

ISSN 2318-9282

número 11

ano 4

jun 2016

des;idades

REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

11

Dossiê

Infância na América Latina

des;dades

REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

REALIZAÇÃO



APOIO



PARCEIROS



INDEXADORES



apresentação

equipe editorial

EDITORA CHEFE

Lucia Rabello de Castro

EDITORAS ASSOCIADAS

Heloísa Dias Bezerra

Maria Carmen Euler Torres

Renata Alves de Paula Monteiro

Sônia Borges Cardoso de Oliveira

EDITORES ASSISTENTES

Alexandre Bárbara Soares

Antônio Gonçalves Ferreira Júnior

Carina Borgatti Moura

Felipe Salvador Grisolia

Isa Kaplan Vieira

Juliana Siqueira de Lara

Karima Oliva Bello

Lis Albuquerque Melo

Paula Uglione

Sabrina Dal Ongaro Savegnago

Suzana Santos Libardi

EQUIPE TÉCNICA

Arthur José Vianna Brito

Clara Marina Hedwig Willach Galliez

Hannah Quaresma Magalhães

Luciana Mestre

Marina Del Rei

Paula Pimentel Tumolo

Priscila Gomes

REVISOR

Leandro Salgueirinho

TRADUTORAS

Flavia Ferreira dos Santos

Karima Oliva Bello

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

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

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

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

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

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

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

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

Índice

| | |
|--|----|
| EDITORIAL | 7 |
| TEMAS EM DESTAQUE | |
| As crianças e suas relações com as tecnologias da informação e comunicação: um estudo em escolas peruanas | 11 |
| <i>Patricia Ames</i> | |
| O desafio de uma cidadania crítica na infância chilena | 22 |
| <i>Alejandra González Celis</i> | |
| A experiência de jovens mulheres como combatentes da guerrilha das FARC e do ELN | 32 |
| <i>Nohora Constanza Niño Vega</i> | |
| Além do patriarcado: a infância e a maternidade em Nietzsche | 41 |
| <i>Leandro Drivet</i> | |
| Quando e como a proteção da infância é um valor para os adultos | 51 |
| <i>Suzana Santos Libardi</i> | |
| ESPAÇO ABERTO | |
| Crianças e adolescentes indígenas e imigrantes no contexto escolar argentino | 62 |
| ENTREVISTA DE <i>Kelly Russo</i> COM <i>Gabriela Novaro</i> | |
| INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS | |
| RESENHAS | |
| “La niñez mapuche: sentidos de pertenencia en tensión” | 73 |
| RESENHA POR <i>María Adelaida Colangelo</i> | |
| “Educación media superior y deserción juvenil. Una mirada desde las historias de vida” | 77 |
| RESENHA POR <i>Emma Liliana Navarrete</i> | |
| LEVANTAMIENTO BIBLIOGRÁFICO | 82 |
| NORMAS PARA PUBLICAÇÃO | 87 |

Editorial

Damos destaque, nesta edição, ao dossiê sobre a “Infância na América Latina” organizado por três pesquisadores argentinos: Pablo de Grande, da Universidade San Salvador; Valeria Llobet, da Universidade de San Martin; e Carolina Remorini, da Universidade Nacional de La Plata. A seção Espaço Aberto apresenta a entrevista de Kelly Russo com Gabriela Novaro sobre crianças e adolescentes imigrantes e indígenas no contexto escolar argentino. Duas resenhas e o levantamento bibliográfico de publicações sobre infância e juventude na América Latina referentes ao último trimestre compõem este número da revista.

Lucia Rabello de Castro

EDITORA CHEFE

Editorial “Dossiê Infância na América Latina”

Nas últimas três décadas teve lugar um contínuo crescimento do campo dos estudos sobre infância a partir de aportes de diversas disciplinas (antropologia, psicologia, sociologia, filosofia, história), tanto no plano teórico-conceitual como no metodológico. Nesse contexto, tem-se destacado com insistência a omissão dos sujeitos infantis em algumas teorias sociais clássicas e contemporâneas, sendo oferecidos argumentos para revisar e questionar essas omissões a partir de novos olhares dos diversos desenvolvimentos teóricos.

Em especial, entre os debates e novos olhares, destacam-se as discussões sobre a agência infantil –especialmente no caso de sujeitos juridicamente menores; a cidadania e a participação das crianças em contextos públicos e privados; a temporalidade supostamente linear da subjetividade que emerge das concepções tradicionais do desenvolvimento infantil; os direitos humanos na infância, levando em conta a diversidade e a desigualdade de contextos e situações em que as crianças moram e transitam; e o papel da infância como instituição social e cultural nos processos políticos contemporâneos.

