o bojo de relações sociais, culturais e políticas em que o adolescente está inserido. Sendo que, não cabe somente ao PIA a responsabilidade de dar efetividade aos objetivos propostos pelas medidas dentro do sistema socioeducativo. Isto porque, o PIA está inter-relacionado com o Sinase, o qual só pode ser compreendido como sistema que envolve várias ações das políticas sociais. E, conforme explicou Meneghetti (2018), o Sinase tem se revelado como uma política pública distante e diferenciada das políticas de proteção social, pois tem abarcado mais ações punitivas do que protetivas e isso se reflete na construção e no uso dos instrumentos encontrados nesta política, como o PIA, por exemplo.

De fato, o contexto da medida socioeducativa não cabe no PIA, mas as ações que são construídas com os adolescentes sim e, portanto, torna-se essencial que esse instrumento seja utilizado

como um indutor da expressão simbólica do adolescente, que precisa ser visualizado como sujeito de direito. Porém, isso dependerá de uma postura dialógica que deverá ser assumida pelos profissionais da socioeducação.

Em geral, pode-se afirmar que é essencial refletir sobre a realidade do adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas em que há dicotomia entre direitos efetivados e violados: de um lado, o direito do adolescente de ser tratado como sujeito de direito em condição de desenvolvimento peculiar e, por outro, um cenário de violações de direitos traçados muito antes da apreensão pela infração, cujo ato de responsabilizar apresenta-se como meramente punitivo e não promove efetiva transformação da vida dos sujeitos. Assim, cabe uma responsabilização de caráter pedagógico que promova emancipação dos adolescentes por meio de ações dialógicas que possibilitem a expressão espontânea e reflexiva acerca do ato infracional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADIMARIA, M. F.; PAES, P. C. D.; COSTA, R. P. (Org.). Formação continuada de socioeducadores. **CADERNO 4: PIA – Plano Individual de Atendimento**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- _____. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**: Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil – ECA. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- _____. **Lei Federal Nº 12.594/2012**: Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BRITO, L.; AYRES, L.; AMENDOLA, M. A escuta de crianças no sistema de Justiça. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 68-73, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000300010>>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- CASTRO, A. L. S.; GUARESCHI, P. A. Adolescentes autores de atos infracionais: processos de exclusão e formas de subjetivação. **Revista Psicologia Política**, v. 7, n. 13, p. 1-15, 2007.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP Nº 010/2005**. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/portal/orientacao/codigo/fr_codigo_etica_new.aspx#6>. Acesso em: 03 ago. 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução CNS Nº 510/2016**. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2020.
- CONANDA. **Resolução Nº 119/2006**: Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília: Conanda, 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/10/Downloads/resolucao-no-119.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- COSTA, C. R. B. S. F.; ASSIS, S. G. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 74-81, dez., 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000300011>>. Acesso em: 20 set. 2021.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson e Pioneira, 2002.
- _____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson e Pioneira, 2003.
- _____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson e Pioneira, 2005.
- _____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, n. 24, p. 155-179, 2007.
- GONZÁLEZ REY, F. L.; M. MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.
- KOLLER, S. H.; LISBOA, C. Brazilian approaches to understanding and building resilience in at-risk populations. **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, n. 16, p. 341-356, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.chc.2006.12.002>>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- MARTÍNEZ, A. M. Epistemologia qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade**. Minas Gerais: EDUFU, 2019. p. 47-69.

MENEGHETTI, G. **Na mira do sistema penal:** o processo de criminalização de adolescentes pobres, negros e moradores da periferia no âmbito do sistema penal Catarinense. 2018. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MEZZALIRA, A. S. C.; et al. Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas: Histórias de Vidas Compartilhadas. In: TAMBORIL, M. I. B.; LIMA, M. L. C.; NEVES, A. L. M. (Org.). **Psicologia Social na Amazônia:** reticulando potencialidades e desafios. Porto Alegre: Abrapso, 2019. Disponível em: <https://site.abrapso.org.br/wp-content/uploads/2021/09/colecao_encontros_2020_volume1.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

MOREIRA, A.; VÓVIO, C. L.; MICHELI, D. Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 119-135, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022015011670>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

OLIVEIRA, M. Q. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase:** os múltiplos olhares acerca de sua implementação no Amazonas. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

OLIVEIRA, M. C. L. de.; VALENTE, F. P. R. Adolescência e a responsabilização socioeducativa: aspectos históricos, filosóficos e éticos. In: ZAMORA, M. H.; OLIVEIRA, M. C. (Org.). **Perspectivas interdisciplinares sobre adolescência, socioeducação e direitos humanos.** Curitiba: Appris, 2017. p. 35-53.

SCHMIDT, F. **Adolescentes privados de liberdade:** a dialética dos direitos conquistados e violados. Curitiba: Juruá, 2011.

SILVA, I. R.; SILVA, F. P. P. **Adolescentes em semiliberdade:** avaliação de ação extensionista de promoção de fatores protetivos. Manaus/São Paulo: FAPEAM/Martinari, 2015.

SILVA, T. R.; LEHFELD, N. A. S. O Plano Individual de Atendimento ao adolescente (PIA) na direção do trabalho do assistente social na medida socioeducativa de internação. In: XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 16., 2018. **Anais...** Vitória: UFES, 2018. p. 1-14, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22700>>. Acesso em: 05 mar. 2021.

Resumo O presente artigo surge como resultado de uma pesquisa que investigou as expressões subjetivas de adolescentes inseridos em um Centro Socioeducativo de Internação. Utilizou-se como metodologia os pressupostos da Epistemologia Qualitativa para compreender a Subjetividade Humana. O acesso às informações ocorreu por meio de indutores de estímulo às dinâmicas conversacionais – roteiro de entrevista semiestruturado – e análise documental do Plano Individual de Atendimento (PIA). Os resultados demonstraram que os sentidos subjetivos experimentados pelos adolescentes acerca do ato infracional foram: (a) sentimentos de nervosismo, tristeza e arrependimento, (b) processo de naturalização dos atos e (c) o comprometimento com a prática infracional, ou seja, a responsabilização pelo ato. Pode-se concluir, de forma geral, a importância de considerar o PIA como um instrumento indutor da expressão simbólica do adolescente, contribuindo tanto para a efetivação do princípio da individualização da medida socioeducativa quanto para o seu processo de ressocialização na sociedade.

Palavras-chave: adolescentes, medida socioeducativa, Plano Individual de Atendimento, ato infracional.

Las expresiones subjetivas de los adolescentes autores de infracciones

Resumen Este artículo investigó las expresiones subjetivas de adolescentes insertos en un Centro Socioeducativo. Se utilizó la metodología de la Epistemología Cualitativa para entender la Subjetividad Humana. El acceso a la información fue a través de indutores para estimular dinámicas conversacionales – guión de entrevista semiestruturado – y análisis documental del Plan Individual de Atención (PIA). Los resultados mostraron que los significados subjetivos experimentados por los adolescentes sobre la infracción fueron: (a) sentimientos de nerviosismo, tristeza y arrepentimiento, (b) proceso de naturalización de los actos y (c) compromiso con la infracción, es decir, responsabilidad por el acto. Se puede concluir, en general, la importancia de considerar el PIA como un instrumento que induce la expresión simbólica de los adolescentes, contribuyendo así tanto a la realización del principio de individualización de la medida socioeducativa como a su proceso de resocialización en la sociedad.

Palabras clave: adolescentes, medida socioeducativa, plan de atención individual, infracción.

The subjective expressions of adolescents who committed criminal transgressions

Abstract This article deals with research that investigated the subjective expressions of adolescents inserted in a socio-educational center. Used the methodology of qualitative epistemology to understand the human subjectivity. Access to information was through inducers of stimulus to conversational dynamics – semi-structured interview script – and documental analysis of the Individual Care Plan (PIA). The results showed that the subjective meanings experienced by the adolescents about the infraction were: (a) feelings of nervousness, sadness and regret, (b) process of naturalization of acts and (c) responsibility for the criminal transgressions. It can be concluded, in general, the importance of considering the PIA as an instrument inducing the symbolic expression of adolescents, thus contributing both to the realization of the principle of individualization of the socio-educational measure and to its process of resocialization in society.

Keywords: adolescents, socio-educational measure, individual care plan, infraction.

DATA DE RECEBIMENTO: 06/02/2023

DATA DE APROVAÇÃO: 15/10/2023



Rayssa Jackeline Graça Maciel

Assistente Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFAM. Pesquisadora nos campos da Criança e do Adolescente, Socioeducação, Direitos Humanos e Saúde Mental na Rede de Atenção Psicossocial – RAPS.

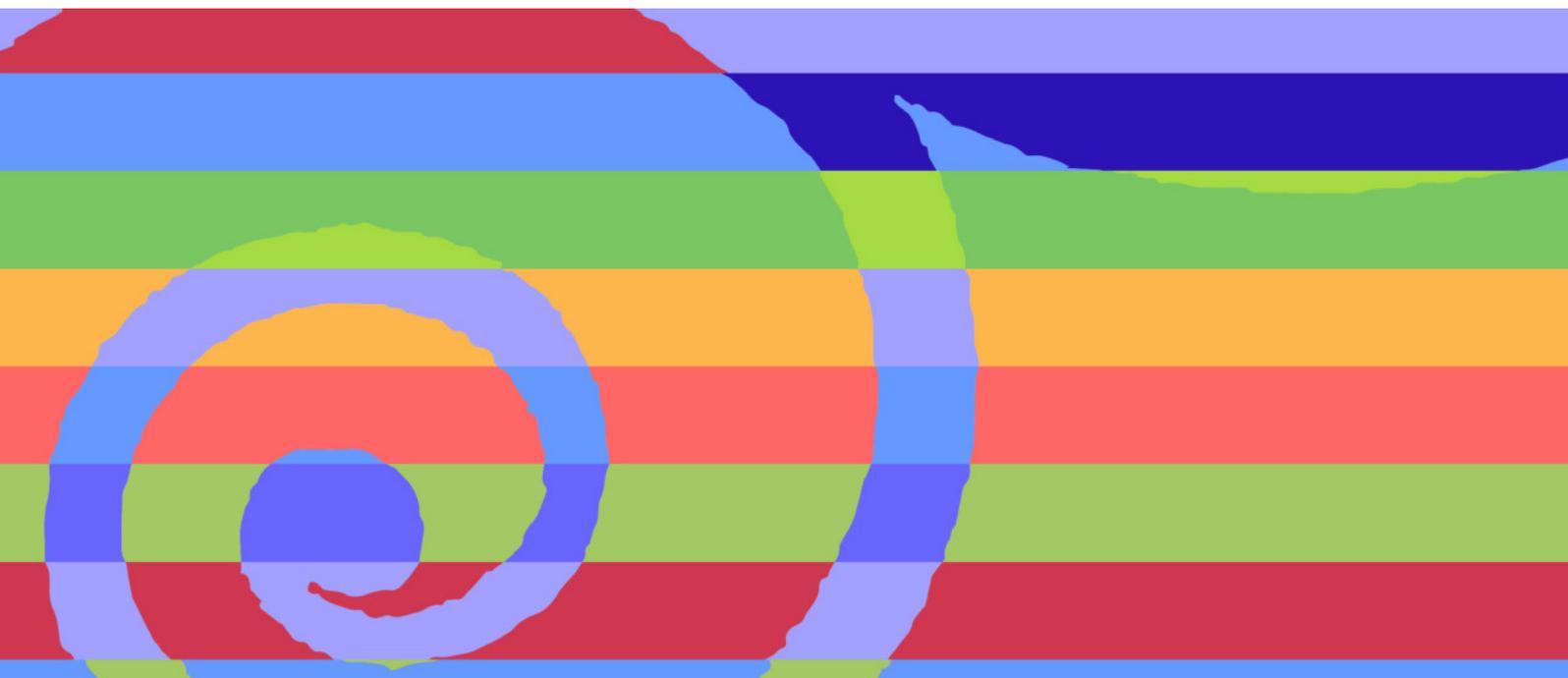
E-mail: rayssa.graca@hotmail.com



Adinete Sousa da Costa Mezzalira

Psicóloga (2002). Professora da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Brasil. Membro do Laboratório de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Educação (LADHU – UFAM). Atua na área da Psicologia Escolar e Educacional, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

E-mail: adinetecosta@hotmail.com



Apelos democráticos por direitos de crianças e adolescentes em orfandade: cartas a autoridades públicas

Ângela de Alencar Araripe Pinheiro

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil

<https://www.orcid.org/0000-0002-0515-1022>

Todo ponto de vista
é a vista
a partir de um ponto.
(Leonardo Boff)

Carta primeira: quem somos, nossa história, nossos propósitos

Senhoras e senhores autoridades públicas,

Há tempo mais do que suficiente, tenho buscado, através da inserção em coletivos, entabular diálogo com muitos de vocês. Aqui, mantenho essa disponibilidade. Quem sabe, por esse novo caminho, consigamos êxito.

Permitam-me, de início, tratá-los de maneira informal, dispensando cerimônias e mesuras. Vamos direto ao assunto. Para isso, sinto que é importante me apresentar rapidamente e, mais ainda, apresentar esses coletivos aos quais fiz referência quase agora.

Chamo-me Ângela Pinheiro, cearense de nascimento, residência quase sempre e de coração. Nasci em família da chamada classe média e nela permaneço por toda a minha vida. Sou formada em universidade pública, na qual também cursei mestrado e doutorado¹, e atualmente estou em estágio pós-doutoral², junto ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Desde que me entendo por gente – como se diz em nosso estado –, trago questionamentos, espantos e desassossegos com tantas desigualdades com as quais tenho me deparado muito mais do que gostaria.

Assim, entre indignações, desassossegos e estados emocionais diversificados; entre ideais e vontade de fazer algo que pudesse significar alguma diferença (mesmo que tênue), fui construindo uma trajetória de vida, que posso resumir da seguinte forma: percebi, desde cedo, a potência de trabalhos coletivos, da força imensa da troca de ideias, e experiências e, principalmente, da presença de afetos e sociabilidades entre nós, seres humanos, como força propulsora de nossas reflexões e ações; ao nos congregarmos, podemos experimentar o exercício da crítica e proposição, de forma a ampliarmos nossas percepções dos contextos em que estávamos inseridos e, assim, de estar no mundo de forma consequente, alegre, afetiva.

Senhoras autoridades,

Quanto ao foco desta correspondência – direitos de crianças e adolescentes –, posso afirmar a vocês que é especialmente nesta dimensão da vida sociopolítica que tenho me sentido sujeito de história e da história, ao longo de mais de 40 anos de estudos teóricos e investigações empíricas, de convivências e incidências, entre acertos e equívocos, reflexões e estudos, afetos, sociabilidades e inserções nos mais distintos territórios,

1 Da tese de doutorado, defendida, em 2001, junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFC, resultou a seguinte publicação: PINHEIRO, Â. **Criança e Adolescente no Brasil**: porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

2 Desde outubro de 2022, venho desenvolvendo, a partir do estágio pós-doutoral, atividades concernentes ao tema da orfandade de crianças e adolescentes, como objeto de investigação sociológica. O relatório, a propósito, está sendo construído, em fase de conclusão.

no mundo acadêmico e na cena pública. Quase impossível falar na primeira pessoa do singular, tantas são as vivências em grupos, movimentos, coletivos!

Assim é que, desde 1984 está em ininterrupto funcionamento o Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (Nucepec), programa de extensão da Universidade Federal do Ceará, uma das instituições mais sólidas do nosso estado. Apesar de tantas e tantas dificuldades, o Nucepec, que teve seu início ainda no período da Ditadura Civil-Militar, vem participando de inúmeros processos que se dão na cena pública, diretamente relacionados à defesa de princípios democráticos e à busca por justiça social. Vocês gostarão de saber que nos fizemos presentes na Campanha Criança e Constituinte, em 1986; também integramos processos coletivos – sempre envolvendo crianças e adolescentes – voltados para contribuir com o andamento da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) e, com o consequente texto da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Neste percurso, estivemos ao lado de entidades como a Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança (FNDDC, 1989), Movimento em Defesa do Menor, República do Pequeno Vendedor! Quanta luta, quanto aprendizado! Presentes igualmente estivemos junto à Assembleia Estadual Constituinte do Ceará, que funcionou durante o ano de 1989, culminando com a aprovação do texto original da Constituição do Estado do Ceará, promulgada em 05 de outubro de 1989. Comparecemos à Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (Alece), acompanhando crianças e adolescentes que levaram propostas por eles formuladas, durante oficinas facilitadas por nós para o texto da Constituição Estadual (1989), alegrias e aprendizados conjuntos a perder de vista! Processo similar vivemos, outrossim, nas possibilidades de participação da elaboração da Lei Orgânica do Município de Fortaleza, durante o ano de 1990, para cujo teor apresentamos emendas populares, e as defendendo na tribuna da Câmara Municipal de Fortaleza!³

E, assim, seguimos participando da implantação do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (Cedca) e de inúmeros Conselhos Municipais do Ceará (Comdicas), com o potente Projeto de Assessoria à Criação dos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente. Foi uma articulação muito singular, que ficou conhecida como Movimento Cearense pela Criação dos Comdicas, a partir da realização de 15 seminários Ceará afora e contou com a elaboração e distribuição da cartilha formativa ‘*Vimos à vida para viver*’⁴. Nossa ideia central foi que cada município deveria criar o seu Conselho Municipal, a partir de suas experiências peculiares e nunca a partir de um texto padrão, como ocorreu em diversos estados.

A propósito, o Nucepec participou do processo de criação e implementação do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (Cedca) e de sua primeira gestão, 1992 a 1994, como representante da UFC. A lei estadual do Ceará de nº 11.889, de 20.12.1991 (CEARÁ, 1991) previa o assento, em rodízio, das quatro universidades públicas de então⁵, numa troca profícua entre a academia, a sociedade civil e o poder público, prática que perdurou até que o posterior governo Tasso (CEARÁ, 1999) decidiu, unilateralmente, pela retirada da universidade federal do rodízio – absurdo difícil de aceitar, ao pensar na contribuição e aprendizado mútuos que vivenciamos no Cedca.

3 A elaboração, encaminhamento e defesa de propostas (emendas populares) à formulação da Lei Orgânica do Município de Fortaleza, em 1990, foi uma parceria do Nucepec, da Pastoral do Menor e do Grupo de Profissionais Comprometidos com a Defesa e Garantia Legal dos Direitos de Crianças e Adolescentes.

4 Elaborada pela Pastoral do Menor da Arquidiocese de Fortaleza e Nucepec/UFC, foram distribuídos 13 mil exemplares.

5 Em 1992, eram quatro Universidades Públicas no Ceará: Universidade Federal do Ceará; Universidade Estadual do Ceará; Universidade Regional do Cariri e Universidade Regional Vale do Acaraú.

Para encerrar a descrição do Nucepec⁶, vale apresentar ainda, e entre tantas outras dimensões de nossa dinâmica, a experiência, sempre em aberto, de vivências democráticas cotidianas: a dialogia, a gestão compartilhada, a formação continuada – técnica, política e humana. Já somos mais de 370 pessoas que estamos ou estivemos na constituição conjunta e recíproca, o Nucepec e seus integrantes, ligados firmemente por ideais, afetos, numa cumplicidade sólida para sermos cada vez mais seres humanos melhores na construção de um mundo concreto mais justo, fraterno e bom de se viver.

Pode até ser que esteja sendo muito enfadonho para vocês a leitura desta carta – desabafo, testemunho, proposição, reivindicação. Lembro a vocês a enorme importância da paciência diante dos fenômenos históricos, igualmente a escuta mútua, base das interações dialógicas, prática que busca fazê-la cotidiana. Considerem as cartas, assim lhes peço, como motes para, quem sabe, começarmos um diálogo entre nós.

Aliás, conluo agora. Muito em breve chegará em suas mãos nova correspondência. Recebam o fraterno abraço, ao tempo em que fico no aguardo de contato, no prazo tão breve quanto tão urgente é a pauta que aqui está exposta.

Carta segunda: sobre a condição de orfandade por covid-19

Senhoras autoridades,

Dou continuidade à correspondência epistolar com vocês, agora mobilizada por fenômeno social de repercussão mundial, iniciado em março de 2020, como decorrência da pandemia da covid-19. Volto a pedir, assim, a sua máxima atenção.

Início com o seguinte questionamento: será que dá para imaginar o tamanho do impacto que sentimos, em instância com esses princípios e fazeres, como o Nucepec, ao termos conhecimento da hiperbólica dimensão da condição de orfandade por covid-19, e as tantas outras consequências na vida de crianças e adolescentes?

Em julho de 2021, houve a divulgação de uma pesquisa sobre a orfandade de crianças e adolescentes por covid-19 no mundo e nos 21 países com maior número de óbitos por esse vírus (HILLS et al., 2021). Os responsáveis pela investigação – estudiosos vinculados a quatro institutos de pesquisa, três do Reino Unido e um dos Estados Unidos – e a respeitabilidade do periódico da publicação, *The Lancet*, permitem-nos considerar que suas estimativas precisam ser levadas em conta e podem servir como parâmetro inicial para o censo – ou mapeamento – de todas essas crianças e adolescentes no Brasil e nas unidades federativas⁷.

Também em julho de 2021, o Consórcio Nordeste, por unanimidade dos nove governadores da

6 Se algum de vocês quiser se aprofundar sobre o Nucepec/UFC, recomendo a leitura de Cordeiro et al. (2014).

7 Estudo de pesquisadores da FIOCRUZ e UFMG (SZWARCOWALD et al, 2022) traz dados mais recentes: foram localizados em orfandade pela morte da mãe por Covid-19, nos anos 2020 e 2021. Portanto, não foi estimado o número de crianças e adolescentes em orfandade pela morte do pai por Covid-19 – As mortes de homens por Covid-19 foram 31% mais elevadas do que mulheres. Ademais, o estudo não aborda a “orfandade” pela morte por Covid-19 de outros(as) cuidadoras primárias, a começar pelas avós! Finalmente, cabe deixar claro o período do estudo: os anos 2020 e 2021. Sabemos, portanto, que não foram incluídos óbitos maternos referentes ao ano de 2022, no qual ocorreu mais uma onda de contaminação pelo vírus. Tudo isso é deixado muito claro pelos autores.

região, aprovou o projeto *Nordeste acolhe*⁸. Ele foi lançado em agosto de 2021 e contou com a presença de representantes de todos os estados nordestinos. A Câmara Temática da Assistência Social, sob a coordenação da governadora Fátima Bezerra (RN)⁹, considerou a estimativa de 26.541 crianças e adolescentes em condição de orfandade por covid-19 na região; no Ceará, seriam 5.610, até abril de 2021¹⁰. Ficou acordado que cada governador enviaria para a respectiva Assembleia Legislativa, até o final de agosto de 2021, um projeto de lei sobre a pauta. Estava, portanto, reconhecida a urgência de trato público para a mais trágica herança da pandemia de covid-19. Entretanto, ao que sabemos, agora, no final de outubro de 2023 – dois anos e três meses após o comprometimento público dos gestores do poder Executivo do Nordeste, o governo do Ceará está entre aqueles que sequer encaminharam à respectiva Casa Legislativa um dispositivo que aborde pauta tão dramática para as infâncias e adolescências em orfandade.

Há dimensões que nos mobilizam, política e tecnicamente, na condição de orfandade: luto¹¹ e tristeza profunda, sentimento de desamparo, tão presentes, particularmente quando ocorre na infância ou adolescência, diante da ruptura de vínculos afetivos tão primários; indignação pelas mortes evitáveis e demora injustificada, no nosso ponto de vista, do incremento de ações efetivas e significativas pelo poder público; dificuldades materiais intensas por que devem estar passando a maioria de crianças e adolescentes nessa condição no Ceará¹².

Senhoras autoridades,

Temos cá nossas dúvidas se vocês fazem ideia do tanto de indignação que existe entre nós, que nos mobiliza, nos impulsiona e se espalha, a cada incidência nossa. Ao mesmo tempo, as sucessivas negativas ao diálogo, pela maior parte de VV. SS. e VV. Exas., ou seja, por parte de tantas e tantos atores políticos, chegam a nos trazer profundo desânimo, até agora incapaz de nos paralisar.

8 Disponível em: <<https://consorcionordeste.gov.br/noticia/governadores-do-nordeste-lancam-programa-nordeste-acolhe-que-preve-beneficio-de-r500-aos-orfaos-da-covid-19>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

9 Na ocasião, a governadora Fátima Bezerra assim se expressou sobre o *Nordeste acolhe*: “Trouxemos a ideia para o âmbito da Câmara Temática e a transformamos em uma proposição concreta. O que os governadores do Nordeste estão fazendo aqui hoje não é caridade, é dever do estado e direito de cidadania, porque governar é cuidar das pessoas e, principalmente, daqueles que mais precisam.”

10 Ao atualizarmos os dados para outubro de 2023, é necessário considerar o número de óbitos nas duas datas, bem como a lamentável duplicação da mortalidade materna. Ademais, consideramos o parâmetro adotado pela Coalização Nacional Orfandade e Direitos, segundo o qual, a cada 3 óbitos por covid-19 no Brasil, há pelo menos uma criança ou um adolescente em orfandade. Para mantermos a prudência e, ao mesmo tempo, a responsabilidade, estimamos que, no Ceará, a pandemia da covid-19 seja responsável por 8 a 10 mil crianças em condição de orfandade. Importante assinalar que, até 03/11/23, foram confirmados 706.808 óbitos por covid-19 no Brasil; na região Nordeste, 136.124 óbitos; no estado do Ceará, 28.217 óbitos, até 27/10/23. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br>>. Acesso em: 28 out. 2023.

11 Recomendo a leitura de Queiroz (2023) e Martins e Rabelo (2020).

12 Ver, a propósito, análise de Tosi (2023) sobre estudo do Unicef, o qual aponta que 83% de crianças e adolescentes, no Ceará, vivenciam a condição de pobreza. Do mesmo modo, recomendo a leitura de Viana (2022) sobre número quintuplicado de crianças e adolescentes em condição de acolhimento institucional no Ceará, entre os anos de 2020 e 2021.

Chegamos a duvidar se seus assessores mais diretos, inclusive secretários de estado, têm levado dados e análises ao seu conhecimento sobre a pauta da orfandade. Pelas mídias e por seus vastos informes publicitários, bem sabemos como determinadas pautas são tão abordadas por seu governo, em contraste com a total ausência de campanha educativa e formativa sobre pauta tão urgente e grave, delicada e complexa, como a orfandade de crianças e adolescentes – como deve ser prática prioritária com verbas públicas para publicidade e propaganda.

Para dar uma ideia mais concreta, seguimos com síntese, das incidências que temos concretizado, desde julho de 2021, coordenadas pela Articulação em Apoio à Orfandade de Crianças e Adolescentes por covid-19 (Aoca):

- Solicitações de diálogo com autoridades dos três Poderes¹³ e em seus três níveis, através de pelo menos cem correspondências; aos três governadores do Ceará, já foram protocolados sete ofícios, além de pelo menos mais duas correspondências;
- Construção de documentos, artigos¹⁴, nota técnica¹⁵; contribuições para a CPI da covid-19 (ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE O PEQUENO NAZARENO et al., 2021), para os planos de governo do Executivo Federal (Lula) (NUCEPEC et al., 2022) e Estadual (Elmano) (AOCA et al., 2022), a grande maioria em parceria com outros coletivos¹⁶;
- Contatos com mídia tradicional e postagem em redes sociais; e manutenção de perfil no Instagram, sempre atualizado com incidências da Aoca e parceiros¹⁷;
- Iniciativas de mobilização de atores sociais para comprometimento com a pauta e construção de parcerias robustas (mais de 210 entidades e coletivos e mais de 750 pessoas físicas que vêm manifestando adesão e comprometimento com pleitos da Aoca e seus parceiros) de diversificadas inserções políticas e sociais e inúmeros campos de saber, que se refletem em mais de 120 distintas ocupações; associações, fóruns, frentes, movimentos (indígena, negro, quilombola, LGBTQIA+), redes, grupos universitários; sindicatos, conselhos de classes e de direitos; entidades religiosas; estabelecimentos de ensino e do campo comercial, e muito mais;
- Participação em mutirão de iniciativa da Defensoria Pública do Ceará para regulamentação

13 Cabe destacar o acatamento de duas reivindicações da AOCA junto ao Poder Legislativo, que resultaram em: a) audiência pública, na Assembleia Legislativa do Ceará, em 05.10.2021, para debater o tema “Crianças e Adolescentes Órfãos em Decorência da Covid-19”, por requerimento de autoria do Deputado Renato Roseno; b) audiência pública, na Câmara Municipal de Fortaleza, em 22.08.2022, “para discutir as políticas públicas municipais voltadas ao amparo da orfandade no período da pandemia”, por requerimento de autoria da Vereadora Adriana, da Mandata Nossa Cara.

14 São artigos publicizados em jornais e revistas e sítios eletrônicos: Pinheiro (2021a, 2021b, 2021c, 2022a, 2022b, 2022c, 2023a). Essa foi uma forma de ampliar as possibilidades de informar e comprometer público mais amplo sobre a temática da orfandade de crianças e adolescentes. Ademais, esta autora vem envidando esforços para construir artigos de caráter científico sobre a temática da Orfandade (PINHEIRO, 2022d, 2023c).

15 Refiro-me à Nota Técnica 01-2022, elaborada por integrantes da Aoca e da Cedca/OAB-CE, assinada também pelo Presidente, Vice-Presidenta e diversos presidentes de Comissões da OAB-CE, em claro apoio às incidências em defesa de direitos e políticas públicas para crianças e adolescentes em Orfandade.

16 No que concerne a documentos, ressalto ainda: Pinheiro (2023c); Pinheiro e Carvalho (2023) e Pinheiro e Danziato (2023), que dispõem reflexões sobre o percurso técnico-político que vem sendo construído pela Aoca e parceiros.

17 Vídeos com mensagens de pessoas físicas e entidades, em adesão aos pleitos da AOCA, junto às autoridades públicas: podem ser encontrados, a partir de março/2022, nos seguintes perfis do Instagram: @aoca.ce; @nucepec; @a3pinheironucepec; @namarcia.

de guarda¹⁸; construção e divulgação de recomendação da DPCE para que crianças e adolescentes possam se vacinar e se matricular, mesmo que estejam sob guarda ou cuidado informal; concepção e construção, em parceria com a DPCE, da Campanha ABRAÇAR, com apoio da CDHC da ALECE e da ADUFC Sindicato (2023)¹⁹;

- Concepção e efetivação do *Rolê dos protocolos*, nos dias 05 e 06 de julho de 2023 – protocolo de ofícios para autoridades dos três Poderes Públicos, em nível estadual, para reiterar a gravidade, urgência, delicadeza e complexidade da pauta da Orfandade de crianças e adolescentes;
- Articulação de entidades e pessoas físicas para presença em audiências com autoridades. As vezes que conseguimos efetivar audiências, buscamos sempre mobilizar entidades e pessoas comprometidas com a pauta da orfandade de crianças e adolescentes, que envolve muito mais dimensões do que providências pontuais junto a esses sujeitos sociais;
- Presença de integrantes da Aoca em diversificados espaços sociais (salas de aula e colegiados de departamentos universitários; congressos e seminários; Audiências Públicas de assuntos correlatos, gabinetes de parlamentares e de CDHs; em plenárias de Conselhos, como Comdica, Cedca, CRESS e CEDDH; no Gabinete de Transição do governo Lula, no CCBB em Brasília; na Plenária Estadual de Participação do PPA 2024-2027 do governo federal, como formas de aprofundar reflexões, sensibilidades e comprometimentos com a pauta da Orfandade, fazendo entrega do Dossiê Aoca ao Ministro do MDS, Wellington Alves e ao Secretário Nacional de Participação (Secretaria da Presidência da República), Renato Simões;
- Construção de momentos formativos sobre a pauta, através de promoção de lives e presenciais, facilitados por integrantes da Aoca, com convidados locais e nacionais;
- Leitura e análise de material científico e divulgado por jornais e revistas sobre o tema, como forma de constante ampliação de subsídios para nossas incidências. Nossas análises incluem pesquisas efetuadas dentro e fora do Brasil, projetos de lei e de indicação; reflexões teóricas sobre orfandade e categorias correlatas, como luto; vínculo; contextos e análises de conjuntura (ARANTES, 2022; BARBON, 2021; CNBB, 2023; HILLS et al, 2021; LEVY, 2022; OXFAM BRASIL, 2023; PINHEIRO, 2022d; PINHEIRO & CARVALHO, 2023; TOSI, 2023; VIANA, 2022; SZWARCOWALD et al, 2022);

Imaginamos que este resumo permita expressar a pujança do trabalho da Aoca em congregação com parceiros, que longe ainda está de conseguir o que mais importa no processo de nossas incidências: implementação de robusto plano de atendimento para crianças e adolescentes em condição de orfandade no Ceará²⁰.

Despedimo-nos aqui. O plano acima referido será o objeto de nossa próxima correspondência para vocês. Com isso, queremos conseguir o tão esperado, reivindicado e refletido, de nossa parte, momento de diálogo com vocês! Até breve, com cumprimentos mais do que cordiais, cumprimentos fraternos, que tão bem caracterizam a dialogia.

18 Mutirão ABRAÇAR – de regularização de guarda para crianças e adolescente, com enfoque na orfandade. Ocorreu nos dias 15 e 16/23, na sede do Nadij/DPCE – Núcleo de Atendimento da Defensoria à Infância e Juventude, em Fortaleza. A Aoca mobilizou profissionais da Psicologia e do Serviço Social, para atendimento psicossocial inicial, subsidiando encaminhamentos do Nadij.

19 Mais alguns detalhes sobre a Campanha ABRAÇAR, na terceira carta, que consta mais adiante.

20 O documento Órfãos da covid-19: plano estratégico-operacional para seu cuidado e proteção imediatos, elaborado a muitas mãos, foi entregue pessoalmente pelo Deputado Estadual Renato Roseno (CE) à relatoria da CPI da covid-19, no Senado Federal, em outubro de 2021 (ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE O PEQUENO NAZARENO et al., 2021).

*Eu preparo uma canção
que faça acordar os homens
e adormecer as crianças.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Carta Terceira: perseverança, teimosia, comprometimento

*Se a gente desanimar
Eu vou colher no pomar
A palavra teimosia.
Samba da Utopia – Jonathan Silva*

Senhoras autoridades,

Quero iniciar esta terceira missiva com uma reflexão que temos amadurecido, cotidianamente, no âmbito do Nucepec e da Aoca, muito afeita ao mundo das subjetividades e sociabilidades: nossos sentimentos de empatia, solidariedade e comprometimento com a pauta da orfandade de crianças e adolescentes não requerem passar pela experiência do luto na infância ou na adolescência. Igualmente, não é preciso passar fome ou ter uma experiência de um familiar muito próximo ter sido assassinado – vítima de extermínio, feminicídio ou de chacina (LIMA; PINHEIRO; QUIXADÁ, 2021; PINHEIRO, 2022a) – para aderirmos fortemente à luta por segurança alimentar para todos e todas, por justiça e fazer de tudo para que não se repitam os casos de extermínio, mortes violentas, feminicídio etc. Em nossa compreensão, o comprometimento pode decorrer de sentimentos de solidariedade e fraternidade, da vontade firme de contribuir na construção de um mundo melhor, mais equânime, mais socialmente justo.

A rigor, temos entrado em contato com inúmeros, indignos impactos da orfandade na vida cotidiana de crianças e adolescentes, muitos deles evitáveis, se já houvesse a proteção do Estado a esses sujeitos sociais, pelo menos nos termos previstos em lei. E em tempo hábil!

Para ficar com alguns exemplos, já suficientes para evidenciar a gravidade das reverberações da condição de orfandade no cotidiano de crianças e adolescentes: * Em orfandade de pai, a mãe morreu por covid-19: um adolescente de 16 anos e três crianças pequenas. Ele ficou “tomando conta” dos irmãos. A comunidade ajudava como podia: presença e cestas básicas. Depois, foi entregue a eles moradia popular pleiteada ainda pela mãe, distante de onde moravam, inviabilizando a ajuda. Integrantes da comunidade souberam que o adolescente estava roubando. Quando interpelado, ele disse que fazia porque precisava sustentar a família. * Mãe e avô, principais referências afetivas para adolescente de 15 anos, morreram por covid-19. Sua família resumiu-se a ele e ao avô, idoso e com diagnóstico de Alzheimer. Cobia-lhe cuidar do avô, no cotidiano e em compromissos de saúde. O estresse foi elevado, em conjunção com sentimento de desamparo e de luto: seus dois vínculos mais primários – mãe e avô – haviam se rompido; e tarefas com o avô; ficou tão atordoado que tentou suicídio. Colegas de escola souberam. Um deles comentou em casa – mãe, pai e três irmãos. A mãe lhe disse que o trouxesse para morar com eles – o avô foi residir com outro parente. A família está regulamentando a guarda. Ele, ainda tão dolorido por dentro, não aceitou sequer iniciar uma psicoterapia. * Adolescente com Síndrome de Down ficou órfão de pai e mãe – ela por Covid-19, e sem parente de primeiro grau. De família de classe média, ficou com pensão de seus pais. Antes do falecimento da mãe, já era cuidado por uma babá. Um tio em segundo grau tomou para si a responsabilidade de levá-lo para morar consigo e gerir as finanças, mantendo os cuidados pela babá. “Tristeza saber que muitos estão completamente abandonados”. Assim se expressou a profissional de saúde que nos fez o relato sobre a vida dele, reconhecendo a falta de suporte para a maioria dos que estão em

orfandade.

Por tudo isso, voltamos a reafirmar: já são mais de três anos e sete meses desde que a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu o início da pandemia da covid-19; já são mais de dois anos e três meses que a Aoca e nossos tantos parceiros temos alertado – das mais diversificadas formas, nos limites de nossas possibilidades – sobre tantas e tantas consequências danosas, advindas da omissão, descaso ou secundarização do poder público com essas crianças; já são mais de dois anos e três meses que os nove governadores que compunham o Consórcio Nordeste aprovaram, por unanimidade, a criação do *Nordeste acolhe*. Firmaram o compromisso de encaminhar à respectiva Assembleia Legislativa, até agosto de 2021, o Projeto de Lei sobre a criação e implantação da ação, com o nome de cada estado. Até onde sabemos, não houve ainda, em outubro de 2023, encaminhamento do *Ceará Acolhe*. O Projeto de Lei deverá necessariamente ser iniciativa do Poder Executivo, uma vez que incluirá previsão orçamentária. E as crianças e adolescentes em condição de orfandade continuam, assim, desassistidas. E uma pergunta permanece: até quando? E a que custo para a saúde mental de crianças e adolescentes em condição de orfandade? Todos esses alarmes não são suficientes para lhes despertar, gestores deste estado?

Imaginem vocês como vem sendo desgastante tentar – porque ainda não conseguimos – por tantos meios, incidir para que seja feito o que precisa ser feito! Em outras palavras, incidir para que a maioria dos gestores, parlamentares e integrantes do sistema de justiça cumpram com as responsabilidades previstas por Lei. A Aoca e seus parceiros, que são inúmeros, social e politicamente diversificados, estamos reivindicando o que está previsto, nada além disso!

Enquanto concluo o texto, hoje, 30 de outubro de 2023, estou profundamente mobilizada para um evento que ocorrerá amanhã pela manhã, dia 31 de outubro de 2023: lançamento da belíssima campanha ABRAÇAR – Direitos e Políticas Públicas para Crianças e Adolescentes Órfãos. A iniciativa é mais um fruto da profícua parceria entre Aoca e Defensoria Pública do Estado do Ceará (DPCE), com apoio da Comissão de Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (CDHC – ALECE) e do Sindicato dos Docentes das Universidades Federais do Ceará (ADUFC Sindicato), igualmente parceiros de primeira hora. De todo modo, será uma festa, a festa do encontro de tantas e tantas entidades e pessoas físicas, festa do comprometimento com a pauta da orfandade de crianças e adolescentes.

O roteiro da fala que farei, em nome da Aoca, no lançamento da Campanha ABRAÇAR está pronto. Mais uma vez, sentimentos contraditórios colorirão o conteúdo: de um lado, a perseverança de nossas iniciativas, o vigor das parcerias e a vontade inabalável de contribuir para o *buen vivir* e a defesa de direitos de crianças e adolescentes em condição de orfandade nos permitem esperar e festejar a campanha e nossos encontros, além de aprofundar parcerias e desdobramentos de iniciativas com esse objetivo; de outro, a ausência (quase) completa de comprometimentos do Poder Público Estadual e as constatações dos impactos, cada vez em maior número e mais profundos, na vida cotidiana de crianças e adolescentes na condição de orfandade e na vida social de forma mais ampla, trazem um misto de indignação – que nos mobiliza, e revolta – que pode nos travar e é por isso que seguimos buscando, sempre, novas estratégias de incidências técnicas e políticas. Sabemos que iniciativas articuladas tendem a ser sempre mais fortes do que ação de um só coletivo, de uma só entidade.

Como venho afirmando, a Campanha ABRAÇAR é consequência da inação (quase) completa do governo estadual ante a gravidade, urgência, complexidade e delicadeza desta pauta, com dimensões: política – envolve decisões de gestão; técnica – requer ações intersetoriais e multiprofissionais; e humanitária – as condições de orfandade resultam de óbitos de pais e/ou mães, e outros responsáveis, muitos dos quais foram evitáveis, seja em decorrência do descalabro da gestão da pandemia pelo então governo federal e seus aliados, seja pelos equívocos na gestão de Segurança Pública no estado, da qual vêm resultando número inaceitável de chacinas,

feminicídio e mortes violentas em geral. São, portanto, *orfandades evitáveis*, se podemos utilizar essa denominação.

Um “Particular” com o governador Elmano,

Sou republicano. Mas sabe qual é o defeito? As presidências tendem a agir como monarquias. Um tapete vermelho. A república tem que ser outra coisa. Pois, se o poder permanecer com a maioria, a pessoa tem que tentar viver como a maioria. Não como a minoria.
(Pepe Mujica)²¹

Gostaria de me dirigir mais diretamente ao senhor. Ter “um particular”, como costumamos dizer no bom “cearês”. É fato que tentamos falar consigo ainda deputado estadual, através de sua assessoria, e mesmo tentamos que dirigentes do MST local reforçassem a nossa reivindicação. Infelizmente, não conseguimos. Já àquela época, buscávamos o seu apoio para a pauta da orfandade.

Quando o seu nome foi anunciado como candidato ao governo do estado, esperanças que o senhor pudesse se mostrar comprometido com a pauta da orfandade, o que não vimos acontecer com os seus dois antecessores. Sua vinculação com lutas populares – por terra, por educação – acendia uma luz. Tanto que, com respaldo de coletivos dos quais sou integrante, aceitei de bom grado contribuir, na área de direitos de crianças e adolescentes, com debates sobre Direitos Humanos – para gerar subsídios e sugestões ao seu plano de governo. Como aprendi, ao conviver mais uma vez em instância com defensoras/es de tantas pautas diversificadas, que, a rigor, gravitam em torno do enfrentamento às desigualdades, e à busca de justiça e vida digna para todos, todes e todas. Imagino que chegou ao seu conhecimento, senhor governador, que duas propostas foram unânimes nesse grupo tão potente: a criação da Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania, prontamente acatada pelo governo atual; e a implantação de plano de atendimento a crianças e adolescentes em condição de orfandade. Apesar de mais esse respaldo, governador Elmano, até hoje não há ações significativas de sua gestão com relação a essa pauta.

²¹ Trecho de fala de José “Pepe” Mujica no documentário *El Pepe, una vida suprema*, lançado mundialmente em 02 de setembro de 2018. Diretor: Emir Kusturica. Distribuição: Netflix.

Veja só: em evento de sua campanha, em 16 de setembro de 2022, *Encontro com os movimentos sociais e sindicais*, no exíguo tempo para apresentação de propostas no âmbito de DHs, tive a chance de expor quase que telegraficamente, ocasião em que lhe foi entregue, pela Coordenação do referido grupo, um documento elaborado por diversas entidades do *Movimento infância*, com propostas para o plano de governo. Em resposta ao que eu havia falado – como representante dessas entidades, o senhor afirmou que, em seu governo, “nenhuma criança passaria fome nem ficaria abandonada”. Imagina, V. Exa., como essa afirmativa tão potente é contrastante com quase total inoperância governamental com crianças e adolescentes em condição de orfandade, passados mais de três anos e sete meses do início da pandemia! Faça-lhe uma confiança: sinto como se me dessem todos os dias um soco no estômago e chega mesmo a doer na alma.

Convém lhe dizer, governador Elmano, que, após sua eleição, tentamos marcar uma audiência. Foi grande nossa surpresa quando uma antiga assessora sua, ainda no início de novembro de 2022, já assegurou que o senhor não nos receberia, que estava com a agenda lotada até final de dezembro. Embora ela não tenha mostrado receptividade, insistimos em protocolar a correspondência no mesmo sentido. Mas o que sua antiga assessora nos afirmara se concretizou, e nunca fomos recebidos, nem por V. Exa., nem por nenhum dos integrantes da Equipe de Transição, formada por integrantes do então governo Izolda e por seus indicados, apesar de nossas inúmeras tentativas. Aliás, também até hoje nunca tivemos acesso ao plano de governo, em sua versão definitiva – e para qual encaminhamos propostas –, nem ao Relatório da Equipe de Transição, que o Coordenador Eudoro Santana lhe entregou, em solenidade repercutida pelos meios de comunicação (PORTAL IN, 2022). Analisamos, rapidamente, o texto de sua mensagem à Assembleia Legislativa, em 02 de fevereiro de 2023, na abertura da 1ª Sessão Legislativa da 31ª Legislatura (CEARÁ, 2023). Para nosso espanto, também em seu teor, não houve sequer uma única alusão à pauta da orfandade de crianças e adolescentes.

*Faz escuro mas eu canto,
Porque a manhã vai chegar.*
(Thiago de Melo)

Senhor governador, já deu para perceber que somos perseverantes, né? Tanto assim que, no primeiro dia útil de seu governo, em 02 de janeiro de 2023, lá estávamos nós protocolando Ofício para V. Exa., o primeiro ofício do ano da Aoca, com a reivindicação de audiência pública com V.Exa. sobre a pauta da orfandade. Diante da ausência de contato, voltamos a protocolar novo ofício, em 23 de maio de 2023, e também nenhum contato sequer foi feito por seus auxiliares mais diretos até hoje. E aqui reitero um questionamento que vem nos acompanhando há bastante tempo: o que faz com que gestores estaduais e municipais, no Ceará, se recusem a dialogar sobre a pauta da orfandade de crianças e adolescentes com forças expressivas da sociedade civil?

Algumas hipóteses temos formulado, a propósito deste questionamento. A primeira delas refere-se à disputa, que continuamos a enfrentar no Brasil, entre a Doutrina da Situação Irregular e a Doutrina da Proteção Integral. A primeira, sustentada pelo dois Códigos de Menores (1927 e 1979), que vigoraram, sucessivamente no país até 1990, ano da promulgação da Lei 8069/90, conhecido como Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que, juntamente com a Constituição Federal de 1988 e a Convenção das Nações Unidas sobre Direitos da Criança (ONU, 1989) são sustentáculos legais da Doutrina da Proteção Integral. Em termos amplos, podemos afirmar que a disputa se dá entre concepções de crianças e adolescentes como objetos (Doutrina da Situação Irregular) e como sujeitos de direitos (Doutrina da Proteção Integral)²². Nossas incidências vêm se

22 Para aprofundamento dessa dimensão da questão da criança e do adolescente, recomendo a leitura de Pinheiro (2006).

dando com base nessa última concepção, que entra em rota de colisão com o trato dispensado, predominantemente, aos denominados órfãos, representados e tratados como desvalidos, coitadinhos²³, e mesmo como estorvos para familiares que se viam na “obrigação” de cuidá-los, porque “é o jeito”.²⁴ Ademais, bem sabemos, senhor governador, que o fim da vigência de uma Lei, e o início de outra, que são entre si antagônicas, não garante que o conteúdo da primeira deixe de “vigorar” na prática. As representações e práticas sociais são sustentadas não só por diplomas legais, mas também por outras fontes, como religião, costumes e tradições, interesses políticos, econômicos, mídias, manifestações culturais (PINHEIRO, 2006). Uma segunda hipótese, Senhor Governador, é a disputa que se dá, na formulação e execução orçamentária. São interesses defendidos, no campo político-econômico, por diferentes atores e entidades, que dispõem de forças em geral muito desiguais. Em geral, as populações mais vulnerabilizadas são seriamente prejudicadas em tal disputa. Na Aoca, em congregação com tantos coletivos e pessoas físicas comprometidas com a pauta da Orfandade de Crianças e Adolescentes, Governador Elmano, temos ciência e consciência desse campo político desfavorável, a princípio, aos nossos pleitos. E, mesmo assim, temos dado prosseguimento às nossas incidências e pretendemos seguir, amparados pelo princípio da prioridade absoluta, que, na CF 1988 é, exclusivamente, dedicado à garantia de direitos de crianças e adolescentes e à alocação de recursos públicos, conforme o Art. 227 de nossa Carta Magna.

*Lutar para nós é um destino –
É uma ponte entre a descrença
E a certeza de um mundo novo.
(Agostinho Neto)*

Se pedi “um particular” com V.Exa., é mais uma tentativa de estabelecer (finalmente) um diálogo seu com representantes de movimentos, coletivos, sindicatos, congregados pela Aoca, há mais de dois anos e três meses, em torno de reivindicações referentes à pauta da orfandade de crianças e adolescentes. Não deve ser à toa que temos tomado conhecimento de divergências entre Agentes Públicos do Executivo Estadual quanto a número e caracterização dessas crianças e adolescentes: em edição do Programa Rádio Debate sobre Orfandade, da FM Universitária, em 29 de março de 2022 (AOCA, 2022a, 2022b), a produção convidou o governo do Ceará. Além de não haver comparecimento, a Assessoria da SPS encaminhou nota, afirmando que já sabiam o número de órfãos por covid-19, por município²⁵. Imagine, Governador Elmano, que em conversa com representantes de forças sociais, em 29 de abril de 2022, o então Assessor de Assuntos Interinstitucionais comentou que esses dados não existiam. Já em março/2023, após audiência com o Secretário Valdemir Catanho (Relações Interinstitucionais), foram iniciadas tratativas entre forças sociais, coordenadas pela Aoca, e técnicas da SPS, das quais resultaram a construção de

23 Recomendo a leitura de escritos de Arantes (1995, 2022).

24 Ao longo da existência da Aoca, senhor governador, temos ouvido declarações como essa, geralmente por parte de avós, que se veem na “obrigação” de criar os netos, diante do óbito da filha ou do filho por covid-19, por feminicídio, mortes violentas. Suas falas trazem a preocupação com as condições materiais, e a angústia de não saber como sustentar dignamente o neto, que se “torna filho”. É a revelação nua e crua da ausência do Estado no apoio financeiro a essas famílias, como reza a CF 1988 e o ECA.

25 Íntegra da Nota da SPS lida no início do Programa: “O Ceará integra o Programa Nordeste Acolhe que busca atender órfãos da Covid-19. O governo do Ceará, por meio da Secretaria de Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos, já identificou o total de crianças e adolescentes em situação de orfandade, encaminhou para cada município a lista com dados individualizados, bem como traçou orientações para atuação das prefeituras. Agora, a discussão está ocorrendo na Comissão Intergestores Bipartite da Assistência Social e dos Direitos da Criança e do Adolescente”. O teor dessa Nota foi desmentido pelo então Secretário Nelson Martins. Até março de 2023, a SPS não forneceu esses dados.

formulário para proceder o levantamento de crianças e adolescentes em condição de orfandade. Fomos surpreendidas, meses depois, com ruptura unilateral dessa Secretaria, alegando que não poderiam fazer o levantamento e nos sugerindo procurar a Casa Civil – de onde viéramos - por tratar de política de Estado²⁶. São tantos tropeços e falta de diálogo, Governador!

É preciso, portanto, e o mais breve possível, uma ação firme e comprometida para esclarecer as tantas divergências entre números divulgados sobre essas crianças e adolescentes.

Despeço-me, repetindo o que lhe disse, há mais de um ano, 16 de setembro de 2023, no *Encontro com os Movimentos Sociais e Sindicais*: fazer o que deve ser feito trará marca indelével ao seu governo, ao cumprir os preceitos constitucionais e infraconstitucionais da prioridade absoluta para crianças e adolescentes, além dos valores humanitários, tão imprescindíveis nas crises civilizatórias que passamos todos, todes e todas nós, no atual momento da história da humanidade.

Ângela Pinheiro.

²⁶ Governador Elmano, estamos constantemente surpreendidos, pelo desencontro de informações e dados, fornecidos por agentes do governo estadual, sobre quem são, quantos são, onde estão e como estão vivendo crianças e adolescentes em condição de orfandade no Ceará, tamanha é a discrepância dos quantitativos que são anunciados por tais agentes públicos. Eis aqui mais uma razão para conversarmos francamente sobre a pauta e encontrarmos, através do diálogo, uma sintonia que favoreça a dignidade e o *buen vivir* daqueles sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AOCA et al. **Recomendações para defesa dos direitos de crianças e adolescentes:** ao candidato Elmano de Freitas. Fortaleza: AOCA et al., 2022.
- AOCA; OAB-CE. **Nota Técnica nº 01-2022:** Proteção social de crianças e adolescentes em condição de orfandade por covid-19. Fortaleza: AOCA; OAB-CE, 2022.
- ARANTES, E. Rostos de Crianças no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs). **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/Ed. Universitária Santa Úrsula/Amais Livraria, 1995. V. 2, p. 169-220.
- ARANTES, E. Dos livres e dos cativos: breves apontamentos sobre a história das crianças no Brasil. **Revista Serviço Social em Debate**, v. 5, n. 1, p. 6-18, 2022.
- ARTICULAÇÃO EM APOIO À ORFANDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES POR COVID-19. *Órfãos da Pandemia e a Atuação da Gestão Pública*. **Programa Rádio Debate**, Fortaleza: FM Universitária 107.9, 9 mar. 2022a. Programa de Rádio.
- ARTICULAÇÃO EM APOIO À ORFANDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES POR COVID-19. *Órfãos da Pandemia no Ceará*. **Programa Rádio Debate**, Fortaleza: FM Universitária 107.9, 29 mar. 2022b. Programa de Rádio.
- ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE O PEQUENO NAZARENO et al. **Órfãos da covid-19:** plano estratégico-operacional para seu cuidado e proteção imediatos. Contribuições para Relatório da CPI da Pandemia no Senado Federal. Fortaleza: [s.n.], 2021.
- BARBON, J. Brasil tem 1 órfão por covid a cada 5 minutos: ‘Pensamos que crianças não são afetadas, mas é o oposto’. **Folha de São Paulo**, 19 jun. 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/06/orfaos-da-covid-lidam-com-luto-sobrevivencia-e-saudade-de-abraco.shtml>>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [Constituição (1988)]. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.
- BRASIL. Lei nº 8069, 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: CBIA, 1990.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Ceará registrou 70 internações de crianças com menos de um ano em 2022. **Portal gov.br**, 17 fev. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/suporte-aos-estados/ceara/ceara-registrou-70-internacoes-de-bebes-menores-de-um-ano-em-2022>>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Brasil chega à marca de 700 mil mortes por Covid-19
Milhares de vidas interrompidas e famílias enlutadas poderiam ter histórias diferentes com a vacinação. **Portal gov.br**, 28 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-covid-19>>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- CEARÁ. **Mensagem à Assembleia 2023:** abertura da 1ª Sessão Legislativa da 31ª Legislatura. Fortaleza: Governo do Estado, 2023.
- CEARÁ. Lei nº 11.889, de 20 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a política estadual de atendimento dos direitos de crianças e adolescentes, Cria o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 23 dez. 1991).

- CEARÁ. Lei nº 12.934, de 16 de julho de 1999. Altera dispositivos da Lei nº 11.889, de 20.12.1991. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 16 jul. 1999.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Campanha da Fraternidade: Fraternidade e Fome**. Fortaleza: Arquidiocese de Fortaleza, 2023.
- CONSÓRCIO NORDESTE. Resolução nº 03, de 19 de julho de 2021. Institui, no âmbito do Consórcio Interestadual de Desenvolvimento Sustentável do Nordeste - Consórcio Nordeste, o Programa Nordeste Acolhe, voltado à promoção de ações de proteção social às crianças e aos adolescentes em situação de orfandade em decorrência da covid-19, no campo da política pública de assistência social integrada, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Teresina, n. 153, 20 jul. 2021. p. 12-13.
- CORDEIRO, A. C. F. et al. **Nucepec - 30 anos, 30 ideias: reflexões e práticas sobre infâncias, adolescências e juventudes**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.
- DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO CEARÁ. Campanha Abraçar – Mutirão de Regularização de Guarda de Crianças e Adolescentes com Enfoque na Orfandade. **Portal Defensoria Pública do Estado do Ceará**, 2023. Disponível em: <<https://campanha.defensoria.ce.def.br/abraçar2023/>>. Acesso em: 15 mai. 2023.
- DAMASCENO, G. Campanha cobra solução para impactos da orfandade de crianças. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 01 nov. 2023. Caderno Cidades, p. 19.
- DIÓGENES, A. M. Políticas Públicas para os Órfãos da Pandemia. **O Povo**, 22 mar. 2022. Disponível em: <www.mais.opovo.com.br/colunistas/ana-marcia-diogenes/22.03.22/politicas-publicas-para-os-orfaos-da-pandemia.html>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- FNDDC. Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança. Carta à Nação Brasileira. In: COSTA, A.C.G et al. **Brasil: criança urgente**. São Paulo: Columbus Cultural, 1989. p. 26-88.
- GURGEL, I. Izolda, é sobre crianças que a pandemia tornou órfãs. **O Povo**, Fortaleza, 24 abr. 2022. Caderno Vida & Arte, p. 2.
- HILLS, S. D. et al. Global minimum estimates of children affected by COVID-19-associated orphanhood and deaths of caregivers: a modelling study. London, **The Lancet**, v. 398, n. 10.9298, p. 391-402, jul. 2021.
- LEVY, B. Observa Infância: Brasil tem mais de 40 mil órfãos da Covid-19. **Agência Focruz de Notícias**, 26 dez. 2022. Disponível em: <<https://agencia.focruz.br/observa-infancia-brasil-tem-mais-de-40-mil-orfaos-da-covid-19>>. Acesso em: 27 dez. 2022.
- LIMA, S. H. P.; PINHEIRO, A.; QUIXADÁ, L. M. Quem é essa mulher? Trajetória de vida de uma mãe sobrevivente. In: MOVIMENTO MÃES E FAMILIARES DO CURIÓ. **Onze: Movimento Mães e Familiares do Curió com amor na luta por memória e justiça**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2021.
- MARTINS, K.P.H.; RABELO, F.C. A Escrita da História e do Luto nas Catástrofes Coletivas. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 11, supl. 3, p. 28-44, 2020.
- NUCEPEC/UFC et al. **Recomendações ao presidente Lula por meio do gabinete de transição – direitos humanos/infância e desenvolvimento social e combate à fome – em defesa dos direitos de crianças e adolescentes**. Fortaleza: Nucepec/UFC et al., 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. Brasília: Unicef, 1989.

OXFAM BRASIL. Pandemia ano 3: quem não mais se repita! **Portal OXFAM Brasil**, 11.03.2023. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/que-nao-mais-se-repita/?utm_campaign=newsletter_-_base_geral_-_marco23&utm_medium=email&utm_source=RD+Station>. Acesso em: 16 mar. 2023.

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

PINHEIRO, A. Órfãos da Covid - 19: Dignidade. **Portal ADUFC-Sindicato**, 04 out. 2021a. Disponível em: <<https://www.adufc.org.br/2021/10/04/a-orfaos-da-covid-19-dignidade/>>. Acesso em: 05 out. 2021.

PINHEIRO, A. Tudo para anteontem. **O Povo**, Fortaleza, 06 nov. 2021b. Caderno Opinião, p. 21.

PINHEIRO, A. **Quem disse que orfandade tem recesso?** Fortaleza, 23 dez. 2021c. Instagram: @nucepec. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CX15R3lFNmO/>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

PINHEIRO, A. Foi a gota d'água. **O Povo**, Fortaleza, 16 fev. 2022a. Caderno Opinião, p. 18.

PINHEIRO, A. Um ano de incidência da Articulação em Apoio à Orfandade de Crianças e Adolescentes por Covid-19. **Portal ADUFC-Sindicato**, 26 jul. 2022b. Disponível em: <<https://www.adufc.org.br/2022/07/26/artigo-de-opiniao-um-ano-de-incidencia-da-articulacao-em-apoio-a-orfandade-de-criancas-e-adolescentes-por-covid-19/>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PINHEIRO, A. Aqui ninguém desiste: em defesa dos direitos de crianças e adolescentes em condição de orfandade, **Brasil de fato Ceará**, 20 dez. 2022c. Disponível em: <<https://www.brasildefatoce.com.br/2022/12/20/artigo-em-defesa-dos-direitos-de-criancas-e-adolescentes-em-condicao-de-orfandade>
<<https://www.brasildefatoce.com.br/2022/12/20/artigo-em-defesa-dos-direitos-de-criancas-e-adolescentes-em-condicao-de-orfandade>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

PINHEIRO, A. (2022d) Direitos de Crianças e Adolescentes no Brasil: entre vitórias, sinuosidades, articulações e afetos. In: QUIXADÁ, L. M. & MENEZES, J. A. (orgs.) **Infância em Territórios de (In) Segurança**. Fortaleza: Editora da UECE, p. 16-33.

PINHEIRO, A. Três anos de orfandade por Covid-19. **O Povo**, 15 mar. 2023a. Caderno Opinião, p. 18.

PINHEIRO, A. Duplo desamparo: crianças em condição de orfandade por covid-19 e pela ausência (quase) total de proteção pelo poder público. in: TEIXEIRA, L. et al. **Destinos trágicos**: efeitos da violência doméstica para as filhas e os filhos. Curitiba: Editora CRV, 2023b. p. 155-70.

PINHEIRO, A. **Reflexões primeiras sobre a “reunião interinstitucional**: estruturação de apoio aos órfãos da covid-19” – subsídios para a continuidade de nossas incidências junto à Procuradoria Geral da Justiça. Fortaleza: AOCA, 2023c.

PINHEIRO, A.; CARVALHO, A. M. P. de. **Interpelações para nossa reflexão e debate**: orfandade de crianças e adolescentes por covid-19. Fortaleza: UFC/PPG em Avaliação de Políticas Públicas, 2023.

PINHEIRO, A.; DANZIATO, O. C. M. Trato Público de Crianças e Adolescentes em Condição de Orfandade: Reflexões de Forças Sociais em Defesa da Dignidade e o Buen Vivir desses Sujeitos Sociais. **Portal ADUFC-Sindicato**, 14 jul. 2023. Disponível em: <<https://www.adufc.org.br/2023/07/14/trato-publico-de-criancas-e-adolescentes-em-condicao-de-orfandade-reflexoes-de-forcas-sociais-em-defesa-da-dignidade-e-o-buen-vivir-desses-sujeitos-sociais/>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PORTAL IN. Diagnóstico da Gestão: Elmano de Freitas recebe os relatórios da equipe de transição do Governo do Ceará. Portal In, 19 dez. 2022. Disponível em: <<https://www.portalin.com.br/in-connection/elmano-de-freitas-recebe-os-relatorios-da-equipe-de-transicao-do-governo-do-ceara/>>. Acesso em: 23 dez. 2022.

QUEIROZ, I. C. S. B. **Luto na infância**. Fortaleza: AOCA e DPCE (lançamento da Campanha

ABRAÇAR), 2023.

SINDICATO DOS DOCENTES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DO CEARÁ. **Portal ADUFC-Sindicato**, 2023. Disponível em: <<https://www.adufc.org.br>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

SZWARCWALD, C. L. et al. Covid-19 mortality in Brazil, 2020-21: consequences of the pandemic inadequate management. **Archives of Public Health**, v. 80, p. 1-9, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1186/s13690-022-01012-z>>. Acesso em: 27 dez. 2022

TOSI, M. Ceará tem 83% das crianças e adolescentes vivendo na pobreza. **O POVO**, Fortaleza, 15 fev. 2023. Caderno Cidades, p. 13.

VIANA, T. Com o avanço da pobreza, número de crianças e adolescentes em acolhimento cresce 5 vezes no Ceará. **Diário do Nordeste**, 14 fev. 2022. Disponível em: <<https://diarionordeste.verdesmares.com.br/ceara/com-avanco-da-pobreza-numero-de-criancas-e-adolescentes-em-acolhimento-cresce-5-vezes-no-ceara-1.3191861>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Resumo O texto aborda orfandade de crianças e adolescentes, como pauta política, técnica e humanitária. Em forma epistolar, dirige-se a autoridades dos três Poderes, particularmente do Ceará, locus de atuação acadêmico-política da autora. São três cartas: a primeira apresenta a trajetória da autora, tendo como eixo central os coletivos aos quais está integrada. Enfatiza a história do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (Nucepec/UFC); a segunda expõe sobre orfandade de crianças e adolescentes no Brasil, realçando a decorrente da covid-19; enfoca a incidência da Articulação em Apoio à Orfandade de Crianças e Adolescentes por covid-19 (Aoca), movimento social, surgido na pandemia; a terceira carta traz novo apelo às autoridades pela efetivação de plano de atendimento a crianças e adolescentes em orfandade, para o qual já há reflexões e sugestões acumuladas. Formula alertas quanto ao aprofundamento dos impactos de orfandade sem devido trato público, na vida desses sujeitos sociais.

Palavras-chave: direitos de crianças e adolescentes, orfandade, pandemia da covid-19, articulação em apoio à orfandade de crianças e adolescentes por covid-19.

Llamados democráticos por los derechos de niños y adolescentes huérfanos: cartas a las autoridades públicas

Resumen El texto aborda la orfandad de niños y adolescentes como agenda política, técnica y humanitaria, y se dirige epistolarmente a las autoridades de las tres Potencias, específicamente Ceará, centro de actividad académico-política de la autora. La primera carta presenta la trayectoria de la autora, enfocando los grupos a los que se integra. Destaca la historia del centro que estudia la infancia (Nucepec/UFC) en Ceará; la segunda analiza la orfandad de niños y adolescentes brasileños, destacando la derivada del covid-19, centrada en la incidencia de la Articulación de Apoyo a la Orfandad de Niños y Adolescentes a causa del covid-19 (Aoca), movimiento social surgido durante la Pandemia; la tercera trae otro llamado a las autoridades para un plan de atención a niños y adolescentes huérfanos, que ya tiene reflexiones y sugerencias. Advierte sobre los impactos profundos de la orfandad sin el debido tratamiento público en la vida de estos sujetos sociales.

Palabras-clave: Derechos de la niñez y la adolescencia, orfandad, pandemia de covid-19, articulación en apoyo a la orfandad de niños y adolescentes a causa del covid-19.

Democratic appeals for rights of children and adolescents in orphanhood conditions: letters to public authorities

Abstract The text approaches orphanhood of children and adolescents, as a political, technical and humanitarian issue. In epistolary form, addressed to authorities from the three Powers, particularly in Ceará, locus of activity of its author. Three letters are presented: in the first, the author's trajectory is presented, with the collectives that she integrates. Emphasis is given to the history of the Cearense Center for Studies and Research on Children (Nucepec/UFC); the second approaches orphanhood in Brazil, with an emphasis on that resulting from Pandemic. It addresses impact of the Articulation in Support of Orphanhood of Children and Adolescents due to Covid-19 (Aoca), a social movement, emerged during the Pandemic; the third brings new appeal to the authorities implement a care plan for orphaned children and adolescents, for which suggestions have been accumulated. Formulate warnings about deepening impacts of this condition not properly public cared, on the lives of these social subjects.

Keywords: Rights of children and adolescents, orphanhood, covid-19 pandemic, articulation in support of orphanhood of children and adolescents due to covid-19

DATA DE RECEBIMENTO: 12/11/2023

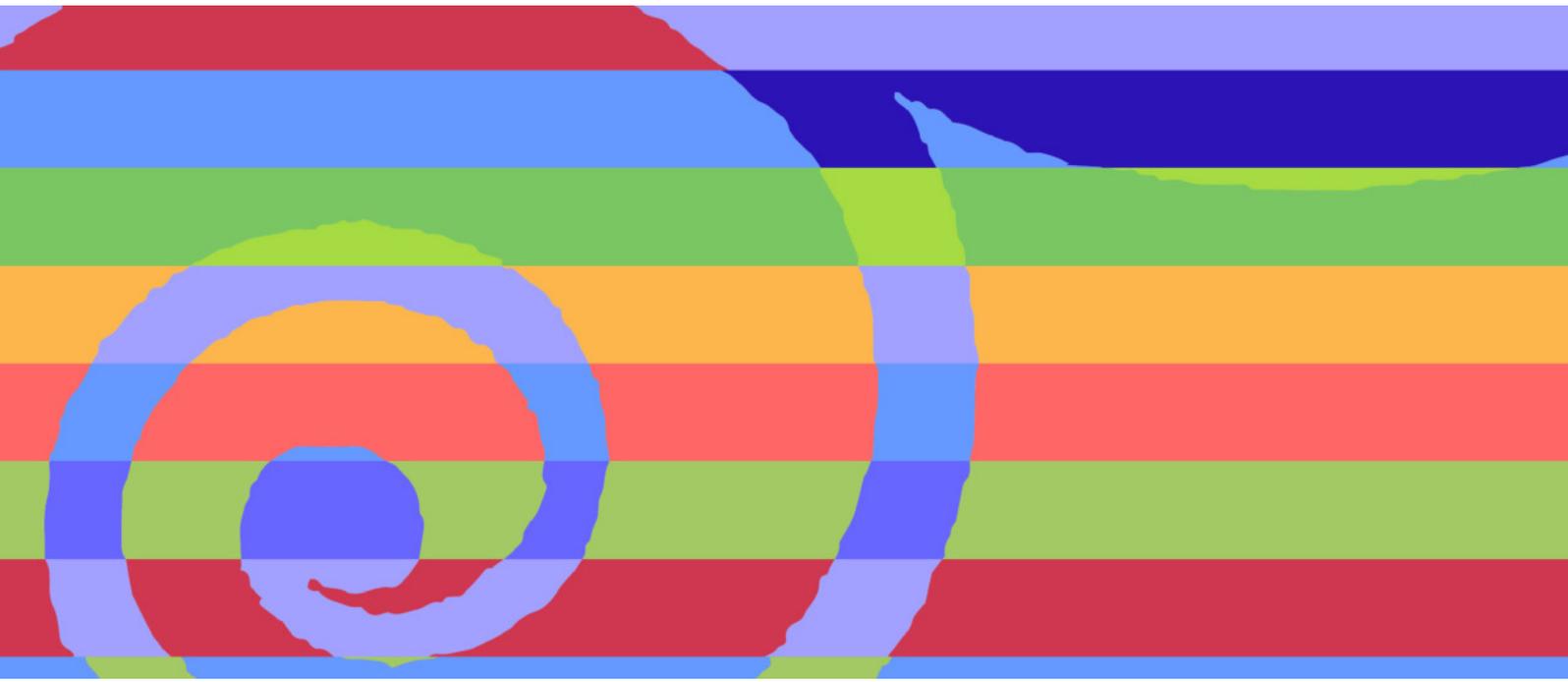
DATA DE APROVAÇÃO: 13/11/2023



Ângela de Alencar Araripe Pinheiro

Professora Associada da Universidade Federal do Ceará; Graduada e Mestra em Psicologia; Doutora em Sociologia; Pós-Doutoranda em Avaliação de Políticas Públicas. Integrante Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança da Universidade (Nupec) e da Articulação em Apoio à Orfandade de Crianças e Adolescentes por covid-19 (Aoca)

E-mail: a3pinheiro@gmail.com; [@nupec](#); [@aoca.ce](#).



La construcción de perspectivas de futuro de infantes y adolescentes en contextos de pobreza y desigualdad

Olga Grijalva Martínez

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Oaxaca, México.

<https://orcid.org/0000-0001-6469-4265>

Introducción

El artículo plantea que la construcción de las perspectivas de futuro de infantes y adolescentes mexicanos dependen de los siguientes factores: el sistema educativo, el mercado laboral, el narcotráfico y la migración. La combinación de estos factores pinta un cuadro poco alentador para el futuro: son muy pocos los jóvenes que logran terminar una carrera universitaria y que encuentran un empleo formal con un ingreso digno. Esta situación se debe, en gran parte, a un Estado fallido: por décadas el Estado mexicano ha sido incapaz de proveer los servicios básicos de educación, salud y alimentación a la población. A la par existe un sistema económico y social que niega al otro para conservar el privilegio de unos cuantos, mediante diversas formas de exclusión en los sistemas educativos y en el mercado laboral, que se traducen en enormes desigualdades en la distribución del ingreso, con lo que se niega la posibilidad a millones de personas, entre ellos niños, niñas y adolescentes, de soñar con el futuro.

Los factores políticos, sociales y económicos, como las dimensiones institucionales, familiares y personales tienen una influencia importante en los cursos de vida y trayectorias escolares de las infancias y adolescencias (RELAF, 2011; WEISS, 2012; MIRANDA, 2018; DE VRIES; GRIJALVA, 2021)

Estos factores influyen en las posibilidades que tienen los adolescentes de elaborar perspectivas de futuro. Es en esta interacción de factores en que para unos y no para todos se abren las posibilidades y condiciones para continuar en la escuela y participar en la vida social y laboral (BRACHO; MIRANDA, 2017; GRIJALVA, 2018; TAPIA, 2020; SANTOS, 2023).

En esta reflexión sobre la construcción de las perspectivas de futuro me refiero al desarrollo de sueños y deseos, y a las posibilidades de alcance que tienen los adolescentes mexicanos en situaciones de pobreza. En el desarrollo de las perspectivas de futuro intervienen una noción del tiempo futuro, la difusión de imágenes deseables o posibles en los entornos sociales y culturales, y las condiciones familiares y personales en que viven infantes y adolescentes.

Perspectivas de futuro

Las perspectivas de futuro son representaciones mentales sobre acontecimientos que se proyectan, en las que se involucran experiencias de carácter personal y de carácter social (GRASSO, 2019). Las perspectivas de futuro se desarrollan en un nivel personal y social, en la interacción entre el yo y la estructura social, donde se refleja la forma en cómo se ve el sujeto en el futuro, en aquellas actividades que conforman las identidades personales: estudio, trabajo y matrimonio. Aunque estas actividades han cambiado mucho y se han diversificado en esta modernidad avanzada, aún continúan orientando las elecciones de adolescentes y jóvenes en el México contemporáneo, en que conviven tendencias globales y formas tradicionales de vida.

Estas perspectivas están mediadas por el papel que tienen fenómenos sociales que caracterizan a la sociedad mexicana en el siglo XXI, que están marcando tremendas desigualdades. Estas condiciones estructurales configuran las maneras en que viven infantes y adolescentes en las sociedades tardomodernas. En los países latinoamericanos, denominados subdesarrollados, los infantes y adolescentes más empobrecidos son tratados como indeseables e incluso desechables, dadas las condiciones de desigualdad en que viven, las violencias de sus barrios, un gobierno e instituciones (escuela y familia) que no los protegen, sino que los castigan y excluyen, hacen de su vida un círculo vicioso del que es difícil salir o imaginar caminos alternativos. (SALAZAR, 2002; CEPAL/UNICEF, 2010; CECCHINI; HOLZ; SOTO, 2021).

Bauman (2005) señala que la modernidad ha traído entre sus consecuencias la “producción

de residuos humanos”, a los que nombra como “seres humanos residuales (los «excedentes» y «superfluos»)”. En el pasado los países colonizadores enviaban a infantes huérfanos o empobrecidos e incluso adultos a los lugares colonizados para realizar trabajos pesados y así se deshacían de lo que consideraban “residuos humanos”. En la actualidad, este proyecto modernizador domina el mundo. No hay comunidad que no esté sujeta a los influjos de la sociedad capitalista, del mercado y del dinero, lo que para Bauman (2005, p. 17) significa “una aguda crisis de la industria de eliminación de residuos humanos” que no halla qué hacer ante la falta de vertederos.

La globalización – entendida como la integración de las economías –, el flujo financiero y la movilización de mano de obra, de conocimientos y tecnología necesariamente deja residuos, materiales y humanos que tienen que ser ocultados, invisibilizados como la basura que desechamos día a día, sin preguntarnos qué pasa con ella (BAUMAN, 2005). Los adolescentes y jóvenes empobrecidos, los desplazados y los migrantes nacionales e internacionales representan todo lo que no se ajusta al orden y al progreso, y se les culpa de todas las miserias que representan.

En los enfoques teóricos interpretativos utilizados para estudiar las prácticas sociales de los jóvenes en sus grupos, podíamos ver que las normas culturales y las condiciones opresivas eran criticadas, resistidas y/o apropiadas, que los actores podían tener conciencia de las desigualdades y opresiones. Sin embargo, se necesita más que eso para romper con los círculos de las violencias y de la pobreza que se ciernen sobre millones de infantes y adolescentes cuyo futuro ya está comprometido y que no se avizoran mejores condiciones en la adultez.

Según datos de 2022, México registró 35,4% de población en situación de pobreza moderada y 8,5% en situación de pobreza extrema (CONEVAL, 2023b)¹. En poblaciones con menos escolaridad y empobrecidas económicamente, la construcción de deseos, aspiraciones y perspectivas de futuro está comprometida por las deprivaciones y peligros que enfrentan, por lo que prefieren no pensar en el futuro ante las inseguridades del presente. Para poder proyectarse en el futuro es necesario contar con una base de contención sólida. Si la familia y la sociedad brindan condiciones inseguras, difíciles de entender e incluso peligrosas, los niños y niñas crecerán en la desconfianza, la violencia y el dolor (OMAR, 2007). En México millones de adolescentes han crecido en ambientes en que lo común es pasar privaciones, por lo que migrar o ingresar a los grupos delincuenciales se vuelven opciones.

¿Qué clase de perspectivas de futuro pueden construir infantes y adolescentes en contextos de desigualdad y violencias? ¿De qué manera el entorno les va a proporcionar elementos para que construyan un futuro promisorio, que les permita soñar con tener una vida buena, que – a través del esfuerzo y del estudio por años – sean recompensados con un buen trabajo remunerado, asciendan de clase social y cuenten con los privilegios de las clases medias y altas?

En este artículo muestro las condiciones de desigualdad que influyen sobre la conformación de las perspectivas de futuro de los adolescentes en México. Como primer punto muestro datos de las trayectorias escolares y los datos laborales de los adolescentes y, en segundo, las condiciones de las familias en pobreza con amplias dificultades para proporcionar el apoyo económico y afectivo a sus hijos e hijas. Posteriormente, discuto sobre dos de los rasgos que caracterizan a México en la actualidad y que están influyendo en las maneras en que los adolescentes construyen sus deseos y perspectivas de futuro: el narcotráfico y la migración forzada a los Estados Unidos.

¹ En el reporte del CONEVAL, el 35,4% asciende a 44,9 millones de habitantes en situación de pobreza moderada y el 8,5% representan 10,8 millones de personas en situación de pobreza extrema.

Condiciones educativas y laborales de adolescentes y jóvenes

La educación, es decir, asistir a la escuela y lograr mayores niveles de escolaridad, influye sobre la conformación de las perspectivas de futuro (HERNÁNDEZ; PADILLA, 2019). En el ámbito económico y social, el capital cultural tiene una influencia determinante en las relaciones sociales e interacciones de los adolescentes, contribuye a la conformación de ideas hacia lo que pueden ser y hacer en el futuro.

Las condiciones socioeconómicas, políticas, y culturales en que viven muchos adolescentes mexicanos no contribuyen a que puedan asistir y/o continuar en la escuela. En los estudios sobre el abandono escolar, los factores que más preponderancia han tenido, han variado de una década a otra. Primero las causas se atribuyeron a factores personales: no les gustaba estudiar a los jóvenes y expresaban una falta de interés en las clases. Una década después se encontró que el peso principal recaía en los factores económicos y en la necesidad de trabajar (INEE, 2016).

Posteriormente, se encontró que la institución tiene un papel fundamental en la relación que establece con los estudiantes a través de la disciplina, las actitudes de profesores y los métodos de enseñanza utilizados. Se ha identificado que el bajo rendimiento escolar y la reprobación contribuyen a que los jóvenes cursen trayectorias fragmentadas o abandonen definitivamente sus estudios. La falta de interés o gusto por estudiar de muchos adolescentes provenientes de contextos precarios no es un asunto meramente individual, sino colectivo que se alimenta de factores culturales, sociales y políticos. La escuela y los diferentes niveles de gobierno no pueden permanecer indiferentes y requieren reconocer y atender las necesidades de participación de los adolescentes y jóvenes (WEISS, 2012; GRIJALVA, 2018).

Según el Censo de Población 2020, 27,1% de adolescentes entre 15 y 17 años no asistían a la escuela, lo que representa más de la cuarta parte del total de adolescentes de una población de 6,5 millones (INEGI, 2021). Acerca del egreso, en 2019, 1,4 millones de jóvenes lograron terminar los estudios de media superior. De ellos, 61% ingresaron a la universidad para cursar una licenciatura; 6% optaron por una carrera técnica y 33% empezaron a trabajar (IMCO, 2022). El sistema educativo se convierte en un filtro, mientras más se asciende, vemos mayor exclusión. Esto resulta más claro en el modelo de tránsito escolar de un grupo de 100 niños. En el ciclo escolar 2003-2004, de 100 niños y niñas que ingresaron a la primaria, 94 terminaron. De ellos, 90 ingresaron a la secundaria, 76 la terminaron, 70 ingresaron al bachillerato, sólo 52 lograron terminar, 7 ingresaron a profesional técnico y 1 egresó². De los que llegaron al nivel superior, 38 estaban en la licenciatura y sólo 27 egresaron en el ciclo escolar 2019-2020 (SEP, 2020). Es decir que menos de 30 de cada 100 lograron completar una licenciatura y 59 lograron terminar la educación media superior.

Para muchos jóvenes mexicanos, el recorrido escolar desde el preescolar hasta llegar a la Educación Media Superior (EMS)³ está lleno de obstáculos. Es en la EMS que el

2 En los estudios de la Educación Media Superior se abren dos opciones bachillerato o profesional técnico. La primera prepara a los jóvenes para ingresar a la universidad y la segunda es una opción que los prepara para trabajar.

3 La Educación Media Superior va del 10° al 12° año de escolaridad y sucede a la educación secundaria que va del 7° al 9° año.

abandono escolar es más grave que en la educación básica. En los datos anteriormente proporcionados, de 70 adolescentes que ingresaron a la EMS, 18 la abandonaron, y por cada 52 jóvenes que egresaron, 14 ya no continuaron estudiando el nivel superior. Aquí podemos notar el rasero que representa la escuela en sus niveles medio y superior, en los que difícilmente los adolescentes que han acumulado más carencias y que han sido limitados en el ejercicio de sus derechos humanos, logran acceder y permanecer.

Si observamos otros datos sobre el panorama de la juventud en el país, para la población entre 18 y 20 años, en 2019, 2,9 millones tenían concluida la educación media superior, 1 millón de ellos cursaba el nivel superior, 1,3 millones intentó continuar sus estudios en nivel superior (cerca de 1 millón estuvo inscrito) y poco más de 600 mil no siguieron estudiando. Muchos de estos jóvenes tuvieron la necesidad de trabajar. 596 mil jóvenes ya habían trabajado antes de concluir la educación media superior y 158 mil ya habían conseguido trabajo antes de iniciarla. (INEGI, 2019).

Con la contracción del mercado de trabajo en los últimos años y las constantes crisis económicas en el país, contar con estudios universitarios no ha sido una garantía para conseguir buenos empleos. En México, quienes estudiaron la universidad tienen una tasa de 51,9% de contar con empleos informales mientras que quienes tienen bachillerato enfrentan una tasa del 64%, la que aumenta al 76% si sólo tienen estudios de secundaria (IMCO, 2022).

En un estudio realizado con jóvenes en pobreza económica en México se encontraron las siguientes condiciones de precariedad en que laboran:

- 1) la incorporación al mercado laboral a temprana edad, 2) sueldos muy bajos, 3) largas jornadas laborales, 4) empleos de gran demanda física, 5) trabajo/ingreso variables e irregulares, 6) carencia de prestaciones de ley, 7) carencia de atención sanitaria, 8) alto riesgo de accidentes laborales, 9) deterioro apresurado de la salud por exposición a agentes patógenos en el trabajo y 10) equipo de protección deficiente o ausente (SÁNCHEZ; PAREDES, 2017, p. 16).

De inicio, estos jóvenes no tienen una vida digna y se violan sus derechos en materia de educación, salud, trabajo y ocio. Los jóvenes son el sector más golpeado por la precariedad de los trabajos informales a los que tienen acceso y en los que no existe posibilidad de ascender o mejorar sus salarios y/o condiciones laborales, o de que obtengan otro trabajo porque no han podido desarrollar otras capacidades, pues el sistema educativo, social y político no les brinda las ayudas necesarias para que esto ocurra.

La familia como base para el desarrollo de expectativas

El papel de la familia, al ser un refugio que proporciona seguridad y protección, sigue siendo fundamental para que niños, niñas y adolescentes puedan permanecer en la escuela y continuar sus estudios. Además de los ingresos económicos, resultan tanto o más importantes los apoyos moral y afectivo que madres, padres o tutores pueden dar a infantes y adolescentes (LUTTE, 1991; HURLOCK, 2007; ARNETT, 2008).

Cada familia es diferente y cuenta con una estructura particular, con diverso número de integrantes y roles, un curso de vida distinto y un entramado de relaciones en su contexto que puede favorecer o no su desarrollo óptimo. La integración y cohesión de la familia influyen en la manera en que suplen las necesidades afectivas, morales y económicas de

los hijos e hijas. En México, de cada 100 hogares, 71 son nucleares⁴, 28 son ampliados⁵ y 1 es compuesto⁶. De cada 100 hogares, en 33 de ellos las mujeres son reconocidas como las jefas de la vivienda (INEGI, 2020), lo que está modificando las dinámicas familiares en la sociedad mexicana.

La familia continúa siendo el primer agente socializador, donde se forma el carácter, se construyen los sueños e ideas, se aprenden hábitos y estilos de vida. Cuando se forma una familia, ésta ya se proyecta hacia el futuro en relación con los hijos, el trabajo, la educación y lo que todo eso implica. En la construcción de las perspectivas de futuro, encontramos que las dimensiones familiar y social forman la base del aprendizaje de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los valores que presumiblemente todos apreciamos en sociedad. Sin embargo, las madres y padres no siempre tienen las posibilidades de suplir todo lo que requieren infantes y adolescentes, si a diario tienen que resolver las necesidades más básicas y problemas de diversas índoles.

Las perspectivas de futuro se consolidan en las relaciones e interacciones de la familia y el medio social. Sin estos medios de contención y refugio es difícil que se constituyan personas con suficientes herramientas culturales, cognitivas y emocionales que les pueden ayudar a enfrentar la vida. Para que infantes y adolescentes desarrollen una buena imagen de sí mismos requieren de la guía y la retroalimentación de las personas significativas como madres, padres y otros familiares e incluso de maestros y maestras. Cuando el entorno y la sociedad en que viven les resulta peligrosa e insegura, difícilmente podrán proyectarse en el futuro e imaginar mundos posibles.

Existen amplias diferencias en los rasgos sociales, económicos y culturales de las familias en México, en las que se cruzan los marcajes de las desigualdades y violencias que padecen. Los indicadores de carencia social sobre la pobreza multidimensional en la población, y por tanto en las familias, incluyen educación, salud, seguridad social, vivienda, servicios básicos y alimentación nutritiva. En 2022, el 24,9% de la población tuvo al menos tres de estas carencias sociales, lo que significa un gran riesgo para el desenvolvimiento físico y psicológico de sus infantes⁷. Frente a la acumulación de carencias, las dificultades que enfrentan las familias aumentan, ya que muchos de estos padres y madres tienen empleos informales y reciben ingresos por debajo de la línea de pobreza y pobreza extrema⁸ (CONEVAL, 2023a).

Las mediciones de la pobreza multidimensional en México muestran que uno de cada dos menores de edad de 0 a 17 años se encuentra en esta condición, lo que significa que casi 20 millones de infantes y adolescentes no tienen servicios básicos ni las condiciones para el desarrollo de sus capacidades. En las familias con mujeres como jefa de hogar, existe una mayor proporción de menores de edad en condición de pobreza moderada y en vulnerabilidad, por la acumulación de más de tres carencias sociales fundamentales

4 Integradas por el papá, la mamá y los hijos o sólo la mamá o el papá con hijos; también una pareja que cohabita sin hijos.

5 Es un hogar nuclear más otros parientes: tías(os), primas(os) u otros.

6 Es un hogar nuclear o ampliado, y al menos una persona sin parentesco con la jefa o el jefe del hogar.

7 En 2022 la población ascendió a 126 millones, quienes tuvieron al menos tres carencias sociales fueron 32,1 millones de personas.

8 El valor monetario de la línea de pobreza establecida por el CONEVAL es de MX\$3.139,08 en zonas rurales y de MX\$4.337,50 en zonas urbanas, por persona al mes. Esta es una medida distinta a las establecidas por el BID, la CEPAL y otros organismos.

(salud, seguridad social y alimentación). El grado de escolaridad también influye sobre los ingresos y la acumulación de carencias. El 77,2% de los infantes y adolescentes que habitan con jefa de hogar que no cursó la primaria completa se encuentran en pobreza (UNICEF/CONEVAL, 2019).

En familias de clase media y alta, adolescentes y jóvenes viven vidas integradas al sistema escolar, no trabajan y continúan en dependencia económica hasta que terminan la universidad. En cambio, la realidad es otra para miles y hasta millones de infantes y adolescentes en el país que han tenido que trabajar, que han acumulado muchas dificultades en el aprendizaje y en la motivación, con lo que han terminado abandonando la escuela o desertando del sistema educativo. Estos pequeños no pueden vivir su vida y desarrollarse plenamente en el disfrute del juego y el ocio con la única obligación de asistir a la escuela, porque tienen que trabajar, a veces en largas jornadas y con bajos salarios.

La Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) 2019 reportó cifras preocupantes. 3.269.395 de niños y adolescentes de ambos sexos, entre 5 a 17 años realizaban alguna actividad económica. De ellos, se identificó que 1,9 millones de infantes y adolescentes hacían trabajos peligrosos (INEGI/OIT/STPS, 2022), lo que nos revela el grado de indefensión en que viven estos niños, niñas y adolescentes y la incapacidad del gobierno en todos sus niveles para asegurar a los menores su derecho de tener una vida digna. Si los niños y niñas trabajan, esto no les permite un crecimiento sano y seguro, los pone en riesgos físicos y psicológicos y afecta su asistencia a la escuela y si tienen dificultades o violencias en sus casas pueden desarrollar problemas psicológicos serios y ser mayormente vulnerados en distintos tipos explotación. Los infantes y adolescentes en contextos de desigualdad y pobreza difícilmente pueden construir perspectivas de futuro porque no cuentan con una base de seguridad y protección que les permita desarrollarse plenamente.

El narcotráfico y la violencia

En México, desde hace décadas, ha habido un exacerbado aumento de las violencias debido al crimen organizado, al tráfico de drogas y a la guerra contra el narco. Ciudades y pueblos han sido sitiadas por el crimen organizado. Estos lugares gobernados por los carteles se han convertido en campos de batalla de luchas cruentas por el control de las plazas, lo que pone en riesgo no sólo la asistencia de las infancias y juventudes a la escuela, sino su vida misma.

En diversos medios informativos han salido a la luz las connivencias de los políticos, empresarios y policías con los narcotraficantes, lo que muestra la porosidad entre lo legal y lo ilegal (BATAILLON, 2015). El surgimiento del narcoestado emerge ante la crisis del gobierno federal y sus instituciones que no proporcionan seguridad ni bienestar a los ciudadanos. En su ausencia, los delitos crecen y la impunidad sigue imperando, esto propició que los grupos de la delincuencia organizada tomaran el control; el surgimiento de grupos paramilitares; y la incursión de Estados Unidos a través de presiones en la política y el desarrollo de estrategias de seguridad más violentas. Los enfrentamientos entre las fuerzas armadas y el crimen organizado han dejado una estela de civiles muertos que eufemísticamente se la ha llamado “daños colaterales”, lo que sostiene la

existencia de un Estado fallido⁹ (ÁLVAREZ, 2007; SOLIS, 2013; ZAPATA, 2014; MANCERO; MÚNERA, 2018).

Un estudio reciente demuestra que las bandas del narco representan la quinta empresa empleadora en México. Se estima que, en 2022, los carteles empleaban entre 160 mil y 185 mil personas. Los carteles además requieren reclutar entre 350 y 370 nuevos miembros por semana para remplazar las bajas por enfrentamientos entre carteles, con el ejército y por encarcelamientos (PRIETO; CAMPEDELLI; HOPE, 2023).

En algunas zonas del país, el ingreso a las bandas del narco y la delincuencia organizada constituye un atractivo para los adolescentes por la apología a la violencia que constituye un modo de ser en el mundo que les da poder, y como una forma de enriquecimiento legítimo en sus comunidades (ALVARADO, 2017; PIÑA, 2021). Muchos adolescentes han nacido y crecido en esta narco-cultura, lugares con larga tradición en el tráfico de drogas, en que los pobladores comparten representaciones e imágenes de los narcos como bienhechores y protectores.

Los adolescentes que ingresan a las bandas de narcotráfico no sólo buscan poder, mostrar su valentía o ganar dinero, sino también el sentido de pertenencia y de reconocimiento. Un estudio realizado entre exmiembros de los cárteles mostró que las motivaciones de su reclutamiento fueron “por aspiraciones de éxito financiero y nociones de masculinidad, pero también influenciados por el apego a grupos sociales y experiencias compartidas conjuntamente [...]” (CHOMCZYŃSKI; GUY; AZAOLA, 2023).

El narcotráfico es parte de la vida en los pueblos o ciudades en el norte de México. Mendoza (2006, p. 11) muestra cómo las actividades del narco se imbrican en las prácticas sociales de los habitantes de un poblado, quienes han naturalizado las actividades del narco y a la vez lo controlan o intentan neutralizar. La autora visibiliza cómo se domestica la actividad del tráfico de drogas y la incorporación de diversos vocablos a la jerga local para referirse a los “mafiosos” y a sus actividades.

Las bandas del narco cada vez más utilizan niños y adolescentes como sicarios y “halcones”. Desde la declarada guerra contra el narco que inició el gobierno en 2006, se han convertido en un blanco fácil debido a que millones de infantes y adolescentes son de los más vulnerados por las desigualdades estructurales, las violencias físicas y los abusos sexuales (AZAOLA, 2017; VÉLEZ et al., 2021). Muchos menores de edad son cooptados y entrenados para participar en actividades ilícitas o son engañados y forzados a trabajar en redes de explotación sexual y de tortura que mantienen estos grupos delincuenciales (REINSERTA, 2021; CORNELIO; CORNELIO, 2022).

Las situaciones dramáticas que aquejan a las infancias y adolescencias pueden ser muy crudas, lo que los llena de desesperanza, incertidumbre y falta de expectativas. Sus salidas están reducidas, por lo que fácilmente terminan en bandas delictivas. En un estudio realizado con 730 menores infractores privados de su libertad en el país, narraron situaciones dramáticas que habían vivido, desde la muerte (a veces asesinato)

9 Mancero y Múnera (2018) mencionan que fueron Herman y Ratner, en 1993, quienes utilizaron el concepto de Estado fallido para aquellos Estados que no proveían bienes públicos a sus ciudadanos y tenían problemas de control institucional y social en su territorio. Álvarez Cobelas (2007) nos dice que Thüerer (1999) sustituyó el término por *desintegrated o collapsed states*. El término utilizado actualmente es de *Estados frágiles*, y hay un listado publicado anualmente donde México ocupó el lugar 85 en 2023 de un total de 136 países. https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_Fragile_States_Index.

del padre, abusos y maltratos en diversos espacios, como su participación en delitos graves (AZAOLA, 2017). Diversas situaciones de riesgo a las que se enfrentaron estos adolescentes afectaron las posibilidades de tomar otros caminos. El 68% consumía drogas diariamente; el 68% consumía alcohol; para el 60% un miembro de la familia había estado en prisión; al 53% no le gustaba la escuela; un 89% había trabajado antes de ser recluido; y el 37% había trabajado antes de los 12 años (AZAOLA, 2017).

La narcocultura está muy extendida en el país. Diversas prácticas sociales se asocian a la actividad del narcotráfico, desde la música, los estilos en el vestir, la jerga en el habla y una profusión de películas y series – difundidas con mucho éxito – que han dado lugar a la construcción de imágenes estereotipadas sobre los hombres y las mujeres que participan en el narco, en sus papeles de víctimas o victimarios.

La migración forzada

Frente a los problemas de pobreza, desempleo e inseguridad, la migración se constituye en una alternativa para muchas personas, lo que tiene un fuerte impacto sobre los adolescentes: muchos han nacido en los Estados Unidos y tienen doble nacionalidad; hay quienes emigraron junto con sus padres y atendieron la escuela en los Estados Unidos; y a otros adolescentes sus familias los alientan a migrar porque resulta viable con el apoyo de redes de paisanos y/o parientes que se encuentran en los Estados Unidos.

La migración es un fenómeno que encontramos en todos los estados del país. De los 2456 municipios en el país, 609 tienen un grado de alta o muy alta intensidad migratoria a Estados Unidos (24%) y sólo en 11 municipios – que representa el 0,4% – reportaron no estar relacionados con personas que hayan tenido experiencia migratoria hacia los Estados Unidos (LÓPEZ ET AL., 2022). Lo que nos habla de que la migración es reconocida en todo el país como una vía para conseguir trabajo y mejores condiciones de vida.

En los estados y municipios que más expulsan a los pobladores se dice que existe una cultura que alienta a los jóvenes a migrar y el motivo principal no es la necesidad económica. Echeverría y Lewin Fischer (2016, p. 12) entienden esta cultura de migración como “un flujo de ideas que la gente comparte acerca de los migrantes y la migración, y que puede constituirse en una opción para orientar decisiones para salir o permanecer en su lugar de origen”.