A vigência e necessidade desses debates materializou-se na proliferação de espaços acadêmicos de discussão no nível internacional (simpósios, congressos, cursos, seminários, publicações periódicas) de caráter disciplinar e também transdisciplinar. A construção do campo de estudos da infância permitiu ampliar o olhar para sujeitos e espaços antes invisibilizados, ao mesmo tempo que levou –como contrapartida – a um certo isolamento das produções específicas sobre a infância em relação a aquelas que abordam “o mundo adulto”. Nesse sentido, ao mesmo tempo que a consideração das crianças como agentes e participantes plenos nas sociedades e comunidades tem sido documentada e defendida por numerosos pesquisadores, a focalização nas crianças conduz, em alguns casos, a perder de vista a perspectiva intergeracional e contextual, tão importantes para a análise da vida social.

Constatar esse perfil em numerosas pesquisas e enfoques sobre a infância nos levou a propor uma mesa redonda no marco do *Primeiro Congresso Latino-americano de Teoria Social. Por que a Teoría Social? As posibilidades críticas das abordagens clássicas, contemporâneas e emergentes*¹ (Buenos Aires, agosto de 2015). Essa mesa redonda, denominada “*As crianças nos debates teóricos clássicos e contemporâneos nas ciências sociais (ou o que podem ensinar as crianças aos cientistas sociais?)*”², teve como intuito central lançar um diálogo sobre as preocupações teóricas suscitadas a partir da problematização da infância e de suas singularidades, sem renunciar à necessária integração dos estudos com e sobre crianças em debates mais amplos em torno de diversos processos e problemáticas socioculturais. Os intercâmbios e discussões que ali se geraram deram lugar a este dossiê, que reúne alguns dos trabalhos apresentados nessa oportunidade.

Em cada um deles reconhecemos um eixo diferente de discussão teórica e empírica que aporta à consideração da infância nas suas dimensões temporal e espacial, e que representa, ao mesmo tempo, problematizações que surgem da pesquisa num campo particular (filosofia, etnografia, trabalho social, entre outros). Não obstante, essas problematizações se nutrem de disputas teóricas que transpassam os limites disciplinares e obrigam a pensar os desafios da construção de teorias sociais com o intuito de dar conta de processos contemporâneos no nível macro e micro que se articulam em contextos particulares. Se algo é essencial e particular nos estudos de infância, é seu caráter interdisciplinar e a luta por constituir objetos que expliquem adequadamente o dinamismo dos processos sociais que procuram compreender.

Este Dossiê começa com o artigo de Patricia Ames, que nos permite questionar as imagens contemporâneas da “novidade tecnológica” refletida na representação das crianças como “novidade geracional”. A autora reflete, a partir de sua pesquisa com docentes e crianças de escolas peruanas, sobre a caracterização contemporânea da infância na sua relação com as TICs e, em especial, sobre os limites dos conceitos “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Em que medida certas visões essencialistas da infância, da adultidade e da tecnologia tornam-se obstáculos para a formação em espaços educativos contemporâneos? Seu argumento parte das abordagens socio-históricas da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo para chamar a atenção sobre a necessidade de analisar as aprendizagens das crianças como resultantes da sua participação e interação com outros sujeitos, pares ou adultos. A autora enfatiza os perigos que representam certas visões essencialistas e próximas dos determinismos biopsicológicos da infância e adultidade, “apesar do longo percurso teórico que permitiu estabelecer que a infância é uma construção social”. Assim, seu artigo está em consonância com posturas contemporâneas que consideram as competências humanas como resultantes da participação dinâmica dos sujeitos em contextos caracterizados pela complexa interação de oportunidades e limitações para o desenvolvimento e a aprendizagem.

1 N. T. Primer Congreso Latinoamericano de Teoría Social ¿Por qué la Teoría Social? Las posibilidades críticas de los abordajes clásicos, contemporáneos y emergentes.

2 N. T. Los niños en los debates teóricos clásicos y contemporáneos en ciencias sociales (o qué pueden enseñar los niños a los científicos sociales).

Os debates referentes aos vínculos entre infância e Estado conformam outro eixo produtivo e dinâmico nos estudos da infância, o qual é abordado tanto do ponto de vista da análise histórica como a partir de perspectivas socioantropológicas que focalizam as relações entre crianças e políticas públicas, assim como as experiências infantis de participação em instituições estatais. O artigo de Alejandra González Celis realiza uma avaliação dos contrastes das políticas públicas no Chile sobre a infância, desde 25 anos de sua ratificação na Convenção dos Direitos da Criança. A infância, no marco do estado moderno, não somente funciona como um ator perante o Estado, envolvido ao mesmo tempo em diferentes tipos de relações intergeracionais, mas também funciona como recurso classificatório e de normatização utilizado pelo próprio Estado. A infância, como categoria classificatória no marco do Estado moderno, leva-nos ao necessário debate sobre a vigência de uma plena cidadania infantil e os alcances do enfoque de direitos das crianças, assim como à discussão em torno dos desafios que impõe estender o conceito de cidadania às crianças. Segundo a autora, os estudos com uma perspectiva crítica

“constituem o lugar a partir do qual parece existir maior oportunidade de analisar a cidadania infantil como uma forma de reconhecer a capacidade de disputa das crianças, para daí deslocar o lugar que nos foi dado – tanto a elas como a nós (adultos) – nessa relação, já que a cidadania é concebida como um processo que requer uma análise histórica das lutas e conflitos cujos objetos de disputa se condensam nos direitos resultantes, dando conta de que as mudanças nas ordens jurídicas não mostram as mutações complexas e as relações de poder nas dinâmicas sociais particulares”.

Niño Vega, por seu turno, no seu artigo sobre as trajetórias de crianças e jovens na Colômbia, traz luz sobre como as experiências de “vida na guerrilha” interpelam os papéis e modelos de infância “normal”, indagando como essa tensão busca resolver-se na trajetória dos que se veem envolvidos nessas experiências durante a infância. As experiências infantis consideradas “inapropriadas” e a infância como categoria normativa aparecem como problemas concretos para os atores na hora de dar um novo significado a seu passado. O retorno das crianças à vida civil mediante a “reintegração da infância” supõe um desafio complexo para o Estado e para os demais atores da sociedade civil, devido ao predomínio de ideias normativas sobre infância e juventude:

“na reintegração à vida civil, as jovens não logram desfazer-se do discurso social que configura sua experiência na guerrilha como sujeitos com perdas. Elas foram poupadas da possibilidade de experimentar-se a si mesmas a partir das expectativas sociais do que é ser menina e jovem na vida civil, inclusive a ideia de um etos particular e de limites e lugares atribuídos socialmente: um espaço moratório para a socialização e a aprendizagem das regras do jogo da vida social. A passagem pela vida na guerrilha lhes roubou sua infância e juventude, significou para elas uma perda que não é possível recuperar no futuro, já que, no fundo, o que sustenta essas noções é o seu caráter transitório”.

Por sua vez, Leandro Drivet repõe elementos para construir uma história cultural na qual à infância foi designado, em repetidas ocasiões, um lugar marginal e subalterno. Centrado na discussão em torno das relações intergeracionais, dos princípios de autoridade e das

formas de dominação, o autor, a partir da leitura da obra de Nietzsche – e da figura de Zarathustra –, convida a hierarquizar a infância. Informado dos desenvolvimentos psicanalíticos, permite fazer uma ponte entre as novas epistemologias do feminismo e a incorporação da crítica sobre a eficácia do patriarcado nos estudos da infância. Assim, assinala que “se pode contribuir questionando o crime adicional que se perpetra quase anonimamente quando as crianças são convertidas em objetos do consumo e a materialidade em objeto da repressão”. Propõe “incorporar a perspectiva do sorriso, lúdica e dançarina, que as crianças atualizam quando são vítimas da opressão adulta, o que é ainda uma tarefa pendente”.

Finalmente, os debates sobre a construção de uma ideia central no ordenamento estatal da proteção social – desenvolvidos profusamente pelos estudos sobre o Estado de Bem-estar, tanto tradicionais como na sua versão crítica feminista – consideraram escassamente o papel central que as ideias sobre a “infância normal” adotaram na hora de institucionalizar esses acordos de proteção. O artigo de Suzana Libardi incursiona nessas complexas relações entre as ideias sobre a infância e os debates sobre sua proteção, a partir de uma pesquisa no contexto brasileiro que aborda “como sujeitos da geração mais velha veem a aplicabilidade da ideia de proteção e como se posicionam diante disso”, problematizando a imbricação entre cuidado e controle, na medida em que os adultos imaginam a proteção das crianças “por meio da regulação adulta sobre a vida das crianças e por meio da instrução fornecida a elas sobre os assuntos e as experiências aos quais elas têm acesso. A proteção, portanto, estaria diluída no cuidado doméstico que adultos têm com crianças”.

Acreditamos que os trabalhos aqui apresentados permitem construir um prisma de aportes que, a partir dos estudos da infância, se pode fazer a outros campos de pesquisa e debate, ao mesmo tempo que convidam a não esquecer o papel das crianças na compreensão de complexos processos contemporâneos, tais como a violência na vida cotidiana, as transformações da regulação estatal e a compreensão do sujeito humano nos contextos culturais e sociais contemporâneos.