En las regiones expulsoras existen comunidades que pueden ser caracterizadas con una forma de vivir transnacional, “que implica una gama de relaciones transfronterizas y prácticas que conectan a los migrantes con sus sociedades de origen” (GUARNIZO, 2007, p. 157). En estos lugares, migrar ha entrado a formar parte de la vida cotidiana y se conocen las historias heroicas y de esfuerzo que han protagonizado quienes se han ido. Infantes y adolescentes se retroalimentan en estas comunidades afectivas y se constituye la idea de que la opción para obtener ingresos económicos es irse a Estados Unidos. Estas percepciones se afianzan en la realidad ante la falta de fuentes de empleo para la fuerza laboral que existe, los bajos salarios y el aumento del trabajo informal y de los empleos precarios.

Quienes más emigran son los hombres que las mujeres, y más los jóvenes que los adultos. De la población migrante hacia otros países, en el rango entre los 18 y los 29 años representan el 25% del total. Los adolescentes son un grupo considerable que migra, entre los 15 a 19 años, los hombres representan el 10,9% y las mujeres de la misma

edad son el 5,2% (INEGI, 2021).

Huacuz Elías (2007) encontró que, además de las necesidades económicas, otras razones motivaban a los jóvenes para migrar: por prestigio entre pares, por la aspiración a casarse o como rito de paso en su comunidad. En el caso de los adolescentes, éstos sueñan con la aventura, el deseo de libertad e independencia a través de las imágenes que escuchan de las narrativas heroicas de familiares y amigos e incluso de los medios de comunicación. A diferencia de los adultos, en que las causas están relacionadas con el bienestar económico de sus familias y el deseo de volver.

En otro estudio realizado con adolescentes, encontraron que quienes deciden migrar tienen alta motivación de logro, poder y alta centralización en el trabajo. Por el contrario, sus valores frente a la familia son menores, tienen baja motivación de afiliación y de centralización en la familia. Otras razones que influyeron en la decisión de migrar de los adolescentes fueron los problemas con sus familias, no se sentían apoyados, trabajaban y estudiaban, recibían malos tratos, regaños, castigos y falta de afecto. Además, el hecho de que algún miembro de la familia o el mismo joven tuviera farmacodependencias podía ser un factor de influencia (AMAVIZCA, 2016). Por otro lado, los jóvenes que se quedan construyen su arraigo a partir de lo que significa para ellos la comunidad, la familia y uno de los motivos para quedarse puede ser continuar en la escuela (ECHEVERRÍA; LEWIN, 2016).

En el caso de los adolescentes que migran, sobre todo si no van acompañados, éstos pueden ser víctimas de explotación laboral en jornadas extenuantes, bajos salarios y sin prestaciones laborales en los trabajos llamados 3D (*dirty, dangerous and difficult*). Esta economía de explotación ha sido denunciada en medios de comunicación, ya que grandes empresas cometen violaciones a los derechos de los menores de edad, sin ninguna ética ni consideración humanitaria (DREIER, 2023; RENAÚ, 2023). Lo más grave es que los gobiernos de los Estados Unidos, México y Centroamérica lo saben y hacen muy poco por las infancias y adolescencias en situaciones de riesgo y explotación laboral.

Reflexiones finales

Dado que las perspectivas de futuro no se construyen de manera individual ni aislada, sino dentro de las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales, en el país podemos identificar que fenómenos como la migración forzada y el narcotráfico difunden imágenes, aspiraciones y deseos que se legitiman en la sociedad, aún cuando no sean las más deseables ni sean éticas. Las personas empiezan reconociendo los beneficios de ciertas prácticas, les llegan a otorgar valor, aunque sean ilegales como en el caso del narcotráfico, se las acepta o tolera en muchos pueblos y ciudades en este país y los capos llegan a ser considerados benefactores de la comunidad. En el caso de la migración, quienes migran pueden ser representados como valientes o héroes y adquieren un estatus social si logran cruzar y enviar recursos económicos a su familia, sin importar las dificultades, la explotación laboral o la discriminación sufrida.

En la migración forzada como en el narcotráfico, sus imágenes y representaciones están naturalizadas en las comunidades. Muchas de estas prácticas – aunque sean ilegales, representen peligros, en ellas se cometan delitos, se promuevan la violencia y la impunidad, se dañe, viole o mate a otros y con todo ello se provoque mucho dolor a las familias – continúan ocurriendo y siguen siendo solapadas por distintos actores y en diferentes niveles de la sociedad. La pregunta que me surge es qué nos toca hacer desde

nuestras aulas, en las escuelas y universidades, como profesoras, madres de familia, investigadoras y cualquier persona interesada en el bienestar de infantes y adolescentes, para revertir esto y que sean otras imágenes y representaciones de personas destacadas en distintos ámbitos del quehacer humano las que sean difundidas y admiradas. Es urgente poner estos temas en la mesa y promover discusiones en nuestros ámbitos de intervención sobre el daño y las consecuencias que esto tiene para el desarrollo de infantes y adolescentes, para el apoyo en las familias y la comunidad.

Otro punto importante son las estadísticas escolares en el país, que son desalentadoras. Aunque se ha logrado una cobertura casi total en la primaria, muchos niños, niñas y adolescentes no asisten a la escuela y los que asisten terminarán abandonándola en algún nivel superior. Esto sucederá con mayor probabilidad entre los más pobres, que viven en lugares más alejados. La construcción de perspectivas de futuro en infantes y adolescentes se ve afectada en grado profundo debido a las dificultades para acceder y/o permanecer en el sistema educativo, por lo que se necesita una mayor atención a estos grupos de población en pobreza y extrema pobreza, mayormente vulnerados por el sistema económico y social en el país. Quiero apuntar que el desarrollo del gusto y el interés por la escuela no es un asunto personal, sino una construcción colectiva, tiene lugar en el ámbito social, dentro de las condiciones estructurales en que la familia y la escuela se asientan. Si esta base es fuerte y protege el desarrollo de infantes y adolescentes, éstos podrán sentir confianza y seguridad para continuar con sus estudios.

Desde el ámbito educativo se abren nuevas vetas para seguir estudiando y trabajando en el diseño de programas curriculares pertinentes y adaptados a las necesidades y características de infantes y adolescentes empobrecidos y excluidos. Es necesario que las políticas públicas se enfoquen en atender los diversos problemas sociales que enfrentan los menores, desde racismo, violencias intrafamiliares, abuso sexual y explotación laboral. Tenemos una deuda con estas nuevas generaciones, de proporcionarles una vida digna y segura, de modo que puedan soñar con el futuro.

Entre las medidas que han implementado los gobiernos en México para lograr la permanencia en la escuela de infantes y adolescentes, se encuentran los programas de becas, desde el preescolar hasta la universidad, con lo que han paliado algunas de las carencias en estas familias, y con eso se evita que hijos e hijas trabajen a temprana edad y puedan atender la escuela. Sin embargo, esos programas están bajo el arbitrio de los gobiernos en turnos y son manejados discrecionalmente en función de los beneficios electorales. Aún con los cambios de gobierno, esto sigue operando así. Se otorgan beneficios a los pobladores en un sentido paternalista y se recortan cuando así lo consideran para volver a darlos más adelante si es necesario.

Considero que la participación de la sociedad civil en forma de grupos, asociaciones y colectivos se vuelve cada vez más importante para presionar y también para trabajar en conjunto con el gobierno en el diseño de programas sociales que sean implementados de manera diferencial en atención de las distintas carencias sociales de las familias. Así como en la actualidad existen las mediciones de la pobreza multidimensional, con ese mismo enfoque se requiere brindar los distintos servicios de alimentación, educación y salud.

En México, los gobiernos no han tenido la suficiente capacidad, y tal vez tampoco el interés, en generar los empleos necesarios para toda la población en edad activa. Se requiere de nuevas visiones sobre la planta económico-productiva para que finalmente el mercado laboral crezca y brinde oportunidades a las nuevas generaciones que se están formando en la escuela y no se les pierda debido a la migración forzada o sean

cooptados por el narco.

Los jóvenes con poca formación escolar enfrentan mayores dificultades para conseguir trabajos dignos, en los que se requieren mayores habilidades y también una red de relaciones sociales. Para ellos no es fácil negociar mejores salarios o condiciones laborales. Son los “desechables” del sistema. Si se niegan a trabajar serán sustituidos por otros y si se quedan no hay forma de ascender o mejorar las condiciones laborales, de esta manera quedan en un círculo de pobreza y precariedad. El peligro latente es que, si los jóvenes no satisfacen sus necesidades primordiales, en el futuro tendremos personas y familias, no sólo con problemas en lo económico, sino en lo social, de salud física y emocional.

Aunque el panorama puede ser desolador, si nos enfocamos solamente en los datos duros, quiero mencionar que existen experiencias locales y comunitarias, desde distintas iniciativas y actores, que trabajan en entornos difíciles en que se encuentran infantes y adolescentes en situaciones de exclusión que conservan la esperanza en un futuro mejor y quienes están haciendo la diferencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, R. I. V. El buchón: ¿una imagen juvenil o una expresión cultural y urbana de Sinaloa? **Tla-Melaua**, Sinaloa, v. 11, n. 42, p. 136-157, 2017.
- ÁLVAREZ, J. R. C. La etiqueta como estigmatización: de failed state, a rogue state. **Revista electrónica de estudios internacionales**, n. 14, p.1-14, 2007.
- AMAVIZCA, J. R. R. et al. La problemática familiar y la migración de los adolescentes. **Acta de Investigación Psicológica**, v. 6, p. 2249-2261, 2016.
- ARNETT, J. J. **Adolescencia y adultez emergente, un enfoque cultural**. Estado de México: Pearson Educación, 2008.
- AZAOLA, E. G. **Adolescentes: vulnerabilidad y violencia**. México: Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Comisión Nacional de los Derechos Humanos. 2017.
- BATAILLON, G. Narcotráfico y corrupción: las formas de la violencia en México en el siglo XXI. **Nueva Sociedad**, n. 255, p. 55-68, 2015.
- BAUMAN, Z. **Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias**. Barcelona: Paidós, 2005.
- BRACHO, T.; MIRANDA, F. Desencuentros entre los jóvenes y la escuela en América Latina. **Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México**, p. 16-22, 2017.
- CECCHINI, S.; HOLZ, R.; SOTO, H. Infancia y Adolescencia. In: CECCHINI, S.; HOLZ, R.; SOTO, H. (coords.). **Caja de herramientas**. Promoviendo la igualdad: el aporte de las políticas sociales en América Latina y el Caribe. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2021. Disponible en: <https://igualdad.cepal.org/sites/default/files/2022-02/4.%20CC_Infancia%20y%20adolescencia_es.pdf> Consultado el 28 de octubre de 2023.
- CEPAL/UNICEF (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) **Pobreza infantil en América Latina y el Caribe**, Santiago: Publicación de las Naciones Unidas, 2010. Disponible en: <<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/9b920aaa-1840-471f-942f-3db8fa4faeb1/content>> Acceso: 19 oct. 2023.
- CHOMCZYŃSKI, P.; GUY, R.; AZAOLA, E. Beyond money, power, and masculinity: Toward an analytical perspective on recruitment to Mexican drug trafficking organizations. **International Sociology**, v. 38, n. 3, p. 353-371, 2023.
- CONEVAL. **Medición de pobreza 2022**. México: Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2023a.
- _____. **Medición de pobreza 2022: resumen ejecutivo**. México: Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2023b.
- CORNELIO, E. P.; CORNELIO, G. C. Reclutamiento de niñas, niños y adolescentes como instrumento delictivo del narcotráfico en la frontera sur de México. **Revista de Investigación Académica sin Frontera**, v. 15, n. 37, p. 1-29, 2022.
- DE VRIES, W; GRIJALVA, O. ¿Dejar la escuela o la vida social? El abandono en la educación media superior en Oaxaca. **Revista de la Educación Superior**, v. 50, n. 197, p. 59-76, 2021.
- DREIER, H. Solos y explotados, niños migrantes desempeñan trabajos crueles en EE. UU. **The New York Times**, 2023.

- ECHEVERRÍA, M.; LEWIN, F. P. Jóvenes con intención de salir. Cultura de la migración en estudiantes de Yucatán. *Península*, v. 11, n. 2, p. 9-33, 2016.
- GRASSO, P. Perspectiva temporal futura: una aproximación al concepto. *ConCiencia EPG*, v. 4, n. 1, p. 12-29, 2019.
- GRIJALVA, O. **Diversión, estudio y estilo**: identidades juveniles en una escuela. Argentina: Brujas, 2018.
- GUARNIZO, L. E. Aspectos económicos del vivir transnacional. En: ARIZA M.; PORTES, A. **El país transnacional**: migración mexicana y cambio social a través de la frontera. Ciudad de México: UNAM, 2007. p. 151-202.
- HERNANDEZ, O. E.; PADILLA, L. E. Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: influencia de variables familiares, personales y escolares. *Sociológica*, v. 34, n. 98, p. 221-251. 2019. Disponible en: <<https://www.cepal.org/es/enfoques/primera-infancia-la-pospandemia-america-latina-caribe>> Acceso: 19 oct. 2023.
- HUACUZ, M. G. E. Masculinidades emergentes: una mirada polifónica de los ritos y mitos de la migración laboral internacional. In: TENA, O. G.; JIMÉNEZ, L. G. **Reflexiones sobre masculinidades y empleo**. Cuernavaca: CRIM/UNAM, 2007. p. 449-471
- HURLOCK, E. B. **Psicología de la adolescencia**. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- IMCO. **Los jóvenes sin preparación son más vulnerables en el mercado laboral**. Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO). Nota informativa, 2022. Disponible en: <<https://imco.org.mx/los-jovenes-sin-preparacion-son-mas-vulnerables-en-el-mercado-laboral/>> Acceso: 30 oct. 2023.
- INEE. **Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior**. México, D. F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016.
- INEGI. **Censo de población y vivienda 2020**. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2021.
- _____. **Encuesta nacional de inserción laboral de los egresados de la educación media superior**. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2019.
- _____. **Hogares**. Cuéntame de México. Población. México: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 2020.
- INEGI/OIT/STPS. **Encuesta Nacional de Trabajo Infantil 2019**. Informe de Resultados. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, Organización Internacional del Trabajo y Secretaría del Trabajo y Previsión Social. 2022. Disponible en: <<https://www.inegi.org.mx/programas/enti/2019/>> Acceso: 23 oct. 2023.
- LÓPEZ, R. V. et al. **Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2020**. México: CONAPO, 2022.
- LUTTE, G. **Liberar la adolescencia**: la psicología de los jóvenes de hoy. Barcelona: Herder, 1991.
- MANCERO, G. A.; MÚNERA, P. O. Los Estados fallidos: una visión desde la Geopolítica. *Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, v. 22, p. 41-57, 2018.
- MENDOZA, E. N. R. **La intimidad del desierto**: moral, identidad y tráfico de drogas en un lugar complicado. Reflexión etnográfica. Ciudad de México: COLMEX, 2006.

- MIRANDA, F. L. Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. **Sinéctica**, n. 51, p. 1-22, 2018.
- OMAR, A. Las perspectivas de futuro y sus vinculaciones con el bienestar y la resiliencia en adolescentes. **Psicodebate**, v. 7, p. 141-154, 2007.
- PIÑA, F. M. O. Deserción escolar y participación en actividades de tráfico de drogas en Sonora, México. **Acta Universitaria**, v. 31, p. 1-18, 2021.
- PRIETO R. C.; CAMPEDELLI, G. M.; HOPE, A. Reducir el reclutamiento de los cárteles es la única manera de bajar la violencia en México. **Science**, v. 6664, n.381, p. 1312-1316, 2023.
- REINSERTA. **Niños y niñas reclutados por la delincuencia organizada**. Ciudad de México: Reinserta.org, 2021.
- RELAF. **Contextos, causas y consecuencias de la privación del derecho a la convivencia familiar y comunitaria**. Documento de divulgación latinoamericano. Niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en América latina. Red Latinoamericana De Acogimiento Familiar, Aldeas Infantiles SOS Internacional. 2011. Disponible en: <<https://www.relaf.org/biblioteca/Documento1.pdf>>. Acceso: 17 sep. 2023.
- RENAU, R. **Trabajo infantil y explotación en Estados Unidos: una realidad oculta**. Blog Políticas Públicas, Puebla, 2 jun. 2023. Disponible en: <<https://www.iexe.edu.mx/politicas-publicas/trabajo-infantil-y-explotacion-en-estados-unidos-la-realidad-oculta/>>. Acceso: 18 oct. 2023.
- SALAZAR, A. **No nacimos pa'semilla: la cultura de las bandas juveniles en Medellín**. Bogotá: Editorial Planeta, 2002.
- SÁNCHEZ, G. L.; PAREDES, P. B. **El futuro de los jóvenes pobres en México**. Ciudad de México: COLSAN, INSTITUTO MORA, COLMICH y CIESAS. 2017.
- SANTOS, R. **Primera infancia en la pospandemia en América Latina y el Caribe**. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2023.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020**. México: 2020.
- SOLÍS, J. L. G. Neoliberalismo y crimen organizado en México: El surgimiento del Estado narco. **Frontera Norte**, v. 50, p. 7-34, 2013.
- TAPIA, G. **Para valerme por mí misma...: los estudios de bachillerato para las mujeres rurales en el centro de México**. Guanajuato: Universidad Iberoamericana León, 2020.
- UNICEF/CONEVAL. **Pobreza infantil y adolescente en México 2020**. Ciudad de México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2019.
- VÉLEZ, D. S. et al., **Reclutamiento y utilización de niñas, niños y adolescentes por grupos delictivos en México: acercamientos a un problema complejo**. Ciudad de México: Red por los Derechos de la Infancia en México. Observatorio Nacional Ciudadano de Seguridad, Justicia y Legalidad, 2021.
- WEISS, E. (coord.) **Jóvenes y Bachillerato**. Ciudad de México: ANUIES. 2012.
- ZAPATA, J. S. C. La teoría del estado fallido: entre aproximaciones y disensos. **Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad**, v. 9, n. 1, p. 87-110, 2014.

Resumen En este trabajo planteo que la construcción de las perspectivas de futuro de niños, niñas y adolescentes más empobrecidos en México está condicionada por las desigualdades económicas, socioculturales y políticas, que los gobiernos en México no han podido solucionar. Esta situación se debe en gran parte a un Estado fallido: por décadas el Estado mexicano ha sido incapaz de proveer los servicios básicos a la población de educación, salud y alimentación. Sobre las infancias y adolescencias se ciernen diversas formas de exclusión en los sistemas educativos y el mercado laboral, que se traducen en enormes desigualdades en la distribución del ingreso. Para muchos niños y adolescentes no hay muchas opciones de salida; ingresan o son cooptados por los carteles del narcotráfico o recurren a la migración forzada a los Estados Unidos como forma de obtener ingresos económicos e incluso para pertenecer y obtener reconocimiento.

Palabras clave: infancia, adolescencia, futuro, narcotráfico, migración.

A construção de perspectivas de futuro de crianças e adolescentes em contextos de pobreza e desigualdade

Resumo Neste trabalho proponho que a construção das perspectivas de futuro das crianças e adolescentes mais empobrecidos de México está condicionada pelas desigualdades econômicas, socioculturais e políticas que os governos do México não têm conseguido resolver. Esta situação deve-se, em grande parte, a um Estado falido: durante décadas o Estado mexicano foi incapaz de fornecer serviços básicos à população em termos de educação, saúde e alimentação. Diversas formas de exclusão pairam sobre infância e adolescência nos sistemas educacionais e no mercado de trabalho, o que se traduz em enormes desigualdades na distribuição de renda. Para muitas crianças e adolescentes não há muitas opções de saída; eles entram ou são cooptados pelos cartéis do tráfico de drogas ou recorrem à migração forçada para os Estados Unidos como forma de obter renda econômica e, até mesmo, de pertencer e obter reconhecimento.

Palavras-chave: infância, adolescência, tráfico de drogas, migrações, futuro.

Building future perspectives for children and adolescents in contexts of poverty and inequality

Abstract In this work I argue that the construction of the future perspectives of the most impoverished children and adolescents in this country originates from economic, sociocultural and political inequalities, which Mexican governments have not been able to solve. This situation is largely due to a failed State: for decades the Mexican State has been unable to provide basic services to the population regarding education, health and food. Various forms of exclusion affect children and adolescents in educational systems and the labor market, which translate into enormous inequalities in income distribution. For many children and adolescents, there are very few exit options; they enter or are co-opted by drug trafficking cartels or resort to forced migration to the United States, as a way to obtain economic income, and even to belong and obtain recognition.

Keywords: childhood, adolescence, drug trafficking, migration, future.

FECHA DE RECEPCIÓN: 22/11/2023

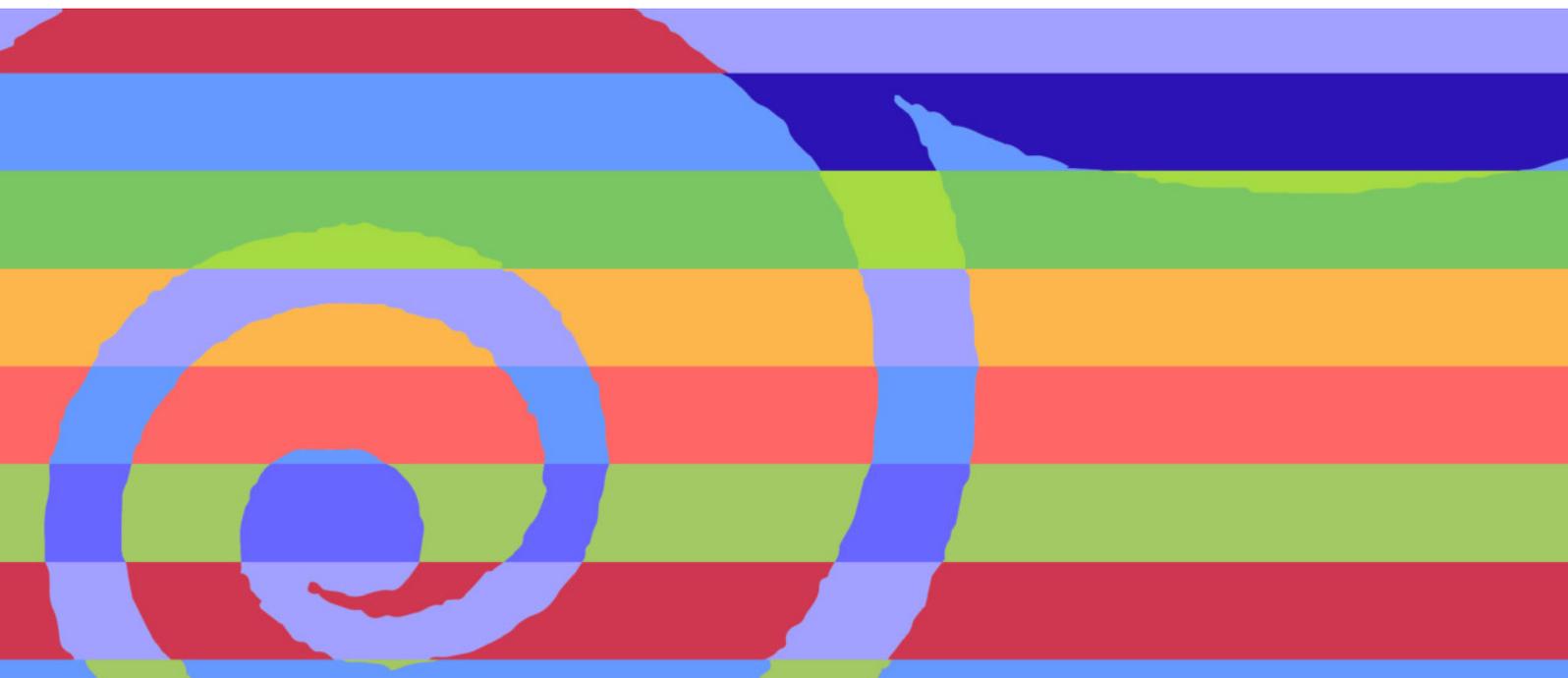
FECHA DE APROBACIÓN: 29/01/2024



Olga Grijalva Martínez

Doctora en Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV. Profesora investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México. Docente del Doctorado en Educación, Arte y Cultura. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras del CONAHCyT.

E-mail: ogrijalva.ice@gmail.com



A cidadania prometida

Irene Rizzini

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1154-7998>

Introdução

Na década de 1980 ocorreu uma transição importante no que tange à compreensão sobre a população infantil e juvenil em situação de pobreza e marginalização no país. Pouco antes do lançamento da nova Constituição Federal (BRASIL, 1988), conhecida como Constituição Cidadã, houve uma profunda reformulação de paradigmas com grande impacto na forma de se perceber a chamada *questão (ou problema) do menor*. Não por acaso, a metáfora do menor que se torna cidadão virá com força para firmar a ideia de que a *era do menorismo* deveria ceder lugar para a “era dos direitos”, em referência à expressão empregada por Bobbio (1992).

A dicotomia entre o menor e a criança, consolidada a partir do final do século XIX no Brasil, permanecerá presente por muitos anos. Porém, as bases sobre as quais o menorismo se assentava foram profundamente abaladas (RIZZINI, 2011). O marco legislativo que subsidiou essas mudanças foi a substituição do Código de Menores – de 1927, e reformulado em 1979 – (BRASIL, 1979) pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Crianças e adolescentes passavam então a ser reconhecidos como *sujeitos de direitos* (BRASIL, 1990).

A década de 1980 finalizava impulsionada por uma nova vibração resultante do processo de abertura política que vivia o Brasil, e praticamente toda a América Latina, após 20 anos de violenta ditadura e autoritarismo cerrado. Iniciava-se um novo tempo, marcado pela esperança e busca por liberdade.

Com a intensa mobilização nacional em prol dos direitos humanos, acrescida da vitória da inclusão do artigo 227 na Constituição Brasileira¹ e da aprovação do ECA, experimentava-se um momento de efervescência e clamor por transformações no que se refere às percepções e ao atendimento à população infantil e juvenil. Havia igualmente um intenso questionamento em relação às ideias e práticas em curso; como se mudanças significativas parecessem mais tangíveis e viáveis.

Essa mobilização proporcionou terreno fértil para a emergência de diversos movimentos sociais. No início da década de 1980, quando o regime ditatorial ia perdendo força, já se observava a presença de alguns movimentos sinalizando a reorganização da sociedade civil. Começaram a surgir diversas articulações entre indivíduos e grupos, das quais pude participar ativamente, em prol do bem-estar dos menores, como crianças e adolescentes pobres e socialmente marginalizados ainda eram designados (SANTOS et al., 2009; SDH, 2010). Alguns grupos se destacaram, como o Movimento em Defesa do Menor, em São Paulo, e o Movimento Nacional de Meninos de Rua, formado por educadores sociais ou educadores de rua (como eram denominados) e outros profissionais de diversos estados.

¹ Resultado de intensa movimentação popular, a inclusão do artigo 227 na Constituição Federal de 1988 inaugurou a Doutrina de Proteção Integral ao estabelecer prioridade absoluta para o cumprimento dos direitos da criança.

A articulação nacional que se formou com foco nos chamados *meninos de rua*² demonstrava que o fenômeno da vida nas ruas já era visível na década de 1980, quando surgiu uma das primeiras pesquisas realizadas no Brasil, na qual 300 crianças e adolescentes nas ruas do Rio de Janeiro foram entrevistados (RIZZINI, 1986). Uma das motivações para a realização do estudo foi o fato de que os mesmos estavam sendo sistematicamente recolhidos das ruas e criminalizados.

A pesquisa demonstrou que a maioria das crianças e dos adolescentes que se encontrava nas ruas não poderia ser considerada delinquente. Eles sobreviviam como podiam, envolvendo-se em diversas atividades que lhes rendessem algum recurso; além disso, suas famílias dependiam em parte desses ganhos para sua subsistência.

A presença de tantas crianças nas ruas pode ser entendida por vários fatores. Um deles foi o processo de fechamento das grandes instituições que perduraram por décadas, os internatos de menores, ou mesmo orfanatos – embora poucos entre os internos fossem de fato órfãos. A institucionalização de crianças pobres foi uma das práticas recorrentes desde o início do século 20 e foi intensificada durante o período da ditadura no escopo da Política Nacional de Bem-Estar do Menor, a Funabem (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Na década de 1980, essas práticas não mais se sustentavam. Além de muito onerosas aos cofres públicos, comprovavam-se os efeitos danosos da internação prolongada ao desenvolvimento infantil (ALTOÉ, 1990). Tratava-se de buscar alternativas à institucionalização de crianças e adolescentes. Ganha força o reconhecimento de que eram pobres – e não necessariamente abandonados por suas famílias, as quais, em geral, não tinham condições financeiras para mantê-los.

E, assim foi que paulatinamente as grandes instituições foram fechadas, dando espaço a políticas e iniciativas que respeitassem o direito à convivência familiar e comunitária, como o Serviço de Acolhimento institucional, o Serviço de Acolhimento Familiar em Família Acolhedora (VALENTE; CASSARINO-PEREZ; PINHEIRO, 2023) e programas que incentivassem a permanência das crianças em suas famílias, de origem ou extensa.

Em âmbito internacional, o referencial de direitos da criança se fortalece e serve de base para reformulações nos campos legislativos e executivos em um grande número de países. No universo acadêmico, há também o surgimento de novos enfoques teóricos calcados no princípio da criança como sujeito de direitos e que contestam fortemente os referenciais de base psicobiológica que predominavam até então (JAMES; PROUT, 1990; QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2009; SDH, 2010).

Toda essa movimentação em prol dos direitos da criança chegou ao Brasil e veio ao encontro das transformações em curso no que tange às concepções de infância e suas repercussões no campo das políticas públicas, levando a necessários reordenamentos institucionais. Entretanto, a dicotomia anteriormente firmada entre a imagem da criança e a do menor, ainda muito presente, resistia às modificações propostas. Embora não se possa negar que foi um momento histórico da maior importância e que de fato provocou mudanças sobre como era entendido e como se respondia ao chamado “problema do menor”, a pergunta que fica é se a promessa de garantia

2 Faço uso do termo criança e adolescente “em situação de rua”, como mais comumente são denominados atualmente, e também da expressão “em conexão com o mundo da rua”, reconhecendo um amplo espectro de possibilidades e de sentidos. Os termos “meninos de rua” e “nas ruas” também aparecem neste artigo dependendo dos textos pesquisados e da época a que se referem. A análise conceitual sobre os usos dessas terminologias é importante, mas não é um dos focos deste artigo.

de direitos e de cidadania se aplicaria àqueles caracterizados como menores³.

As crianças e os adolescentes nas ruas estariam incluídos entre aqueles vistos como sujeitos de direitos? Seriam considerados cidadãos? Propomos, neste texto, refletir sobre esse ponto, utilizando o caso dos meninos em situação de rua para ilustrar a discussão sobre quem teria direito à promessa de cidadania.

Crianças e adolescentes nas ruas: sujeitos de direitos?

A resposta a essa pergunta não é tão simples. Teoricamente, sim. O Estatuto da Criança e do Adolescente, ao adotar um referencial de Direitos Humanos, veio a contestar a divisão estabelecida entre *menores* e *crianças*. Perante a lei todos teriam os mesmos direitos. Porém, na prática, isso não acontece. Os segmentos populacionais considerados de menor valimento social costumam sofrer discriminação e encontram dificuldade em acessar seus direitos. Os *meninos de rua* estão entre eles.

Os desdobramentos dessa história refletem claramente a ambivalência que caracteriza a questão da vida nas ruas no que concerne às crianças e aos adolescentes. A década de 1990 teve início em clima de esperança e luta por mudanças ao enunciar os referenciais de proteção integral e de garantia e defesa de direitos dessa população que, no entanto, continuou sendo alvo de intolerância e de episódios de violência que chocaram o país nesse período. Dentre eles, o que ficou conhecido como a *Chacina da Candelária* no Rio de Janeiro, em julho de 1993, por exemplo. Consequentemente, o Brasil teve que admitir que a prática de extermínio de crianças de fato ocorria (CEAP, 1993; DIMENSTEIN, 1995; MNMMR; IBASE; NEV/USP, 1991).

A repercussão da chacina, apenas uma entre várias que marcaram a década, foi grande. O Brasil era um país que matava suas crianças e jovens, apontaram diversas manchetes. Muitos demonstraram sua indignação diante dessa realidade. O debate sobre o assunto também se fez presente na esfera acadêmica, com diversas contribuições. No livro *Extermínio: violência e banalização da vida*, Cruz-Neto e Minayo (1994) fazem a seguinte reflexão:

Em relação ao conceito de extermínio, embora do ponto de vista acadêmico se venha preservando um cuidado na utilização do termo, a realidade tem sido forte em reafirmá-la. As expressões “execução sumária”, “assassinato em massa”, “eliminação”, “morte não-acidental”, “chacina”, “desova” e “execução extrajudicial” escondem, todas, histórias de vida de gente pobre, social e ideologicamente excluída, alvo do projeto de limpeza social, com quem a sociedade pensante e “politicamente correta” nunca contou, e para quem tem destinado apenas, como projeto, a expectativa do “bolo crescer”. Sem projeto de vida enquanto indivíduo, e sem projeto social enquanto cidadã, à “população supérflua” resta o projeto do extermínio simbólico ou real (CRUZ-NETO; MINAYO, 1994, p. 221).

³ Para uma discussão interessante sobre a relação entre cidadania e direitos, ver os artigos de Monteiro e Castro (2008) e de Garcia e Pereira (2014).

Os sentimentos presentes na época em relação à existência perturbadora de *bandos de menores* nas ruas eram conflitantes. Podia-se perceber um misto de indignação, perplexidade e revolta, mas também expressões claramente a favor de que eles simplesmente desaparecessem. Por um lado, grupos organizavam-se de forma surpreendente e conquistavam importantes transformações na legislação e na ação junto à infância e à adolescência marginalizadas, numa demonstração de profunda solidariedade humana. Por outro, muitos se voltavam contra as próprias crianças e adolescentes em situação de rua, partindo da indiferença em relação ao problema, passando pela aprovação silenciosa, ou não, das atrocidades contra eles cometidas, até as atitudes de franco apoio às propostas de recolhimento compulsório e privação de liberdade.

Parto dessa conjuntura para refletir a seguir sobre a forma dicotômica, ambivalente e aparentemente contraditória de se perceber a população infantil e juvenil, buscando destacar alguns elementos do espírito predominante nesse tempo histórico, com base nos registros sobre acontecimentos que marcaram as primeiras décadas após o advento do ECA.

De menor a cidadão? A complexa passagem de menores a crianças e adolescentes sujeitos de direitos

Durante a década de 1990, consolidou-se a premissa de que crianças e adolescentes, agora reconhecidos como “sujeitos de direitos”, não poderiam continuar sendo alvo de práticas injustas e desumanas. Essas ideias se traduziram em intensa mobilização no país. Diversos espaços, organizações e mecanismos de articulação foram criados para incentivar ampla participação popular, como os conselhos de direitos e os fóruns de defesa dos direitos da criança e do adolescente (DUARTE et al., 2007).

Um importante diferencial a partir da década de 1990 foi o forte incremento à produção de conhecimento. A publicação de estudos e pesquisas, com foco sobre “a questão social da infância” aumentou de forma significativa. O problema começava a despertar especial atenção e aqueceu, sobretudo, a produção acadêmica. Parte do que se publicava dos anos 1980 para os anos 1990 refletia um enfoque predominante sobre a parcela da população infantil e juvenil ainda percebida como alvo da assistência e da justiça – portanto, os pobres. Essa produção relacionava mais claramente a pobreza infantil urbana no Brasil como consequência do contexto social adverso deste segmento da população (ALVIM; VALLADARES, 1988; IMPELIZIERI, 1995). Foi ganhando força o crescente reconhecimento de que as crianças eram importante alvo das desigualdades socioeconômicas do país, à medida que a pobreza afetava suas famílias. Isso levava, inclusive, a que parcela significativa de crianças e adolescentes tivessem que trabalhar (inclusive nas ruas) para complementar o orçamento familiar (FAUSTO; CERVINI, 1991). Todas essas considerações levam à pergunta central em análise neste artigo, isto é: seriam aqueles percebidos como *menores* (entre eles os *meninos de rua*), incluídos entre os novos sujeitos de direitos? Deixariam de ser vistos como *menores abandonados e delinquentes* a ameaçar a paz e a ordem social? Seriam vistos simplesmente como crianças e adolescentes? A expressão *de menor a cidadão*, valeria para eles também?

Cabe esclarecer que a prerrogativa implícita na expressão *de menor a cidadão* vinha para marcar a posição de que, no chamado Novo Direito, o uso do termo *menor* era inconcebível. Aqui estava embutida também a definição de que as crianças e os adolescentes, agora “sujeitos de direitos”, seriam cidadãos. Era preciso reconhecer sua cidadania. E como qualquer cidadão, eles teriam, igualmente, deveres e responsabilidades a cumprir socialmente (GOMES DA COSTA, s.d.).

Algumas dessas ideias, embora fizessem sentido como parte da proposta de uma nova concepção do Direito e uma nova conceptualização de infância, colidiam com culturas e relações de poder firmemente enraizadas⁴. No caso do Brasil, a segregação social, que criou a divisão da infância em *crianças* e *menores*, levou a resistências e fez surgir obstáculos que dificultaram a concretização de muitos dos projetos de reforma e reordenamento institucional propostos. Cabe destacar que esses projetos implicaram em profundas transformações, muito além do que a fragmentada sociedade brasileira estava disposta a empreender.

Os não sujeitos de direitos e sua desumanização

Com base no princípio de igualdade de direitos, implícito nas leis e políticas públicas que se consolidaram no país, uma das mudanças anunciada era justamente a superação da infância dicotomizada e, portanto, da atribuição de menor valimento social para aqueles denominados *menores*. Se todos tinham os mesmos direitos, essa dicotomia não fazia sentido. Uma premissa de simples compreensão lógica, porém nada fácil de ser efetivada. Essa seria uma transformação que implicaria em confrontar preconceitos difusos e, com frequência, sequer admitidos, como o da negação do sentido de humanidade em relação aos designados como *menores*.

A possibilidade do reconhecimento dos meninos de rua como sujeitos põe em questão o próprio reconhecimento de sua humanidade. Passo a refletir sobre esse argumento.

Em seu texto *Seven theses on human rights (Sete teses sobre direitos humanos)*, Douzinas (2013) dedica uma das teses à ideia de humanidade – *humanitas*. O autor inicia sua reflexão afirmando que historicamente a ideia de humanidade tem sido usada para separar e classificar as pessoas em *totalmente humanas*, *menos humanas* e *não humanas*. A começar pelas sociedades pré-modernas, nas quais os homens *livres* (gregos e romanos; *Homo humanus*) se opunham aos *bárbaros* (os demais; *Homines barbari*). Assim, o termo *Homo* indica separação e distinção. O autor supracitado discorre sobre os usos do conceito de humanidade na filosofia e na teologia, assim como sua aplicação legal e política, mantendo a concepção de separação, divisão e classificação das pessoas entre humanos e não humanos, governantes e governados, opressores e oprimidos, colonizadores e colonizados. Penso que essa ponderação ajuda a compreender mais profundamente a separação historicamente construída entre *crianças* e *menores*, assim como, a identificar nessa questão resquícios dos processos de colonização no Brasil, que determinaram os atributos de menor valimento (*menos humanos* e *não humanos*) à população nativa, que acabou sendo em parte escravizada e exterminada, assim como aconteceria com a população de origem africana traficada para o Brasil.

4 Trata-se de uma concepção de infância que abraça novos paradigmas, que se opõe à ideia de infância como uma fase biopsicossocial do desenvolvimento e da criança como passiva. A criança passa a ser vista como sujeito de sua história, como agente, participante ativo em seu meio. Sobre isso, consultar Qvorthup, Corsaro e Honig (2009).

Nesse contexto, volto ao questionamento relacionado aos meninos de rua, se eles seriam de fato reconhecidos como crianças e adolescentes, sujeitos de direitos, ou mesmo humanos. Sendo considerados em sua maioria pertencentes a segmentos de menor valimento social e humano (pobres, negros, favelados e assim por diante), a eles foram atribuídas representações de criminalidade e periculosidade, negando-lhes o princípio de igualdade. Portanto, em franca oposição às concepções universais de direitos humanos, até mesmo sua humanidade acaba sendo colocada em questão (por vezes por eles próprios). Essa perspectiva me faz lembrar as palavras de meninos e meninas que tenho ouvido por décadas e que muito me marcaram: “Só queria ser visto como um ser humano, como gente, como qualquer outra pessoa”, as quais também podem ser encontradas em depoimentos nos trabalhos de Rizzini et al. (2003, p. 239) e Rizzini (2019, p. 30): “Só queria ser visto como um ser humano, como gente, como qualquer outra pessoa”.

Esses depoimentos, tantas vezes repetidos, confirmam o preconceito constantemente denunciado pelos meninos e meninas em situação de rua e o fato de que, com frequência, não são realmente vistos como crianças, ou mesmo como seres humanos. Silva e Milito (1995), em seu estudo etnográfico *Vozes do meio-fio*, referem-se à hostilidade da população em diversas cenas que registraram nas ruas do Rio de Janeiro. A frase a seguir foi extraída do diário de campo no qual os autores anotaram as expressões emitidas por uma senhora idosa, de classe média, sentada numa praça na Tijuca, em outubro de 1992: “Não são crianças, são vagabundos” (p. 47). Acrescentaram-se a ela as vozes de outras pessoas que conversavam por perto, revelando que não se sentavam mais na praça sozinhas, pois tinham medo.

A passagem evidencia a intolerância e as manifestações de violência que marcaram a década de 1990 em relação à visibilidade desses grupos nos espaços públicos e, possivelmente, ao crescente movimento em prol da defesa de direitos humanos no Brasil e internacionalmente. Por sua vez, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) estava se organizando e, por consequência, vinha se fazendo presente em todo o país. Além disso, diversos setores públicos e privados mobilizavam-se pela defesa e pelo atendimento a essa população. Debates, conferências e publicações acadêmicas somavam-se a essas iniciativas (RIZZINI et al., 2012).

Em meio a toda articulação pelos direitos das crianças e dos adolescentes, especialmente por aqueles cujos direitos vinham sendo reconhecidamente violados, começavam a ecoar vozes cada vez mais fortes de resistência. A presença de meninos e meninas nas ruas, com frequência, em grupos e em locais de intensa circulação, como nos principais centros urbanos de todo o país, continuava a causar crescente desconforto. Manifestações públicas, entre elas, depoimentos de transeuntes sentindo-se inseguros e revoltados com a presença deles foram escalonando. Ao mesmo tempo, as denúncias dos meninos sobre a violência que os atingia mostravam que as relações com as pessoas nas ruas eram tensas. Mostravam, ainda, o trato brutal e humilhante da polícia em relação a eles.

(Re)considerações atuais

Propus, neste texto, refletir a respeito da delicada e complexa questão sobre a promessa de cidadania a crianças e adolescentes reconhecidos como sujeitos de direitos com base na adoção do referencial de direitos, a partir da década de 1980. Para esta análise, apropriei-me da expressão *de menor a cidadão*, muito utilizada na referida década para marcar mudanças de paradigmas em curso referentes à infância pobre, percebida como abandonada e/ou delinquente. Essa expressão nos leva a pensar em uma promessa (de cidadania), cuja premissa seria a de que todos os cidadãos teriam os mesmos direitos. Por isso, a pergunta sobre a qual me debruço: seriam aqueles, antes percebidos como *menores* – entre eles, os *meninos de rua* –, compreendidos como

sujeitos de direitos? A expressão de menor a cidadão valeria para eles também? A resposta é tão complexa e paradoxal quanto a pergunta. Não e sim.

O quadro de desumanização, discriminação e violência em relação a essa população perdura até hoje. Diversas pesquisas apresentam dados que confirmam essa realidade (GATTO, 2021; RIZZINI; COUTO, 2019). Uma pesquisa amostral, realizada em 17 cidades com mais de um milhão de habitantes, ouviu 554 crianças e adolescentes em situação de rua e de acolhimento institucional sobre diversos tópicos referentes às suas experiências de vida nas ruas⁵ (RIZZINI; VALE; COUTO, 2020). Sobre a questão da violência, apenas 12% dos que se encontravam nas ruas e 3% daqueles em instituições (mas que viveram nas ruas) alegaram não a terem sofrido, segundo esse mesmo estudo.

É preciso, no entanto, destacar que há atualmente uma base de conhecimento, de experiência e de metodologias de atendimento, a partir de todo um aprendizado acumulado de atuação no campo da educação social, que não existiam décadas atrás. Há também uma forte rede de militância, que veio se somar aos esforços do MNMMR, que permanece atuante no país. ⁶São movimentos compostos por um grande número de indivíduos e organizações lutando em defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situação de rua.

E é importante lembrar, ainda, que a presença de meninos e meninas nas ruas pode ter diferentes significados e sentidos. Para uns, é local de refúgio, de moradia e um espaço de liberdade e mesmo libertação, diante de violências sofridas. Para outros, apenas local de passagem, na luta pela sobrevivência. Entre esses dois extremos, há inúmeros posicionamentos e situações. Uma opção de vida? Para alguns, talvez. Mas o que a maioria dos depoimentos de crianças e adolescentes indica é que se trata de uma vida dura, cheia de insegurança, medo e muito sofrimento (RIZZINI; COUTO, 2019).

Estamos mais perto, mas ainda distantes da cidadania que foi enunciada. A fim de que a promessa se cumpra para esses meninos e meninas, assim como para tantos outros que vivem à margem da sociedade brasileira até hoje, há, todavia, uma longa pauta política a ser priorizada. A pauta, que não deixa de ser também uma promessa presente na Constituição Brasileira: a da criança como prioridade nacional.

5 A pesquisa, cujos dados são analisados neste artigo, foi realizada com apoio do Conanda/SDH (Nº 852357/2017). A pesquisa contou com a coordenação de Manoel Torquato e Irene Rizzini (TORQUATO; RIZZINI, 2020). O relatório final, intitulado *Conhecer para cuidar*, encontra-se disponível no site do CIESPI/PUC-Rio: <http://www.ciespi.org.br>.

6 Rede Rio Criança, no Rio de Janeiro e Rede Criança Não é de Rua, em Fortaleza, movimento nacional e articulado a uma rede latino-americana, a Rede Internacional de Defesa da Infância e Adolescência em Situação de Rua (Ridiac).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTOÉ, S. **Infâncias perdidas: o cotidiano nos internatos-prisão**. Rio de Janeiro: Xenon, 1990.
- ALVIM, R. B.; VALLADARES, L. do P. **Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, nº 26, p. 3-37, 1988.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.
- _____. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1979. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm>. Acesso em: 28 out. 2023.
- _____. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Retificado em 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 26 out. 2023.
- CEAP – CENTRO DE ARTICULAÇÃO DE POPULAÇÕES MARGINALIZADAS. **As meninas e a rua**. Rio de JANEIRO: CEAP, 1993.
- CRUZ-NETO, O.; MINAYO, M. C. de S. Extermínio: violentação e banalização da vida. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1, p. 199-212, 1994.
- DIMENSTEIN, G. **A guerra dos meninos: assassinatos de menores no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- DOUZINAS, C. **Seven theses on human rights**. Critical legal thinking [blog]. Publicado em: 16 maio 2013. Disponível em: <<http://criticallegalthinking.com/2013/05/16/seven-theses-on-human-rights-1-the-idea-of-humanity/>>. Acesso em: 25 ago. 2018.
- DUARTE, C. et al. The evolution of child rights councils in Brazil. **International Journal of Children's Rights**, v.15, p. 269-282, 2007.
- FAUSTO, A.; CERVINI, R. (org.). **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. São Paulo: Ed Cortez, 1991.
- GARCIA, J.; PEREIRA, P. Somos todos infratores. O Social em Questão. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-Rio**, Rio de Janeiro, ano XVIII - nº 31, p. 137-162, 2014.
- GATTO, M. **Os indesejáveis: das práticas abusivas e ideologia dominante no enfrentamento aos sujeitos indesejáveis no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Revan, 2021.

GOMES DA COSTA, A. C. **De menor a cidadão**: nota para uma história do novo direito da infância e da juventude no Brasil. Brasília, DF: Ministério da Ação Social, Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), [s.d.].

IMPELIZIERI, F. **Crianças de rua e ONGs no Rio**: um estudo do atendimento não-governamental. Rio de Janeiro: Amaiz; Faperj, 1995.

JAMES, A.; PROUT, A. (ed.). **Constructing and re-constructing childhood**. Basingstoke: Falmer Press, 1990.

MONTEIRO, R. A. de P.; CASTRO, L. R. de. A Concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. **Psicologia Política**, v. 8, n. 16, p. 271-284, jul.-dez. 2008.

MNMMR; IBASE; NEV-USP – MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA; INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS; NÚCLEO DE ESTUDOS DA VIOLÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Vidas em risco**: assassinato de crianças e adolescentes no Brasil. Rio de Janeiro: MNMMR; Ibase; NEV-USP, 1991.

QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. S. **The Palgrave handbook of childhood studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

RIZZINI, I. **Crianças e adolescentes em conexão com a rua**: pesquisas e políticas públicas. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2019.

_____. **Geração da rua**: um estudo sobre as crianças marginalizadas no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula; Vice-Reitoria Comunitária; Cesme, 1986. (Série Estudos e Pesquisas nº 1).

_____. **O século perdido**: raízes históricas da assistência à infância no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I.; COUTO, R. M. B. do. População infantil e adolescente nas ruas: principais temas de pesquisa no Brasil. **Civitas Revista de Ciências Sociais**, v. 19, n. 1, p.105-122, 2019.

RIZZINI, I. et al. **A efetivação de políticas públicas no Brasil**: o caso das políticas públicas para crianças e adolescentes em situação de rua. Rio de Janeiro: CIESPI; PUC-Rio, 2012.

RIZZINI, I. et al. **Vida nas ruas**: crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro: Loyola; São Paulo: Loyola, 2003.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, I.; VALE, J. B.; COUTO, R. M. B. do. **Perfil amostral de crianças e adolescentes em situação de rua e acolhimento institucional no Brasil**. Rio de Janeiro: CIESPI; PUC-Rio; OPN, 2020. (Caderno de Pesquisa e Políticas Públicas nº 8).

SANTOS, B. R. et al. Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes brasileiros. In: ASSIS, S. G. de. et al. (org.). **Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2009. p. 19-66.

SDH – SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. **Direitos Humanos de crianças e adolescentes**: 20 anos do Estatuto. Coordenação de Irene Rizzini. Brasília, DF: SDH, 2010.

SILVA, H.; MILITO, C. **Vozes do meio-fio**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

TORQUATO, M.; RIZZINI, I. (coord.). **Conhecer para cuidar**. Relatório de Pesquisa. Apoio: Conanda/SDH, Termo de Fomento nº 852357/2017. Rio de Janeiro: CIESPI/PUC-Rio; OPN, 2020.

UNITED NATIONS. **Convention on the rights of the child**, 1989. (Treaty collection). Disponível em: <https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&clang=_en>. Acesso em: 26 out. 2023.

VALENTE, J.; CASSARINO-PEREZ, L.; PINHEIRO, A. (org.). **Família acolhedora: teoria, pesquisa e prática**. São Paulo: Juruá Editora, 2023.

Resumo Neste artigo, parto da expressão *de menor a cidadão*, muito utilizada na década de 1980 para marcar mudanças de paradigmas em curso referentes à infância pobre, percebida como abandonada e/ou delinquente. Implícita nessa expressão está a noção de uma cidadania prometida a crianças e adolescentes, expressa nas normativas adotadas no Brasil à época, a partir da qual passaram a ser considerados *sujeitos de direitos*. Para empreender esta análise, utilizei marcos conceituais e teóricos no campo das ideias, das políticas e das práticas, relacionados às trajetórias de vida da população infantil e juvenil em conexão com a rua. A análise demonstrou que muito se avançou no campo dos direitos, porém a cidadania enunciada não se efetivou.

Palavras-chave: menor, cidadão, direitos da criança e do adolescente, promessa de cidadania.

La ciudadanía prometida

Resumen En este artículo, parto de la expresión *de menor a ciudadano*, muy utilizada en la década de 1980 para marcar cambios de paradigmas en curso referentes a la infancia pobre, percibida como abandonada y/o delincuente. Implícita en esa expresión está la noción de una ciudadanía prometida a niños y adolescentes, expresada en las normativas adoptadas en Brasil a la época, a partir de la cual pasaron a ser considerados *sujetos de derechos*. Para emprender este análisis, utilizo marcos conceptuales y teóricos en el campo de las ideas, de las políticas y de las prácticas, relacionados a las trayectorias de vida de la población infantil y juvenil en conexión con la calle. El análisis demostró que hubo avances en el campo de los derechos, pero la ciudadanía prometida todavía no tuvo efecto.

Palabras clave: menor, ciudadano, derechos del niño y del adolescente, promesa de ciudadanía.

The promised citizenship

Abstract In this article, I analyze the expression *from minor to citizen*, quite present in 1980s, to discuss paradigm shifts regarding poor children and youth, seen as abandoned and/or delinquent. It is implicit in this expression the notion of a promised citizenship to young people, as expressed in the legislation adopted in Brazil at the time, according to which they were considered *subject of rights*. To undertake this analysis, I work with conceptual and theoretical frameworks in the field of ideas, policies and practices related to the life trajectories of street connected children and youth. The analysis showed that there were progress in children's rights, however the promised citizenship was not realized.

Key words: minor, citizen; children and adolescents' rights, the promise of citizenship.

DATA DE RECEBIMENTO: 29/11/2023

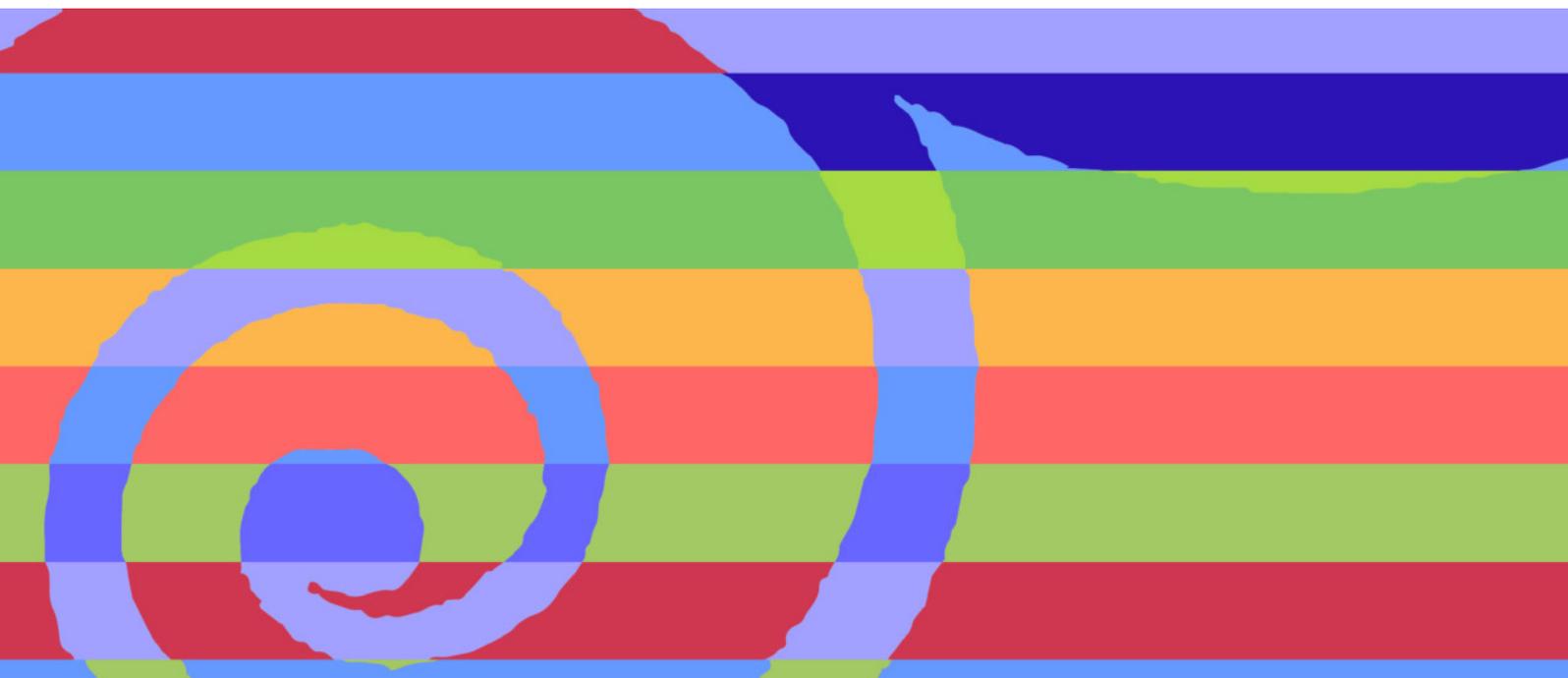
DATA DE APROVAÇÃO: 18/12/2023



Irene Rizzini

Professora do Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e diretora do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI) em convênio com a PUC-Rio.

E-mail: irizzini.pucRio.ciespi@gmail.com



Resistencias y memorias de maternidades rebeldes y niñeces *otras* frente a la neocolonización

Angélica Rico Montoya

Universidad Rosario Castellanos, Ciudad de México, México

<https://orcid.org/0000-0002-4743-2615>

La investigación colaborativa con maternidades y niñeces indígenas implica acercarse a la desigualdad social, la muerte materna durante el parto y la desnutrición infantil, pero también a la dignidad, la insurgencia, y las prácticas de resistencia.

La presencia de las mujeres como milicianas, promotoras y comandantas con el rostro cubierto y un bebé cargando a la espada en diferentes eventos públicos – e incluso en los cinturones que rodearon sus comunidades y campamentos de desplazados para detener el avance del ejército federal en enero de 1998, después de la Masacre de Acteal ocurrida en 1997 – no sólo representan momentos aislados en la historia del zapatismo, sino que son imágenes cotidianas de participación política de las infancias, las juventudes y las maternidades.

Aunque hay una gran cantidad de estudios que han constatado el trabajo político, social y cultural de las mujeres zapatistas para transformar las condiciones de pobreza y de violencia en la que sobreviven sus comunidades, no suele ponerse demasiada atención en una de las principales subjetividades de la gran mayoría de las mujeres base de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), su maternidad y la forma en que ellas hacen de ésta una construcción política, social, cultural y de resistencia frente a la guerra.

Esta paradoja, quizá sea debido a que la lucha de las maternidades zapatistas, transgrede algunas concepciones construidas desde occidente en torno a la maternidad, en las que se le entiende como una construcción patriarcal que constriñe el cuerpo de la mujer y le impide su emancipación, sin considerar que desde la maternidad también se puede hacer política. Las mujeres-madres zapatistas no sólo enfrentan al sistema neoliberal y proyectos extractivistas que buscan despojarlas de sus territorios y su cultura, sino que al interior de sus comunidades y familias han desarrollado una serie de luchas y propuestas para construir condiciones y relaciones más equitativas para ellas y sus familias.

Siendo el hogar el primer espacio de socialización en el que el niño y la niña empiezan a aprehender su mundo y, al ser la madre la primera y más duradera relación socioafectiva que se establece con “el otro”, la relación madre-hijo/a refiere a una interacción de dos subjetividades, que comparten un mismo contexto, pero se configuran y resignifican a partir del diálogo y sus experiencias.

Este artículo consta de seis apartados en el primero se explica porque se opta por la postura decolonial para acercarse a la intersubjetividad madre-niño, en el segundo se analiza la colonización indígena y la contrainsurgencia genocida y en el tercero se revisan diferentes estudios en torno a las resistencias de mujeres y niños ante la guerra. En los tres apartados posteriores, de corte más etnográfico, se centra la atención en los relatos de las mujeres-madres y sus hijos.

Colonialidad y decolonialidad en las maternidades y niñeces

El desgaste físico y psíquico que representa la guerra y la pobreza en el cuerpo del niño y de la mujer es medible, sin embargo, el sufrimiento causado por las pérdidas sólo puede ser imaginado por quien ha vivido la muerte de un hijo por desnutrición, la guerra o a causa de un desplazamiento forzado.

Es en este sentido que se recurre a los estudios decoloniales revisados por Hernández y Canessa (2012), para dialogar críticamente con los feminismos de la periferia, los cuales a decir de Ávila (2004), se oponen a ideas feministas de corte individual y liberal de Occidente en los que la maternidad ha sido reducida a la idea tradicional y hegemónica de la madre abnegada, capaz de abandonar sus aspiraciones personales y profesionales por cumplir con su rol como encargada de la familia y reproductora de su sociedad dejando fuera del análisis otras formas de ser madre y prácticas de crianzas culturales diversas. Esta visión hegemónica sobre la maternidad ha dejado fuera las voces de muchas mujeres-madres, y por supuesto, las de las niñas siendo que, al lado de las mujeres, la niñez es uno de los sectores más vulnerados, silenciados y excluidos de la toma de decisiones en el espacio privado y público (RICO, 2019).

La maternidad como construcción sociocultural y política se construye y se transforma de sociedad a sociedad. Acercarse a la intersección mujeres-madres-indígenas-zapatistas desde una posición decolonial permite reconocer una multiplicidad de identidades, contextos y tomas de conciencia de mujeres que han resignificado su subjetividad participando activamente en la resistencia y la construcción de una sociedad más justa y equitativa para ellas y sus hijos, sin renunciar a su cosmovisión. Muestra de esto es que, para la estrategia militar, la maternidad rebelde se convirtió en un objetivo estratégico de la contrainsurgencia, por representar la continuidad de la cultura y organización.

De la misma manera en que la postura decolonial sirve para revisar a la maternidad, esta posición epistémica permite romper con la idea hegemónica del niño como individuo en construcción y objeto de protección, para entablar un puente con el nuevo paradigma de la infancia en el que se comprende al niño como sujeto social, político e histórico capaz de participar e incidir en la organización comunitaria (RICO, CORONA Y NÚÑEZ, 2018).

Las niñeces indígenas no están aisladas del contexto político y cultural al que pertenecen, sus interacciones son fundamentales en los procesos autonómicos y productivos, así como en la transformación social de sus pueblos. Como sujeto social, el niño constituye un condensador histórico y recreador de la memoria, por lo cual, su voz tiende a ser polifónica. Los recuerdos y experiencias de la infancia no sólo expresan su pensamiento individual sino todo su mundo y el tipo de relaciones que establecen con los demás (RICO, 2019).

De la colonización a la colonialidad. Género y contrainsurgencia

La colonización de la población mesoamericana en el siglo XVI estuvo caracterizada por el sometimiento y exterminio de grandes sectores de la población, a través de la guerra, la vejación de mujeres y la trata de esclavos. En este sentido, la guerra y la conquista territorial y ontológica tuvo sus principios en la idea de raza, la supremacía de la religión y cultura de occidente, convirtiéndose el racismo, la deshumanización del otro y la subordinación de los pueblos originarios, sus territorios y conocimientos ancestrales en prácticas cotidianas en las relaciones de poder racial, patriarcal, capitalista y extractivista.

La colonialidad construye, desde el poder, una mirada hegemónica que excluye discrimina e invisibiliza la diferencia. Mientras la colonialidad del poder refiere a las modernas formas de explotación/dominación, la colonialidad del ser se inserta en la experiencia de la colonización vivida los valores y relaciones de poder (QUIJANO, 2014).

Esta larga historia de colonialismo en América ha creado una tendencia por parte de los mestizos-criollos a pensarse superiores y representar al pueblo indígena como “un ente menor”. El colonizador, el finquero y el Estado han promovido la infantilización de la población indígena, por lo tanto, la posibilidad de decidir por y sobre ella, pasando de la colonización como un proceso económico y político externo a la colonialidad como un proceso de apropiación e internalización de los colonizadores y de los colonizados.

Para que los colonizados no sólo sean subordinados, sino que reproduzcan esta subordinación por largos períodos históricos es necesaria la producción de modos de objetivación y subjetivación que argumenten, legitimen y ‘naturalicen’ su posición social desventajosa (FERNÁNDEZ, 2008, p. 54).

El componente colonialista en los conflictos armados no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, sino que busca la destrucción total del dominado, tal como puede observarse en el conflicto en medio oriente, en el que la inteligencia militar israelí no sólo pretende acabar con un “grupo terrorista”, sino consumir un colonialismo de asentamiento que, a decir de Ramos (2021), conlleva la limpieza étnica, destruir con bombardeos indiscriminados la cultura, la historia y resistencia del pueblo *gazatie*, y por último, ocupar su territorio para extraer el gas y petróleo de sus costas. En este tipo de guerras neocolonialistas, la muerte de niños y mujeres no son daños colaterales, sino objetivos estratégicos de la contrainsurgencia.

Para dominar al enemigo, el primer paso es deshumanizarlo, reducirlo a números sin un rostro y sin una historia. En palabras de Fanon (1963/2001), “triturar la identidad cultural del dominado” (p. 38) y finalmente minar su moral para poder someterlo con la finalidad de eliminar a las nuevas generaciones de “posibles adversarios”.

A lado de la raza, como sugiere Olivera (2014), está inherentemente el género. En las crónicas de la Conquista de México Tenochtitlan, son evidentes las representaciones de los hombres indígenas como poco masculinos, obedientes e incapaces de defender a las mujeres, mientras las mujeres son representadas como sexualmente accesibles.

La conquista fue experimentada como un evento masculinizador, en el que los conquistadores españoles conscientemente marcaron a los indígenas derrotados en el estatus moral y jurídico de mujeres y tomaron como botín de guerra al cuerpo femenino (HERNÁNDEZ Y CANESSA, 2012, p. 64)

La colonialidad no sólo es territorial sino sociocultural, puesto que implica una relación de sujeto-objeto, en la que el propio cuerpo y la sexualidad femenina tiende a convertirse en un espacio simbólico de lucha política y la violación sexual se instrumentaliza como una forma de demostrar poder y dominación sobre el enemigo como señala Soriano (2006). La violencia de género y tortura sexualizada además de ser un mecanismo para someter a la mujer víctima, tiene el objetivo de desmovilizar y controlar a la población.

En el caso de Chiapas, la estrategia de contrainsurgencia implementada en el “Plan de Campaña Chiapas”¹ desde 1995 ha utilizado mecanismos militares, políticos, culturales, y psicológicos para aislar a los zapatistas y deslegitimarlos socialmente.

1 Plan de Campaña Chiapas 94. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2011/02/04/opinion/025a1pol>.

La lógica de la guerra de conquista busca apropiarse de espacios físicos y simbólicos. Al lado de la colonialidad del saber y del ser, la colonialidad del poder y la omnipresencia del control es reforzada por los enfrentamientos en poblaciones civiles. En décadas anteriores, los militares y paramilitares fueron los encargados de implementar la contrainsurgencia en las comunidades rebeldes, sin embargo, durante la Pandemia grupos armados informales se posicionaron en el territorio, reconfigurando el espacio público y provocando desplazamientos, desapariciones forzadas y la paramilitarización de la vida cotidiana.

Subjetividad y resistencia frente a la guerra

La contrainsurgencia implementada en Chiapas, debe ser entendida como parte del proceso colonizador neoliberal que no sólo busca desdibujar la historia y cosmovisión de las comunidades zapatistas, sino la posibilidad de futuro, por lo que se hace uso de estrategias encaminadas a suprimir a las siguientes generaciones de adversarios. A diferencia del grueso de la población que suelen mirar a los niños como individuos en formación, en el imaginario de los grupos armados y bajo la lógica genocida de la colonización, los niños y adolescentes son construidos simbólicamente como adversarios y/o potenciales aliados.

En Colombia, muchos niños/as y jóvenes que se han visto involucrados en el conflicto armado a causa del asesinato de sus padres, el desplazamiento o el reclutamiento forzado, construyen su subjetividad a partir de la venganza, la violencia, el miedo y/o angustia por la inseguridad que experimentan con sus familias, situación que les hace creer que están en peligro, como señala Ospina-Alvarado (2013). Otra dimensión analizada, es la ausencia de futuro, a causa de la cercanía con la muerte, los niños de un país en guerra no pueden imaginar cómo serán cuando sean grandes algunos ni siquiera creen que sea posible llegar a la edad adulta.

En el conflicto armado palestino-israelí, Punamäki (1990) pudo distinguir que mientras la reacción más característica para los niños palestinos que viven las agresiones de manera directa es el miedo a un objeto amenazador conocido, los niños israelíes experimentan la ansiedad frente a una amenaza indefinida. Ante el miedo pueden darse conductas activas de evitación o prevención que permiten si no superarlo, al menos afrontarlo. La ansiedad, por el contrario, provoca una alteración del ánimo, cuya permanencia degenera en tensiones paralizadoras (MORENO, 1991, p. 46).

Sin embargo, aunque la violencia marca las subjetividades, los seres humanos construyen “entornos de diseño” o “marcos culturales de significación” que les permite interactuar con el mundo complejo. Dichos entornos limitan o potencializan las actividades de resolución de problemas, manejo del estrés y capacidades de afrontamiento.

Estos marcos de significación permiten a los niños construir fantasías, juegos, dibujos para resistir la violencia, tal como lo analizó Martín-Baró en El Salvador, pero también “otras formas de resistencia psíquica más positivas como el desarrollo de un mayor control interno y el compromiso político con una causa” (MARTÍN-BARÓ, 1991, p. 239).

Igual que en El Salvador, Punamäki (1990) analizó la importancia de la claridad ideológica y el compromiso político para que el niño enfrente las circunstancias traumáticas de forma positiva. Muchas mujeres y niños palestinos conservan su identidad y resiliencia relacionándola con su compromiso político e ideológico con una causa que consideran

justa. Según Punamäki (1990, p. 97) “cuando la fuente del stress es de naturaleza política, la determinación ideológica de luchar contra los problemas explica mejor el aguante de los civiles, que la personalidad, la salud mental u otros determinantes individuales”. Así como la violencia y los miedos colectivos se incorporan a los miedos de los niños, la resistencia también se colectiviza.

La intersubjetividad madre-hija/o, a decir de Vila (1998), no presupone un conocimiento compartido sobre el contexto político, social y militar, sino la posibilidad de los sujetos de dialogar, actuar y negociar. De ahí la importancia de la formación y experiencia de la madre para reaccionar y sobrellevar los conflictos. Si frente a una experiencia de violencia, las mujeres-madres reaccionan con calma y de forma organizada, los niños experimentarán los hechos violentos de una forma menos traumática, contrario a lo que ocurriría si la madre reacciona con miedo y desesperación. Los procesos de subjetivación experimentados por las madres les permiten posicionarse frente a los sucesos violentos y, por lo tanto, compartir un proyecto político y de vida con sus hijos.

Participar en un proceso organizativo permite a los sujetos sentirse acompañados, encontrar sentido a los múltiples dramas que les rodean, e incluso, “les posibilita enfrentarse a la situación de una forma activa, lo que es menos angustiante que la continua espera de los que creen estar al margen del conflicto” (MORENO, 1991, p. 59). Las personas más activas políticamente parecen sentirse más protegidas por el ambiente general de lucha, puesto que el verdadero resiliente no es quien se adapta, sino el que está dispuesto a luchar por transformar las condiciones de vida que lo constriñen.

Las “Madres de la Plaza de Mayo”, en Argentina, son otro caso paradigmático de resiliencia comunitaria; además de denunciar el horror de la dictadura militar y contribuir a su desgaste, la participación política de las mujeres-madres significó su sostén.

El pensamiento crítico que producían y su conducta, repercutía positivamente sobre su autoestima, su capacidad de relacionarse solidariamente con otros y hacerse fuertes en la afirmación de una pauta moral sin concesiones ... quisieron excluirlas, con el mote alienante de las locas de la Plaza de mayo presentándolas como ejemplos de desajuste. Y lo eran: entre el conflicto y la adaptación eligieron el primer camino (MELILLO, 2004, p. 87).

Es en este sentido que la dimensión política-pedagógica propia de los movimientos indígenas, contribuye al fortalecimiento de la identidad de niños y mujeres en los procesos de resistencia, tal como lo investigaron Corona y Pérez (2000) en Tepoztlán, México. En esta comunidad organizada en torno a la defensa de su territorio, los investigadores analizaron la relación entre las actitudes y sensibilidad de los niños para captar la situación política que les rodea con su capacidad para involucrarse activamente en el proceso. A este involucramiento activo de las niñas en la construcción de un conocimiento social y político, acorde con los valores culturales de su localidad, los investigadores lo denominaron “pedagogía de la resistencia”.

A pesar de la violencia política, la participación de la niñez en los movimientos indígenas permite comprender que los y las niñas no sólo pueden ser víctimas o victimarios, sino que son sujetos capaces de tomar decisiones y actuar en consecuencia. La construcción social del individuo “se hace a través de la relación que tienen con el otro, con sus familias y con los valores que son socialmente construidos por las costumbres y la cultura; aunque sean modificados, influidos, trastocados, y tergiversados por el conflicto armado” (OSPINA-ALVARADO, 2013, p. 38).

En el caso de Chiapas, por más de tres décadas los y las zapatistas han construido el territorio de la *resistencia-rebelde*, es decir, espacios físicos y simbólicos donde niños y adultos pueden reflexionar, construir aprendizajes colectivos y estrategias políticas, culturales y decoloniales de resistencia y de reparación. La resistencia-rebelde zapatista, no es una condición pasiva, de aguante y sacrificio, sino un proceso histórico y creativo que los ha llevado a construir un proyecto político y de vida alternativo (RICO, 2019).

A diferencia de otras formas de resistencia, la resistencia-rebelde pone su acento en la formación de sujetos políticos y la toma de conciencia. A decir de Maldonado (2002) “la resistencia existe porque en su ser incuba la liberación, de no ser así, no sería resistencia, sino supervivencia” (p. 218).

Para acercarse a estos procesos de resistencia y subjetivación política desde una postura decolonial, se realizaron una serie de entrevistas dialogadas a mujeres-madres, niños/as y jóvenes del Municipio Autónomo en rebeldía Ricardo Flores Magón². Dichos relatos son historizados, es decir, se analizan desde el momento histórico en el que ocurrieron para comprender contexto político y social que les confieren sentido en el presente. En los siguientes tres apartados se hace énfasis en las narrativas de madres, niños y jóvenes zapatistas en tres momentos: “la clandestinidad y conformación del EZLN”, “el levantamiento armado vs. contrainsurgencia”, y finalmente, “las nuevas subjetividades rebeldes”.

La niñez y la organización clandestina

La adolescencia de Amalia y las infancias de Gabriela y Manuela, colaboradoras de esta investigación, transcurrieron cuando la organización zapatista era incipiente y clandestina, tal como todos los niños indígenas, participaron en la lucha agraria, el reparto de tierras y la construcción de sus ejidos en la década de los años 70 y 80.

Mis papás tuvieron que sufrir mucho, llegaron cerca de la Arena, pero los sacaron los finqueros que dizque era de ellos, hasta papeles tenían... y pues como ellos tenían paga, el gobierno les daba la razón y los ejércitos a sacar a la fuerza a los pobres... sólo muerte.³ (RICO, 2018, p. 184).

La socialización de los y las niñas de la selva, estaba marcada por la violencia ejercida por los “guardias blancas”, ejércitos privados organizados por los finqueros, quienes querían sus tierras, así como por el ejército mexicano y los escuadrones de la muerte provenientes de Guatemala, encargados de buscar a refugiados y guerrilleros.

Llegaban los kaibiles a buscar *guatemalas* que venían huyendo, escondían niños y muchachas, en los árboles como se las llevaban pues. Querían niños para soldados y mujeres pa’ divertirse. A mí me daban miedo, los kaibiles eran feos, malos, olían a sangre.⁴ (RICO, 2018, p. 187).

2 Mariana, promotora de educación tsotsil de 23 años; Ana María, autoridad autónoma tseltal de 28 años; Teniente Gabriela, insurgente tseltal de 43 años; Manuela, responsable comunitaria tseltal de 43 años; y Amalia, responsable comunitaria ch’ol de 53 años.

3 Entrevista a la Teniente Gabriela.

4 Entrevista a Amalia.

Los *kaibiles* no sólo buscaban guerrilleros, como era la información oficial, sino que se llevaban mujeres jóvenes, como botín de guerra, y a los niños, utilizados para engrosar las filas del Ejército guatemalteco y de los paramilitares, respondiendo a prácticas políticas genocidas, cuya finalidad era controlar a las nuevas generaciones. “Entraban los policías y soldados a registrar las casas, buscar, armas, aparatos, camisas, botas, si son de Guatemala te las quitan o te matan. Se llevan niños de 6, 8 años para soldados” (RICO, 2018, p.188)⁵.

La presencia militar además de controlar todas las actividades productivas y culturales de los habitantes buscaba generar un clima de terror e inseguridad. La violencia no siempre está destinada al aniquilamiento, sino a la producción de subjetividad; es decir, a la destrucción emocional, psíquica y social de sus víctimas:

Quando tenía 5 o 4 años, ya había retenes en el camino. Cuando íbamos a Palenque mi mamá me agarraba de la mano, me ponía atrás de su falda, me daba su dinerito, ella pensaba que un federal no va a revisarme por ser niño. Algunos niños y jóvenes que no tienen identificación se los llevan.⁶ (RICO, 2018, p.188).

En su narrativa de infancia, Pax describe la militarización de las comunidades, los soldados ponían retenes y revisaban constantemente a la población, bajo el pretexto de la deportación de los refugiados guatemaltecos. “Siempre me decían que no me metiera a la montaña, porque robaban niños, porque necesitaban la cabeza o entero para construir puente. Todos los niños tenían miedo” (RICO, 2018, p. 189)⁷.

A finales de la década de los ochenta se les repartió a todos los niños de la selva un “carnet de identidad mexicana”. Si algún niño o adolescente carecía de ésta, podía ser detenido y deportado a Guatemala, desaparecido o reclutado para el Ejército guatemalteco.

Ante este clima de confrontación cotidiana, comenzó a gestarse entre los pobladores la idea de la autodefensa. A la edad de 12 años, Gabriela tuvo su primer encuentro con los insurgentes y lo recuerda de la siguiente manera:

Sí ya había mujeres en la guerrilla...yo veía a algunas de lejos cuando pasaban, rumbo a la montaña sin mirar a nadie, serias, con paso firme, a mi mamá le daban miedo... se enojaba pues, me regañaba si las veía, y yo pues, las respetaba.⁸ (RICO, 2018, p. 186).

En el relato de Gabriela se expresan dos posiciones contradictorias, mientras para su madre las mujeres indígenas armadas representaban una figura de miedo y enojo, quizá porque transgredían el papel tradicional de la mujer indígena. Para Gabriela, quien tendría unos 9 años, las insurgentes zapatistas eran mujeres dignas de respeto, quizá precisamente por lo mismo, por romper con el estereotipo de la mujer indígena. Años después, la propia Gabriela decidió irse a la montaña, para entrenar y ser insurgente.

5 Entrevista a Pax.

6 Entrevista a Pax.

7 Entrevista a Pax.

8 Entrevista a la Teniente Gabriela.

Cuando mi *bankil* (hermano mayor) se fue al EZLN me sentí muy contenta por él, pero triste por mí, cuando me contaba que le estaban enseñando a leer y a escribir. Yo lo escuchaba y me imaginaba muchas cosas bonitas, sentía la lucha en mí... lo mío era luchar, luchar por mi pobre pueblo que moría de hambre.⁹ (RICO, 2018, p. 197).

“Sentir la lucha” para Gabriela fue el inicio de un largo y difícil proceso de subjetivación política. Ser insurgente no sólo representó un rompimiento con el rol tradicional de la mujer indígena, sino con su madre y sus enseñanzas. La participación política-militar de las mujeres además de visibilizar la discriminación estructural en contra de ellas y sus trabajos, comenzó a abrir caminos para que más niñas tuvieran acceso a la educación y a cargos políticos.

Al transformar su vida la teniente Gabriela contribuyó a transformar su entorno, siendo una de las primeras *insurgentes* de su región que participó en el Levantamiento armado de 1994 y apoyo la consulta en las comunidades para impulsar la *Ley revolucionaria de Mujeres* (EZLN, 1993).

“Acabar con la semilla”, contrainsurgencia y neocolonialidad

Después de los 12 días de conflicto armado, la inteligencia militar determinó que la única forma de acabar con el apoyo social del EZLN era la contrainsurgencia, que tal como se ha explicado no pretende la eliminación física de los insurgentes, sino aislarlos y desmoralizarlos hasta que dejen de ser una alternativa. Es en este sentido que las mujeres empiezan a ser vistas un objetivo militar estratégico al ser ellas quienes “paren la siguiente generación de guerrilleros” (OLIVERA, 2014, p.387).

Este posicionamiento ideológico se hizo evidente con los ataques paramilitares y desplazamientos forzados de 14 comunidades del Municipio de Chenalhó, Chiapas; teniendo como clímax la “Masacre de Acteal”, el 22 de diciembre de 1997, cuando el grupo paramilitar “Máscara Roja” atacó organización civil “las Abejas” y asesinó a 19 mujeres, 14 niñas, 4 niños, 8 hombres y 4 “no nacidos” arrancados de los vientres de sus madres.

la metáfora del vientre materno- como “forjadora” de la patria, lugar del mestizaje, es también el lugar de la generación de los rebeldes, de la rebeldía [...] plantea que la violencia que se muestra en Acteal es parte de un largo proceso donde la muerte materna y control natal son los componentes de un etnogenocidio silencioso (MILLÁN, 2014, p. 85).

La masacre de Acteal respondió claramente a una táctica contrainsurgente en contra de las mujeres-madres organizadas, quienes simbólicamente ofrecían la continuidad de la organización, valores y cultura rebelde, tal como señala Hernández (1999), “matando a las mujeres se intentaba destruir un símbolo de la resistencia zapatista, matar la semilla» y, al lado de ellas, a las nuevas generaciones de adversarios.

9 Entrevista a la Teniente Gabriela.

además de la crueldad que significa para las mujeres presenciar la muerte de sus hijos menores o abrir el vientre de las embarazadas, se ha usado simbólicamente a la maternidad como forma de aterrorizar a la población, junto con las amenazas de los asesinos de que hay *que acabar con la semilla*. (OLIVERA, 2014, p. 392).

Dicha masacre se tiene que analizar a la luz de la “globalización de la tortura” en contra de las mujeres-madres la cual ha sido evidenciada en los conflictos centroamericanos y en conflictos de África, Oriente Medio y los Balcanes.

Para comprender el terror que generó un ataque de este tipo en las personas que lo vivieron y lo escucharon en voz de las víctimas, recurrimos al relato de Mariana quien vivió en situación de desplazamiento forzado a la edad de 6 años:

Llegamos miles a Polhío huyendo de los Máscara Roja, de los aviones. A los hermanitos de Acteal los agarraron orando, niños, mujeres...como animales, arrancaron bebés de la panza de su mamá, los pateaban en el suelo, algunos huyeron... niños huérfanos, madres sin hijos... tuvieron que dejar ahí en el suelo a sus muertos, contaban, lloraban las mujeres, gritando... fue un infierno.¹⁰ (RICO, 2018, p. 266).

Aunque Mariana no vivió en carne propia “el infierno” ocurrido en Acteal, escuchó reiteradamente las experiencias de violencia narradas por las víctimas y, de cierta manera, experimentó su dolor. El dolor compartido, más allá de provocar en los oyentes un sentimiento de compasión, ofrece la posibilidad de comprender la experiencia, sentir con el otro y a través del otro.

Aunque Mariana, tiene actualmente 23 años, recuerda claramente el ataque paramilitar en contra de su comunidad y la forma en que la persiguieron:

Yo llegué de *Pokonichim*, estamos enfermos, heridos de bala ... con tos y frío. A los niños nos acomodaron en el suelo de la Ermita, querían que durmiéramos, pero pus cómo... cerraba mis ojitos y veía hombres persiguiéndonos, macheteándonos, sentía los aviones en mi cabeza, echando luces...van a echar bomba. Las mamás hablaban, pero quedito... querían que no escucháramos, pobrecitas... niños como éramos, sabíamos que querían matarnos... (RICO, 2018, p. 267).

Posterior a la experiencia de Acteal, los ataques paramilitares, la militarización y el desplazamiento forzado de las comunidades continuaron, pero se hicieron silenciosos y sigilosos, a decir de Hidalgo (2006) estas tácticas contrainsurgentes deben difundirse en los medios de comunicación como conflictos interétnicos.

Los paramilitares no sólo asesinan y obligan al desplazamiento forzado de comunidades enteras, sino que generan un clima de terror e inseguridad constante, que desgasta a las personas, resquebraja el tejido social de la comunidad, tal como le ocurrió a Manuela y sus 5 hijos quienes huyeron de «Viejo Velasco» en el 2005.

10 Entrevista a Mariana.

Salimos como a las 10 de Viejo Velasco, había lodo y frío, cargando con mis *kerem* y *ach'ich pisil* (niños) amenazaron con matarnos pues, ¿cómo nos quedamos? Ya habían matado a mi Antonio. Lo mataron los de Nueva Palestina, afuera de mi casa...lo mataron por ser zapatista. (RICO, 2018, p. 278).

La violencia y dolor generado por los ataques paramilitares afecta la subjetividad y sigue generando dolor, culpa y dudas en las víctimas, tal como lo expresa Manuela, quien, a más de 10 años del asesinato, no logra comprender por qué los paramilitares mataron y torturaron el cadáver de su esposo frente a su hijo, sin importarles que él tan solo tenía 8 años.

Regresaban de la milpa, eran como las 12 del día, en el camino le dispararon... Petul regresó llorando, todo lleno de sangre, gritando: ¡mataron a mi papá, lo mataron! Yo no sabía si era sangre de mi niño o de mi esposo... ¡lo abrace, lo revisé, le pedí que se calmara!, que me explicara qué pasaba, que le habían hecho a mi Antonio. (RICO, 2018, p. 280).

Los ataques paramilitares, tal como lo analizó Martín-Baró en El Salvador (1991), buscan infundir miedo a la población en dos sentidos: físico, con la eliminación pública personas que son un referente moral dentro de la organización y psicológico puesto que se pretende paralizar a todos los que se identifiquen con las víctimas, de ahí que dejaran vivo a Petul, como un testigo del horror y el dolor.

El asesinato de autoridades zapatistas es parte de una estrategia encaminada a lastimar el corazón de las comunidades, desmovilizar la acción y participación social, por medio de la *muerte selectiva*. Tres años después Manuela y sus hijos volvieron a experimentar un ataque paramilitar en contra del Consejo Autónomo.

Llegaron los paramilitares de San Antonio Escobar a matar al Consejo Autónomo, dispararon y machetearon, venían bien borrachos, pero cuando vieron a los insurgentes salieron corriendo.¹¹ (RICO, 2018, p. 284).

Petul lloraba, gritaba [...] nos encontraron, decía vienen por nosotros, hermanita, prepara tus cositas, nos vamos[...] la Marux también lloraba escondida bajo la mesa, [...] yo quería salir corriendo, pero mi mamá nos abrazó a todos, tranquilos decía no estamos solos, están los *compas de la montaña* (los insurgentes). Tenía razón, se huyeron, cuando vieron al Mayor Benito.¹² (RICO, 2018, p. 285).

Además del miedo que puede provocar en cualquier niño un suceso de esta índole, este acto fue un detonador de recuerdos y sentimientos dolorosos para los niños. La violencia es capaz de dejar su huella en el cuerpo de la víctima, provocando reacciones encontradas: mientras Marux lloraba escondida bajo la mesa, Petul quería preparar sus cosas para huir de nuevo. Petrona recuerda que se sentía contrariada frente a las actitudes y emociones que estaban experimentando sus hermanos mayores, pero a la vez se sentía confortada por los abrazos y palabras de su madre. La forma en que

11 Entrevista a Manuela.

12 Entrevista a Petrona.

Manuela tranquiliza a sus niños/as muestra la importancia de la organización para la familia. Saber que estaban cerca los insurgentes, generaba en ella cierto sentido de protección y tranquilidad que intentaba compartir con sus hijos/as a pesar del peligro latente.

La intersubjetividad de madres e hijos y las relaciones socioafectivas que tejen juntos permiten a las mujeres-madres luchar en condiciones adversas. Los niños con su amor, palabras de esperanza y alegría, pasan a ser tutores de resiliencia de sus madres y hermanitos:

Quando todo iba mal, con chismes por ser madre soltera, burlas por ser zapatista pues[...] la carita de Freddy, sus bracitos rodeando mis piernas, me daban fuerza. Ahora ya es un hombre (12 años) cuando me ve triste dice, échale ganas mamá, de por sí vamos a ganar.¹³ (RICO, 2018, p. 358).

Si no tuviera a mis niños, no sé si viviría. La muerte de mi esposo duele [...] pero si los paramilitares, ese día hubieran matado a mi Petul, no sé [...] como resistir el dolor, cómo vivir yo y sus hermanitos sin él, sin su ejemplo.¹⁴ (RICO, 2018, p. 358).

Las mujeres-madres de esta investigación han experimentado la violencia intrafamiliar, estructural y política desde su infancia, sin embargo, día a día, intentan cambiar estas condiciones revirtiendo las relaciones de poder en sus núcleos más cercanos. En este sentido, Amalia reconoce que ha habido transformaciones en las vidas de niñas: “[...] no puedo explicarlo, pero hay compañeras, niñas que sí pueden decir lo que yo siento, pienso, así la misma idea como mujer”.¹⁵ (RICO, 2018, p. 205).

El largo proceso de lucha de las mujeres para vivir con dignidad además de ser reforzado por la “Leyes revolucionarias de las mujeres”, tuvo que ir acompañado de un arduo trabajo de concientización al interior de las comunidades y en las escuelas autónomas.

NUEVAS SUBJETIVIDADES REBELDES

Las infancias zapatistas además de haber vivido por generaciones en contexto de violencia, colonización y contrainsurgencia, también han sido parte de un proceso, todavía en marcha, de liberación de sus pueblos, motivo por el que no pueden ser vistos como a los indígenas subalternos en las fincas, ni como los indígenas rebeldes que, en un acto desesperado, pero consciente, se levantaron en armas en 1994; sino que son parte de una niñez *otra*, que conoce sus derechos, su historia, reivindica su cultura, lengua y su derecho a la libre determinación como pueblo indígena.

Por el simple hecho de nacer y ser parte de una familia zapatista, niñas y niños son parte de un proyecto político alternativo y, por lo tanto, antagonistas de un sistema económico y político que los excluye y racializa. A la edad de 12 o 13 años, estos niños empiezan a asumir ciertas responsabilidades en su comunidad y hacer valer su voz en la asamblea,

13 Entrevista a Ana María.

14 Entrevista a Manuela.

15 Entrevista a Amalia.

por lo que no es extraño que, en algunos casos, decidan comenzar su participación política desempeñando algún cargo o servicio a la comunidad, como promotores de educación, de salud, derechos humanos o en algún proyecto productivo. Sin embargo, estas condiciones no implican que todos los niños que nacen en una familia zapatista al crecer asuman una posición política rebelde. Al igual que los adultos, hay niños y jóvenes que no se sienten parte del movimiento, por lo que tienen derecho a salirse de la organización, aceptar proyectos de gobierno u optar por la migración.

Los que deciden continuar con la lucha de sus pueblos inician, desde su infancia, un proceso de subjetivación, es decir, un camino en el que se “dan cuenta de las injusticias y asumen un punto de vista crítico frente a éstas, siendo constructor y actor de su propia vida” (ECHEVERRÍA Y LUNA, 2016, p. 40). En este sentido, el “ser zapatista”, más que una adscripción heredada, es una toma de conciencia, una posición política de las niñeces para situarse en el mundo y proyectarlo.

Siendo la memoria parte sustancial de la resistencia-rebelde y de la disputa por el reconocimiento de los pueblos, las experiencias de injusticia, miedo y violencia experimentadas durante la infancia no se interiorizan en la memoria colectiva indígena de forma pasiva, sino como un proceso vivo, que suele ser detonante para participar o no en el movimiento, tal como le ocurrió a Petul y Pax cuando fueron mayores.

Aunque Petul no quería ser autoridad como su padre, sino insurgente para proteger a su familia, actualmente es responsable comunitario, y recuerda que su padre antes de morir le dijo “los niñitos son las semillitas zapatistas que algún día florecerán en un mundo más digno para todos, por eso es importante trabajar y luchar juntos” (RICO, 2018, p. 282). Cuando se le preguntó a Pax, para que sirve la organización, después de un largo silencio reflexionó: “La organización sirve para darse cuenta pues de la explotación, del hambre, la enfermedad de nuestros pueblos. Para saber que tenemos derechos [...] que somos humanos pues” (RICO, 2018, p. 381).

Si uno de los objetivos de la contrainsurgencia neocolonizadora es “deshumanizar al enemigo”, arrancarles la posibilidad de pensar, soñar y decidir. La organización y formación política les hizo recordar a los y las zapatistas que tienen derecho a ser libres, soñar y vivir con dignidad.

Para el sistema-mundo capitalista-colonial “ser blanco” es equivalente a ser humano, ser «afortunado de la tierra», el negro, colonizado subjetivamente, quiere y desea ser blanco para poder ser humano, mientras el blanco quiere esclavizar a los no blancos para sentirse ser humanamente superior” (FANON, 1963/2001, p. 262).

Desde la perspectiva freiriana, el “ser humano” implica para el individuo ser agente transformador de su realidad y generador de procesos de liberación. La existencia humana, no puede ser muda y silenciosa, existir humanamente es pronunciar el mundo y modificarlo (FREIRE, 2003).

Los niños/as y jóvenes que colaboraron con esta investigación, al ser hijos de autoridades autónomas conocen el trabajo político de sus madres, por lo tanto, reconocen que la participación y la lucha por la autonomía requiere de sacrificios, tal como lo relata Freddy, hijo de Ana María:

Mi mamá es autoridad autónoma, es muy bonita e inteligente, ¿verdad? Escribe y habla muy bien, no le da pena hablar en el micrófono. A veces tienen que ir de pueblo en pueblo, explicando porque estamos resistidos, dice que hay que organizarse y luchar por un futuro mejor para nosotros [...] Me gusta que trabaje por el pueblo, pero [...] a veces la extraño y me siento sólo... A veces hablan mal de ella, yo sé que es mentira y la defiendo (RICO, 2018, p. 382).

En su relato Freddy expresa una serie de emociones contradictorias, aunque siente orgulloso por su madre, también siente tristeza y enojo porque no puede convivir más ella, ni detener los rumores en su contra por ser una mujer con trabajo político. Al igual que Freddy, Alma, hija de Gabriela, hace referencia a las burlas que ella y su mamá reciben por ser zapatistas: “Los niños de la escuela oficial se burlan de nosotras, dicen que mi mamá es una bruja... que no tiene esposo y sale a caminar en las noches, yo quiero decirles que no es una bruja que sale de comisión, pero cómo les digo pues, si es un secreto” (RICO, 2018, p. 384).

El silencio y los secretos para cuidar a sus madres, así como la resistencia ante las burlas es parte de lo que las niñas zapatistas tienen que sortear. Las habladurías, rumores y chismes en contra de las mujeres organizadas, más que ser una práctica cultural, es comprendida por las mujeres-madres como parte de la estrategia contrainsurgente que busca desmoralizar y acabar con su trabajo político. En este sentido, Ana María y su hijo Freddy tratan de no hacer caso a los rumores y mantener una buena comunicación en su núcleo familiar:

Cuando era chiquito iba a trabajar con ella a la Junta de Buen Gobierno (JBG), pero ya estoy cansado. No sé cómo ella no se cansa. Ahora me quedo con mis abuelitos, voy a la milpa y a la escuela autónoma... De por sí, cuando sea grande voy a tenerme que ir a la JBG, como voy a ser autoridad zapatista.¹⁶ (RICO, 2018, p. 385).

Aunque apenas tiene 12 años, Freddy conoce bien la estructura del gobierno autónomo y sus instituciones locales, se reconoce a sí mismo zapatista y sabe que él será el encargado de continuar la lucha que iniciaron su madre y abuelo. La socialización temprana en un contexto de lucha política ha permitido a Freddy obtener un *capital rebelde*, es decir, un conjunto de saberes, conocimientos y habilidades que le permiten desenvolverse en el contexto y compartir su experiencia con los demás.

Alma, la hija de Gabriela, también es consciente del trabajo político-militar que desempeñan sus padres y le gustaría seguir sus pasos, aunque Gabriela prefiere que su hija participe en la estructura política-civil del movimiento.

Mi mamá es insurgente y tiene mando. Es teniente, es bien chingona. Mi papá es capitán, pero casi no lo veo... Mi mamá no es como las otras mamás ella sabe cazar, caminar en la noche, no le tiene miedo a nada. Yo quiero irme a la montaña, pero ella no, quiere que sea Comité de salud o educación... yo creo que lo importante es luchar, no.¹⁷ (RICO, 2018, p. 385).

16 Entrevista a Freddy.

17 Entrevista a Alma (11 años).

El cambio generacional del zapatismo ha sido evidente en los más recientes eventos políticos, las nuevas generaciones, los adolescentes y jóvenes son los que asisten a las marchas y a los eventos políticos nacionales e internacionales¹⁸.

Una de las estrategias que las autoridades han promovido para que niñas y jóvenes no sean blanco de chismes como sus antecesoras, es que todas sus comisiones sean “en par”, una pareja formada por un hombre y una mujer de la misma familia. Esta condición ha permitido que los niños pueden ir con su mamá y las niñas con su papá, promoviendo la socialización y transmisión de conocimientos intergeneracionales en espacios políticos públicos. Desde la infancia, niños, madres y padres se saben familia, pero también compañeros de lucha.

Cada vez son más jóvenes los que se van de comisión. Primero las familias y autoridades platican con ellos, se les explica, no van a pasear, llevan nuestra palabra, nuestra lucha... estudian mucho antes de ir, se preparan. Después regresan a contar lo que pasó, traen toda la información a la asamblea para decidir juntos los trabajos que siguen.¹⁹ (RICO, 2018, p. 384).