Pablo De Grande – Instituto de Investigación en Ciencias Sociales – Facultad de Ciencias Sociales – Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)

Valeria Llobet – Centro de Estudios en Desigualdades Sujetos e Instituciones – Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)

Carolina Remorini – LINEA – Facultad de Ciencias Naturales y Museo – Universidad Nacional de La Plata, Argentina / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)

As crianças e suas relações com as tecnologias da informação e comunicação:

um estudo em escolas peruanas

Patricia Ames

Introdução

Há 15 anos começou a circular um termo, que hoje está amplamente popularizado, esse termo foi proposto por Mark Prensky (2001): “nativos digitais”. Como assinala Pedró, o termo surgiu

[...] para referir-se às gerações de estudantes que, desde que nasceram, tiveram acesso a aparelhos digitais, e que portanto, desde sempre viveram num meio em que o acesso à tecnologia estava praticamente generalizado em todos os espaços da vida cotidiana (PEDRÓ, 2015, p.13).



IMAGEM: Paulo Waisberg

O termo “nativos digitais” faz alusão a uma experiência social e geracional de alcance global e foi usado para chamar a atenção sobre as novas características e necessidades das crianças e dos jovens contemporâneos. Para os adultos o termo empregado é o seu antônimo: “imigrantes digitais”. Esta oposição gera uma dicotomia rígida que aparentemente não poderia ser superada nem mesmo com anos de prática e imersão nos ambientes digitais. Prensky nos diz que os imigrantes sempre conservarão um certo “sotaque”.

Neste artigo, eu discuto esta dicotomia, ressaltando as experiências infantis com relação às tecnologias da informação e comunicação (TIC), a desigualdade que as atravessa e as consequências negativas ao ignorá-las; particularmente no âmbito da educação; pois leva ao desempoderamento de certos atores (pais e professores) sem que necessariamente outros sejam empoderados (estudantes, crianças e adolescentes).

A dicotomia nativos digitais versus imigrantes digitais supõe que as crianças, por serem crianças e por terem nascido nestes tempos, já estão equipadas com o conhecimento da tecnologia digital. Tal pressuposto parece reforçar a concepção essencialista e biologicista da infância, apesar do longo caminho teórico já trilhado que permitiu estabelecer que a infância é uma construção social e histórica (Gaitán, 2006).

Este artigo está baseado em dois projetos de pesquisa realizados em diversos locais e escolas peruanas, em 2014 e 2015¹, que oferecem exemplos concretos das consequências do uso e popularização acrítica do conceito “nativos digitais”, contraposto ao conceito de “imigrantes digitais”. Nesses projetos participaram 93 estudantes (metade homens e metade mulheres), entre 9 e 15 anos de idade, 16 docentes (10 homens e 6 mulheres), 12 diretores e vice-diretores (5 mulheres e 7 homens), pertencentes a 8 escolas, 5 funcionários (2 mulheres e 3 homens) e 10 representantes locais (todos homens) das 8 comunidades estudadas. A informação foi recolhida mediante entrevistas, observação de aulas e do tempo livre, bem como através de diversas dinâmicas participativas com o uso de desenhos, fotografias e vídeos.

As TIC e a educação

Nos últimos anos, diferentes disciplinas têm contribuído para questionar a visão linear de aprendizagem que atribuía o papel de ensino ao adulto, quem tinha o conhecimento e a experiência, e o papel de aprendiz à criança, que devia, por sua vez, receber os ensinamentos dos mais velhos. Entretanto, temos por um lado, campestão diversos como os das neurociências que revelaram a flexibilidade e a complexidade (decrecente) do cérebro humano ao longo da vida e a intensa atividade neuronal das crianças pequenas.

¹ Refiro-me ao estudo “Acceso, uso, apropiación y sostenibilidad de tecnologías educativas en I.E. del nivel primaria y secundaria: las perspectivas de los estudiantes” [Acesso, uso, apropriação e sustentabilidade de tecnologías educativas no Instituto de Educação de nível primário e secundário: as perspectivas dos estudantes], financiado pelo Ministério de Educação do Peru e realizado entre 2013 e 2014; e também ao estudo “Educación y tecnología en las escuelas peruanas” [Educação e tecnologia nas escolas peruanas], realizado com o apoio da Pontfícia Universidade Católica do Peru, bem como da Oficina de Antropologia da Escola [Taller de Antropología de la Escuela] realizada entre janeiro e julho de 2015.