A manera de reflexión

Aunque los logros zapatistas son evidentes, la contrainsurgencia continúa su camino colonizador con ataques de grupos paramilitares, desplazamientos forzados y asesinatos de militantes, sin olvidar las políticas de invisibilización y olvido implementadas en contra los movimientos indígenas y rurales. Muestra de esto es que, a casi 30 años del conflicto armado que empezó en 1994, muchos niños, jóvenes y adultos de las ciudades no conocen el movimiento zapatista ni las condiciones de pobreza y desigualdad social en las que sobreviven las comunidades indígenas, muy posiblemente porque – además de la represión y militarización – las luchas, saberes ancestrales y utopías indígenas han sido invisibilizadas en la historia oficial y en la enseñanza del pasado reciente.

La colonialidad del poder, del saber y del ser es parte de un pasado que sigue doliendo y que se ha instaurado en la cultura y educación de la sociedad mexicana en forma de racismo, apatía e indiferencia ante el desplazamiento forzado de comunidades indígenas, la detención y asesinato de defensores de recursos naturales y la desaparición forzada de estudiantes y maestros rurales.

Sin embargo, al interior de las comunidades zapatistas, las mujeres-madres siguen haciendo de lo personal algo verdaderamente político. Frente a la violencia del Estado y la represión impulsada por el sistema neoliberal para acabar con el proyecto zapatista, la *maternidad rebelde* se instaura como un acto político y de resistencia de las mujeres, cuya opción frente a la guerra es la vida, la continuidad de su cultura, lengua y organización.

18 “Marcha del silencio” (2011); la “Escuelita Zapatista” (2013); el evento luctuoso por Galeano en La Realidad (2014); los eventos políticos, artísticos y científicos (2017); y la “Travesía por la vida en la otra Europa” (2021), después de la Pandemia.

19 Entrevista a Amalia.

Por su parte los niños, niñas y jóvenes siguen soñando y resistiendo, fortaleciendo el proceso autonómico con su participación política, tal como lo hicieron sus madres y padres a su edad.

La idea de la organización, la defensa/cuidado de la madre tierra y la resistencia-rebelde se instituyen como parte sustancial de las *niñeces otras*, de sus sueños, esperanzas, memorias y como elementos constitutivos de su “ser humano”, de su “ser zapatista” ...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, Y. Las mujeres frente a los espejos de la maternidad. **Revista de Estudios de Género, La ventana**, Ciudad de México, n. 20, p. 55-100, 2004.
- CORONA, Y; PÉREZ. C. Infancia y resistencias culturales. La participación de los niños en los movimientos de resistencia comunitarios. In: RÍO LUGO, N. **La infancia vulnerable en un mundo globalizado**. Ciudad de México: UAM-Unicef, 2000. p. 127-145.
- ECHEVERRÍA, M; LUNA M. La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado. **Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad**, Ciudad de México, n. 81, p. 39-60, 2016.
- EZLN. Ley revolucionaria de mujeres. **El despertador mexicano, órgano informativo del EZLN**, n. 1, dic./1993.
- FANON, F. **Los condenados de la tierra**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1963/2001.
- FERNÁNDEZ, A. M. **Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades**. Buenos Aires: Ed. Biblos, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- HERNÁNDEZ, R. A. **La otra palabra: Mujeres y violencia en Chiapas. Antes y después de Acteal**. Ciudad de México: Ed. CIESAS, 1999.
- HERNÁNDEZ, A.; CANESSA, A. **Complementariedades y exclusiones en Mesoamérica y los Andes**. Quito: Ed. IWGIA; Abya-Yala; British Academy, 2012.
- HIDALGO, O. **Tras los pasos de una Guerra Inconclusa: doce años de militarización en Chiapas**. San Cristóbal de las Casas: CIEPAC A.C., 2006.
- MALDONADO, B. **Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca**. Ciudad de México: INAH, 2002.
- MARTÍN-BARÓ, I. **Psicología social de la guerra**. San Salvador: UCA Editores, 1991.
- MELILLO, A. Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de la resiliencia. In: MELILLO, A.; SUÁREZ, E.; RODRÍGUEZ, D. (Comps.). **Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida**. Buenos Aires: Ed. Paidós, 2004. p. 77-90.
- MILLÁN, M. **Des-ordenando el género/¿des-centrando la nación?: El zapatismo de las mujeres indígenas y sus consecuencias**. Ciudad de México: Ed. UNAM, 2014.
- MORENO, M. F. **Infancia y guerra en Centroamérica**. San José: FLACSO, 1991.
- OLIVERA, M. La dimensión de género en las situaciones de guerra y las rebeldías de las mujeres en México y Centroamérica. In: ESCÁRZAGA, F.; GUTIÉRREZ, R.; CARRILLO NIETO, J. J.; CAPACE, E. NEHE, B. **Movimiento indígena en América Latina: resistencia y transformación social**. Ciudad de México: UAM-Xochimilco, Ed. BUAP, CIESAS, 2014. p. 387-410.
- OSPINA-ALVARADO, M. C. La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: una construcción social. In: ALVARADO, S.; PATIÑO, J. **Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana**. Manizales: Centro Editorial CINDE-Childwatch, 2013. p. 37-60.

PUNAMÄKI, R. L. Una infancia a la sombra de la guerra. Estudio psicológico de las actitudes y vida emocional de los israelíes y palestinos. In: BARÓ, I. M. **Psicología Social de la Guerra: trauma y terapia**. San Salvador: UCA Editores, 1990. p. 253-267.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad y descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO. 2014. p. 285-327.

RAMOS, J. ¿Por qué Palestina-Israel es una cuestión de colonialismo de asentamiento? **Ayer**, v. 124, n. 4, p. 135-161, 2021.

RICO, A. **Infancias y maternidades zapatistas: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas**. Tesis (Doctorado en Investigación Educativa), Universidad Veracruzana, Xalapa, 2018.

RICO, A. Subjetividades zapatistas. Ser niña, niño y adolescente en contexto de contrainsurgencia, autonomía y resistencia-rebelde en Chiapas". In: PÉREZ, E.; PLASCENCIA, M.; VILLALOBOS, A.; GUTIÉRREZ, R. **Construyendo diálogos sobre derechos, políticas y participación**. San Cristóbal de las Casas: Ed. UNACH, 2019. p. 47-76.

RICO, A.; CORONA, Y; NÚÑEZ, K. La participación política de la niñez zapatista en Chiapas. Enseñanza y aprendizaje de la organización y la resistencia indígena. **Sociedad e Infancias, Madrid**, n. 2, p. 79-101, sep. 2018.

SORIANO, S. **Mujeres y guerra en Guatemala y Chiapas**. Ciudad de México: Ed. UNAM, 2006.

VILA, I. **Familia, escuela y comunidad**. Barcelona: ICE-Horsori, 1998.

Resúmen La participación de familias indígenas en el EZLN como bases de apoyo, han configurado al movimiento por décadas, siendo la presencia de las mujeres, niños y jóvenes zapatistas pieza clave para la resistencia, lucha y reproducción sociocultural de la rebeldía. Desde la década de los 80, mujeres y jóvenes comenzaron a integrarse al movimiento zapatista para enfrentar a la violencia y los procesos de neocolonización en los que sobreviven e interpelan las comunidades indígenas al capital global, pero también instaurando espacios para participar políticamente, rompiendo con los roles de género e intergeneracionales tradicionales. A través de relatos biográficos se hace un acercamiento al pasado reciente zapatista y a la pedagogía de la memoria y la resistencia construida desde la educación/socialización en la vida cotidiana, la cual ha permitido a mujeres, niños/as y jóvenes resignificar su ser madre, niño y joven en medio de la autonomía y frente a un proceso de contrainsurgencia colonizador.

Palabras claves: maternidades, infancias, contrainsurgencia, memoria, resistencia indígena.

Resistência e memórias de maternidades rebeldes e infâncias outras diante da neocolonização

Resumo A participação política de mulheres-mães, meninas e meninos zapatistas tem sido peça chave para a resistência, luta e reprodução sociocultural das comunidades rebeldes de Chiapas. Desde a década de 1980, mulheres e jovens começaram a aderir ao movimento zapatista para enfrentar a violência e os processos de neocolonização em que as comunidades indígenas sobrevivem e desafiam o capital global, mas também estabelecendo espaços para participar politicamente, rompendo com os papéis tradicionais de gênero e intergeracionais. Por meio de histórias biográficas, é feita uma abordagem ao passado zapatista recente e à pedagogia da memória e da resistência construída a partir da educação/socialização no cotidiano, que tem permitido às mulheres, crianças e jovens redefinirem o seu ser mãe, criança e jovem em meio a autonomia e enfrentando um processo de contrainsurgência colonizadora.

Palavras-chave: maternidades, infâncias, contrainsurgência, memória, resistência indígena.

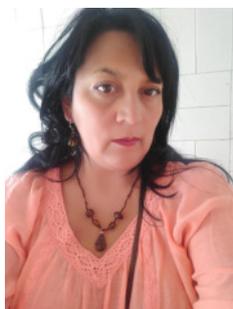
Resistance and memories of rebellious motherhoods and childhoods other in the face of neocolonization

Abstract The political participation of Zapatista women-mothers, girls and boys has been a key piece for the resistance, struggle and sociocultural reproduction of the rebel communities of Chiapas. Since the 1980s, women and young people began to join the Zapatista movement to confront the violence and neocolonization processes in which their indigenous communities against global capital but also establishing spaces to participate politically, breaking with traditional gender and intergenerational roles. . Through biographical stories, an approach is made to the recent Zapatista past and to the pedagogy of memory and resistance built from education/socialization in daily life, which has allowed women, children and young people to redefine their being a mother, child and youth in the midst of autonomy and facing a colonizing counterinsurgency process.

Keywords: motherhoods, childhoods, counterinsurgency, memory, indigenous resistance.

FECHA DE RECEPCIÓN: 11/11/2023

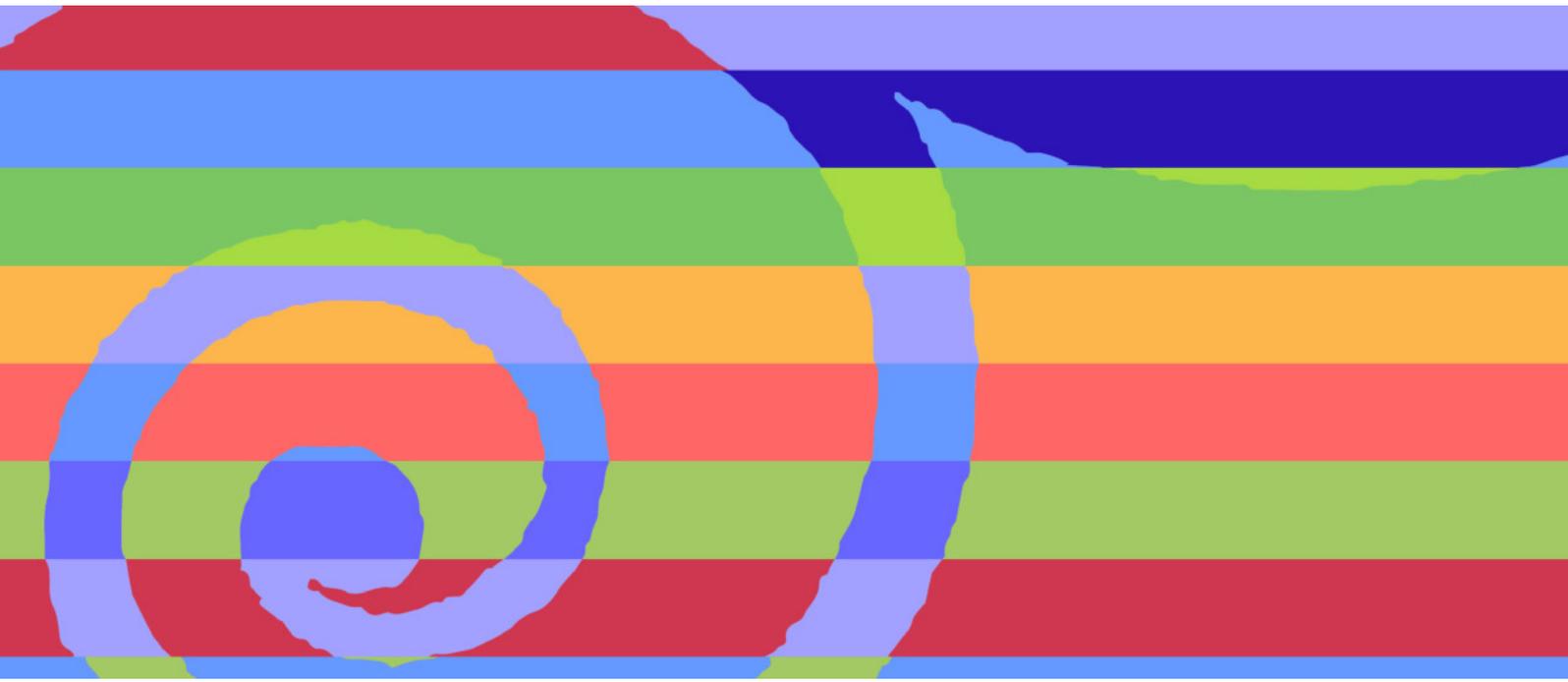
FECHA DE APROBACIÓN: 09/01/2024



Angélica Rico Montoya

Docente investigadora del Laboratorio en Interculturalidad de la Universidad Rosario Castellanos, Ciudad de México, México. Periodista y corresponsal de guerra en Chiapas. Maestra en Desarrollo Rural (Universidad Autónoma Metropolitana-X, UAM, México) y Doctora en Investigación educativa (Universidad Veracruzana, UV, México).

E-mail: angelmayuk2001@yahoo.com.mx



Estar junto no campo: pesquisa-extensão com crianças indígenas e quilombolas no sertão nordestino

Suzana Santos Libardi

Universidade Federal de Alagoas, Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, Palmeira dos Índios, Alagoas, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2185-6786>

Alana Gabriela Barros Doia da Silva

Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-9187-7304>

Lisa Victória Lopes Gonzaga de Souza

Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões, Maceió, Alagoas, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-6642-3813>

Maria Tháís Mota do Nascimento

Escola Estadual de Xingó II, Piranhas, Alagoas, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-3145-4676>

Introdução

Este trabalho é derivado de atividades de campo realizadas pelo Grupo de Leitura em Estudos da Infância (GLEI), subgrupo do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Diversidade e Educação do Sertão Alagoano (NUDES), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com apoio da Pró-reitoria de Extensão da UFAL, composto por uma equipe interdisciplinar voltada aos estudos da infância e às realidades das crianças moradoras de zona rural desde uma perspectiva crítica e territorializada (CASTRO, 2021). Este artigo tem o objetivo de contribuir para a reflexão teórico-metodológica do trabalho acadêmico junto a crianças de povos e comunidades tradicionais. Para isso, partimos da efetivação de um projeto de pesquisa-extensão com crianças moradoras de uma aldeia indígena e de uma comunidade quilombola localizadas no sertão nordestino. Neste texto, registramos uma parte dessa experiência, organizando-a em duas temáticas: atividades e técnicas de campo; e o encontro alteritário por nós vivenciado entre adultas/jovens proponentes das ações universitárias nas comunidades e as crianças participantes. Descrevemos êxitos e dificuldades metodológicas do trabalho de campo, para que o público amplo se aproxime de nossas vivências; mas também adotamos uma escrita analítica, pois entendemos que o caso narrado, localmente desenvolvido, permite problematizarmos de forma mais ampla aspectos relevantes do encontro entre adultas/jovens pesquisadoras não indígenas/quilombolas com crianças dessas comunidades.

O projeto intitulou-se *O olhar das crianças de povos e comunidades tradicionais* e teve o objetivo de promover um espaço de fala para as crianças sobre suas infâncias no território comunitário. Interessou-nos conhecer a perspectiva das crianças sobre o território da sua aldeia ou do seu quilombo: que sentidos elas produzem sobre seu território? Como se movimentam no espaço, atuam, produzem socialmente o território? Quais são os lugares preferidos das crianças, quais práticas desenvolvem ali? Essas foram algumas questões orientadoras do eixo pesquisa do projeto. Considerando nossas relações prévias com as comunidades participantes, e também a partir de conversas com as lideranças, entendemos que não havia ali, à época, grupos fixos de reunião das novas gerações. Compreendemos que criar um espaço regular de escuta, fala, debates e trocas entre crianças, e eventualmente algumas pessoas mais velhas¹, seria uma oportunidade de agregar um viés extensionista ao projeto, já que ali constituía-se também uma forma de compartilhamento e fortalecimento da identidade coletiva da comunidade. Além disso, entendemos também que a presença constante da nossa equipe, de não moradoras, no território já se caracteriza por si só em uma forma de a universidade, de algum modo, intervir junto à comunidade, considerando nossa posição de estrangeiras àquele contexto (PIRES, 2007).

Os marcadores sociais da diferença sobre os quais voltamos nossos estudos também se presentificam no encontro alteritário entre nossa equipe e as crianças participantes. Geração, raça e etnia, por exemplo, caracterizam também nossos corpos e atravessaram nossa relação com as pessoas participantes. Por isso, é fundamental refletir sobre tais atravessamentos nos processos de trabalho para contribuir com o campo dos estudos da infância no Brasil (SIQUEIRA, 2013; ABRAMOWICZ, 2015) no sentido de posicionar também os/as pesquisadores/as dentro das relações de poder frente às crianças.

¹ As reuniões e oficinas que contaram com a participação de adultos não foram consideradas neste trabalho, visto seu objetivo.

Referimo-nos às relações de poder estruturadas a partir do marcador de geração (SARMENTO, 2005), mas também a partir de raça e etnia (MUNANGA, 2003) no contexto social em questão. A partir daí, a posição da equipe universitária também pode ser problematizada no que tange às relações étnico-raciais estabelecidas com participantes. O encontro entre os diferentes, por conseguinte, não se refere mais apenas à questão geracional – ao lugar social da infância (historicamente colocada como objeto de estudo) , mas também diz respeito à questão étnico-racial, ou seja, à necessidade de racializar também o lugar do/a pesquisador/a. Dito isso, não apenas as crianças são alvo da atenção do presente trabalho, mas também nós, equipe proponente, e nosso manejo das desigualdades que atravessam o estar junto no campo.

Dividimos nossa escrita em seções. A seguir, contextualizamos o projeto e as comunidades envolvidas. Depois, detalhamos algumas atividades e técnicas realizadas em campo, seguidas do debate sobre o encontro alteritário citado.

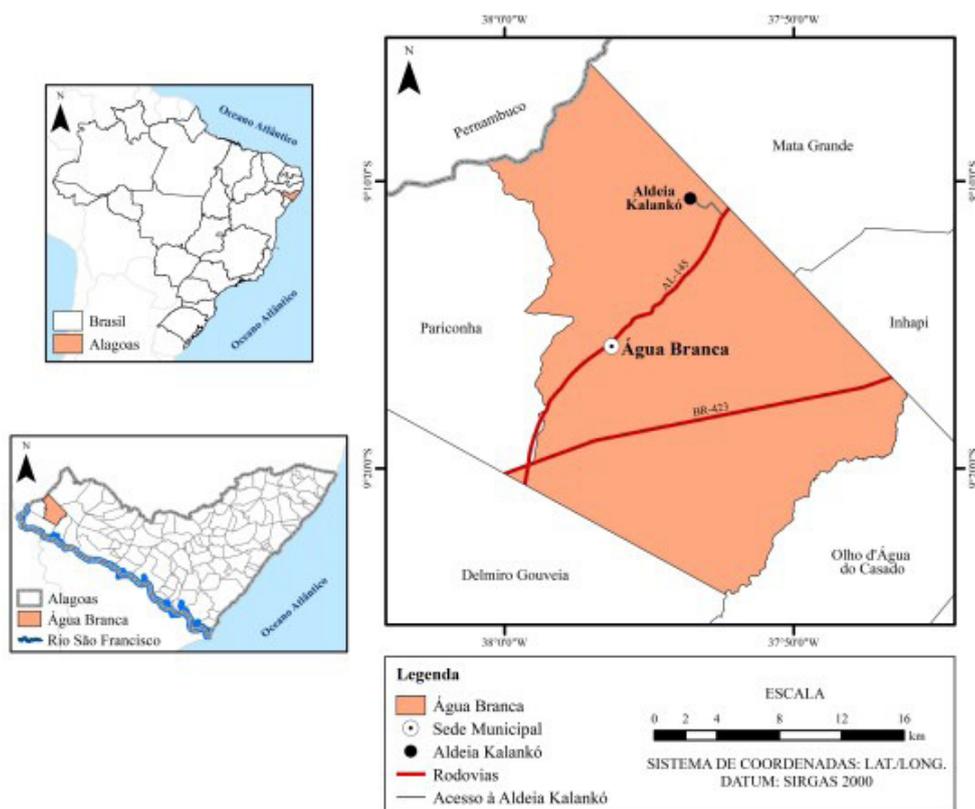
Contexto do projeto de pesquisa-extensão com crianças indígenas e quilombolas

O projeto de pesquisa-extensão foi conduzido por uma equipe universitária interdisciplinar. Participaram crianças indígenas do povo Kalankó e quilombolas da comunidade Serra das Viúvas, ambas localizadas no sertão do estado de Alagoas.

O povo Kalankó é detentor do reconhecimento étnico pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e organiza-se em 5 aldeias (Gangorra, Januária, Lageiro do Couro, Batatal e Gregório) localizadas nas fronteiras dos municípios de Água Branca e Mata Grande, que acolhem 111 famílias, totalizando aproximadamente 321 pessoas aldeadas. Destas, cerca de 99 são crianças (de 2 a 12 anos de idade), de acordo com informações coletadas junto à equipe do Polo Base de Saúde local. A população tem como maior fonte de renda a agricultura familiar e programas sociais do governo federal, como aposentadorias e Bolsa Família. (LIBARDI; SOARES; SILVA, 2021).

Nossa relação com os Kalankó começou em 2018, quando começamos a frequentar a aldeia Januária, por ocasião dos Jogos Indígenas da região. Depois, foi possível iniciar uma relação de parceria com as lideranças locais, o que foi fundamental. Fomos autorizadas a participar de uma reunião formal de apresentação do projeto às famílias daquela aldeia, aproveitando o seu encontro mensal na reunião do conselho comunitário de saúde, ocorrida no Polo de Saúde Indígena da aldeia. A partir dali a equipe de saúde passou a ser nosso contato principal na aldeia para acessar crianças e suas famílias. Durante a realização do projeto, quinzenalmente, a sala de recepção do Polo acolhia nossas oficinas, que começavam ali, com a presença eventual de adultos esperando atendimento, e na maior parte das vezes nossas atividades se estendiam para entrada do Polo e para outros espaços da aldeia, fora das dependências do Polo.

Mapa 1: localização dos Kalankó

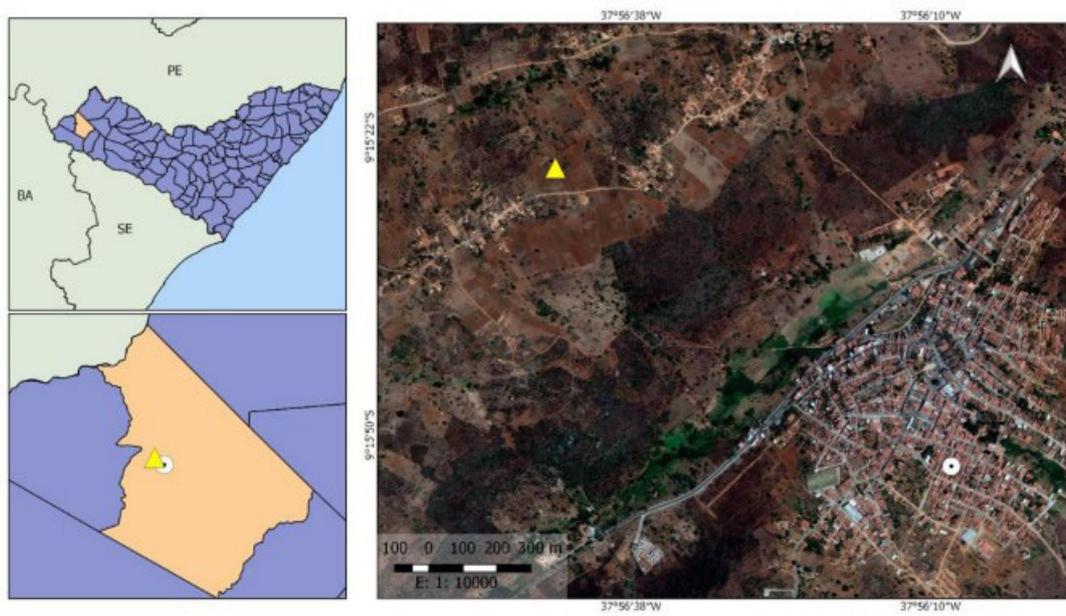


Fonte: OBELUTTE/GEPAR - UFAL (2020) apud LIBARDI; SOARES; SILVA (2021, p. 165)

Na comunidade Serra das Viúvas, por sua vez, a população estimada é de aproximadamente 250 moradores, os quais ocupam 70 residências (SERRA DAS VIÚVAS, 2019; SOUZA, 2021). Localizada na zona rural, a aproximadamente 3 km do centro do município de Água Branca, a Serra foi certificada como quilombola em 2009 (ALAGOAS, 2015). Suas principais fontes de renda advêm de atividades produzidas no próprio quilombo, sobretudo a partir do uso dos recursos naturais. Dentre essas atividades, destacam-se a agricultura familiar e o artesanato. Este último é organizado por meio da Associação de Mulheres Artesãs Quilombolas Serra das Viúvas (Amaqui), a qual autorizou nossa entrada no território e também apostou na relevância do projeto. Nossa entrada formal no campo se deu também com nossa participação em uma reunião comunitária, descrita em detalhes em outra oportunidade (NASCIMENTO; LIBARDI, 2023), onde apresentamos a proposta do projeto e convidamos mães, tias e avós a levarem crianças moradoras para participar de nossas oficinas no contraturno escolar.

O local indicado pela liderança para sediar nossos encontros foi a sede da Associação. Durante os meses de utilização da sede, ao chegarmos na comunidade, uma das meninas mais velhas sempre estava nos esperando com a chave para abrir o espaço, anteriormente limpo por elas mesmas. Na finalização de cada encontro, após o lanche, limpávamos com elas o espaço e devolvíamos a chave para a liderança mais velha. Especialmente na Serra, nos chamou atenção a forma como as crianças se responsabilizaram também para promover as condições de realização do projeto.

Mapa 2: Localização da comunidade quilombola Serra das Viúvas



Fonte: Santos (2021).

Foram realizados 22 encontros, em formato de oficinas, com frequência quinzenal, ao longo de 6 meses, com crianças de 2 a 12 anos de idade. Contamos com um total de 57 participantes, sendo 20 crianças Kalankó e 37 crianças quilombolas da Serra. Os encontros grupais, doravante denominados oficinas, contaram com um “roteiro” flexível de atividades grupais (as mais importantes relatadas na seção a seguir) e caminhadas pela aldeia – recursos metodológicos que buscam se adequar aos interesses e habilidades demonstradas ao longo do processo pelas crianças. Cada atividade foi planejada a partir do conteúdo do encontro anterior, de modo a dar continuidade ao trazido pelos/as participantes; tanto no que diz respeito ao conteúdo (temas debatidos) quanto à forma (êxito ou não da atividade ou técnica executada).

Cada oficina foi registrada em relatórios detalhados. Utilizamos nossos celulares para eventualmente fotografar o desenrolar das atividades e os lugares das infâncias. Conhecemos a visão de cada um/a sobre a composição de sua família, sobre os mais velhos e suas histórias, a relação que estabelecem com o ambiente e os lugares mais significativos do território. Acessamos as casas onde moram por meio de visitas acompanhadas por liderança local. Nas visitas, levantamos informações sobre a composição familiar, condição de vida da população infantil e utilizamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido junto aos/às responsáveis. O assentimento das crianças foi obtido logo na primeira oficina, quando as informamos da natureza, objetivos, participação voluntária e perguntamos se queriam participar. Também, de modo processual, nossa equipe esteve atenta aos momentos de desconforto, quando assuntos difíceis emergiram no debate e salvaguardamos a não obrigatoriedade de se colocarem, participarem etc., tentando deixar o ambiente o mais acolhedor possível

Estar junto no campo: usos e efeitos de algumas atividades

Nesta seção, organizamos contribuições originais decorrentes da nossa experiência de campo junto às crianças. Primeiramente, abordamos aspectos metodológicos e depois a relação de alteridade entre integrantes da universidade e da comunidade – duas dimensões do trabalho acadêmico relacionadas entre si e interdependentes, visto que os resultados do nosso trabalho dependem tanto do que conhecemos e praticamos a respeito de métodos de pesquisa com crianças (CORSARO, 2005; PIRES, 2007) como dependem do encontro entre nós, adultas e jovens, pessoas não indígenas/não quilombolas, “representantes” da universidade, e elas, as crianças moradoras das comunidades.

Selecionamos algumas técnicas e atividades das oficinas, cujos êxitos e dificuldades produziram aprendizados: elaboração de desenhos, entrevistas com os/as mais velhos/as, escrita, leitura e contação de histórias, discussões em grupo, confecção de bonecos e outros brinquedos, diários e mapa afetivo. Caminhadas pela comunidade também foram realizadas e se fizeram fundamentais para facilitar a comunicação, além de terem sido especialmente relevantes para que pudéssemos conhecer a perspectiva das crianças sobre seu território.

No início de nossas oficinas, buscamos conhecer as crianças participantes, sua ancestralidade e lideranças locais com a atividade nomeada *Minha família e lideranças mais velhas*. Pedimos para que desenhassem suas famílias em um papel, o que permitiu identificarmos vínculos de parentesco – a maioria é de primos/as entre si. Tendo as crianças vários/as parentes em comum, essas pessoas mais velhas constaram em desenhos de várias crianças, que têm os/as mesmos/as avôs/avós, por exemplo. Isso facilitou a continuidade da atividade: escolherem, entre essas pessoas, as que são vistas como referências na comunidade. As lideranças indicadas tiveram bonecos artesanalmente confeccionados em sua homenagem e suas histórias de vida foram coletadas, pelas próprias crianças, para serem utilizadas em oficina subsequente.

Figura 1: Bonecos das lideranças confeccionados pelas crianças Kalankó.



Fonte: As autoras.

Figura 2: Bonecos das lideranças confeccionados pelas crianças quilombolas da Serra.



Fonte: As autoras.

As histórias foram coletadas pelas meninas mais velhas, que tomaram a frente da execução da tarefa em ambas as comunidades. No espaço doméstico, nos dias de intervalo entre a realização das oficinas, elas consultaram seus/suas avós/avôs e coletaram algumas de suas histórias de vida.

No encontro seguinte, trouxeram as histórias por escrito em um caderno entregue por nossa equipe. De modo geral, as histórias trazidas revelaram as condições de vida dos/as idosos/as no passado, o processo de reconhecimento enquanto comunidade tradicional, o papel de liderança que hoje desempenham.

Pedimos que elas partilhassem as histórias lendo-as em voz alta na oficina; o que ocorreu inicialmente com certa vergonha, seja da sua performance na leitura ou devido a outros fatores. Depois de alguns minutos, as demais crianças iam interagindo com a leitura, comentando, rindo, questionando trechos divertidos da história e rompendo a timidez inicial.

Em seguida, dividimos os/as participantes em subgrupos para criarem uma ilustração para cada história. Nossa orientação foi que os desenhos deveriam ser confeccionados coletivamente e executados em uma cartolina, para que negociassem entre si os elementos a integrar o desenho coletivo. Percebemos que em alguns grupos isso ocorreu, em outros não. Alguns foram feitos coletivamente, noutros as crianças simplesmente desenharam o que queriam em um espaço pequeno da cartolina, sem dialogar entre si. As produções retratam cenas da história lida, mas também foram desenhados elementos do dia a dia, símbolos da comunidade, não necessariamente explicitados na história de seus/suas avôs/avós.

Essa situação nos levou a avaliar como exitosa a sequência de atividades como um todo (desenho das famílias, escolha coletiva das lideranças, coleta de suas histórias de vida, socialização com leitura, ilustração das histórias), sobre a qual destacamos:

a) a facilidade de as crianças selecionarem os/as idosos/as homenageados/as; b) alguns passos da sequência promoveram mais integração (desenho das famílias e seleção coletiva de alguns/algumas idosos/as representados/as) e outros não (execução da ilustração da história). Tais aspectos podem ser replicados por pesquisadores/as em futuras iniciativas.

Além das histórias de avós/avôs, cujo objetivo foi valorizar a ancestralidade local, utilizamos no quilombo Serra das Viúvas² a técnica de leitura e contação de histórias com base em produções literárias específicas do contexto quilombola, a fim de ampliar seus olhares para o (re)conhecimento de outras comunidades. Utilizamos como recurso o livro *Histórias da Cazumbinha* (CAZUMBÁ; BORDAS, 2010) que remete à realidade do quilombo Rio das Rãs, do sertão da Bahia. Antecedendo a leitura, fizemos perguntas às crianças para que pudessem entender o conhecimento das mesmas sobre outros quilombos e despertar o interesse delas para a história da população negra e quilombola (BITTENCOURT, 2008). Os/as participantes tinham conhecimento superficial de outros quilombos, pois disseram desconhecer seus costumes, afazeres cotidianos, relações com os recursos naturais, entre outros elementos da cultura e organização comunitária.

Durante a leitura, mostramos as imagens contidas no livro. As crianças observaram atentamente. Ao finalizar, perguntamos: “você se identificou com algo dessa história?” Elas elencaram aspectos similares entre a Serra e o quilombo da personagem Cazumbinha, tais como: a casa de farinha, os cuidados com os animais - vacas, cabras e ovelhas, criação de galinhas e cavalos. Posteriormente, citaram práticas sociais presentes em ambas as comunidades: no quilombo de Cazumbinha as crianças sobem em pés de jatobá, fazem bonecos com sabugos de milho e produzem requieijão; já as crianças da Serra disseram que sobem em pés de jaca, de seriguela, de azeitona roxa (jamelão) e de manga, confeccionam carrinhos de pau, na comunidade se produz malcasado, bolo de milho, pé de moleque e farinha de mandioca.

Uma das crianças afirmou ser importante saber de histórias desse tipo, pois fala da cultura dela também. Simultaneamente, a surpresa das crianças de ver um quilombo refletido no livro infantil pode sinalizar a falta de acesso e/ou uso dessa literatura no contexto escolar. Considerando o êxito da atividade e a afirmação do grupo de que não têm compartilhamento frequente com outras crianças de comunidades quilombolas, avaliamos que intercâmbios entre as novas gerações dos quilombos podem ser bastante importantes para o fortalecimento da identidade coletiva quilombola entre essas infâncias.

Buscamos conhecer também a relação das crianças com o território, já que elas são sujeitos que atuam na sua acepção enquanto um espaço de (re)produção da vida comunitária e são impactadas pelas relações que estabelecem com ele (SOUZA, 2015). Para isso, realizamos caminhadas pela comunidade com as crianças. Atendemos suas falas: “bora, a gente fecha aqui [sede da Amaqui], deixa as coisas e vai”, “Bora hoje...

2 No quilombo, a atividade anterior – as histórias dos/as mais velhos/as – foi bastante proveitosa, porque obtivemos histórias de vida de todas as pessoas idosas selecionadas pelas crianças. Também, as crianças participaram muito, trocando informações sobre a história do quilombo a partir do que escutam nas histórias dos/as mais velhos/as. Considerando isso, decidimos na oficina seguinte trazer materiais que continuassem abordando histórias quilombolas, só que agora histórias de outros contextos e com outras personagens. Este é um exemplo da forma dinâmica por meio da qual as crianças foram intervindo nas escolhas metodológicas de nossa equipe.

bora hoje... a gente vai hoje e vai no outro dia também”, disseram algumas das crianças da Serra, em nossa 9ª oficina.

Durante as caminhadas as crianças mostravam seus locais preferidos no quilombo; os lugares de infância (PÉREZ; JARDIM, 2015). Nesses percursos éramos conduzidas por elas, que faziam questão de ir nos mostrando elementos da paisagem, além de responder nossas perguntas sobre alguns elementos daquele território, a exemplo das árvores frutíferas, da mina d’água, de algumas plantas usadas como remédios naturais, do processo de extração e secagem das palhas de licuri (ouricuri) – para a fabricação artesanal de vassouras e peças de artesanato –, das áreas de roçado da agricultura familiar, dos mirantes etc. As informações fornecidas pelos/as participantes sobre esses e outros aspectos do território demonstram os saberes das crianças sobre recursos naturais disponíveis no seu meio, como também dos usos e cuidados comunitários com os mesmos.

Figura 3: Caminhada na Serra das Viúvas.



Fonte: As autoras.

Entre os Kalankó, as caminhadas se constituíram como a ferramenta mais eficaz metodologicamente, visto que, para além de conhecer os lugares da aldeia de maior relevância, também permitiu participação mais ativa das crianças, pois se colocam mais envergonhadas para se expressarem oralmente nas oficinas – com os outros focando a atenção nelas. Também, promoveu uma interação menos hierárquica entre elas e nossa equipe – aspecto a ser detalhado na seção seguinte.

Nossas caminhadas pela aldeia Januária começaram de forma não prevista, quando chegamos ao Polo de Saúde em um dia chuvoso e, diferentemente das oficinas anteriores, as crianças não nos aguardavam ali. Uma das meninas veio correndo nos falar da ausência dos demais e comentou: “Espia só, dá pra escutar a água daqui! Tá ouvindo o barulho?” A trovoada havia aumentado imensamente o volume d’água de um riacho que passa no território indígena e transbordado uma barragem de água. Vários/as moradores/as, incluindo crianças, tinham ido ao riacho observar o aumento do volume de água. Fomos informadas que mais crianças queriam ir ver, e deste modo optamos por estar lá com a comunidade nesse momento especial. Uma das facilitadoras da oficina, juntamente com as crianças, foi chamar as demais, onde o foco era presenciar o fenômeno da natureza. Atravessamos cercas, caminhamos entre plantações e chegamos à margem do riacho, onde conversamos com alguns adultos que ali estavam. Pouco a pouco, mais crianças foram se somando ao grupo. Nesse dia, tivemos a oportunidade de subir o riacho com elas e acompanhar sua surpresa a cada constatação das mudanças na paisagem, enquanto os adultos saudavam em suas falas a fartura d’água.

Figura 4: Caminhada com os Kalankó às margens do riacho



Fonte: As autoras.

Esse entusiasmo repetiu-se durante as caminhadas que se seguiram ao longo de nossa convivência. Escolhemos coletivamente os destinos das caminhadas, usando como disparador uma imagem da aldeia Januária feita por satélite, disponível no site Google Maps³. Após identificarmos os locais mais importantes para as crianças, saímos em caminhada para que nos apresentassem o local. Durante as caminhadas, as crianças empolgadamente contavam história dos lugares, davam explicações, dançavam Toré⁴, falavam sobre ou nos apresentavam algumas brincadeiras – muitas delas relativas às mudanças climáticas e à vegetação/elementos na natureza –, como pular nas poças d’água, cavar buraquinhos que chamavam de lajeiros, formar “botas de lama”. Mostravam-nos também os cuidados necessários para se estar em meio à caatinga – cheia de espinhos – e como circular pelos terrenos dos vizinhos não indígenas. Elas expunham seus medos, ora para nos alertar, ora para chamar nossa atenção ou zoar de nós, como detalhamos na seção seguinte.

Nem todas as técnicas e atividades adotadas no campo foram exitosas. Algumas não geraram os efeitos esperados, mas geraram outros desdobramentos, também relevantes para análise metodológica. Apresentaremos alguns deles a seguir.

A presença das crianças nas oficinas foi autorizada formalmente por seus/suas responsáveis. No entanto, nosso maior interesse direcionou-se à escolha das próprias crianças participarem. Para isso, confeccionamos um recurso para que as crianças participantes sinalizassem eventual não assentimento: um cartão grande, parecendo uma plaquinha, feita com papelão colorido, onde estava escrito “Até a próxima”, para ser usado quando não quisessem mais participar das atividades do dia. Em nosso primeiro encontro, em cada comunidade, apresentamos a plaquinha e explicamos seu uso.

Durante todo o período de nossa interação no campo, o recurso foi utilizado apenas uma única vez. Entre os Kalankó um participante pegou a plaquinha e a utilizou como um abanador. Na continuidade do trabalho, as crianças dificilmente se retiravam das atividades antes que disséssemos explicitamente que havíamos terminado a oficina. Já na Serra das Viúvas, uma ou outra participante se retirou mais cedo nos comunicando diretamente. A plaquinha não foi usada no quilombo nenhuma vez.

Compartilhamos a seguir uma cena de oficina, ocorrida no quilombo, que ilustra outras formas também de as crianças se eximirem de atividades das quais não desejam executar:

Dividimo-nos em grupo para confeccionar o boneco de cada avô/avó escolhido pelo coletivo. Cada facilitadora ficou coordenando um grupo de crianças. O grupo coordenado por Thaís foi composto por 6 crianças, sendo 5 netos de dona B.⁵ e uma neta de L. Assim que Thaís sentou com eles/as no chão, formando um mini círculo, uma das crianças perguntou: “Eu posso não fazer? Eu fico ali, no canto”. Thaís disse que tudo bem se ela não quisesse participar. (...) Lisa ficou coordenando outro grupo. (...) Lisa viu que havia algumas crianças pequenas sem fazer nada e

3 Detalhes em Libardi, Soares e Silva (2021).

4 O Toré realizado entre os povos do alto sertão de Alagoas envolve cânticos e danças conduzidas em grupo. É utilizado em diversas ocasiões, abertas e fechadas aos não indígenas, e tem cunho religioso, político e recreativo (SILVA, 2018).

5 Os nomes das pessoas participantes foram substituídos por letras aleatórias, seguidas de ponto final, para preservar seu anonimato.

sem integrar grupo algum, estavam só observando os demais participarem dos seus grupos. Lisa pegou folhas de ofícios, os lápis e hidrocor e distribuiu entre elas, formando um quarto grupo com 5 crianças. S. já estava participando de um dos grupos, confeccionando um boneco. Ao perceber que se constituía um quarto grupo, sem coordenação, disse que queria desenhar também, pedindo à Lisa um papel ofício. Percebendo que talvez S. não quisesse participar da confecção dos bonecos, Lisa deu-lhe a folha e S. juntou-se às crianças para desenhar. O quarto grupo, então, contou com 6 crianças desenhando os avós homenageados, enquanto os outros três grupos confeccionaram seus bonecos (Trecho de relatório da 2ª oficina na comunidade da Serra).

Percebemos que a preferência de S. pelo desenho pode ter sido uma fuga da atividade proposta – exemplo de saídas criativas das crianças para escapar das proposições que nós colocamos para elas no contexto de pesquisa e extensão, do ambiente escolar etc. Pensamos, então, que o uso da plaquinha antes citada pode ser útil particularmente para crianças que possam ter vergonha de demonstrar abertamente não engajamento.

Essa experiência nos fez olhar para nós mesmas e perceber que nosso olhar estava bastante impregnado da hierarquia das posições geracionais de adultos para com crianças, presente na sociedade em geral e narrada por outras pesquisas no contexto sertanejo (PIRES, 2007). Buscamos, então, diminuir a (esperada) hierarquia adotando uma postura mais dialógica, predominantemente de escuta, com perguntas sutis, e pouco ordenamento do grupo, buscando conforto não apenas para o engajamento, mas também para expressões de desagrado, discordância, desengajamento. Ocorre que as crianças não precisaram de uma plaquinha para isso. Estavam bastante à vontade para sair das atividades, para nos informar verbalmente que não iam participar mais, para fazer piada da plaquinha.

Outra técnica utilizada foi a elaboração de diários pelas crianças. Distribuímos cadernos pequenos, um para cada participante. Usamos uma folha branca para encapar os cadernos, cobrindo as ilustrações de fábrica. Assim, teríamos capas em branco para que eles/elas mesmos/as o decorassem. Os diários foram pensados para que, no período de intervalo entre as oficinas, os/as participantes fizessem desenhos ou anotações, registrando acontecimentos interessantes do seu dia a dia para compartilhar conosco. Nosso objetivo metodológico foi conhecer o cotidiano das crianças, expresso de modo não verbal, e aproveitar o conteúdo trazido para trocas verbais nas oficinas.

Na Serra, as meninas mais velhas levaram registros escritos sobre atividades realizadas pelo nosso próprio projeto, bem como sobre outros projetos anteriormente realizados na comunidade. Essas primeiras anotações trazidas geraram expectativas entre nós, pesquisadoras, porque já sabíamos mais do cotidiano das meninas mais velhas, por meio de conversas informais compartilhadas com parte da nossa equipe. Nossa curiosidade voltava-se, então, para o que elas de fato escolheriam falar de si, ou seja, como elas gostariam de apresentar a si mesmas perante os/as demais participantes.

Infelizmente, não obtivemos o êxito esperado com o uso dos diários. Além de serem poucos os produtos gerados, pois a grande maioria de participantes não continuou levando o material, os poucos diários levados nem sempre eram mostrados para nós. As meninas demonstravam vergonha e até mostravam o caderno na mão, mas alegavam preferir não mostrar o conteúdo registrado. Avaliamos que expor o conteúdo no

grupo pode ter disparado mais um sentido de avaliação do que de compartilhamento, intimidando-as. Elas podem ter se sentido avaliadas no que diz respeito ao conteúdo registrado no diário e/ou no que diz respeito à forma de registro – sua escrita.

Já entre os/as Kalankó, os diários geraram desdobramentos diferentes. Levamos os cadernos com as capas em branco, o que foi recebido com entusiasmo. Assim como também fizemos na Serra, adotamos cadernos com pauta para as crianças que já passaram pelo processo de alfabetização, e sem pauta, só com folhas em branco, para as mais novas. Explicamos que os/as líderes da comunidade tinham suas histórias, assim como os/as mais jovens. Pedimos que na oficina seguinte trouxessem o caderno com a capa decorada livremente, da forma que achassem melhor. Na oficina seguinte, poucas crianças trouxeram os diários, apresentaram-os para o grupo, com timidez, mas logo houve interação entre os/as participantes a partir dos desenhos criados nas capas. Metade dos diários foi decorado pela própria criança. Outra parte não o fez por si mesma, como descreve um trecho do nosso relatório de campo:

M., um dos mais novos participantes das oficinas, resolve mostrar seu caderno, ainda envergonhado (deitou-se no chão e cobriu o rosto com o caderno, mostrando a capa para o grupo). Na capa de seu diário, havia duas araras desenhadas. Ao questionarmos sobre quem desenhou, ele não quis falar até que I. revelou que havia sido ela quem desenhou a pedido dele as araras. (...) Pedimos para que outro/a participante apresentasse seu diário. Então, J., mais envergonhada que M., cobrindo a boca e/ou o rosto com as mãos, mostrou que havia contornado as imagens da própria capa do caderno, na folha branca posta sobre a capa. Desenhos outros, no interior do diário, foram feitos por um de seus irmãos (Trecho de relatório da 5ª oficina em território Kalankó).

Explicamos que não precisavam saber “desenhar bem”, mas que gostaríamos de ver o que eles/as mesmos/as queriam nos mostrar dos seus relatos, escritos ou desenhados. Com muita timidez quanto à escrita, a partilha aconteceu, com as crianças pedindo que nós fizéssemos por elas a leitura dos seus registros em voz alta.

Ao longo da partilha, notamos que algumas crianças pediram aos seus pais e parentes para que escrevessem ou desenhassem para elas. Entendemos que esta pode ter sido uma estratégia para apresentarem desenhos e escrita supostamente mais bonitos. O fato de pessoas mais velhas, adultas e outras crianças desenharem por eles/as nos gerou inúmeros questionamentos sobre a intenção das crianças: *elas pensam que estão se apresentando “melhor” quando um terceiro escreve ou desenha por elas? O que isso diz da percepção das crianças sobre nós?*

Compreendemos que tais inquietações atravessam nossa posição enquanto universidade no contexto comunitário, historicamente constituída enquanto suposto saber de base escrita. Percebemos que este foi um momento sinalizador do encontro entre nosso âmbito de produção de conhecimento (escrito) e a posição que esse código ocupa ali; um código não usado na educação indígena, mas sim na educação escolar, onde as crianças estão frequentemente sob avaliação de suas performances.

Incentivamos o grupo com perguntas e elogios, o que por vezes foi complementado pelas meninas mais velhas, que incentivaram os mais novos. Nesse grupo, conseguimos acessar mais o conteúdo dos diários.

Estar junto no campo: Nós e elas, encontro potente

Nos estudos da infância, encontramos uma série de trabalhos sobre questões éticas e metodológicas da pesquisa com crianças (ENNEW et al., 2009; PRADO; FREITAS, 2020), outros a respeito dos (des)encontros entre adultos/as pesquisadores/as e crianças, explorando os impactos das diferenças geracionais no processo de pesquisa (CORSARO, 2005; PIRES, 2007; BUSS-SIMÃO, 2014). Todavia, tivemos dificuldades de encontrar trabalhos a respeito da dimensão étnico-racial (MUNANGA, 2003) desse encontro, ou seja, trabalhos que interseccionem geração, raça e etnia, problematizando a própria academia sobre a sua posição racial no encontro com crianças de populações racializadas, tais como as indígenas e quilombolas, faveladas, periféricas, ribeirinhas etc.

Aqui reunimos cenas da vivência de campo, escolhidas para explicitar as diferenças e potencialidades emergentes do encontro entre as crianças participantes e nós, equipe do projeto composta por mulheres adultas e jovens negras e brancas, não indígenas e não quilombolas⁶. Considerando que esse encontro é muito particular com cada grupo de crianças, e com cada povo ou comunidade envolvido, apresentamos a seguir considerações primeiramente sobre nosso encontro com as crianças Kalankó e depois com as da Serra.

Entre os Kalankó, realizamos na 6ª oficina uma atividade denominada *Mapa afetivo* (LIBARDI; SOARES; SILVA, 2021), para conhecer os locais de infância na aldeia, ocasião que sinalizou o lugar de suposto saber em que fomos colocadas. Usamos inicialmente imagens do Google Maps, depois usamos fichas e tabelas para sistematizar coletivamente as respostas das crianças – a respeito de quais são os lugares importantes, quem os frequenta e o que costumam fazer nesses locais. Durante a atividade, houve um momento em que uma das meninas se dirigiu à Suzana e disse não saber localizar um dos lugares no mapa. “Diga qual é o certo”, disse ela, indagando Suzana. “Eu não sei. Eu tô aqui para aprender com vocês, porque vocês que são Kalankó”, respondemos. A situação colocou reflexões sobre as expectativas das crianças para conosco, seu olhar sobre a posição de poder da instituição universidade perante elas, tal como a equipe de antropologia da Funai, que executa historicamente o papel de atestar para o Estado a cultura diferenciada daquele povo.

A relação afetuosa das crianças Kalankó para conosco, pessoas não indígenas, também nos chamou atenção. As crianças tentavam nos agradar e cultivar nosso bem querer. Nas caminhadas, por exemplo, grudavam em nós. Cada facilitadora ia segurando na mão de uma ou duas crianças, que espontaneamente seguravam em nós, grudavam em nossos braços e cintura.

Outras formas de inclusão foram manifestadas na 10ª oficina, quando realizamos uma atividade de desenho usando pilotos. Em pouco tempo, desenhar na pele atraiu a atenção de todos/as e a atividade que estava sendo executada ficou um pouco de lado. Estavam todos/as desenhando em seus braços, pernas e mãos; ou desenhando em alguma parte do corpo do colega e/ou das facilitadoras. Espontaneamente as crianças começaram a desenhar em seus corpos padronagens indígenas, símbolos importantes para o povo Kalankó (um calango, um praia), e escritas como *Deus*; começaram também a nos incluir nisso.

6 As autoras. O Glei conta com mais integrantes, mas não estiveram à frente deste projeto.

Enquanto alvo de atenção das crianças, elas produziam algumas cenas para chamar nossa atenção e zoar de nós, incluindo-nos nas suas brincadeiras. Nas caminhadas, os meninos mais velhos guiavam todo o grupo, enquanto as meninas juntavam-se mais a nós. Quando havia dificuldade – subida ou descida de pedras e mirantes, passagem por cercas dos terrenos vizinhos – os meninos davam algumas instruções. Já os mais novos zoavam conosco:

Alguns caíram no chão, fingindo que estavam chorando. Quando uma de nós se aproximava, demonstrando preocupação, começavam a rir. Em um momento da caminhada, A. e mais dois meninos estavam tirando uma frutinha, redonda e pequena. Uma das facilitadoras foi provar. “É juá, quer provar?”, disse um deles, estendendo a mão e oferecendo. “Morde, não tem força não?”, causando riso entre todos/as presentes. “Ela não gostou”, e todos riram novamente (Trecho de relatório do 8º encontro em território Kalankó).

Na Serra das Viúvas, nosso encontro com os/as participantes também produziu alguns aspectos relevantes para nossa reflexão. Também se fez presente uma certa comparação entre a nossa atuação e a das educadoras no ambiente escolar. Durante a nossa presença na comunidade, na 3ª oficina, contamos com a participação voluntária de uma das professoras da escola, trazendo espontaneamente sua turma de estudantes para participar naquele turno. Decidimos prontamente receber todos/as justamente por ver ali uma oportunidade para vivenciar, junto com elas, distinções da ação promovida quando comparada às atividades e objetivos escolares. Nessa oficina, tivemos que controlar um pouco a fala da professora, que estava tendo uma postura mais tutelar sobre a participação das crianças, enquanto nossa escolha era promover mais liberdade, até porque não esperávamos respostas supostamente certas ou erradas.

Ainda nessa atividade, a professora chegou a afirmar no grupo que nós daríamos uma blusa para as crianças, a mesma que usamos para nos identificar em campo, com a logo da universidade e de nosso grupo de pesquisa. Esclarecemos às crianças que não daríamos camiseta a ninguém, que nunca prometemos isso, e explicamos que usamos aquela camiseta porque ela nos identificava como membro da universidade, da mesma forma que a escola lhes oferta a farda. Pensamos que a professora precipitou-se gerando uma aproximação entre a oficina e as atividades escolares por meio de uma suposta farda. Aproximação que buscamos evitar, sendo este um esforço comum entre pesquisadoras que buscam distinguir seu trabalho do da escola, conforme destaca Pires (2007):

Essas situações não eram produtivas do ponto de vista da pesquisa, na medida em que me colocavam em situações de autoridade em relação às crianças, demolindo meu objetivo de me aproximar delas. Se as crianças me vissem como um aprendiz e não como uma professora que sabe todas as respostas e ensina, seria mais fácil desencadear uma relação de cumplicidade e confiança, o que tornaria possível a pesquisa (PIRES, 2007, p. 233).

A atividade de confecção de brinquedos artesanais possibilitou também uma experiência relevante. Estávamos fazendo carrinhos de bananeira, feito com o tronco da planta, nomeado pelas crianças como palmito e descrito detalhadamente noutra oportunidade (SOUZA; LIBARDI, 2023). J. ensinava como fazer o carrinho. Na confecção dos brinquedos, experimentamos a inversão da hierarquia geracional, de modo

que as crianças nos ensinavam, coletivamente nos colocaram em lugar de aprendiz, constituindo-se nos momentos mais eficazes, junto com as caminhadas, para de fato dinamizar mais a nossa relação com elas.

De modo geral, os momentos em que houve menos hierarquia entre facilitadoras das oficinas e participantes da Serra foram os seguintes: a) caminhadas, b) confecção de brinquedos, c) momentos em que a coordenadora do projeto ou outros/as adultos/as não estavam presentes, d) momentos onde os desejos das crianças eram atendidos, por exemplo, fazer piquenique no mirante, e) quando nos convidaram para dançar funk, f) quando nos confiaram intimidades, detalhadas a seguir.

As meninas mais velhas dirigiam-se a algumas integrantes de nossa equipe para compartilhar confidências pessoais sobre namoro, orientação sexual, locais para namorar escondido na comunidade. Considerando a vigilância existente sobre os corpos de meninas, principalmente ao adentrarem na adolescência, tais temas sempre foram trazidos por elas em conversas fora das oficinas, fora do grupo, quando não havia mais ninguém escutando: nas caminhadas ou quando visitamos a Serra em dias festivos, fora do calendário do projeto. Ao construirmos juntas, pesquisadoras e participantes, uma relação de confiança para além das atividades propostas, algumas meninas sentiram-se mais confortáveis e seguras.

As meninas buscaram fundamentalmente as duas últimas autoras deste trabalho, jovens mulheres negras, para confidenciar aspectos pessoais relativos aos temas citados. Entendemos que sua posição geracional e racial pode ter promovido facilmente uma percepção de identificação por parte de algumas participantes. Simultaneamente, o não pertencimento à comunidade pode ter sido também visto como favorável, já que não somos suas parentes nem estamos no cotidiano controlando ou fofocando sobre seus comportamentos. A coordenação do projeto, primeira autora deste trabalho, uma mulher adulta branca, sempre presente no campo, não foi envolvida nessas conversas. Entendemos que atravessamentos de geração e raça coloquem sua presença num lugar mais distanciado perante algumas crianças.

Os atravessamentos étnico-raciais da relação pesquisadoras-crianças ficam evidentes se analisarmos as demonstrações de intimidade e afetividade ocorridas com as diferentes integrantes da nossa equipe. A relação na maior parte do tempo com a coordenadora do projeto foi menos flexível, pois embora tentasse minimizar a hierarquia decorrente de sua posição geracional e profissional, avaliamos que se manteve de certo modo sendo percebida pelas crianças como a professora adulta, supervisora das jovens pesquisadoras.

Entendemos ser este um dos aspectos sempre presentes no trabalho de campo com crianças, pois estruturam a composição de toda equipe universitária. O desafio que se coloca, a nosso ver, não se refere a uma busca ingênua por eliminar tal condição, como indica também a literatura especializada (BUSS-SIMÃO, 2014), mas sim a como manejar a condição geracional em contextos de pesquisa e extensão, ou seja, observar no campo seus efeitos e desdobramentos, tanto nas relações interpessoais, como no nível metodológico e nos resultados do projeto. A partir da tomada de consciência dessas dinâmicas, espera-se que as pesquisadoras envolvidas se posicionem de modo responsável e cuidadoso nas trocas interpessoais, visando respeitar as aberturas e os limites colocados pelos/as participantes. São as próprias crianças quem devem dar o tom da relação a ser desenvolvida, que compartilharam conosco segredos e estabeleceram

limites. Entendemos que uma postura ética no campo com crianças, especialmente de povos e comunidades tradicionais, passa necessariamente por perceber tais nuances e respeitá-las.

Ressaltamos também que a relação pesquisadoras-crianças pode sempre se transformar ao longo do convívio. Em nosso último encontro na Serra fizemos mais caminhada e piquenique, dessa vez com uma liderança local e alguns/algumas convidados/as. Todos/as fizemos um trajeto demandado pelas crianças, que queriam nos levar em mirantes mais distantes da sede da Amaqui, envolvendo caminhada mais longa no meio do mato com certo nível de cuidado necessário. As três pesquisadoras citadas anteriormente estavam presentes. Na ocasião, as meninas mais velhas romperam o distanciamento citado antes em relação à coordenação do projeto quando, em conversa informal, questionaram-na sobre seu relacionamento conjugal, ainda tecendo comentários debochados e engraçados sobre o que ela deveria fazer, o que supostamente seria melhor para si. Respondemos suas perguntas, satisfazemos parcialmente sua curiosidade, e rimos juntas das supostas recomendações.

Depois, entendemos que a cena serviu de analisador para pensarmos em que medida a hierarquia geracional estava sendo por elas diminuída ou reforçada. As meninas estavam quebrando essa hierarquia, especialmente considerando o tema em questão – antes não compartilhado com a coordenadora. Inclusive por isso a situação foi bastante engraçada para todas as presentes, devido à quebra de protocolo e em decorrência da “recomendação” surpreendentemente colocada. Por outro lado, percebemos que elas buscaram sanar uma curiosidade pessoal sobre a vida amorosa da professora, mas não necessariamente compartilharam suas vidas.

Considerações Finais

A partir do trabalho realizado, compreendemos que algumas técnicas e atividades foram melhores para a produção de resultados quanto ao foco do projeto: a questão do território. Percebemos também que, em que pese a não produção de resultados a partir de outras técnicas e atividades realizadas, elas contribuíram de diferentes formas: construindo nosso vínculo com as crianças, agregando experiências, colocando-nos aprendizados, agregando reflexões metodológicas etc.

As cenas e situações expostas ilustraram também nuances da relação de alteridade vivenciada em campo. O encontro com as diferenças complexifica-se quando tratamos do envolvimento de crianças, demandando das pesquisadoras o melhor manejo possível das diferenças geracionais, as quais são estruturais desse encontro.

Porém, não apenas geração marca o fazer de pesquisadores/as adultos/as junto a crianças. Urge cada vez mais a necessidade de diálogo dos estudos da infância com os estudos das relações étnico-raciais, que contemplam tal problemática não apenas entre os/as participantes das pesquisas, mas também entre seus agentes proponentes. Se os estudos da infância denunciam as consequências do adultocentrismo nos processos de pesquisa com crianças, faz-se necessário mais visibilidade internamente à questão étnico-racial, de modo a implicar eticamente nossos pares nessa trama.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2015.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. **Estudos sobre as comunidades quilombolas de Alagoas**. Maceió: SEPLAG, 2015.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BUSS-SIMÃO, M. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 14, n. 41, p. 37-60, 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 nov. 2023.
- CASTRO, L. R. de. Teorizar a infância desde uma perspectiva descolonial. In: CASTRO, L. R. de. (Org.). **Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021, p. 61-77. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34630>>. Acesso em: 8 nov. 2023.
- CAZUMBÁ, M.; BORDAS, M. A. **Histórias da Cazumbinha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- CORSARO, W. A. Entrada do campo, aceitação e natureza da participação dos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- ENNEW, J. et al. **The right to be properly researched: how to do rights-based, scientific research with children**. Bangkok: Black on White Publications, Knowing Children, 2009.
- LIBARDI, S. S.; SOARES, L. B.; SILVA, A. G. B. D. da. A disputa por território na perspectiva das crianças indígenas Kalankó: um relato de pesquisa de campo no sertão de Alagoas. In: LIMA, L. G.; MARQUES, L. de S. (Org.). **Seminário brasileiro: terra, território, trabalho e educação**. Maceió: EdUFAL, 2021, v. 1, p. 159-183. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/8103>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Seminário Nacional: relações raciais e educação**. PENESB. Rio de Janeiro. 2003. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4275201/mod_resource/content/1/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.
- NASCIMENTO, M. T. M. do.; LIBARDI, S. S. Identidade negra/quilombola: diálogos intergeracionais de autoafirmação em uma comunidade do sertão nordestino. **Revista Brasileira De Educação**, v. 28, e280109, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280109>>. Acesso em: 7 nov. 2023.
- PÉREZ, B. C.; JARDIM, M. D. Os lugares da infância na favela: da brincadeira à participação. **Psicologia e Sociedade**, v. 27, p. 494-504, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/w6RbVF3sD99xqJz9x8mhPWn/?lang=pt>>. Acesso em: 7 nov. 2023.
- PIRES, F. Ser adulta e pesquisar com crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ra/a/sRGpwnFNBPdZf9S53sqtzgc/>>. Acesso em: 9 nov. 2023.

PRADO, R. L. C.; FREITAS, M. C. de. Normas éticas traduzem-se em ética na pesquisa? Pesquisas com crianças em instituições e nas cidades. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 25-46, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6879>>. Acesso em: 26 out. 2023.

SANTOS, J. E. M. **Uma análise territorial sobre o uso e a preservação das plantas medicinais nas comunidades Povoado Caraíbas do Lino, Delmiro Gouveia/AL, e Serra das Viúvas, Água Branca/AL**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Unidade Delmiro Gouveia, Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2021. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8799>>. Acesso em: 9 nov. 2023.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SERRA DAS VIÚVAS. **Rede Comunidades Semiárido**. 2019. Disponível em: <<https://comunidadescoep.org.br/serra-das-viuvas-al/>> Acesso em: 26 out. 2023.

SILVA, J. M. de O. **Os Kalankó: memória da seca e técnicas de convivência com o semiárido no Alto Sertão alagoano**. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Maceió, AL, 2018. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3155>>. Acesso em: 09 nov. 2023.

SIQUEIRA, R. M. Por uma sociologia da infância crítica no campo dos estudos da infância e da criança. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 177-200, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.18224/educ.v16i2.3085>>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SOUZA, M. L. A. **“Ser quilombola”**: identidade, território e educação na cultura infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2015.

SOUZA, M. H. M. de. A concordância verbal com o pronome Nós na comunidade quilombola Serra das Viúvas / Água Branca - AL. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-13, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/17810/209209215456>>. Acesso em: 26 out. 2022.

SOUZA, L. V. L. G.; LIBARDI, S. S. Entre preservar e transformar: práticas culturais de crianças quilombolas no Sertão nordestino. **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-brasileiros (UFMA)**, v. 6, p. 121-144, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.18764/2595-1033v6n14.2023.7>>. Acesso em: 26 out. 2023.

Resumo Este trabalho é fruto do nosso encontro com crianças moradoras de duas comunidades tradicionais, uma indígena e uma quilombola, do sertão do estado de Alagoas, Brasil. Apresentamos nosso olhar analítico sobre um trabalho de campo de projeto de pesquisa-extensão por meio do qual realizamos 22 oficinas com 20 crianças indígenas e 37 crianças quilombolas, de 2 a 12 anos de idade, ao longo de 6 meses. Com as oficinas, promovemos um espaço de escuta e fala das crianças sobre suas experiências de infância no território comunitário. Neste artigo, narramos êxitos e dificuldades metodológicas do trabalho de campo e, a partir dessa experiência localizada, colocamos questões a respeito do encontro entre adultas/jovens pesquisadoras não indígenas/quilombolas com crianças dessas comunidades.

Palavras-chave: pesquisa com crianças, comunidades tradicionais, crianças indígenas, crianças quilombolas.

Quedarse juntos en el campo: investigación-extensión con niños indígenas y quilombolas en Sertão Nordestino

Resumen Esta encuesta es fruto de nuestro encuentro con niños residentes en dos comunidades tradicionales, una indígena y una *quilombola* del Sertão del Estado de Alagoas, en Brasil. Presentamos nuestra mirada analítica sobre la investigación de campo del proyecto de investigación y extensión por medio del cual hemos llevado a cabo 22 talleres con 20 niños indígenas y 37 niños *quilombolas*, de 2 hasta 12 años, a lo largo de 6 meses. Con estos talleres fomentamos un espacio de escucha y habla de niños sobre sus experiencias de la niñez en este territorio comunitario. En este artículo, narramos éxitos y dificultades metodológicas del trabajo de campo y, a partir de esta experiencia, hemos planteado cuestiones a respecto de la cita entre adultos/ jóvenes investigadores no indígenas/*quilombolas* con niños de estas comunidades.

Palabras claves: encuesta con niños, comunidades tradicionales, niños indígenas, niños *quilombolas*.

Together on the field: research-extension with indigenous and quilombola children in the northeast sertão

Abstract This work is the result of our encounter with children living in two traditional communities, one indigenous and one *quilombola*, in the sertão (semi-arid interior) of Alagoas state, Brazil. We present our analytical view of the fieldwork of a research-extension project in which we held 22 workshops over six months with 20 indigenous children and 37 *quilombola* children, from 2 to 12 years old. The workshops promoted a space for children to listen and talk about their childhood experiences in the community territory. In this article, we recount the methodological successes and difficulties of the fieldwork and, based on this localized experience, raise questions about the encounter between youth and adult researchers who are not indigenous or *quilombolas* and children from these communities.

Keywords: research with children, traditional communities, indigenous children, *quilombola* children.

DATA DE RECEBIMENTO: 26/11/2023

DATA DE APROVAÇÃO: 12/12/2023



Suzana Santos Libardi

Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Professora adjunta do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas – Unidade Educacional Palmeira dos Índios, Palmeira dos Índios, Alagoas, Brasil.

E-mail: suzana.libardi@gmail.com



Alana Gabriela Barros Doia da Silva

Licenciada em História pela Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil.

E-mail: alana.silva@delmiro.ufal.br



Lisa Victória Lopes Gonzaga de Souza

Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar – Lato Sensu, ofertada pela Coordenadoria Institucional de Educação à Distância da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil.

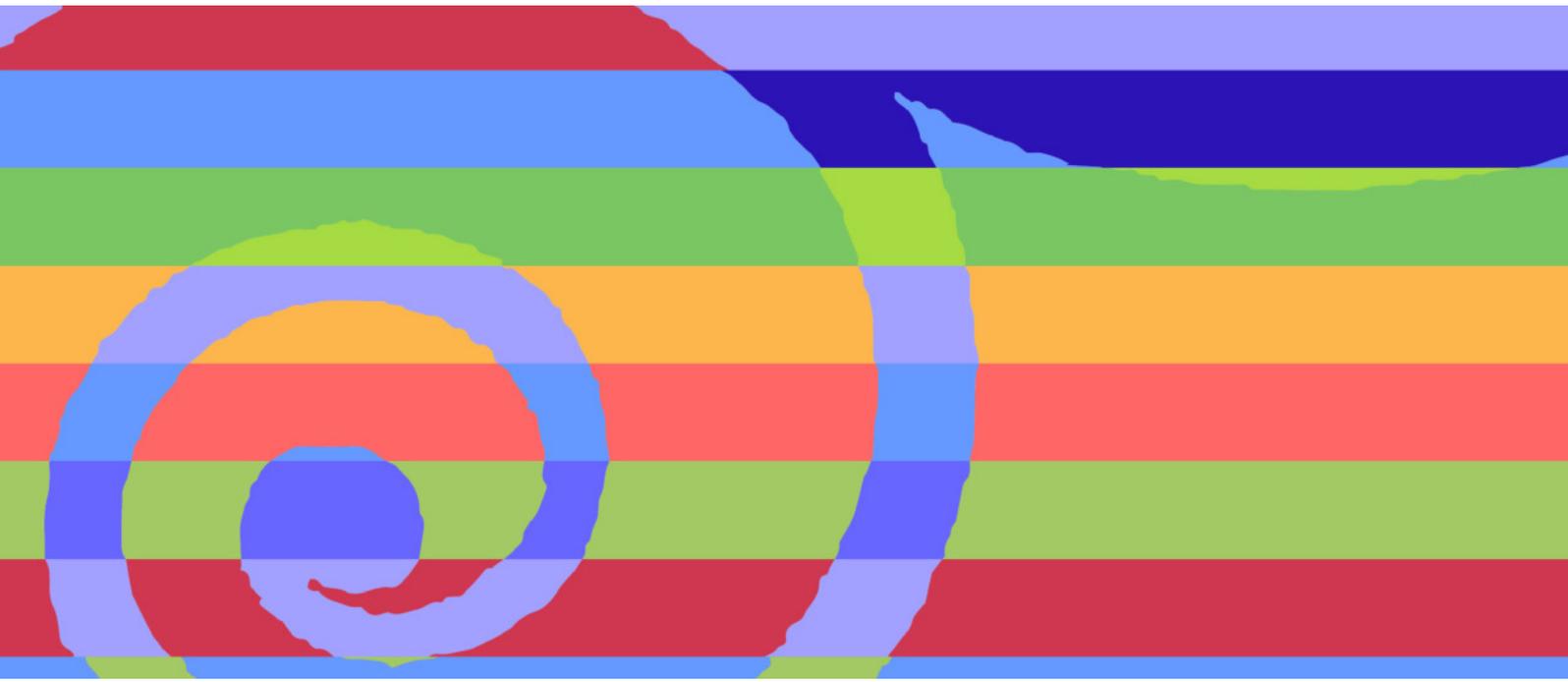
E-mail: lisa.souza@delmiro.ufal.br



Maria Tháís Mota do Nascimento

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil. Professora efetiva da Escola Estadual de Xingó II – Piranhas, Alagoas, Brasil.

E-mail: thais.nascimento@professor.educ.al.gov.br



Ação política e intencionalidade formativa na participação das crianças no Movimento Sem Terra

Fábio Accardo de Freitas

Faculdade de Educação, Unicamp – Campinas, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1370-0466>

Maria Cristina Soares de Gouvea

Faculdade de Educação, UFMG – Belo Horizonte, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8023-1762>

Introdução

Em fevereiro de 2014, durante o VI Congresso Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), aproximadamente mil crianças protagonizaram uma ação política de ocupação da esplanada do Ministério da Educação (MEC), protestando contra o fechamento de mais de trinta e sete mil escolas do campo. Ao final do protesto, as crianças lambuzaram suas mãos de tinta vermelha e carimbaram os muros e vidros do ministério em um ato simbólico que demonstrava a existência de crianças nos assentamentos e acampamentos e a real necessidade de abertura de escolas nas áreas de reforma agrária (ROSSETTO; FREITAS; SILVA, 2015).

A experiência de participação das crianças nessa mobilização infantil foi essencial para que o MST pudesse refletir sobre a infância no movimento, realizando, seis meses depois, o II Seminário Nacional da Infância Sem Terra. No documento síntese desse seminário, destaca-se uma concepção de infância do MST vinculada à história da luta deste movimento social. A criança no MST existe “porque há concentração de terras em nosso país e existem famílias que lutam por seu direito à terra e à vida” (GREIN, 2014, p. 125). Reconhece-se que a infância está em todos os espaços do MST, “no assentamento, no acampamento, nas marchas, nas mobilizações, nas reuniões, na produção, nas celebrações, nos conflitos, nas feiras, na família, na escola, etc.” (GREIN, 2014, p. 126), tendo a luta popular e a organização coletiva como as principais experiências formativas e educativas.

O documento também identifica a vinculação do lugar da infância no MST com a luta e a organização das mulheres, mostrando que, diante da inserção das mulheres na luta e no trabalho, surge a necessidade de espaços de cuidado, educação e participação para as crianças Sem Terrinha. Além disso, aponta a necessidade de reflexão pelo MST sobre qual o lugar da infância na luta social, e qual a tarefa dos Sem Terrinha perante a sociedade.

As crianças estiveram presentes desde o início da história do MST, compartilhando com os adultos todo o processo da luta social (ROSSETTO, 2009). A luta pela terra é uma luta em família, sendo esta afirmada como sujeito coletivo desse movimento social. Essa centralidade da família implica considerar a criança como necessariamente incluída nessa luta, desenvolvendo formas singulares de participação. A sua experiência de infância é marcada pela pertença a um movimento social, que constitui a sua identidade, uma vez que “a criança nasce embaixo da lona preta e, portanto, se torna parte dessa luta, se torna criança Sem Terra” (GREIN, 2014, p. 125). Nessa trajetória histórica, as crianças passam de testemunhas da luta para sujeitos protagonistas da luta pela terra (CALDART, 2012).

Podemos ver como o impacto da participação das crianças mobilizou todo o conjunto do Movimento Sem Terra a refletir sobre a infância, reconhecendo os limites e os desafios que enfrenta no trabalho com as crianças, questionando, principalmente, como estas têm participado dessa organização política e o lugar que ocupam no movimento social. Tal processo demonstra como as crianças provocam transformações internas no movimento, em suas estruturas organizativas, possibilitando o seu reconhecimento na luta pela terra.

Ao longo desta trajetória de afirmação do lugar da infância, o MST desenvolveu uma série de instâncias de participação infantil, como a Ciranda Infantil, os Encontros dos Sem Terrinha, as produções midiáticas, como o Jornal e Revista Sem Terrinha, os CDs musicais e os programas de rádio feitos com e pelas crianças. A existência desses espaços na dinâmica do movimento social são expressões de um *processo sistemático de construção da participação política das crianças no MST*.

Vemos que as ações e reflexões sobre e com as crianças realizadas ao longo do tempo pelo MST evidenciam um projeto de cuidado e educação que procura conciliar as concepções da luta por um

projeto alternativo de sociedade com a necessidade de assegurar a continuidade do movimento por meio da formação de novos militantes. A participação política das crianças, embora seja parte de um projeto de futuro, se faz no presente, no interior de relações intergeracionais. Dessa forma, o MST coloca em prática uma *intencionalidade formativa*, na medida em que busca construir, com elas, subjetividades que incorporem a luta pela terra como parte da prática social. Nesse processo identitário, ao se reconhecerem como Sem Terrinha, as crianças afirmam-se como atores políticos. Tal movimento não se faz sem tensões, em que as crianças, em suas ações, questionam uma perspectiva adultocêntrica de ação política, trazendo novas sensibilidades e linguagens e demandando participação nas instâncias decisórias.

Neste artigo, buscamos discutir a condição de ator político da criança, a partir da análise da experiência da participação política das crianças no MST, buscando refletir sobre o que caracteriza a sua condição de ator político e a singularidade da ação política infantil.

Trazemos para a análise eventos protagonizados pelas crianças, os quais, ao proporcionar experiências concretas de participação coletiva e de exercício decisório dentro da estrutura e dinâmica do movimento social, mobilizam uma intencionalidade formativa. A escolha desses eventos se dá pela processualidade que evidenciam no momento em que destacam a organização coletiva do movimento social em torno da infância e a construção do lugar de atores/sujeitos políticos das crianças Sem Terrinha. Entendemos que a condição de ator político não se estabelece por uma definição ontológica, mas se constitui a partir da experiência social da criança, em ações e práticas que informam sua subjetividade.

Inicialmente apresentaremos a discussão da singularidade das ações políticas infantis e a condição de ator político da criança no diálogo com os Estudos da Infância. Num segundo momento, iremos contemplar três eventos, que contaram com a participação do pesquisador, no papel de educador, e que nos permitem observar, em movimento, o processo sistemático de construção de espaços de participação política das crianças, analisando como acontece a intencionalidade formativa no movimento social e a singularidade das formas de ação política das crianças.

Participação infantil e ação política

O conceito de participação infantil, no campo dos estudos da infância, tomou como referência a ação cotidiana da criança, nos espaços de inserção (notadamente a casa, a escola, a cidade), a partir das experiências de crianças do Hemisfério Norte. Estas mostram-se caracteristicamente individualizadas, institucionalizadas, entendidas como exercício de formação para a cidadania na vida adulta, referindo-se a temáticas relacionadas diretamente à infância e seus direitos (TAFT, 2019; LIEBEL, 2019). Busca-se desenvolver a participação na vida social, através de estratégias como consulta individual e eleição de representantes, mimetizando-se as estratégias adultas formais. Ou, como pontua Spyrou (2018), a questão é tematizada no campo através da discussão sobre a produção de estratégias metodológicas de participação das crianças na pesquisa¹. Liebel (2012), ao analisar a participação infantil, crítica tomarmos como referência sua definição conceitual. Para o autor em questão, cabe compreender a participação infantil a partir de

¹ É interessante observar que a obra de referência internacional sobre os Estudos da Infância, *The palgrave handbook of childhood studies* (2009), sequer incluiu a participação entre os conceitos e temáticas do campo.

experiências sociais concretas, numa perspectiva analítica nomeada “participation from below”².

Neste sentido, ganha destaque a participação infantil em ações coletivas e movimentos sociais presentes no chamado Sul Global (ou países majoritários, como prefere Punch, 2020), como os movimentos de crianças trabalhadoras (TAFT, 2019), crianças deslocadas (BERENTS, 2018; CAMACHO; GOUVEA, 2023; COLARES, 2019), crianças em guerra (BOYDEN; DE BERRY, 2004), em movimentos de ocupação urbana (BIZZOTTO, 2022; SHABEL, 2016), movimento zapatista (NUÑEZ PATIÑO, 2011; RICO MONTOYA, 2013) e de luta pela terra (RAMOS, 2022; FREITAS, 2022), dentre outros.

A análise de tais movimentos vem possibilitando avançar na compreensão da participação, destacando-se sua dimensão política, bem como alargando a compreensão das relações intergeracionais que o informam (PUNCH, 2020). Isso vai ao encontro das ideias de Torres Velázquez (2015), para quem a participação

trasciende a la niñez como sector y se vincula con la acción colectiva de los movimientos sociales, pues niños y niñas son integrantes plenos de la comunidad organizada a la que pertenece su familia; son niños y niñas cuya conformación subjetiva está permeada por la socialización política (TORRES VELÁZQUEZ, 2015, p. 4).

Na condição de sujeitos sociais dos movimentos, as famílias (e conseqüentemente as crianças) rompem com o modelo hegemônico que as relacionam ao espaço doméstico e à esfera privada do mundo social. Observa-se que as fronteiras entre as esferas pública e privada mostram-se menos definidas, com as crianças participando ativamente da manutenção da família e das ações políticas dos movimentos sociais (FREITAS et al., 2023).

Neste sentido, a estrutura desses movimentos sociais e ações coletivas³ enseja formas de participação caracteristicamente coletivas, não submetidas a ações do Estado ou partidos políticos, tendo como objetivo a melhoria das condições de vida, relacionadas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao participar diretamente de movimentos sociais, as crianças se afirmam como atores políticos, o que demanda uma melhor compreensão do conceito. Kallio (2009) situa a emergência da discussão sobre a condição de ator político da criança a partir da década de 1950 no movimento negro por direitos civis, em suas lutas por escolas integradas no sul dos EUA. Buscando analisar a participação das crianças nestas duras lutas que envolviam enfrentamento físico, Arendt (1959 apud KALLIO, 2009) questionava-se se elas deveriam ser expostas, ou deveriam ser protegidas, restringindo-as à esfera da vida privada, da família e da escola, onde se preparariam para a participação futura. Davis (2018), naquele contexto, defendeu o direito das crianças a participar da luta, ressaltando não apenas ser este o desejo das mesmas, mas que elas contribuíram para visibilização do racismo

Kallio (2009) retoma esta polêmica, por um lado, afirmando a condição de ator político da criança e, por outro, chamando atenção para a dimensão política da esfera privada e da vida cotidiana, como vem demonstrando os estudos feministas. Por fim, destaca que a dimensão política das

2 Ainda que o autor não faça esta relação, parece-nos que o termo dialoga com a perspectiva da história social inglesa, definida por Thompson (1966) como “history from below”, que justamente propõe uma historiografia fundada na experiência histórica concreta da classe trabalhadora.

3 Para uma distinção entre movimentos sociais e ações coletivas, ver Gouvea et al. (2019).

ações da criança ultrapassa a condição de ator social. Nesta direção, Oswell (2018, p. 199) aponta, no campo dos estudos da infância, uma indistinção entre ação social e ação política, como se a vida social e a vida política da criança fossem conceitualmente equivalentes: “A vida social da criança é compreendida como conceitualmente equivalente à vida política da criança”.

Cabe indagar: como a criança atua politicamente? Qual o espaço e as características da ação política infantil? Oswell (2018) considera que o conceito de ação política tem por base uma tradição que remonta a Aristóteles, segundo a qual essa ação política se exerce na res publica, por cidadãos considerados providos de uma racionalidade caracteristicamente adulta, masculina e desracializada. Nesta tradição, como expresso por Arendt (1959 apud KALLIO, 2009), as crianças não poderiam ser atores políticos, na medida em que, no exercício de uma racionalidade distinta, fazem uso de outras linguagens.

Ao analisar tais linguagens e expressões das crianças, Kallio (2009) afirma que a ação política infantil seria mais intangível, complexa e diversa. Oswell (2018, p. 203) pontua que a concepção adultocêntrica de ação política, calcada na primazia da fala, contrasta com a ação política infantil caracteristicamente mais “barulhenta, confusa e corporal”, em suas expressões; “não se pode pensar um papel já definido de ator político, aplicando-o à criança, mas sua presença na política implica num redesenho dos termos, condições e posições do próprio conceito de política”.

Nesse sentido, os canais de expressão política da criança, fundados em sensibilidades distintas, sinalizam o recurso a outras linguagens e mídias. Destaca-se como o corpo constitui uma das dimensões centrais de expressão da criança, em que a performance corporal faz-se presente no diálogo com outras linguagens. Para Kallio (2009), no exercício de sua ação política, diferentemente do adulto, a criança recorre ao corpo como canal de expressão, na medida em que não apresenta a mesma expertise retórica do adulto. Destaca-se também a dimensão pragmática, em que a criança, na construção de soluções para problemas concretos, reflete sobre sua realidade. Para Shabel (2016), as expressões políticas das crianças demonstram a centralidade do corpo e do brincar, numa dinâmica híbrida entre luta e brincadeira.

Importante ter em vista que a criança não pode ser tomada, ontologicamente, como ator político, como se fosse uma condição dada. Kallio (2009) propõe uma abordagem fenomenológica que analise, nas situações concretas, em que condições, através de quais expressões e em que contextos, a ação política da criança se efetiva.

Tendo essas questões em vista, iremos analisar três eventos que nos permitem refletir sobre a singularidade das formas de participação e ação política das crianças no interior de movimentos sociais, destacando sua intencionalidade formativa.

Participação política das crianças no MST

Os eventos analisados constituem parte da pesquisa de doutorado intitulada *Infância e movimentos sociais: participação política de crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)* (FREITAS, 2022). A autora em questão teve como estratégia principal a observação participante de espaços coletivos de participação das crianças que integram a dinâmica de organização e mobilização do MST. Como parte da experiência de mais de quinze anos de trabalho como educador e pesquisador, em que se acompanhou a ampliação do lugar da infância e das crianças na dinâmica do movimento social, a pesquisa se dedicou a observar eventos e espaços das crianças que apresentaram esse processo da participação infantil. Tal processo envolveu um crescente movimento de posicionamentos e tomadas de decisão pelas crianças, na direção de uma reorganização interna do movimento, afirmando-se como atores políticos.

Os três eventos que aqui apresentamos são um recorte da pesquisa de campo e mostram um encadeamento de espaços de participação política das crianças, que se vinculam pelas suas decisões e organização coletiva para sua realização. A sistemática de construção da participação infantil é um processo que antecede os eventos aqui analisados, e que continua para além da pesquisa realizada. Sabemos que a participação infantil não constitui um ponto de partida, mas uma construção (CUSSIÁNOVICH, 2003). Tal construção dá-se no interior de relações intergeracionais e hierárquicas que, ainda que socialmente definidas, implicam numa constante negociação. As experiências aqui trazidas permitem-nos compreender os desafios na construção dessa participação na sua concretude, a partir da dinâmica de um movimento social.

Encontro Nacional Sem Terrinha

O 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha ocorreu em Brasília, em julho de 2018, quatro anos após a mobilização das crianças no MEC, descrita no início deste artigo. As reflexões desencadeadas naquele momento e os encaminhamentos do Seminário da Infância foram elementos importantes para a gestação do Encontro Nacional, que teve como objetivo central propiciar a participação infantil.

Assim, a realização do Encontro Nacional se apresentou como um momento em que todas as experiências anteriormente acumuladas de participação das crianças no MST foram colocadas em movimento. Ele é uma parte de um longo processo, mas que se apresenta como um ponto de inflexão ao colocar como aspecto central a participação das crianças. O movimento social buscou criar mecanismos para propiciar tal participação, considerando as especificidades das linguagens infantis e as relações de poder entre adultos e crianças (GOUVEA et al., 2019).

Dois anos antes de sua realização, foi estabelecida uma agenda de mobilização e de trabalho com as crianças que possibilitou sua organização e planejamento conjunto com os adultos. Entre 2016 e 2017, mais de dez mil crianças participaram dos encontros regionais e estaduais Sem Terrinha por todo o Brasil, que tiveram como objetivo o levantamento de demandas e pautas de lutas específicas das crianças. Além disso, em agosto de 2017, realizou-se uma Oficina preparatória para o 10º Encontro Nacional, em Brasília, em que as crianças ali presentes construíram uma proposta geral para o Encontro Nacional e, a partir das ideias e pautas levantadas entre as crianças Sem Terrinhas de todo o país, escreveram uma primeira versão do Manifesto das Crianças Sem Terrinhas.

Durante a realização do Encontro Nacional, todas as tarefas, decisões e coordenações dos espaços foram compartilhadas entre adultos e crianças. GOUVEA et al. (2019) descrevem detalhadamente todo esse processo intergeracional da realização do Encontro Nacional, que busca romper com a separação entre mundo infantil e adulto, na medida em que ambos compartilham um projeto coletivo de transformação social. Coloca-se em prática, assim, uma intencionalidade formativa, em que a participação infantil constitui tanto um direito a ser conquistado no futuro, quanto uma prática concreta no presente.

Decidido e indicado pelas crianças presentes na reunião preparatória, o evento proporcionou diversas atividades brincantes, culturais e uma série de oficinas artístico-culturais. Show, teatros, espetáculos, mágicos, palhaços, brincadeiras livres, danças, capoeira, pipa, poesia, música, batucada, cinema, literatura, rádio etc. fizeram parte da programação do evento, misturando as diversas linguagens da infância e suas formas de interpretar o mundo social, com suas ações políticas, compondo uma dinâmica híbrida entre brincar e lutar (SHABEL, 2016). Percebe-se que as formas de expressão política das crianças se centram no corpo, na ludicidade e na coletividade, do fazer com o outro, distintas das formas adultas individuais que destacam uma racionalidade

centrada na performance oral.

Um aspecto importante do Encontro foi a marcha das crianças. A marcha é uma das formas de protesto mais utilizadas pelo MST e pode ser entendida como parte do repertório de ação (TILLY, 2010) desse movimento social. As crianças vivenciam as marchas junto com seus pais e mães desde pequenas, assim como realizam suas próprias mobilizações infantis (RAMOS; AQUINO, 2019). Esses momentos de luta são entendidos como princípio educativo na formação dos sujeitos sociais coletivos do MST, o que caracteriza a Pedagogia do Movimento Sem Terra, em que a mobilização coletiva e a participação política dos sujeitos são entendidas como processos educativos em movimento.

A marcha foi uma demanda das crianças desde a oficina preparatória, em que planejaram momentos na programação do encontro de preparação para a luta, com a confecção de cartazes, de gritos de ordem e músicas. Nela, fizeram um protesto em defesa da educação do campo no espaço externo do MEC e entregaram o Manifesto Sem Terrinha, como documento que continha suas demandas. A passeata seguiu pela Esplanada dos Ministérios, passando pelo Congresso Nacional, encerrando na Praça dos Três Poderes, onde fizeram uma grande roda de ciranda, misturando dança, palavras de ordem, música e protesto.

Ainda que houvesse todo um esforço para uma maior participação infantil, por muitas vezes percebemos tensões nas relações de poder intergeracionais. Isto se evidenciou em decisões tomadas somente pelos adultos, no embate entre a vontade de brincar das crianças e algumas regras e disciplinas por eles estabelecidas, bem como na construção de uma programação intensa que, mesmo prevendo momentos livres para brincadeiras, compreendeu outras atividades e tarefas que as crianças precisavam realizar. Em certos aspectos, o evento reproduziu as dinâmicas e repertórios de ação do movimento adulto, ao centrar-se em atividades plenárias, dificultando a real manifestação e escuta das crianças, tomando um caráter formal e adultocêntrico. Além disso, observou-se a tensão na apreensão pelos adultos das diversas linguagens infantis, sendo a participação muitas vezes compreendida como mimetização das expressões da participação adulta.

Em entrevista feita com algumas crianças que estiveram no Encontro Nacional, foi questionado se haveria diferença entre um encontro organizado pelos adultos e um encontro organizado totalmente pelas crianças. Nas respostas, elas reconheceram a importância do papel dos adultos, tanto pela sua experiência acumulada quanto pelo lugar de formadores, que dão suporte às crianças. No entanto, elas apontaram que em um encontro organizado pelas crianças teria mais brincadeiras, tempo livre, oficinas, nas quais elas ocupariam todos os espaços de apresentação e coordenação. Verifica-se como as crianças valorizam suas linguagens e expressões culturais, criticando sua memorização pelos adultos, como ocorreu na programação do evento.

Esses elementos nos recolocam a reflexão de que a participação infantil não prescinde das relações intergeracionais e que se faz presente a necessidade de se pensar nas dinâmicas sociais das relações de poder entre os polos adulto-criança. Como apontam Pires e Branco (2007), afirmar a participação infantil não implica entender que a criança e o adolescente sejam os atores únicos no desenvolvimento da trama social. Adultos são necessariamente atores; e a participação política, tanto de adultos quanto de crianças, constitui não um ponto de partida, mas um processo em permanente construção.

Oficina Estadual e Encontro Regional Sem Terrinha em Minas Gerais

A carta de compromissos é um instrumento que faz parte da dinâmica de organização do MST.

Ela surge como sistematização de demandas concretas e formulação de linhas organizativas e políticas a serem construídas pelo conjunto do movimento social nos anos seguintes. As crianças escreveram a sua Carta de Compromissos⁴, lida no último dia do Encontro Nacional, na qual enfatizaram a luta pelos direitos da infância, a identidade Sem Terrinha, a necessidade de sua escuta pelos adultos do movimento, a defesa de sua auto-organização e participação, como coordenadoras, em reuniões e encontros nos acampamentos e assentamentos.

Os pontos destacados na carta apresentam decisões das crianças que mostram aos adultos do MST a necessidade de mudanças e transformações na estrutura do movimento social, para que possam acolher o novo lugar que as crianças querem ocupar, como sujeitos políticos dentro do movimento do qual fazem parte. De maneira semelhante ao impacto da mobilização infantil no MEC de 2014, trazido no início deste artigo, a carta das crianças provocou o conjunto do MST a refletir, tomar novas diretrizes de ação e transformar suas práticas em torno da infância.

Como educador e pesquisador, pude acompanhar⁵ o reflexo das decisões das crianças expressas na carta ao final do Encontro Nacional. Assim, trazemos para análise a Oficina Estadual das crianças Sem Terrinhas e um Encontro Regional Sem Terrinha, os dois ocorridos no estado de Minas Gerais (MG). A escolha de tais eventos deu-se por apresentarem uma processualidade da organização coletiva do movimento social na construção de espaços de participação política das crianças.

4 Ver a Carta Compromisso narrada pelas crianças no vídeo oficial do 1º Encontro Nacional das crianças Sem Terrinha, “Sem Terrinha em Movimento: brincar, sorrir e lutar!”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pm2cgAEgVAo>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

5 Utilizamos nesta parte do texto a primeira pessoa do singular quando refere-se ao trabalho de campo realizado pelo autor na pesquisa de doutorado, e a terceira pessoa do plural para a reflexão conjunta do autor e autora na escrita deste artigo.

Importante reafirmar que a participação das crianças não se inicia no Encontro Nacional, como também não se encerra nele. Da mesma maneira que o Encontro Nacional pode ser visto como momento que sintetiza um histórico de experiência de participação infantil construído no cotidiano do movimento social, é também o disparador de novas práticas de participação, que provoca o MST a modificar suas estruturas e seu olhar diante do sujeito político criança.

Diante dos compromissos firmados na carta e das diretrizes internas de garantia de maior participação das crianças, um ano após o Encontro Nacional, o setor de educação do MST do estado de MG decidiu realizar a Oficina Estadual. Durante os três dias de programação, participaram da Oficina dez crianças, entre sete e doze anos (seis meninas e quatro meninos), um menino de quatro anos e treze educadoras. Nos modos da Oficina Nacional, esta também teve como objetivo a formação das crianças para a efetivação de seu protagonismo na construção e condução dos encontros regionais de todo o estado.

Participando como educador, realizei a *dinâmica da Ilha Deserta*, pensada como uma estratégia metodológica educativo-investigativa, a qual consistiu na simulação de um naufrágio em que as crianças participantes precisaram discutir como se organizariam para sobreviver na ilha. Em um segundo momento, após a dinâmica, fiz uma conversa coletiva com o objetivo de articular as reflexões das crianças sobre as experiências vividas na brincadeira da ilha com suas vivências no cotidiano da luta pela terra, tendo como pano de fundo a temática dos direitos das crianças (FREITAS; COLARES; GOUVEA, 2020).

Divididas em equipes para tarefas específicas (alimentação, água, moradia/infraestrutura, saúde/proteção/segurança), as crianças foram provocadas a imaginar o que descobririam após uma exploração inicial da ilha e a sistematizarem, de forma escrita, as soluções para sua sobrevivência, de acordo com as tarefas de cada equipe. No entanto, ao iniciar a atividade, as crianças questionaram se elas tinham só que imaginar ou podiam passear pelo espaço para ver o que achavam ali “na ilha”. A proposição modificou a dinâmica, que era bastante discursiva, para um jogo de exploração territorial. Ao invés de imaginarem como seria a ilha, propuseram o uso de objetos que a materializasse, bem como recorreram à corporeidade para dar concretude ao espaço na construção de narrativas.

Na assembleia da ilha, cada equipe de crianças apresentou os objetos e materiais que havia encontrado e as soluções imaginadas para que fosse possível viver ali. Ao passo que apresentavam, eu as questionava sobre alguns aspectos das suas propostas, provocando-as a discutirem e decidirem as regras daquela micro-sociedade que criaram. Estabeleceram os regimes de trabalho, a rotatividade das funções, o modo de produção coletiva dos alimentos, discutiram leis e direitos, e decidiram que todas as decisões seriam coletivas tomadas em assembleia na ilha.

Foi possível perceber como as crianças lançaram mão de outras linguagens para acionar as reflexões que fizeram durante as suas apresentações. Através das brincadeiras, da linguagem corporal, gráfica, musical, utilizando objetos, as crianças produziram conhecimentos bastante complexos sobre as suas propostas de sobrevivência na ilha, as quais se conectavam com as experiências compartilhadas com adultos nos processos de ocupação de terra e na vivência nos acampamentos e assentamentos. Destaca-se o caráter narrativo e imaginário, mas ao mesmo tempo pragmático e concreto das linguagens infantis e de suas ações políticas, diferente das linguagens e ações abstratas, discursivas e reflexivas adultas. Elas apresentam a necessidade de se utilizar de outras linguagens na construção da sua participação política, não ancorando somente no discurso oral e escrito.

Todos esses elementos vividos na ilha deserta fizeram parte da discussão coletiva sobre os direitos das crianças. Ainda bastante viva na memória delas, a brincadeira da ilha trouxe elementos para conversarmos sobre justiça, injustiça, desigualdade, analfabetismo, direito à educação, à escola, respeito, cooperação, proteção etc. Ao comentarem sobre cada palavra/direito, meninos e meninas recorriam a histórias pessoais, suas memórias no MST e lembranças

da ilha deserta, refletindo coletivamente sobre os direitos das crianças.

As crianças presentes na Oficina Estadual construíram uma proposta de planejamento coletivo da programação para os Encontros Regionais de Minas Gerais, incluindo a atividade da Ilha Deserta. Convidaram-me para refazer a dinâmica da ilha no Encontro Regional Sem Terrinha da Zona da Mata Mineira, realizado três meses depois da Oficina, na escola do campo do assentamento Denis Gonçalves, no município de Goianá, Minas Gerais, que teve a participação de mais de cinquenta crianças de três áreas do MST daquela região. Como educador, pude acompanhar mais uma etapa dessa espiral da construção de espaços de participação infantil.

A nós interessa destacar nessa experiência do Encontro Regional como a processualidade dos eventos se configura na dinâmica interna do MST, acolhendo as decisões e proporcionando espaços participativos para as crianças. O aprendizado e decisões do Encontro Nacional reverberam após sua realização, reconfigurando as práticas entre adultos e crianças. Elas planejaram e organizaram todo o encontro com as/os educadoras/es, compartilharam a coordenação do encontro e das atividades, bem como encaminharam uma pauta de demandas para discutirem com a direção adulta do movimento social.

Nesse bojo, a dinâmica da Ilha Deserta, que aconteceu de maneira semelhante à Oficina Estadual, contribuiu para provocar, no debate sobre os direitos, uma reflexão conjunta das crianças sobre os limites das suas decisões nas esferas pessoais, familiares e comunitárias. No âmbito do MST, as crianças reconheceram que há uma separação dos espaços e tempos em que é permitida sua participação e decisões. Deixaram claro que, na Ciranda Infantil, se organizam, falam, decidem, batem o pé, formam maioria para terem suas opiniões levadas a cabo. Já nos espaços adultos, de reuniões e assembleias, não são ouvidas.

Existe uma tensão latente, na sociedade em geral, mas também no MST, em que meninas e meninos têm consciência das relações de poder intergeracionais nas quais estão imbricados. No entanto, é interessante observar como é reorganizada essa gramática geracional quando o movimento social é provocado a reconhecer e promover a participação infantil, evidenciado na organização deste Encontro Regional. Podemos perceber, assim, que as relações geracionais não são estanques, sendo possível suas matizações e transformações de acordo com os contextos e ações dos sujeitos implicados.

A experiência de terem se auto-organizado na Ilha e tomado decisões coletivas de como poderiam ali sobreviver despertou nas crianças a possibilidade também de quererem decidir coisas sobre as suas realidades. Assim, elas levantaram, sistematizaram as suas demandas e elegeram suas representantes para levarem suas pautas para a reunião com os adultos, na tentativa de terem as suas decisões reconhecidas, legitimadas e efetivadas dentro da estrutura do movimento social.

Intencionalidade formativa e o processo sistemático da participação infantil

Observa-se que a participação das crianças faz parte de um processo que precisa ser construído, alimentado e estruturado. A participação é um processo constante de aprendizagem e de construção de espaços que possibilitem aos sujeitos experienciar práticas coletivas de auto-organização, discussões e decisões. Os eventos que apresentamos mostram esse processo sistemático de construção de espaços de participação das crianças Sem Terrinha, que perpassa toda a história do MST, atravessado pelas relações de poder intergeracionais, que por vezes potencializaram e por vezes limitaram a participação infantil. Entendemos esse processo como um aprendizado em movimento. Participar, no movimento social, se aprende participando. Seja

nas lutas, nas marchas, nas reuniões, na Ciranda Infantil, nos encontros etc., as crianças são convocadas a falar, propor, escutar, decidir, num exercício de participação coletiva constante.

É interessante observar como esse processo continuou mesmo em uma situação atípica como a pandemia da COVID-19. Pudemos acompanhar as mobilizações das crianças durante o período pandêmico e observamos, virtualmente, a participação das mesmas durante a Jornada Virtual Sem Terrinha realizada em 2020. Confrontado pelo contexto de crise política e sanitária, o MST decidiu manter a tradicional mobilização das crianças em outubro, garantindo a participação destas, mesmo em meio ao isolamento e à condição de virtualidade das relações. O evento consistiu na publicação, durante uma semana, de vídeos e fotos nas redes sociais oficiais do MST, mostrando diversas ações e atividades realizadas pelas crianças nos assentamentos e acampamentos em todo o território nacional. A jornada foi encerrada com a realização da Assembleia Nacional Virtual Sem Terrinha. Guiados por um roteiro construído entre adultos e crianças, dois Sem Terrinhas, um menino e uma menina (de estados diferentes do Brasil), conduziram a assembleia, apoiados, também virtualmente, por um adulto. A Assembleia teve a participação síncrona de quinhentas crianças na sala da reunião virtual, tendo sido acompanhada por outras crianças e apoiadores pela transmissão ao vivo no YouTube. Percebe-se assim que, mesmo em um momento atípico, o movimento social conseguiu mobilizar toda sua experiência acumulada, criando novas formas e espaços de participação infantil.

A participação política das crianças evidencia um projeto de cuidado e educação que procura conciliar as concepções de um projeto alternativo de sociedade com a necessidade de assegurar a continuidade do movimento por meio da formação de novos militantes. A participação infantil, embora seja parte de um projeto de futuro, é feita no presente. Dessa forma, o MST coloca em prática uma intencionalidade formativa, na medida em que se busca construir, com elas, subjetividades que incorporem a luta pela terra como parte da prática social da infância Sem Terrinha.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra compreende que a formação dos sujeitos não se dá somente pela assimilação dos discursos, mas, fundamentalmente, pela vivência em ações de luta que modificam os modos de vida anteriores desses sujeitos. Nesse sentido, ao participarem das marchas, protestos, de uma ocupação de terra, ao se organizarem no acampamento, ao participarem de processos de decisão coletiva, ao resistirem e conquistarem o direito à terra, de encontros, de reuniões, de congressos e eventos, os sujeitos tomam parte de processos que marcam a sua trajetória e a constituição da sua identidade. Não se luta só porque a luta é educativa, mas porque as condições objetivas de vida determinam a necessidade de se lutar por mudanças. E no processo de transformarem suas vidas, os sujeitos transformam a si mesmos, reconhecendo-se como sujeitos políticos. A participação das crianças, como pertencentes ao movimento social, contribui para o seu reconhecimento como sujeitos da luta pela terra e para a sua identidade coletiva como Sem Terrinhas.

Se, por um lado, as crianças integram o movimento como parte da família que ocupa a terra, por outro, a construção da identidade Sem Terrinha, como atores políticos e protagonistas da luta pela terra, se dá pela vivência de práticas participativas na dinâmica dos espaços do movimento social, que tem como objetivo a construção de um projeto político alternativo, que inclua as infâncias como sujeitos políticos participantes de todos os processos. A experiência social que compartilham, como atores coletivos, modifica e constitui uma outra infância, que atua politicamente, atuação que, não sem tensões, atravessa todas as dimensões da vida dos mesmos. E é da realidade concreta vivida por essas crianças que emergem concepções e formas de participação específicas de uma infância que faz parte de um movimento social

Nesse sentido, a intencionalidade formativa da participação não é uma especificidade somente das crianças. A participação política se apresenta como um direito a ser conquistado e uma

prática a ser aprendida, inclusive pelos adultos. O exercício da democracia direta, de discutir e decidir coletivamente sobre os rumos das suas vidas, muda radicalmente as relações sociais em que vivem adultos e crianças, possibilitando a criação de novas relações baseadas nos princípios da coletividade, da solidariedade, do cuidado, da interdependência, da ajuda mútua etc. Tal processo, evidentemente, não exclui tensões intergeracionais em torno de poder e representatividade, tensões estas atravessadas também por marcadores sociais como gênero, raça e geração.

A intencionalidade formativa da participação não significa o mesmo que a concepção tradicional de participação infantil, entendida como um processo formativo a ser exercido na vida adulta e não como dimensão presente na vida das crianças. Pelo contrário, a intencionalidade formativa indica um processo dialético entre presente e futuro. Para além da experiência histórica do MST, as experiências concretas de participação política das crianças em movimentos sociais latino-americanos, hoje presentes, constituem uma ruptura com uma visão adultocêntrica de participação social, cidadania e ação política, sinalizando para relações intergeracionais mais democráticas e igualitárias, coerentes com a construção de um outro projeto societário.

Considerações finais

Os processos vividos na prática de resistência e de luta pela terra resultam em aproximações dos mundos adulto e infantil nas ações políticas que realizam, porque compartilham um mesmo projeto em que a participação dos sujeitos se dá imersa no coletivo. A luta política aproxima, assim, adultos e crianças, onde a pertença ao movimento social constitui a identidade dessas crianças. Elas se reconhecem como sujeitos dessa luta e compreendem que fazem parte de uma coletividade que é maior do que a sua família e a comunidade em que vivem.

Observa-se que as ações políticas das crianças são possibilitadas pelas formas coletivas e comunitárias de viver. Ainda que atravessada pelas relações intergeracionais de poder, uma infância imersa em um projeto coletivo abre possibilidades para outras formas de participação, que se confrontam com uma sociedade adultocêntrica, cujo parâmetro é o modelo adulto e individual de participação.

As crianças Sem Terrinha têm recorrido aos repertórios de ação dos adultos, reproduzindo formas convencionais de participação política, mas também as recriando. As crianças participam promovendo as suas reuniões, suas assembleias, as mobilizações infantis, seus encontros, suas marchas; e utilizam o modelo discursivo da fala, da discussão coletiva, de anotarem os pontos debatidos. Decidem, votam, escolhem, planejam, sistematizam os encaminhamentos em documentos escritos, como os seus manifestos, as cartas compromissos etc. São repertórios que fazem parte das práticas políticas do MST e os quais as crianças, desde pequenas, têm utilizado como formas de se afirmarem como sujeitos participantes do movimento social.

No entanto, nos eventos analisados, foi possível observar como as crianças, mesmo utilizando desse repertório adulto, o fazem criativamente, recriando novas formas de participação. No Encontro Nacional, ainda que se tenha reproduzido dinâmicas adultas, observamos uma miríade de formas de participação utilizadas pelas crianças: brincadeiras, oficinas, atividades culturais, os gritos de ordem, músicas, danças e teatros produzidos pelas crianças, coordenação das atividades, marcha das crianças etc. O Encontro foi um espaço coletivo que possibilitou às crianças se manifestarem politicamente das mais diversas formas.

Da mesma maneira, na Oficina Estadual e no Encontro Regional Sem Terrinha, foi possível observar como as crianças lançam mão de diferentes linguagens nas reflexões e propostas que

fizeram para sobreviverem na ilha. Através da exploração do território, da linguagem corporal, dos desenhos, utilizando objetos e fazendo brincadeiras, elas apresentaram as suas ideias na assembleia coletiva, conectando suas experiências nos processos da luta pela terra com os desafios encontrados na ilha deserta. O exercício da auto-organização infantil destacou o caráter narrativo e imaginário, mas ao mesmo tempo pragmático e concreto das linguagens infantis na construção da sua participação política.

Dessa forma, a participação política das crianças se dá de diversas formas e se expressa a partir de diferentes linguagens, questionando as formas adultas tradicionais de participação. Elas se utilizam dos repertórios de ação adultos e, muitas vezes, o fazem demonstrando bastante habilidade, colocam seus corpos em jogo, brincam, fazem arte, performances teatrais, música, dança etc. Elas articulam luta e brincadeira, lazer e reflexão, pragmatismo e imaginação, em forma de participação política que parte das diferentes sensibilidades infantis, das diferentes linguagens, do caráter corporal, coletivo e intergeracional, que relaciona o brincar e as culturas infantis às questões políticas que atravessam a sua experiência de infância.

A observação das experiências concretas de participação das crianças Sem Terrinha contribui, assim, para não tomar as crianças ontologicamente como atores políticos. Ao contrário, ao observar suas práticas participativas dentro de um contexto de luta pela terra, é possível analisar suas ações como ações políticas, reconhecendo-as como atores políticos, visto que todas as dimensões de suas vidas são atravessadas pela luta social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERENTS, H. **Young people and every day peace: exclusion, insecurity and peacebuilding in Colombia**. Routledge, 2018.
- BIZZOTTO, L. M. **Aproximações do universo infantil no contexto de uma ocupação urbana na periferia de Belo Horizonte (MG): experiências de crianças na Rosa Leão**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2022.
- BOYDEN, J.; DE BERRY, J. **Children and youth on the front line: ethnography, armed conflict and displacement**. Berghan Books, 2004.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CAMACHO, D. M.; GOUVEA, M. C. S. “For me, speaking about the past is the best in the world, for them, the worst”: social landscapes and territories of memory from displaced Colombian children. **Children & Society**, 2023.
- COLARES, E. S. **Entre ir, (não) chegar e (não) voltar: as dinâmicas dos deslocamentos forçados de crianças centro-americanas e mexicanas para os Estados Unidos**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Departamento de estudos latino-americanos, Brasília, 2019.
- CUSSIÁNOVICH, A. Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. In: CUSIÁNOVICH, A. **Historia del pensamiento social sobre la infancia**. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2003, p. 86-102.
- DAVIS, A. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- FREITAS, F. A. de. **Infância e movimentos sociais: participação política de crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2022.
- FREITAS, F. A. de.; COLARES, E. S.; GOUVEA, M. C. S. de. Infâncias e agência política em ações coletivas e movimentos sociais latino-americanos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-21, 2021.
- FREITAS, F. A. de et al. Political mobilization through everyday struggles: children’s participation in Brazil’s Landless Rural Workers Movement (MST). In: BARRY, P. S. et al. (Org.). **A handbook of children and young people’s participation: conversations for transformational change**. Routledge, 2023.
- GOUVEA, M. C. S. de. et al. O protagonismo infantil no interior de movimentos sociais contemporâneos no Brasil. **Sociedad e Infancias**, n. 3, p. 21-41, 2019.
- GREIN, I. O lugar da infância Sem Terra: breve histórico. In: MST. **Boletim da Educação nº 12**. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária: textos para estudo e debate. São Paulo, 2014. p. 125-126.
- KALLIO, K. P. Between social and political: children as political selves. **Childhoods Today**, v. 3, n. 2, p. 1-22, 2009.
- LIEBEL, M. **Children’s rights from below: cross-cultural perspectives**. Londres and New York: Palgrave Macmillan, 2012.
- LIEBEL, M. **Infancias dignas, o cómo descolonizarse**. Peru: Ifejant, 2019.
- OSWELL, D. What space for a childrens politics? Rethinking infancy in childhood studies. In: SPYROU, S.; ROSEN, R.; COOK, D. T. (eds). **Reimagining childhood studies**. London: Bloomsbury

Academic, 2018. p. 199-211.

NUÑEZ PATIÑO, K. De la casa a la escuela zapatista: prácticas de aprendizaje en la región ch'ol. In: BARONNET, B.; BAYO, M. M.; STAHLER-SHOLK, R. (Org.). **Luchas “muy otras”**: zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. México: UAM-X/UNACH/CIESAS, 2011. p. 267-294.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2007.

PUNCH, S. Why have generational orderings been marginalized in the social sciences including childhood studies?. **Children's Geographies**, v. 18, n. 2, p. 128-140, 2020.

QVORTRUP, J; CORSARO, W; HONIG, M. The palgrave handbook of childhood studies. Palgrave Macmillan: Basingstoke, 2009.

RAMOS, M. M. **Infância do campo**: uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças Sem Terrinha do MST. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2022.

RAMOS, M. M.; Aquino, L. L. de. As crianças sem terrinha e as mobilizações infantis no Brasil. **Práxis & Saber**, v. 10, n. 23, p. 157-176, may./ago. 2019.

RICO MONTOYA, A. Percepciones de niños y niñas zapatistas: guerra, resistencia y autonomía. **Argumentos**, v. 26, n. 73, p. 57-78, sep./dec. 2013.

ROSSETTO, E. R. A. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009.

ROSSETTO, E. R. A.; FREITAS, F. A. de.; SILVA, N. A. Infância sem terrinha: a vez e a voz das crianças do MST. In: **Infância e movimentos sociais**. GEPEDISC - Linha Culturas Infantis, Vários/as autores/as. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 119-132.

SHABEL, P. N. “Venimos a jugar y a luchar”: participación política de niños y niñas en organizaciones sociales. **Revista Lúdicamente**, v. 5, n. 10, 2016.

SPYROU, S. **Disclosing childhoods**: research and knowledge production for a critical childhood studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK, 2018.

TAFT, J. K. Continually Redefining Protagonismo: The Peruvian Movement of Working Children and Political Change, 1976–2015. **Latin American Perspectives**, Issue 228, v. 46, n. 5, p. 90-110, set. 2019.

THOMPSON, E. P. History from below. *The Times Literary Supplement*, p. 279-281, 1966.

TILLY, C. Movimentos sociais como política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 3, p. 133-160, 2010.

TORRES VELÁZQUEZ, E. La fiesta y la protesta en Latinoamérica: la irrupción de los niños y niñas indígenas como actores políticos. In: **Anales del XIV Congreso Latinoamericano de Antropología**, México, 2015.

Resumo O presente artigo busca analisar a participação das crianças no Movimento Sem Terra, de forma a discutir sua condição de ator político, a partir da discussão de três eventos voltados para a organização e formação política das crianças Sem Terrinha. Tem-se em vista apreender a singularidade das ações políticas infantis, suas linguagens, entendendo que tais ações ocorrem no interior de relações intergeracionais de poder entre adultos e crianças do movimento social. Verificou-se que as crianças, ao longo do processo de ação e formação política, demandam do movimento social a construção de experiências formativas identificadas com suas linguagens, bem como sua participação na coordenação e nos processos decisórios do movimento social.

Palavras-chave: infância, movimentos sociais, participação infantil, ator político, relações intergeracionais.

Acción política y intencionalidad formativa em la participación de niños y niñas en el Movimiento Sin Tierra

Resumen El artículo busca analizar la participación de los niños y niñas en el Movimiento Sin Tierra, con el fin de discutir su condición como actores políticos, desde la discusión de tres eventos orientados para la organización y formación política de los niños y niñas Sem Terrinha. El objetivo es comprender la singularidad de las acciones políticas infantiles, sus lenguajes, entendiendo que dichas acciones ocurren dentro de relaciones intergeneracionales de poder entre adultos y niños en el movimiento social. Se observa que los niños y niñas, a lo largo del proceso de acción y formación política, exigen del movimiento la construcción de experiencias formativas identificadas con sus lenguajes, así como su participación en los procesos de coordinación y toma de decisiones del movimiento social.

Palabras-clave: infancia; movimientos sociales; participación infantil; actor político; relaciones intergeneracionales.

Political action and formative intentionality in children's participation in the Landless Movement

Abstract The article seeks to analyze the participation of children in the Landless Movement, in order to discuss their status as political actors, based on the discussion of three events aimed at the organization and political formation of Sem Terrinha children. The aim is to understand the uniqueness of children's political actions, their languages, understanding that such actions occur within intergenerational power relations between adults and children in the social movement. Children, throughout the process of action and political formation, demand from the movement the construction of formative experiences identified with their languages, as well as their participation in the coordination and in the decision-making processes of the social movement.

Keywords: childhood; social movements; children's participation; political actor; intergenerational relations.

DATA DE RECEBIMENTO: 25/11/2023

DATA DE APROVAÇÃO: 18/12/2023



Fábio Accardo de Freitas

Mestre em Educação pela Unicamp e doutor em Educação pela UFMG. Realiza pesquisa no campo dos Estudos da Infância, nos temas: experiência infantil, culturas infantis e participação política de crianças em movimentos sociais na América Latina.

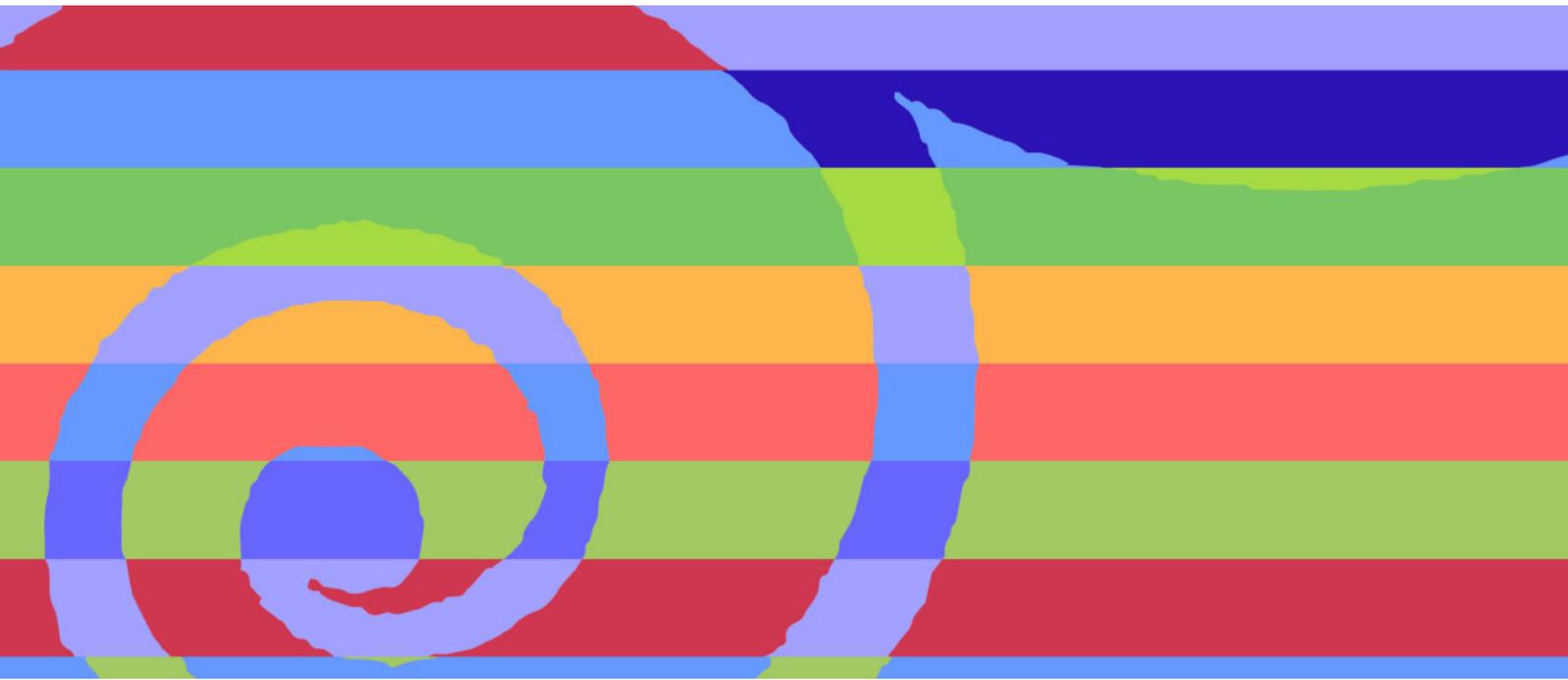
E-mail: fabioaccardofreitas@gmail.com



Maria Cristina Soares de Gouvea

Pesquisadora do NEPEI-FaE-UFMG. Publicou diversos artigos de pesquisa e livros abordando temas como história da educação, história da infância, estudos da infância, crianças e espaços urbanos, crianças e movimentos sociais.

E-mail: crisoares43@gmail.com



Lutos e lutas por justiça: relatos de uma mãe sobre a morte de seu filho em virtude da ação violenta do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

ENTREVISTA COM

Ana Paula Oliveira

Movimento Mães de Manguinhos, Rio de Janeiro, Brasil

REALIZADA POR

Renata Tavares da Silva Guimarães

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

Apresentações, tragédias e lutas

Renata: Olá, eu sou Renata Tavares e gostaria de iniciar essa entrevista, lembrando que temos vivido no estado do Rio de Janeiro uma intensificação de ações de policiais em favelas, comunidades e bairros da Baixada Fluminense. Reportagens de diferentes fontes¹ têm relatado constantes casos de mortes durante essas ações. São as chamadas “balas perdidas”, chacinas, linchamentos que acabam por tirar a vida de crianças, jovens e adultos moradores desse território. Tais mortes fazem com que, de forma geral, mulheres se unam a tantas outras mulheres para lutar coletivamente por justiça e pelo fim do genocídio da população desses territórios². Essas mulheres têm construído redes de solidariedade para apoiar familiares vítimas da violência do estado³. É nesse contexto que temos a honra de entrevistar Ana Paula Oliveira, mãe de Johnatha de Oliveira Lima, assassinado em 2014 por um policial da Unidade da Polícia Pacificadora de Manguinhos (UPP), favela da cidade do Rio de Janeiro, Brasil. Ela é fundadora do movimento Mães de Manguinhos. Ana Paula, agradecemos muito por você ter aceitado o nosso convite e gostaríamos de saber mais sobre você e sobre suas lutas.

Ana Paula: Eu sou moradora da favela de Manguinhos, uma favela que fica situada aqui na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Eu nasci e fui criada e moro até hoje em Manguinhos. Eu sou mãe de dois filhos, um menino e uma menina. Meu filho primogênito, Johnatha, tinha 19 anos quando foi assassinado, em 2014, por um policial militar, que já tinha sido preso um ano antes por outros crimes, acusado de outros crimes. Ele respondia por triplo homicídio e duas tentativas de homicídio, e é a partir do assassinato do meu filho, no momento em que eu achava que eu não iria resistir e que eu iria morrer, foi o momento em que eu fui acolhida por outras mães. Eu só tinha certeza, que cada dia que ia passando, eu só tinha certeza de que eu precisava denunciar o que a polícia tinha feito com meu filho. Isso que foi me dando forças, né? Quase um mês depois, saio de Manguinhos para participar de um ato que estava acontecendo no Morro de Chapéu Mangueira. Nesse ato, eu conheci outras mães, Dona Izildete, uma mãe da baixada, que até hoje não encontrou seu filho, desaparecido do forçado, né? O filho da Dona Izildete, após uma abordagem policial, nunca mais foi encontrado. Conheci outras mães, que tiveram também filhos assassinados pela polícia. E ali, naquele momento, naquele encontro, foi o primeiro encontro meu com outras mulheres, com outras mães, e foi nesse momento que eu encontrei a resposta pra uma

1 Para saber mais, consultar: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/06/sob-claudio-castro-rio-tem-recorde-de-operacoes-policiais.shtml>>; <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/10/09/policia-faz-operacoes-em-comunidades-do-rj.ghtml>>; <<https://www.redesdamare.org.br/br/artigo/313/a-falta-de-legalidade-das-operacoes-policiais-no-rio-de-janeiro>>.

2 No Brasil, a cada 23 minutos morre um jovem negro e 75,7% de todas as pessoas assassinadas são negras. Para saber mais, acesse: <[https://wikifavelas.com.br/index.php/Racismo_na_Favela:_Como_os_Moradores_Entendem_o_Preconceito_Racial_\(artigo\)](https://wikifavelas.com.br/index.php/Racismo_na_Favela:_Como_os_Moradores_Entendem_o_Preconceito_Racial_(artigo))>.

3 De acordo com o Grupo de Estudos Novos Ilegalismos (GENI), os principais movimentos criados no Rio de Janeiro contra a ação violenta do Estado são: Mães de Acari (1990), Candelária Nunca Mais! (1993), Movimento Posso Me Identificar? (2003), Movimento Moleque (2003), Rede Contra Violência (2004); Casa Mãe Mulher (2011); Fórum Grita Baixada (2012); Coletivo Mães de Manguinhos (2013); Rede Nacional de Mães e Familiares de Vítimas do Terrorismo do Estado (2016); Frente Estadual pelo Desencarceramento (2017); Rede de Mães e Familiares da Baixada Fluminense (2017); Parem de Nos Matar (2019); Iniciativa Direito à Memória e Justiça Racial (IDMJR) (2019); ADPF das favelas (2020); Fórum Popular de Segurança Pública (2022). Disponível em: <[https://wikifavelas.com.br/index.php/Chacinas_e_criação_de_movimentos_sociais_de_mães_no_RJ_\(linha_do_tempo\)](https://wikifavelas.com.br/index.php/Chacinas_e_criação_de_movimentos_sociais_de_mães_no_RJ_(linha_do_tempo))>. Acesso em: 13 nov. 2023.

pergunta que eu tanto fazia. Por que a polícia matou meu filho? Por que a polícia matou meu filho? E, quando eu olho para aquelas mulheres, eu encontro essa resposta. Quando eu vejo as fotos dos filhos nas camisas dessas mães, eu também encontro a resposta. Que eram mulheres negras, moradores de favelas, da Baixada Fluminense, moradoras de periferia. E as fotos dos filhos nas camisas, também eram jovens negros. Então, eu começo a refletir sobre isso, pensar sobre isso e também ouvindo as histórias que se repetiam. Eu comecei a entender que nossos filhos foram mortos pela cor da pele, nossos filhos foram mortos pelo lugar onde moravam. E isso vai também nascendo uma revolta muito grande dentro de mim, a partir desse entendimento. E isso foi me dando mais força para lutar. Nesse momento, já existia o movimento Mães de Manguinhos, porque assim que o Johnatha é assassinado, eu sou amparada pela Fátima Pinho, que também tinha tido um filho assassinado sete meses antes do meu filho, aqui em Manguinhos, e a Fátima acaba se tornando uma das principais testemunhas para o assassinato do Johnatha. Quando a minha irmã vai até a rua onde o Johnatha foi baleado, a minha irmã encontra a Fátima, encontra outras mulheres. São essas mulheres que prontamente se disponibilizam em ir até a delegacia para relatar o que tinha acontecido. A partir daí, eu conheço a Fátima. Uma segura na mão da outra e a gente fala: “vamos juntas, vamos buscar justiça pelos nossos filhos”. E assim surge o movimento Mães de Manguinhos, muito nesse sentido de lutar, de buscar a justiça pelos nossos filhos. Mas a gente acaba tendo que acolher outras mães, porque um mês depois do assassinato do Johnatha, outro jovem foi assassinado aqui em Manguinhos por policiais da UPP de Manguinhos também. Quer dizer, sete meses depois do assassinato do filho da Fátima, ela estava ali, mesmo parando. Um mês depois do assassinato do Johnatha, eu estava tendo que amparar uma outra mãe. O movimento vem nessa pegada de acolher, mas também de orientar, de encaminhar para as instituições de justiça. Mas acima de tudo, também fazer formação política com essas mulheres, que precisam ter o entendimento do porquê essa violência atinge nossos corpos, nossos filhos, por que são as mulheres pretas que estão perdendo seus filhos, por que as mulheres pretas, que após essa violência, após a perda de seus filhos, são as mulheres pretas que estão adoecendo e morrendo. É preciso ter esse entendimento até para buscar essa justiça.

Crianças, violências e territórios

Renata: É difícil, né? Difícil. E nesse encontro vocês acham forças para ainda lutar por justiça. E você fala desse sentimento de revolta, dessa sede por justiça. Como que você vê isso no seu cotidiano com as crianças e jovens do território, da favela onde você mora, Ana Paula?

Ana Paula: As crianças, infelizmente, já crescem no ambiente de violência, e uma violência propagada pelo próprio Estado. São primos, irmãos, amigos de infância, que se deparam de uma hora para outra, com essa violência dentro das suas famílias, das ruas onde moram. Não só as mães perdem, não só as mães adoecem, não só as mães sentem, mas os filhos também, os irmãos, os primos, os amigos, os vizinhos. As crianças crescem com esses traumas, com todos esses traumas. Porque, quando o Johnatha foi assassinado em 2014, o meu sobrinho mais velho tinha apenas 12 anos, e meu sobrinho estava na *lan house*, quando começaram a gritar: “o seu primo foi baleado”. Ele sai de dentro da *lan house* e já vê as pessoas carregando o primo dele baleado, sabe? São traumas, dores, que vão ser para a vida toda. E não tem um amparo, né? Nem a mãe, nem ninguém da família recebe um amparo psicológico, de cuidados com a saúde. Pelo menos, naquela época lá, quando o Johnatha foi assassinado, a minha filha tinha 10 anos de idade, eu sofri muito, porque eu não sabia nem lidar com a minha dor, imagina lidar com a dor de uma criança que tinha acabado de perder o irmão, e estava ali, sem a melhor parte da mãe dela para ela. Foi um momento muito difícil, doloroso

também, porque eu levava a minha filha para a escola, ela agarrava no portão da escola, chorava, e depois de muito sacrifício, às vezes com a ajuda dos funcionários da escola, conseguia deixar ela dentro da escola. Mas, mal chegava em casa, já recebia a ligação da escola para eu ir buscar a Maria Paula. As escolas também não estão preparadas. Os profissionais não estão preparados para lidar com essas situações de violência. Eu acho que nos espaços escolares precisam ter essa formação também, precisam ter psicólogos, terapeutas dentro das escolas, porque as crianças que moram nos territórios de favela são crianças que diariamente sofrem essa violência e precisam ser cuidadas. E, assim, na época, a Marielle fazia parte da Comissão Direitos Humanos da Alerj⁴. Eu lembro que a Marielle me amparou, amparou minha família e nessa época ela mandou uns dois ofícios, em nome da Comissão Direitos Humanos da Alerj, para o posto de saúde que fica mais próximo da minha casa, pedindo atendimento para minha filha. O posto de saúde alegou, primeiro, que não tinha psicólogo; depois que a psicóloga estava de férias; depois a psicóloga voltou de férias, mas não tem material para atender criança. Então é bem complicado tudo isso, sabe? E as crianças já crescem tendo que aprender táticas de proteção e de se proteger quando estão dentro das escolas. A gente vê as crianças quando são preparadas, treinadas para quando ouvir tiros, quando estão dentro das escolas, se abrigar, procurar local seguro, se abaixar embaixo das carteiras. Isso tudo causa um grande trauma. Fora que as crianças também são muito prejudicadas com relação à suspensão das aulas, quando têm tiroteios. Elas perdem conteúdos que jamais vão ser repostos. Essa violência de Estado, essa violência policial, ela atinge as crianças e adolescentes de todas as formas, na área da saúde, da educação. É bem difícil tudo isso!

Movimentos de mães e importantes parcerias

Renata: E dentro desse contexto, onde faltam ações do Estado – temos a intensificação das ações policiais, mas faltam ações no conjunto da educação, no conjunto da saúde, como você acabou de pontuar, são pouquíssimos psicólogos, quando têm, (faltam) psiquiatras. Nós temos uma rede que ainda demanda um número muito maior de contratação, que de fato dê conta da sua população, diante de todo esse contexto difícil. Como o coletivo, mãe de Manguinhos, tem buscado justiça? Como que vocês têm atuado? Como que vocês têm conseguido apoiar as outras mães exatamente no lugar onde faltam tantas ações do Estado, nesse sentido?

Ana Paula: Falta ação do Estado no sentido de cuidar, de trazer políticas públicas que realmente nos beneficiem. O Estado está muito presente, sim, dentro das favelas, mas de uma forma muito negativa. Ele só está presente através de seu braço armado, que no caso são as polícias. E a gente vai se reinventando. O movimento Mães de Manguinhos foi algo que não foi pensado. Foi algo que nasceu da dor e da vontade de buscar por justiça e da necessidade também de abraçar outras mulheres, outras mães, outros familiares. E assim a gente vai se cuidando, uma das outras. A gente percebeu que a gente se sentia mais fortes, mais seguras, quando estávamos juntas. Então, o movimento Mães de Manguinhos, ele acaba também saindo de Manguinhos para acolher outras mães e outras favelas, não só do RJ, porque também com a internet a gente consegue conversar com mães de outros Estados. Então, uma fica sabendo que vai acontecer uma audiência. Então, a gente se organiza para estar junto naquela data. A gente compartilha, mobiliza outras mães, outras pessoas, os apoiadores.

4 Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro – Alerj.

Porque é importante não deixar essa mãe sozinha no dia da audiência. A gente procura também, quando tem que ir ao Ministério Público, ou até mesmo na própria Defensoria, a gente procura nunca estar sozinha, nunca deixar a mãe sozinha, a gente procura sempre estar juntas, então a gente vai dessa forma se cuidando, se ajudando e se fortalecendo. A gente se sente realmente mais forte quando nós estamos juntas, sabe? Às vezes uma mãe que já está há muito mais anos nessa luta e que inclusive houve até o julgamento do filho, mas ela vai ali naquele lugar, vai participar da mobilização, dar força para a mãe mais nova que está chegando, não deixa desistir. Fala quantos anos ela precisou estar naquela luta, mas que conseguiu. Então, a gente vai se inspirando nas outras mães, que já estão há mais tempo que a gente nessa luta, a gente vai aprendendo muito, ouvindo, com as mães dos outros estados também, como o Movimento das Mães de Maio de São Paulo, que é um movimento que muito inspirou o Mães de Manguinhos, que a gente tem uma grande parceria. E aí quando chega, aparece um novo caso, geralmente as pessoas já conhecem, os moradores, ou até mesmo o pedido de ajuda pelas próprias redes sociais, Instagram, Facebook, das Mães de Manguinhos, a gente recebe pedidos de ajuda de outras mães. Têm mães em outros estados que mandam mensagens para a gente perguntando se lá no estado dela a gente conhece algum grupo de mães igual o nosso, sabe? E às vezes a gente não sabe, mas a gente vai procurando com as outras mães, pergunto muito para a Débora Silva, que é do movimento das Mães de Maio de São Paulo. As mães vão procurando para poder conectar essa mãe desse estado com algum grupo de mães existentes naquele lugar. A gente vai se mobilizando também na construção de políticas públicas, né? A própria RAV, que é uma Rede de Atenção às Violências, (que auxilia) familiares de vítimas da violência do estado está aí lançada agora em setembro. É uma rede com vários psicólogos, terapeutas, foi uma demanda também das mães e dos familiares. A gente também acaba construindo políticas públicas que nos atendam.

Renata: Quais são as principais parcerias do coletivo Mães de Manguinhos na atualidade?

Ana Paula: Tem parceria com vários outros movimentos de mães, né? As Mães de Maio de São Paulo⁵, tem as Mães do Ceará, da Chacina de Mesejana⁶, tem as Mães do Jacarezinho⁷, que é o movimento de mães que formou agora, pouco tempo após a Chacina do Jacarezinho (em 2021). As Mães da Maré⁸, que é um movimento também, que a gente está sempre junto e tal. Tem o Movimento Moleque⁹ e muitos outros movimentos que vieram até antes de nós e que nos acolheram, e outros movimentos nasceram depois da gente, como por exemplo as Mães Sem Fronteiras do Chapadão. É o movimento de mães que se formou após uma mãe encontrar a gente na porta do Tribunal de Justiça. Estávamos lá fazendo uma mobilização por causa de uma audiência que estava acontecendo. Uma mãe estava chegando para a

5 Mães de Maio de São Paulo. Para saber mais, consultar: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/05/13/surgido-da-dor-maes-de-maio-se-tornam-referencia-no-combate-a-violencia-do-estado/>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

6 Mães do Ceará, da Chacina de Mesejana. Para saber mais, consultar: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/seguranca/chacina-de-messejana-como-tudo-comecou-1.1592831>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

7 Mães do Jacarezinho. Para Saber mais, consultar: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-09/28-mulheres-condenadas-a-enterrar-seus-filhos-em-pleno-dia-das-maes.html>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

8 Mães da Maré. Para saber mais, consultar: <<https://mareonline.com.br/maes-das-vitimas-de-violencia-armada-na-mare-pedem-fim-do-combate-aos-corpos-pretos-e-favelados/>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

9 Movimento Moleque. Para saber mais, consultar: <https://wikifavelas.com.br/index.php/Movimento_Moleque>. Acesso em: 14 dez. 2023.

primeira audiência do caso do filho dela, Glaucia, que é uma mãe lá do Chapadão, e aí ela vê aquelas mães ali todas reunidas, e ela fala: “poxa, será que eu também poderia falar?” A gente estava com megafone na porta do Tribunal de Justiça, ali na frente, que a gente faz esse ritual de levar as bandeiras, vestir as camisas e falar o porquê da gente estar ali naquele dia. E aí essa mãe desce do ônibus, se encontra com a gente e fala: “eu também preciso falar, o meu filho, também foi morto pela polícia. Estou chegando aqui hoje só com a minha irmã. É a primeira audiência do caso do meu filho, que bom que eu encontrei vocês”. E ali todo mundo se abraça, dá aquele abraço coletivo e a Glaucia fala: “eu agora não vou mais parar, tô me sentindo mais forte. Vou voltar para o Chapadão e vou atrás de outras mães que também perderam os filhos”. Aí nasce o movimento Mães Sem Fronteiras do Chapadão. Então, são coisas que vão dando sentido também para a gente seguir firme nessa luta. Logo depois, a Glaucia fez um chá da tarde lá com as mães e aí chamou as mães; ela já tinha conseguido encontrar outras mães. Chamou o Movimento Moleque, Mães de Manguinhos, Rede Contra a Violência, chamou mães de vários movimentos para estarem lá, conhecendo as Mães do Chapadão, que ela também foi em busca. E, fora as parcerias dos movimentos, existem também algumas organizações que também são parceiras, que nos apoiam como Anistia Internacional, o próprio Instituto Marielle Franco, Criola. São organizações que, de alguma forma, apoiam as mães e os familiares de vítimas da violência do Estado. A Justiça Global são várias organizações que acompanham os casos, que acompanham as mães, inclusive quando a gente vai para o tribunal, sempre tem um representante dessas instituições lá, acompanhando as mães e os familiares, vendo no que podem ajudar, ou enviam um advogado. Tem as Mães da Chacina do Curió¹⁰. A gente já participou de alguns encontros em outros estados, onde a gente pode estar, junto com essas mães, participando de atos lá. Tem as Mães de Salvador, as Mães de Maio do Nordeste¹¹. Uma das mães é a Rute Fiúza, teve o filho dela, o Davi Fiúza. Se eu não me engano, Davi tinha 16 anos de idade e desapareceu após uma abordagem policial. Até hoje o Davi não foi encontrado. São muitas mães, são vários movimentos de mães que existem por todo o Brasil, e a gente vai se conectando, vai conhecendo aos poucos, vai aprendendo umas com as outras também, isso é muito importante. A gente erguia um púlpito com os nomes dos meninos. A gente tem essa camisa e tem uma bandeira também, que a gente leva para os lugares. Em 2016, inclusive, com a presença da Marielle Franco, ela estava sempre aqui com a gente, sempre nos atos, nos acompanhou na CPI dos Autos de Resistência¹², na Alerj. Quando a gente fazia algum ato aqui, em Manguinhos, ela sempre estava, a gente convidava, ela vinha. E no 2016, ela estava aqui na inauguração desse memorial que nós fizemos, tem uma placa com o nome dos meninos, dos nossos filhos. E agora, lá no memorial, também tem uma placa com o nome da Marielle, das mulheres guerreiras que lutaram com a gente. Então, tem o nome da Marielle, tem o nome da Janaína, que é uma das Mães de Manguinhos, que

10 Mães da Chacina do Curió. Para saber mais, consultar: <<https://apublica.org/2023/11/maes-do-curio-lutam-por-justica-para-as-vitimas-da-maior-chacina-policial-do-ceara/>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

11 Mães de Maio do Nordeste. Para saber mais, consultar: <<https://expoemluta.wixsite.com/mapaemluta/maes-de-maio-do-nordeste>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

12 De acordo com Souza (2010), a categoria policial de ‘Auto de Resistência’ ou, em outros estados, de ‘Resistência seguida de morte’ não tem tipologia legal. A figura do ‘Auto de Resistência’ contribui para descaracterizar um homicídio doloso, que é a tipificação legal de uma morte em confronto policial, independentemente das causas de exclusão de ilicitude. A Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) foi instaurada em 2015, para investigar os autos de resistência no RJ, sugerindo a responsabilização de todas as instituições envolvidas na segurança pública do Estado.

acabou falecendo após a perda do filho. Tem também o nome da Vera Lúcia, que é uma das fundadoras do movimento das Mães de Maio de São Paulo. Todas elas, as três faleceram em 2018. A Marielle foi assassinada, e essas duas mães (morreram de) parada cardíaca, problemas no coração, estavam bastante deprimidas, estavam com depressão, e acabaram falecendo. Então, a gente fez uma plaquinha e colocamos lá, também junto com os nomes dos meninos. Então, tem o memorial e a gente viu esse memorial sendo erguido lá no Morro do Borel (Tijuca/RJ). A gente foi em um ato organizado pelas mães do Movimento Posso Me Identificar?¹³. São mães. A Dalva, que é uma das fundadoras desse movimento, teve o filho assassinado com outros meninos lá no Borel. Os moradores que foram testemunhas alegam que os meninos tiraram a carteira de trabalho da mochila, querendo se identificar, querendo mostrar pros policiais, mesmo assim não tiveram tempo de se identificar. Então, as mães criaram esse Movimento Posso Me Identificar? E a gente foi na inauguração, já há uns anos atrás lá no Borel, e a gente gostou da ideia. A gente falou que a gente precisa criar esses espaços de memória. É uma coisa também que a gente pede nesse projeto de lei. É um lugar de memória para os nossos filhos, que a gente acha importante. A gente vai criando em cada favela, os movimentos vão criando nos seus territórios alguns pontos de memória, mas é importante que isso vá para além, para fora das favelas. Porque, assim, as pessoas que não moram na história e que não conhecem essa realidade podem conhecer essas histórias. É um dos desejos de todos os movimentos de mães e familiares ter esse espaço de memória. Muitas pessoas falam que tem no Chile e em outros países.

Movimentos e esperança

- Renata:** Você sente, você sabe de alguma coisa que tem sido feita para prevenir casos como esse que aconteceu com seu filho, ou com os filhos de todas essas outras mães que você citou agora? Que mudança você gostaria de ver nesse sistema?
- Ana Paula:** Às vezes, dá um sentimento de impotência, parece que nada está acontecendo, sabe? Quando eu cheguei lá em 2014, eu conheci muitas mães e pais. Os casos estavam parados, como o caso do Maycon, filho do seu José Luis de Acari. Tinha dois anos e meio de idade quando foi morto pela polícia e onde a polícia levou que ele foi morto numa troca de tiros. E, assim, o caso do Maycon nem saiu da delegacia, ele prescreveu. Assim, porque eu achava que quando o caso do Johnatha saísse da delegacia, tivesse uma investigação e fosse para o Tribunal de Justiça, eu achava que lá eu ia encontrar a justiça. E eu me decepcionei muito. Quase um ano depois, quando aconteceu a primeira audiência do caso do Johnatha, eu me decepcionei demais com o sistema de justiça. Foi aí que eu conheci, eu nunca tinha entrado um Tribunal de Justiça, foi a primeira vez, em fevereiro de 2015, quando aconteceu a primeira audiência. Eu acho que o que mais tem acontecido em prol de mudanças é a luta das mães e familiares. Eu acho que se não tivesse a luta das mães e dos familiares de vítimas da violência do Estado, acho que as coisas estariam muito piores. A gente tem lutado muito por um outro sistema de justiça, porque esse sistema de justiça já mostrou para nós que é um sistema racista, é um sistema que tem dois pesos e duas medidas, não é igual para todos. A gente tem dado muitas palestras para estudantes do curso de direito, a gente sempre é muito convidada para isso, inclusive até mesmo para os próprios magistrados também. Eu acho que a gente precisa mudar esse sistema de justiça, ele precisa deixar de

¹³ Movimento Posso Me Identificar? Para saber mais, consultar: <https://wikifavelas.com.br/index.php/Chacina_do_Borel_-_16_de_abril_de_2003>. Acesso em: 14 dez. 2023.

ser racista, porque eles não se veem na gente, não se enxergam na gente. Fora isso, tem várias coisas que a gente tem construído, como a própria ADPF-635¹⁴, a ADPF das favelas, onde vários movimentos de favelas se tornaram amigos da Corte. O movimento Mães de Manguinhos é um desses movimentos, que é Amigos da ADPF-635. É uma ADPF que foi criada para barrar as operações policiais durante a pandemia. Então foi um momento em que ficamos bastante felizes, porque as pesquisas mostraram, as mortes realmente diminuíram quando a ADPF foi realmente colocada em prática. Mas, infelizmente, logo em seguida, começaram os desrespeitos, a ADPF não foi mais respeitada. Fica difícil, porque uma decisão de um ministro da justiça não ser respeitada, imagina o que vai ser. Mas a gente também, esse ano nós estivemos em Brasília, com as Mães de Maio de São Paulo, com as Mães de Maio do Nordeste, Mães de Manguinhos, Mães da Maré, mães de outros estados que agora não consigo lembrar todos os nomes de movimentos. Mães de movimentos e mães que não fazem parte de movimento, mas que estão em movimento. Nós estivemos em Brasília para participar de uma audiência pública. Essa audiência pública foi presidida pela deputada Erika Hilton, onde nós apresentamos o Projeto de Lei 2999 de 2022¹⁵. É um Projeto de Lei construído com as Mães de Maio de São Paulo e também com o deputado Orlando Silva. Esse projeto de lei é um projeto de reparação para as mães e familiares de vítimas da violência do Estado, onde a gente pede a reparação imediata para as mães e familiares, (pretendemos) barrar essa política de segurança pública que assassina nossos filhos. A gente tem feito coisas e esse ano já aconteceram. Se lá atrás, quando eu comecei, quase não via um júri popular acontecer, só esse ano, que eu me lembro, que a gente foi também e participou para apoiar as famílias, já aconteceram três júris populares de casos e onde os policiais foram condenados.

Renata: 2023? Ana Paula, isso foi agora?

Ana Paula: Sim, esse ano, inclusive da Glaucia, que é essa mãe que eu te falei, que ela formou o movimento das Mães sem Fronteiras do Chapadão. Os policiais que assassinaram o filho dela, esse ano foram condenados, foram a júri popular e foram condenados. Do Cuca, que é o Luciano Norberto, mais conhecido como Cuca, é um companheiro nosso de luta, que teve o irmão assassinado no Morro da Coroa, acho que há 14 anos atrás, 13 anos atrás, onde depois do assassinato do irmão dele, a mãe dele adoeceu e morreu. O Cuca hoje que trava essa luta e esse ano, depois de 13 ou 14 anos, aconteceu o júri popular do irmão do Cuca. Alguns movimentos de mães estavam lá, ficaram lá, apoiando o Cuca, e os policiais foram condenados também no caso do irmão do Cuca. Agora, já no final do ano agora, eu recebi a informação de que o caso do Johnatha vai a júri popular no dia 2 de fevereiro de 2024. Também estou convocando todo mundo que puder estar junto nesse dia, poder mobilizar o máximo de pessoas para estar naquele tribunal, clamando por justiça, porque são muitos anos de luta, é muito tempo para uma mãe, para um irmão, para um familiar, ter que esperar tanto tempo, e a gente não espera parada, a gente espera lutando todos os dias. E a gente

14 A Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 635 foi ajuizada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) com a pretensão de que fossem reconhecidas e sanadas graves lesões a preceitos fundamentais constitucionais, decorrentes da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro marcada pela “excessiva e crescente letalidade da atuação policial”. Disponível em: <<https://www.mprj.mp.br/adpf-635>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

15 A Lei 2999 de 2022 cria a “Lei Mães de Maio” que estabelece um Programa de Enfrentamento aos impactos da violência institucional e revitimização de mães e familiares das vítimas e/ou vítimas sobreviventes de ações violentas, por meio da atenção social integral. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2343051>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

luta sabendo que nossos entes queridos não vão voltar. A gente luta sabendo que a justiça para nós nunca vai acontecer, porque não vão devolver nossos filhos, nossos irmãos. Mas a gente luta para que outras mães, outras famílias não tenham que passar por essa violência, não tenham que sentir essa dor, não tenham que carregar esses traumas, por isso que a gente luta. E é nisso que a gente vai tendo sentido, vai vendo sentido para nossa vida, sabe? Tem muitas coisas que os movimentos de mães e familiares vem construindo, vem conseguindo, através dessa luta, apesar de quererem que a gente pense que não vai dar em nada, porque eu ouvi muito isso, né. Quando eu tive meu filho assassinado, logo no início, muitas pessoas falavam: “deixa para lá, não vai dar em nada, a gente vê a polícia matando todo dia, nada acontece”, mas como diz minha companheira de luta, Fátima Pinho, uma frase que ela falou para mim no dia da missa do 7º dia do Johnatha, ela falou: “eu nunca desisti do meu filho, não vai ser agora que eu vou desistir”. E ela me convocou, ela falou, vamos juntas lutar pelos nossos filhos. E aí, como estamos aí até hoje lutando, não só pelos nossos filhos, mas pelos filhos de muitas outras mulheres pretas, de muitas outras mulheres de favela. A gente sabe que é uma maioria de mães pretas, mas têm mães brancas também perdendo seus filhos, pelo fato de morar em um território, majoritariamente, de pessoas negras, né, onde a polícia chega matando, violando os direitos. Então, a gente tem lutado por outros filhos, por outras mães, é isso que a gente tem feito, e é isso que tem dado sentido para as nossas vidas. A gente queria muito que as crianças crescessem sorrindo, sem medos, sem traumas, sem ter que aprender a se proteger dos tiros, sabe, sem ter que estar jogando bola ou estar numa pracinha e presenciar pessoas sendo mortas, baleadas. E, geralmente, são pessoas próximas, porque todo mundo se conhece, né, e isso é muito difícil, e aí são traumas, são revoltas, que vão também crescendo, né, dentro das pessoas.

Renata: Ana Paula, eu não tenho essa vivência que você tem, que você compartilha. É a sua história, a intensidade com que te toma isso é muito viva, ela é real, ela é presente, ela é atual, e você dá esse fio de esperança agora para quem lê essa entrevista, ao dizer que surgiu essa janela, que vai manter um júri popular no caso do Johnatha, eu vou te confessar que eu respirei em fundo agora. Para quem não conhece, Ana Paula indicou antes dessa entrevista, dois documentários: “Auto de Resistência¹⁶” e “Cada luto é uma luta¹⁷”.

Ana Paula: E tem o (documentário) *A troca de nada*¹⁸, que inclusive agora, nesse momento, está tendo um debate lá em São Paulo, com uma das mães de vítimas da Chacina do Jacarezinho. Sandra Gomes está lá em São Paulo nesse momento, debatendo esse documentário, que é do diretor Patrick Granja. Na segunda-feira, agora, no feriado que foi o dia da Consciência Negra, nós fomos convidadas para assistir e depois em seguida debater a peça que se chama *Ninguém sabe o meu nome*¹⁹. É um monólogo escrito e interpretado pela atriz Ana Carbate, onde ela conta a angústia de uma mãe negra, que tem medo de perder o seu filho, por conta do racismo estrutural, institucional, existente em nosso país, por conta dessa violência policial que tem como alvo os jovens pretos, as crianças pretas, os corpos pretos em geral, seja de crianças, de mulheres, de adolescentes. Então, essa peça foi o encerramento esse ano, mas

16 Documentário: **Auto de resistência**. Disponível em: <<https://vimeo.com/530748779>>. Acesso em: 04 fev. 2024.

17 Documentário: **Cada luto é uma luta**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qDyyoYgYsaY>>. Acesso em: 04 fev. 2024.

18 Documentário: **A troca de nada**. Disponível em: <<https://www.katufilmes.com/a-troco-de-nada>>. Acesso em: 04 fev. 2024.

19 Peça de teatro: **Ninguém sabe o meu nome**. Direção: Inez Viana e Isabel Cavalcanti. Texto: Ana Carbatt. Rio de Janeiro: Kawaida Cultural e SESC-RJ, 2023.

é uma peça que está rodando o Brasil e a Ana e a produção dela convidaram as mães para assistir e no fim da peça chamou, convidou duas mães para debater sobre a peça.

A luta é de todos nós: sociedade, academia e estado

Ana Paula:

Eu acho que é isso, acho que todas as pessoas devem encontrar um meio de estar junto nessa luta, um meio de dar visibilidade ao que está acontecendo, porque a gente precisa gritar. Acho que já passou da hora disso parar. A gente sabe que isso não é de agora, que a gente ainda vive num regime escravocrata, onde as mães pretas continuam tendo seus filhos retirados do seu convívio, assim como acontecia lá atrás, que as mães pretas eram impedidas de amamentar seus filhos, porque tinham que amamentar os filhos dos brancos, dos senhores de engenho. Enquanto isso, seus filhos morriam de inanição, morriam porque não podiam se alimentar do leite materno da própria mãe. Então, isso ainda hoje acontece e a gente tem que denunciar isso, a gente tem que falar sobre isso e a gente tem que convocar toda a sociedade para estar nessa luta contra esse racismo existente no nosso Brasil. Esse racismo que está totalmente estruturado na política de segurança pública, no sistema, em todo o sistema, então a gente tem que lutar contra isso, porque é uma geração de crianças, de jovens, de pessoas que estão sendo disseminadas (dizimadas) e não é qualquer pessoa, são os corpos pretos, isso precisa ser dito. Então, a gente precisa lutar contra isso e essa luta não pode ser só no povo preto, essa luta não pode ser somente das mães das favelas que diariamente têm seus filhos encarcerados, mortos, desaparecidos forçados. Essa luta é dever de toda uma sociedade.

Renata:

Como você acha que a sociedade e a academia podem ser mais solidárias e ativas na luta contra a violência policial, contra esse racismo estrutural que tem feito esse genocídio à população preta, principalmente nas favelas, na Baixada Fluminense, nas comunidades, nos bairros periféricos de todo o Brasil?

Ana Paula:

Tem que acontecer uma construção conjunta, a academia tem que estar cada vez mais próxima da favela e a favela também tem que estar dentro da academia, tem que estar dentro das universidades, cada vez mais. Acho que deve se abrir espaços para os nossos filhos e para os irmãos que perderam (alguém da família). Tem que ter projetos voltados para essa molecada da favela dentro da academia, espaço também para as mães, intercâmbios, eu acho que é muita coisa que pode se fazer juntas, porque a academia tem o seu saber acadêmico, mas a favela também tem o seu saber da vivência, a gente também produz conhecimentos, isso tem que ser reconhecido e respeitado, e quando se chama uma mãe para ir para dentro de uma universidade, para dar uma palestra, essa mãe não tem que ser vista como a coitadinha que está indo ali, chorar e relatar, não, ela está produzindo conhecimento, ela está compartilhando conhecimento e isso tem que ser visto dessa forma. Importante mesmo, sabe? Como qualquer outra pessoa que produz conhecimento, que constrói conhecimento e acho que é isso que a gente tem feito, é muita coisa que a gente produz, e que não tem reconhecimento, então acho que tem que ter. A academia tem que disponibilizar bolsas para as mães, para os familiares, para que tenha essa oportunidade de se produzir muita coisa junto. Acho que assim a gente vai ter melhores respostas do que a gente quer, porque a gente está ao mesmo tempo e porque também as mães, elas perdem a saúde, nós perdemos nossa saúde, perdemos nossos empregos, muitas vezes perdemos nossos companheiros, maridos e a gente perde muita coisa. A gente precisa também ter uma independência financeira, porque a gente também precisa se sustentar e a gente está diariamente na frente. Nós somos a linha de frente nessa luta. A maioria são mulheres e, geralmente, porque os homens estão sendo exterminados, os homens estão sendo

encarcerados e as mulheres que estão aí nessa busca, nessa luta por cuidar, por defender seus filhos, seus maridos, seus irmãos e a gente precisa também ter um respaldo, ter um retorno de tudo isso que a gente faz, ter esse reconhecimento que também a academia precisa não nos ver como objetos de pesquisa, mas como pessoas capazes de produzir conhecimento também. Por exemplo, quando acontece, está acontecendo uma operação policial, uma favela, as pessoas, as sociedades têm que se movimentar, se mobilizar, não ficar assistindo isso através da televisão, sabe, parado, não! Liga para o Ministério Público, porque não é o Ministério Público que tem obrigação de ver o que a polícia está fazendo? Então, tem que ligar para o Ministério Público e falar: “Olha, está acontecendo uma operação policial em Mangueiras, por quê? Qual o teor dessa operação?” Sabe, as pessoas têm que estar mais próximas da favela nesse sentido também. Estar junto das mães nos atos, nas audiências, principalmente porque é um momento muito difícil, porque essa mãe já levou anos na luta para chegar o dia de uma audiência e precisa de todo cuidado, de todo o apoio, de toda a força, porque é muito difícil, em cada audiência a gente tem que ouvir coisas mentirosas sobre os nossos filhos, é muito difícil para a gente, sabe. Então, a gente precisa de todo o apoio, de toda mão ali segurando a nossa mão, acompanhar o que a gente tem produzido, o que a gente tem feito, e a gente faz muita coisa, a gente faz tanta coisa que às vezes a gente nem consegue alimentar nossas redes, porque não temos assessores, somos movimentos de mães, não somos ONGs, nem organizações, eu acho que uma das coisas que eu também falo muito é do cuidado com a saúde mental das mães, das famílias, das crianças, em geral, né. O SUS, que o próprio SUS, que se criem políticas públicas para o SUS, para atendimento, para essas específicas, atendimento especializado para as crianças. Porque o que elas têm é um absurdo, uma criança de 10/8 anos perde um irmão e você vai procurar um atendimento e respondem para você que não tem, não tem um profissional ali da área de saúde capacitado para atender aquela criança. E aí o que vai acontecer, né? Tem muita verba para investir em caveirões, não falta verba para a segurança pública, acho que isso é uma coisa que a sociedade tem que questionar, porque o nosso dinheiro, é o dinheiro público, porque só tem verba para investir em política de segurança genocida, que só serve para matar e não tem dinheiro para investir na saúde, na educação, na cultura, no lazer das pessoas, né? Então isso está muito contraditório, mas a gente sabe quem é que vai acessar esses serviços públicos, né? Não são as pessoas de alto padrão, né? Quem acessa os serviços públicos, geralmente, é a população pobre, né? Periférica, então é um projeto, na minha opinião, no meu entendimento, isso tudo é um projeto muito bem arquitetado, né? E que está tudo entrelaçado, todas essas violências, a gente sofre violência em todos os sentidos. O assassinato dos nossos filhos, dos nossos maridos, dos nossos irmãos é o ápice da violência, mas a violência, principalmente contra as mulheres negras, ela acontece desde o nascimento, né? Eu mesma, quando eu fui ter a minha filha, fui parir minha filha, ela foi puxada por ferro, usaram fórceps, depois de eu ficar mais de 12 horas em trabalho de parto, sendo que o Johnatha já tinha sido um parto de cesariana. Eu tinha todos os dados ali, os laudos. Eu tinha as contrações, mas eu não tinha dilatação. Então, me deixaram lá, quanto puderam, e no final subiram em cima da minha barriga, mandaram eu fazer muita força, fazer umas respirações lá, depois usaram fórceps para poder puxar, tirar minha filha de dentro de mim. E, assim, eu não tinha entendimento de que eu tinha sofrido uma violência obstétrica. Eu só vou ter esse entendimento que eu sofri violência obstétrica no parto da minha filha, depois que eu perco meu filho, tenho meu filho assassinado, depois que eu começo a ouvir outras mulheres, outras mães e aí ouço relatos como esse que eu vivenciei, e aí, o que eu entendo, que eu, sabe? Então, são diversas violências pelo fato de a gente ser uma mulher negra, pelo fato de a gente ser um corpo preto, e muitas vezes a gente não entende. A gente foi procurada por pessoas que pediram para a gente acolher uma mãe aqui em Mangueiras mesmo. E aí, quando a gente chegou, essa mãe falou assim: “ah, eu

conheço, acompanho o movimento de vocês pela rede social”. Ela falou assim: “não, mas o meu filho não tem nada a ver. O meu filho não foi morto pela polícia”. E a gente falou: “não, mas o seu filho, ele é uma vítima do Estado também”. O filho dessa mãe, ele foi preso, e dentro do sistema prisional adquiriu tuberculose. Ele não teve acesso aos remédios, às medicações, a um tratamento que deveria ter tido. E ela fala para a gente, ela contou para a gente que entregaram ele para ela pesando 37 quilos. Ele saiu, ficou um pouco no hospital e morreu no dia do aniversário dela. E aí, então, a gente teve que ter uma longa conversa, né? Ela participou de algumas rodas de conversa de mães, até mesmo na Providência, a gente foi convidada para estar, aí convidamos ela para ir também, (...) e ela foi entendendo que a violência do Estado não vem só através da bala da arma do policial, vem de diversas formas, e que o filho dela também foi uma vítima da violência do Estado, do descaso do Estado. Então, a gente acaba aprendendo isso através da luta e passando, passando essa consciência também para outras mães, para que elas também possam compartilhar com outras mães, né, que a gente está passando por uma violência. É por isso que o acesso ao ensino de qualidade para nós é sempre tão difícil, né? É como se houvesse um impedimento mesmo para que a gente acesse uma educação de qualidade. Porque eles sabem que, acessando o conhecimento, a gente vai acessar nossos direitos. Porque a gente só luta quando a gente conhece, a gente sabe pelo que a gente precisa lutar. Então, eles estão muito bem organizados para tudo isso que está acontecendo, para essa escravidão contemporânea, mas a gente precisa unir forças e lutar contra tudo isso. E que as mães possam conviver com seus filhos, que os filhos possam crescer, tendo sonho, sonhando, sorrindo, livres, né? Que os nossos filhos possam ser livres, que os nossos filhos possam ter o direito de ir e vir, né, sair de casa e poder voltar. Na verdade, eu acho que a gente pede tão pouco, né, mas é isso, para nós, nada nunca veio fácil, né, sempre foi tudo com muita luta, então a gente precisa continuar nessa luta aí.

Agradecimentos

Renata:

Ana Paula, eu queria agradecer muito, muito, porque essa entrevista foi uma aula. Eu aprendi muito agora te ouvindo e tenho certeza de que nossos leitores também aprenderão. Você traz para a gente um conhecimento fantástico, que teve uma origem tão cruel, tão dolorida, e você transforma isso, você ouve, você junta essa dor, produz um conhecimento e compartilha conosco. A revista agradece mais uma vez a sua disponibilidade de estar aqui compartilhando. Torcemos para que mais movimentos se integrem e, de fato, possa ter essa mudança tão desejada, não só no sistema, mas na nossa sociedade, nas escolas. Muito obrigada, Ana Paula!

MOVIMENTOS DE LUTA POR JUSTIÇA, APRESENTADOS NA ENTREVISTA

Mães de Acari (1990)
Candelária Nunca Mais! (1993)
Movimento Posso Me Identificar? (2003)
Movimento Moleque (2003)
Rede Contra Violência (2004)
Mães de Maio de São Paulo (2006)
Casa Mãe Mulher (2011)
Fórum Grita Baixada (2012)
Coletivo Mães de Manguinhos (2013)
Mães da Maré (2014)
Mães Sem Fronteiras do Chapadão (2014)
Mães do Curió (2015)
Mães do Ceará (Chacina de Messejana) (2015)
Rede Nacional de Mães e Familiares de Vítimas do Terrorismo do Estado (2016)
Frente Estadual pelo Desencarceramento (2017)
Rede de Mães e Familiares da Baixada Fluminense (2017)
Mães de Maio do Nordeste (2018)
Parem de Nos Matar (2019)
Iniciativa Direito à Memória e Justiça Racial (IDMJR) (2019)
ADPF das Favelas (2020)
Mães do Jacarezinho (2021)
Fórum Popular de Segurança Pública (2022)

Resumo A entrevista com Ana Paula Oliveira, fundadora do Movimento Mães de Manguinhos – favela situada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, BR – traz o relato de seu sofrimento enquanto uma mãe que perdeu seu filho pela ação violenta do Estado do Rio de Janeiro, em 2014. Todavia, não se trata tão somente do relato de uma tragédia individual, mas da transformação do luto em luta, rompendo com a condição de vitimizada e de silenciamento. A entrevistada compartilha a força de quem resiste, de quem não se intimida e utiliza o próprio sofrimento para acolher e prevenir o sofrimento de outras mães que passam por situações de luto semelhante em várias regiões do Brasil. É se juntando a outras mães e a outros movimentos sociais, com a força de quem tem coragem de aprender e transformar, que encontra algumas respostas à sua pergunta: “Porque a polícia matou meu filho?”

Palavras chave: luto, ação violenta do Estado, movimentos sociais, juventude .

Duelos y luchas: relatos de una madre sobre sus luchas por justicia, a partir de la muerte de su hijo por el accionar violento del Estado de Río de Janeiro - Brasil

Resumen La entrevista con Ana Paula Oliveira, fundadora del Movimiento Mães de Manguinhos – *favela* situada en la zona norte de la ciudad de Río de Janeiro, Brasil – trae el relato de su sufrimiento como madre que perdió su hijo por el accionar violento del Estado de Río de Janeiro, en 2014. No se trata tan solamente del relato de una tragedia individual, sino de la transformación del duelo en lucha, rompiendo con la condición de victimizada y de silenciamiento. La entrevistada comparte la fuerza de quien resiste, de quien no se intimida y utiliza su propio sufrimiento para acoger y prevenir el sufrimiento de otras madres que pasan por situaciones de duelo semejantes en varias regiones de Brasil. Es juntándose a otras madres y a otros movimientos sociales, con la fuerza de quien tiene el coraje de aprender y transformar, que encuentra algunas respuestas a su pregunta: “¿Por qué la policía mató a mi hijo?”

Palabras clave: duelo, acción violenta del Estado, movimientos sociales, juventud.

Grief and struggles: reports from a mother about her struggles for justice, following the death of her son due to violent action by the State in Rio de Janeiro - Brazil

Abstract The interview with Ana Paula Oliveira, founder of Movimento Mães de Manguinhos – a *favela* located in the north zone of the city of Rio de Janeiro, BR – tells the story of her suffering as a mother who lost her son due to the violent action of the State of Rio de Janeiro, in 2014. However, it is not just the report of an individual tragedy, but the transformation of mourning into struggle, breaking with the condition of victimization and silence. The interviewee shares the strength of those who resist, of those who are not intimidated and use their own suffering to welcome and prevent the suffering of other mothers who go through similar grief situations in various regions of Brazil. It is by joining other mothers and other social movements, with the strength of someone who has the courage to learn and transform, that she finds some answers to her question: “Why did the police kill my son?”

Keywords: mourning, violent action by the State, social movements, youth.

DATA DE RECEBIMENTO: 01/02/2024

DATA DE APROVAÇÃO: 19/02/2024



Ana Paula Oliveira

Mulher preta, cria da favela de Manguinhos, pedagoga, Mãe de Johnatha de Oliveira Lima que foi vítima letal da violência policial/2014, fundadora e coordenadora do Movimento Mães de Manguinhos, RJ, Brasil.



Renata Tavares da Silva Guimarães

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, no Departamento de Psicologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), RJ, Brasil. Editora assistente da Revista DESidades e pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC/UFRJ).

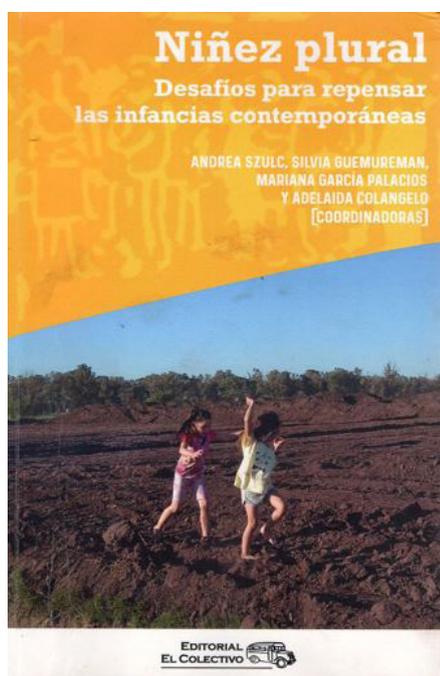
Niñez plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas, organizado por Andrea Szulc, Silvia Guemureman, Mariana García Palacios y Adelaida Colangelo¹

RESEÑA POR

Analia García

Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina

En diálogo entre la investigación antropológica y la intervención con las niñeces



El 8 de septiembre del 2023 se presentó en Buenos Aires el libro *Niñez Plural. Desafío para pensar las infancias contemporáneas*. En dicho evento, sus autoras explicaron y recalcaron que era un material destinado a diferentes públicos y lectores que trabajan e intervienen con las niñeces. Aclararon que les había resultado desafiante escribir textos “sin tanto academicismo”, pero que esperaban que la obra contribuyera a edificar alternativas sobre algunos de los problemas que observaban en sus espacios de trabajo, de militancia y/o en sus proyectos de extensión universitaria y transferencia.

El enfoque del libro precipitó mi lectura. En cada capítulo, fragmentos etnográficos y las imágenes reunidas en el ensayo visual me retrotraían a varios de los interrogantes y disyuntivas que me formulé (y aún lo hago) junto a educadoras comunitarias, docentes, estudiantes, familias, personal de cuidados paliativos pediátricos, y también junto a los niños y niñas.

1 El Equipo de Niñez Plural se constituye en 2008, y trabaja dentro del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en articulación con otros centros de investigación de la UBA y la Universidad Nacional de la Plata. El libro, prologado por Claudia Fonseca, lo conforman seis artículos y un ensayo visual.

En mi tránsito por las instituciones y organizaciones, generalmente, la investigación y la intervención, se consideraban como actividades antagónicas. En múltiples ocasiones escuché que “una cosa es investigar y otra es estar con los pibes y con las familias, de carne y hueso”, idea que solía referirse a que la intervención acontece en las “trincheras, en el barro o en el barrio” y la investigación se realizaría desde “el escritorio” o a través de algunas entrevistas que de manera esporádica toman los y las investigadoras cuando realizan trabajo de campo.

¿Cómo acercar el libro a diversos trabajadores y trabajadoras?

Me imaginaba que algunas de esas brechas y prejuicios podrían saldarse si quienes trabajan diariamente con las niñeces supiesen que las investigaciones del libro se desarrollaron a partir de trabajos de campo antropológico. Una dinámica que parte de la cercanía e implicancia con los temas y problemas que afectan a las personas, partiendo de su cotidianidad.

Las acompañamos en sus rutinas, hogares y recorridos a través de distintas instituciones, como también en momentos de ocio. Allí, no solo observan, sino que sostuvieron charlas que les permitieron conocer en su día a día, cuáles son sus ideas, valores y formas de sentir (...) Esta aproximación intenta poner en suspenso las propias formas de pensar y así brinda la posibilidad de conocer, antes que calificar o juzgar (HERNÁNDEZ; LEAVY; MORANO, 2023, p. 32-33).

Trabajos de campos que por la diversidad de escenarios en que se llevaron a cabo, nos acercan a esa “niñez plural, que es construida y vivida, en diversos contextos y relaciones sociales” (SZULC; GUEMUREMAN; GARCÍA PALACIOS; COLANGELO, 2023, p. 20). Y, en esta variedad, el libro nos acerca a conocer qué sucede con los cuidados, la participación, la educación, la enseñanza de y entre pibes que viven en las ciudades, en comunidades rurales, en instituciones de acogimiento, en las calles. Nos desafía a ver que muchos de esos niños y niñas, durante el día, circulan y participan, no solo en la familia y el sistema educativo, sino que se mueven por diversos espacios en los que cuidan a otros y son cuidados: centros comunitarios, clubes, centros de salud, aula, vereda, ferias, comisarias, oficinas de violencia de género y juzgados, iglesias, comedores, casas de día, familias de acogimiento, de tránsito o solidarias.

En cada capítulo, encontramos algunas categorías y preguntas para abordar la intervención, atentas a las experiencias sociales y diversas en que se construye la niñez: alianzas multitudes de cuidado; nodos de cuidado; espacialidad infantil del cuidado; relaciones intergeneracionales del cuidado y de la enseñanza; procesos de medicalización; ¿Qué y cómo se definen las necesidades infantiles? ¿Qué diferencias hay entre la participación infantil y el protagonismo infantil o protagonismo de la niñez? ¿Cómo se aprende y se amplía la pedagogía nativa? ¿Cómo diferenciar los procesos de socialización y apropiación en el campo educativo?

También se despliegan interrogantes y algunas afirmaciones que ponen en tensión los temas y problemas que se definen como prioritarios en las agendas y políticas públicas con y sobre las niñeces (FASSIN, 2016). Cuestionamientos agudos que discuten las condiciones de desigualdad que atraviesan a las sociedades dentro del sistema capitalista, y particularmente a la latinoamericana. ¿En qué medida el acceso a la tierra, el estado de los ríos y la exposición a la contaminación inciden en las prácticas de cuidado? ¿Cómo incluir los condicionamientos de clase o las transformaciones históricas y no solo la dimensión cultural para pensar los cuidados? ¿Cómo se muestra, en los medios de comunicación, la participación infantil en sectores medios y en sectores populares? ¿Es posible nombrar y poner en valor los trabajos realizados por niñas migrantes o solo podemos denunciarlos? ¿Cuáles son los formatos, los tiempos y los espacios que favorecen -o no- el despliegue de las vivencias dentro del ámbito escolar?

A lo largo de la obra, encontramos una mirada ética de la diferencia y respetuosa de los puntos de vista y sentidos que orientan las prácticas de los y las trabajadoras del campo de la niñez. Se denuncia, por ejemplo, la precarización de los y las operadoras y equipos técnicos de los servicios locales y la frustración que les genera declarar agotadas todas las medidas de protección especial y recurrir a una medida de protección excepcional. Y también se anuncian diversas formas de resistencia y alianzas que se despliegan, por ejemplo, en aquellas instituciones de salud en donde los y las trabajadoras construyen alternativas y estrategias de acompañamiento a las familias, evitando en muchos casos la institucionalización de niños y niñas.

Niñez Plural: Desafíos para repensar las Infancias, es un libro incómodo y poblado de preguntas no resueltas. No es un material prescriptivo, con guías o actividades, para mejorar y/o aplicar en las intervenciones. Su riqueza puede radicar en lo que Quirós (2023) denomina efecto perturbador.

El saber que se construye en la intervención antropológica puede perturbar, es tanto, se asume como tarea el desafío de (cómo) contribuir, desde la antropología, a entender y tramitar mejor los estados y condiciones de malestar y sufrimiento social, y a conocer, habilitar e imaginar más y mejores estados y condiciones de bien común, bienestar colectivo y buen vivir (QUIRÓS, 2023, p.17).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HERNÁNDEZ, C.; LEAVY, P.; MORENO, L. Pasos para deconstruir el cuidado infantil: lo cotidiano más allá del hogar. En: SZULC, A.; COLANGELO, A.; GARCÍA PALACIOS, M.; GUEMUREMAN, S. (Orgs.) **Niñez plural: desafíos para repensar las infancias contemporáneas**. Buenos Aires: El Colectivo, 2023. p. 29-46.

FASSIN, D. **La fuerza del orden. Una etnografía del accionar policial en las periferias urbanas**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2016.

QUIRÓS, J. **La intervención antropológica. Una proposición**. 1º. Ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

SZULC, A, COLANGELO, A; GARCÍA PALACIOS, M; GUEMUREMAN, S. (2023). Infancias, alteridades, historicidad y agencia. Claves conceptuales desde las ciencias sociales. En: ____ (Orgs.). **Niñez plural: desafíos para repensar las infancias contemporáneas**. Buenos Aires: El Colectivo, 2023. p 13 -27.

SZULC, A.; COLANGELO, A.; GARCÍA PALACIOS, M.; GUEMUREMAN, S. (Orgs.) Niñez plural: desafíos para repensar las infancias contemporáneas. Buenos Aires: El Colectivo, 2023.

Palabras claves: niñez plural, antropología, intervención.

FECHA DE RECEPCIÓN: 11/12/2023

FECHA DE APROBACIÓN: 19/12/2023

Analia García

Doctoranda en Antropología Social y docente de Posgrado en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Magister en Antropología. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente, investigadora y extensionista en la Universidad Nacional de Luján, Argentina. Miembro del Equipo Técnico de la Dirección Nacional de Educación Inicial del Ministerio Nacional de Educación. Miembro del Equipo de Acompañamiento de la red de Centros Comunitarios Andando, Buenos Aires, Argentina.

Email: analiagar1976@gmail.com

Protagonismo infantil popular. Derechos desde abajo y participación política, de Manfred Liebel en colaboración con Marta Martínez Muñoz y Philip Meade

RESEÑA POR

Hebe Montenegro

Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-7543-6456>

Florencia Mazzola

Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-8626-0695>

Camila Parodi

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-6435-616X>

Propuestas teórico-políticas para una praxis intergeneracional

Desde la sanción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) a finales del siglo XX, los *derechos de les'niñes* han sido un *trending topic* permanente en los debates sociales, tanto internacionales como nacionales. A partir de allí y de una suerte de irrupción de la infancia en la sociedad, entendidos no ya como *objetos de intervención* si no como *sujetos de derecho*, las ciencias sociales viraron su mirada hacia les niñes y sus prácticas (ISACOVICH; GRINBERG, 2020). A nivel social, los derechos de les niñes se transformaron en un amuleto moral para dar cualquier discusión, y el *interés superior de les niñes* un objetivo paraguas que podía funcionar para casi cualquier reclamo (BARNA, 2013).

1 Hemos decidido utilizar la “e” en la escritura de esta reseña con la pretensión de visibilizar las diferentes identidades que tenemos las personas y porque entendemos que a través del lenguaje tenemos la posibilidad de nombrar y desnombrar, lo cual nos permite deshacernos de la posición de subordinación y vulneración, en la que fuimos y somos constituides como sujetos (FLORES, 2015).



A principios del 2023 se editó en Argentina *Protagonismo infantil popular*. Derechos desde abajo y participación política, el libro más reciente de Manfred Liebel, realizado en colaboración con Marta Martínez Muñoz y Philip Meade, y editado por Editorial El Colectivo y Bajo tierra Editores. Se trata del segundo libro del autor en llegar a la Argentina. El primero *Infancias dignas o cómo descolonizarse*, también fue editado por El Colectivo y es insumo cotidiano de quienes acompañan, trabajan e investigan con niñeces en ese país y la región.

Protagonismo infantil popular. Derechos desde abajo y participación política pretende abordar el estudio de los derechos de la niñez, y en este sentido, abre un campo innovador puesto que ya no se trata del estudio de la niñez únicamente, sino, en particular de los modos en los que, desde diversos lugares, se ha abordado los derechos de los niños. Expresa Liebel (2023) en las primeras páginas: “Este libro aborda los derechos de la niñez desde el punto de vista de lo que significan para las infancias populares y de cómo pueden ser utilizados por ellas en su propio interés” (LIEBEL, 2023, p. 22). Esto se relaciona directamente con uno de los objetivos explícitos del libro: “contribuir a hacer justicia y visibilizar la diversidad objetiva y subjetiva de su [les niños] vida real” (LIEBEL, 2023, p., 12)

Manfred Liebel es reconocido por profundizar y complejizar la mirada social de las infancias tanto para su campo de estudios, como lo es la Sociología, pero también más allá de ella. Sus reflexiones trascienden las disciplinas, llegando incluso a los movimientos sociales, colectivos de niñeces y sindicatos. Por esa definición tan amplia y disruptiva, Liebel se nombra a sí mismo como un “académico revoltoso” que está en una búsqueda permanente para traspasar los límites de la academia con el objetivo de dialogar y trabajar con los diferentes sectores de la sociedad.

Liebel nació en Alemania en 1940 en pleno régimen nazi y su trayectoria rebelde, así como su compromiso político desde muy joven es, en parte, una respuesta frente a ese modelo de muerte. Estudió Sociología y Derecho público en 1966 y se doctoró en Filosofía durante 1976. En la actualidad, además de investigar y escribir en torno a los derechos y la participación de las infancias, es profesor de la Universidad Tecnológica de Berlín y fundador de la Maestría Internacional sobre Estudios y Derechos de la Infancia en la Universidad Libre de Berlín. A la par de su práctica académica, trabajó como educador popular y participa como colaborador de los Movimientos de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATs) que se encuentran en la India, así como en varios países de África y Latinoamérica y el Caribe. Esta experiencia situada no sólo le ha permitido profundizar su mirada y construir reflexiones colectivas junto a los niños, sino que también lo acercó a la perspectiva decolonial que integró a sus estudios. Desde esta experiencia, escribió los libros *Ciudadanía y derechos de participación de los niños* (2011), *Infancias dignas o cómo descolonizarse* (2019) y *La niñez popular* (2021). Estos trabajos reúnen su propuesta teórica y metodológica en torno a los estudios sociales de las infancias y que dialogan tanto con las experiencias de las organizaciones de niñez como con reflexiones de diferentes investigadores con quienes coproduce conocimientos de manera colectiva.

En este nuevo libro Liebel vuelve a insistir sobre dos elementos que recorren buena parte de su obra teórica: la perspectiva decolonial y la apuesta por conformar un proyecto tanto intelectual como militante. El sociólogo hace el esfuerzo de poner en diálogo las teorías decoloniales y poscoloniales con los estudios sociales de la niñez, en un intento por ejercer una crítica al sesgo eurocéntrico que atraviesa los estudios de los derechos de la niñez. Plantea que estos siguen

teniendo una mirada desarrollista – y podemos agregar, moral – desde la cual “todo se reduce a la cuestión de por qué los derechos de la niñez *no se entienden allí*” (LIEBEL, 2023, p. 58). Esta crítica parece estar dirigida a quienes vienen produciendo conocimiento desde los centros, puesto que, desde los estudios de infancia latinoamericanos, desde hace muchos años que se viene dando cuenta de las diversas formas de ser y entender a la niñez, y los modos en los que los propios niños disputan las concepciones de la categoría. Liebel, lejos de ignorar esta producción teórica, que a su vez realiza el doble trabajo de disputar teórica y epistemológicamente las formas de concebir a la infancia, retoma estos estudios para dar cuenta de su perspectiva.

Por otra parte, en este libro también termina de cristalizarse una suerte de llamado a la acción política que acompaña la propuesta teórica de Liebel. Como mencionamos antes, el sociólogo realizó buena parte de su investigación junto con organizaciones de niños de Latinoamérica y, por ende, toda su obra está recorrida por un interés de transformación de la realidad social que se articula con sus preguntas teóricas. Nociones acuñadas por el autor, como *protagonismo infantil*, *coprotagonismo* o *participación protagónica* han sido retomadas por organizaciones de niñez en diversos países para darle potencia política a sus discursos y prácticas. Cierta tono de urgencia recorre las páginas del libro, en relación al *qué hacer*: “(...) los derechos de la niñez pueden desempeñar un papel importante. Hay que crear las condiciones participativas para que los propios niños y niñas puedan hacer uso de ellos” (LIEBEL 2023, p.173). De este modo, desde el eje de los derechos de la niñez, el libro pivota entre la producción de conocimiento teórico y una interpelación a los adultos que quieran oír.

Con estas intenciones teórico-políticas, el libro se compone de una introducción, seis capítulos y un epílogo que dialogan alrededor de tres ejes. Un primer eje, epistemológico, está centrado en la colonialidad y sus efectos para el estudio de la niñez. El segundo, de corte más histórico, recopila diversas experiencias históricas que, de diferentes modos, se fugaron de la construcción hegemónica de la infancia. El tercer eje aborda de lleno la participación política de los niños y sus condiciones de posibilidad.

El primer capítulo versa sobre la crítica a la estructura colonial y las relaciones de poder sobre las que se conciben e investigan a los niños y se promueven sus derechos; en tal sentido, la propuesta del capítulo uno es abrir paso a un campo de estudios *con los niños* donde el *entorno epistemológico* de quien(es) investigan dialogue y se construya alrededor de las necesidades, intereses y opiniones de ellos. Además, propone un enfoque interseccional que incluya el posicionamiento social de la edad permitiendo visibilizar su diversidad y desesencializar el conocimiento de los niños.

Desde este punto de partida, los tres capítulos siguientes – dos, tres y cuatro –, abordan la construcción histórica, jurídica y política de la niñez. Realiza un recorrido crítico por la historia jurídica de la construcción de sus derechos haciendo hincapié en los movimientos emancipadores en Moscú, “Educación Libre de los Niños” y pedagogos como Ellen Kelly y Janusz Korczak, los cuales a comienzos del siglo XX presentaron resistencias, y propuestas político-pedagógicas emancipatorias y también aquellos surgidos en 1970 en Estados Unidos. Luego, aborda los movimientos que se encuentran disputando la participación protagónica y los derechos en la actualidad. A partir del análisis de estas experiencias, Liebel pone de relieve la insuficiencia de los derechos establecidos en la CIDN. Plantea la necesidad de actualizarlos considerando el contexto y las condiciones para su garantía; así como la incorporación de un diálogo intergeneracional como componente clave y emancipatorio para llevarlos adelante. En tal dirección, y retomando la introducción del libro, propone la apropiación y reinención de los derechos como resistencia por parte de los niños.

Finalmente, en los capítulos cinco y seis, en colaboración con Muñoz y Meade, se despliega el tercer eje que cumplimenta con los dos anteriores su propuesta teórico-política. En estos capítulos se despliega una reflexión sobre las herramientas que habilitan la creación de las condiciones para la participación política y el *ejercicio pleno* de los derechos de las niñeces, en contraposición con lo que el autor entiende como un paternalismo establecido en el derecho y las concepciones hegemónicas en torno a lo que debe ser un niño. Así pues, “tomar en serio” (p. 165) la democracia significa que las leyes y las normas cambien la realidad vivida, es decir una democratización en todos los ámbitos de la vida, extendiéndose a la vida cotidiana.

El libro es una insistente reivindicación del potencial político de las infancias, una vuelta sobre la necesidad de articular teoría y práctica para dar cuenta de los diversos modos de ser niño que existen en el mundo. Es un trabajo de revisión teórico-política sobre las experiencias y estudios sobre la niñez y, a la vez, un llamado a ensanchar los modos en los que investigamos sobre infancias, democratizando hacia sus márgenes generacionales ese campo de estudios. Así, al hacer énfasis en la necesidad de construir una política de la que la niñez forme parte como sujeto político y social, convoca a considerar a les niñes también como sujetos epistémicos, y a desarrollar investigaciones participativas junto con ellos. De este modo el libro entrelaza la participación política de les niñes con su participación en las investigaciones, y así, también ilumina la politicidad de la investigación académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARNA, A. Los derechos del niño: un campo en disputa. **Boletín de Antropología y Educación**, v. 4, n. 5, p. 21-25, 2013.

FLORES, V. **Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño.** Ponencia presentada en el XX Congreso Pedagógico de UTE – 2015: Poéticas de las pedagogías del sur. Emancipación, educación e igualdad. Disponible en: <https://ute.org.ar/publicaciones/pedagogicas-y-sindicales/apuntes-pedagogicos/congresos/>

ISACOVICH, P.; GRINBERG, J. **Infancias y Juventudes a 30 años de la Convención de los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión.** José C. Paz: Edunpaz, 2020.

LIEBEL, M. **Protagonismo infantil popular. Derechos desde abajo y participación política.** Buenos Aires: Editorial El Colectivo y Bajo tierra Ediciones, 2023.

Palabras clave: protagonismo, adultocentrismo, participación política, infancias populares.

FECHA DE RECEPCIÓN: 27/07/2023

FECHA DE APROBACIÓN: 25/08/2023

Hebe Montenegro

Integrante del equipo de investigación Niñez Plural, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Licenciada en Ciencias Antropológicas y becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET), Argentina.

Email: hebe.montenegro@gmail.com

Florencia Mazzola

Docente e investigadora, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Integra el Grupo de estudios Niñeces y Juventudes de América Latina y el Caribe, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Email: florenciamazzola1985@gmail.com

Camila Parodi

Investigadora de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Integra los grupos de investigación Niñez Plural (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Niñeces y Juventudes de América Latina y el Caribe (Universidad de Buenos Aires, Argentina) y Ecología Política del Sur (Universidad Nacional de Catamarca, Argentina).

Email: camilaparodi04@gmail.com

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 2023, 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 a diciembre de 2023, cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

- 1 A cruzada das crianças: intelectuais, cultura e política na América Latina (ISBN 9786557081525)**
Autora: Alejandra J. Josiowicz
Editora: Fiocruz, Rio de Janeiro, 294 páginas.
- 2 Cartas educativas: Una correspondencia pedagógica con los colectivos docentes (ISBN 978-987-538-959-5)**
Autor: Carlos Skliar
Editora: Noveduc Libros, Buenos Aires, 160 páginas.
- 3 Crianças que não vêem o sol (ISBN 9788584043705)**
Autoras: Maria Cecília de Souza Minayo e Rosilene Aparecida dos Santos
Editora: Hucitec, São Paulo, 216 páginas.
- 4 ¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú (ISBN 978-612-326-159-7)**
Autor: Álvaro Grompone Velásquez.
Editora: Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 216 páginas.
- 5 Infâncias plurais, recortes transversais (ISBN 978-65-251-3765-0)**
Organizadoras: Gabriela Aparecida Frutuoso de Brito e Michelle Villaça Lino
Editora: CRV, Curitiba, 186 páginas.
- 6 Cheiro de gente guardada (ISBN 9786586137835)**
Autora: Fernanda Bottari Lobão dos Santos
Editora: Metanoia, Rio de Janeiro, 136 páginas.

- 7 Educar en territorios rurales: escuela, conflicto y formación**
(ISBN 9789585002630)
Organizadora: Fabiola Cabra Torres
Editora: Universidad del Rosario, Bogotá, 216 páginas.
- 8 Educação escolar quilombola**
(ISBN 978-65-5839-127-2)
Laura Belém Pereira e Hellen Cístia Picanço Simas
Editora: EDUA (UFAM), Manaus, 297 páginas.
- 9 El gran simulacro. El naufragio de la educación argentina**
(ISBN 9789875998162)
Autora; Guillermina Tiramonti
Editora: Libros del Zorzal, Buenos Aires, 160 páginas.
- 10 Ética y convivencia en escenarios educativos colombianos: investigación y reflexión sobre el conflicto y la convivencia en las escuelas**
(ISBN 9789587985092)
Autor: Jairo Jiménez
Editora: Universidad de los Andes, Bogotá, 415 páginas.
- 11 Famílias homoafetivas - sob a ótica das pessoas jovens adotadas**
(ISBN 9786586137576)
Autora: Silvana do Monte Moreira
Editora: Metanoia, Rio de Janeiro, 138 páginas.
- 12 Infancias de Mazapán: representaciones de infancia en la música del grupo Mazapán**
(ISBN 9789563574296)
Autor: Juan Carlos Poveda
Editora: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Santiago, 142 páginas.
- 13 Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**
(ISBN:9786557081501)
Organizador: Simone Gonçalves de Assis.
Editora Fiocruz, Rio de Janeiro, 288 páginas.
- 14 Juventudes e aprendizagens musicais na contemporaneidade**
(ISBN:9786557140116)
Autora: Margarete Arroyo
Editora UNESP, São Paulo, 238 páginas.
- 15 La crueldad y el horror: violencias sexuales contra niñas, niños y adolescentes**
(ISBN 9789874025777)
Organizadoras: Susana Toporosi y Adriana Franco
Editora: Topia, Buenos Aires, 212 páginas.
- 16 Malestar, sujetos y educación. Transpandemia, efectos y abordajes**
(ISBN 978-950-892-822-1)
Autoras: Perla Zelmanovich y Yesica Molina
Editora: Lugar Editorial S.A, Buenos Aires, 296 páginas.

- 17 Movimentos sociais e educação: mútuas influências**
(ISBN 9786586832167)
Autores: Marcel de Almeida Freitas e Inês de Oliveira Noronha.
Editora: UEMG, Belo Horizonte, 264 páginas.
- 18 Nascimento prematuro: repercussões no desenvolvimento integral**
(ISBN:9786557081822)
Organizadores: Maria Dalva Barbosa Baker Méio e Denise Streit Morsch.
Editora: Fiocruz, Rio de Janeiro, 303 páginas.
- 19 Niñas, niños y adolescentes en el posconflicto colombiano: derecho y realidades**
(ISBN 978-958-781-853-6)
Autores: Mateo Ortiz Hernández, Natalia Reyes Fernández, Paul Dávila Mateus y Martha Lucía Gutiérrez Bonilla
Editora: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 192 páginas.
- 20 Parcerias - entrelaços na socioeducação**
(ISBN 9786586137842)
Organizadoras: Hebe Signorini Gonçalves e Fernanda Bottari Lobão
Editora: Metanoia, Rio de Janeiro, 244 páginas.
- 21 Por uma educação peculiar**
(ISBN 978655506349)
Autor: Luiz Carneiro
Editora: EDGAR BLUCHER (UFSCar), São Paulo, 220 páginas.
- 22 Psicopedagogía, aprendizaje y crianza. Una mirada desde las neurociencias**
(ISBN 978-950-892-816-0)
Autora: Noelia Chireni
Editora: Lugar Editorial S.A, Buenos Aires, 70 páginas.
- 23 Pesquisas em educação e redes colaborativas**
(ISBN:9788574555614)
Organizadores: Simone Lucena, Marilene B. da C Nascimento e Paulo Sorte.
Editora: Editus, Ilhéus, 420 páginas.
- 24 Psicoprofilaxis clínica y quirúrgica en infancias y adolescencias Abordaje emocional de las patologías orgánicas: equipos de salud e interdisciplina**
(ISBN 978-987-538-972-4)
Autora: Sandra Vorobechik
Editora: Noveduc Libros, Buenos Aires, 144 páginas.
- 25 Saberes e aprendizagens interseccionais: educação, diversidade e resistências**
(ISBN 9786555881387)
Organizadores: Bruna Andrade Irineu, Victor Hugo de Souza e Ayrton Senna Seraphim do Amaral.
Editora: EdUFMT, Cuiabá, 276 páginas.

- 26 Sexualidad, cuerpos y perspectiva de género en la formación docente Reflexiones teóricas y experiencias pedagógicas de ESI**
(ISBN 978-987-9116-26-5)
Autoras: Talani Zuvela y Copolechio Morand
Editora: Noveduc Libros, Buenos Aires, 120 páginas.
- 27 Subjetividades posthumanas: juventudes en el espacio público**
(ISBN 9786078923304)
Autor: José Francisco Javier Kuri Camacho
Editora: Editorial Universidad Veracruzana, Xalapa, 186 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