E por outro lado, os campos das ciências sociais que nos mostraram o papel ativo das crianças na produção e reprodução da cultura, pelo que se descartou a imagem de uma socialização unidirecional na qual a criança era aculturada passivamente. Esses achados contribuíram para dar forma a novas pedagogias que reconhecem a participação ativa de crianças e jovens como sujeitos (e não objetos) da atividade educativa.

A presença crescente das TIC insere-se neste contexto adquirindo uma dimensão concreta na prática cotidiana: agora são as crianças e os adolescentes os que sabem mais, não os adultos, o que inverte uma hierarquia de saberes bem estabelecidos. Assim o assinala um dos professores entrevistados.

Porque as crianças realizam algumas ações que nossa... nem eu sei fazer. Ou seja, eu pergunto: “O que é que você fez?” (...) porque agora a curiosidade da criança faz que ela avance por outros lugares então (...) Mas de qualquer forma isso é importante porque serve para aprender também, a gente mesmo aprende. Por exemplo, elas conseguiam colocar tudo na mesma unidade, colocavam música (...). Eu não sabia colocar. Traziam música num *pen drive* e colocavam então (...) descobriam mais coisas que eu não sabia (...) a criança mesma te ensina porque ela não tem medo de entrar, de conhecer mais. (Professor Marco, de Trujillo, Escola de Ensino Fundamental)².

Para professores como Marco, esta nova situação é uma oportunidade de aprender. Para outros educadores, essa nova situação significou fazer-se uma pergunta crucial e perturbadora a respeito do que sabem os alunos sobre as TIC e o que os professores desconhecem: isso significa que nós já não temos mais nada pra ensinar? Eu sustento uma resposta negativa para tal pergunta, pois a habilidade das crianças e jovens para usar as TIC não está necessariamente distribuída de maneira uniforme, e mesmo que estivesse, essa habilidade não pode prescindir das orientações que os adultos ou os pares mais apropriados possam vir a propor para aproveitá-la melhor.

Marco assinala que as crianças sabem coisas que nem ele sabe e isso reflete uma extensa percepção entre os professores: a de que as crianças, esses nativos digitais, já vêm com o chip que lhes permite dominar facilmente as TIC. Entretanto, esta noção acarreta o risco de essencializar a própria infância e esquecer a importância dos processos históricos, políticos, sociais e culturais que a constituem.

Finalmente, sem negar a importância das TIC em suas diversas modalidades e seu potencial para renovar e melhorar a aprendizagem e o ensino tradicional (Gee, 2004), é importante lembrar que as tecnologias não operam num vazio social. Atribuir à tecnologia um poder de transformação por si mesma apaga o fato de que as TIC são incorporadas a contextos sociais particulares por atores sociais específicos. Para examinar o que acontece atualmente com as TIC e os estudantes, eu me fundamento nos novos estudos sobre letramento (NEL) (Street, 1995; Barton; Hamilton, 1998).

2 Todos os nomes foram trocados para proteger a identidade dos participantes.

Os NEL consideram que a escrita (como tecnologia da palavra) não é só um conhecimento técnico, uma habilidade discreta que produz mudanças nas pessoas independentemente do contexto, ao contrário, afirmam que a escrita, assim como as TIC (Warschauer; Niiya, 2014), constituem uma prática social, ou seja, estão imersas em contextos sociais e por isso envolvem comportamentos, valores e significados associados a elas, e estão inscritas nas relações de poder e desigualdade que atravessam a sociedade. Por tal razão, não é possível perder de vista o contexto social no qual moram e crescem esses nativos digitais.

Recursos e experiências desiguais entre os nativos digitais

Apesar das imagens recorrentes de sentido comum que atribuem às crianças um chip incorporado, a habilidade tecnológica da geração mais jovem não é inata. Ao contrário, ela se alimenta do seu entorno imediato, das tecnologias usadas cotidianamente no lar e na escola, do uso que fazem delas seus pares e sua família, da difusão através da mídia etc. Ao ver e participar destas práticas, as crianças aprendem, desenvolvem e incorporam habilidades, sejam eles meninos ou meninas. Mas o que acontece quando essas práticas estão ausentes, quando os aparelhos estão fora do alcance do poder de compra de suas famílias? Ou estão ao alcance, mas o conhecimento para operá-los não faz parte do capital cultural familiar ao que estão expostas essas crianças³.

A pesquisa que realizamos engloba 5 regiões do Peru e nos mostrou uma grande diversidade de situações sociais e de acesso à tecnologia. Em cidades como Lima ou Trujillo, localizadas na costa, sendo a região com maior poder aquisitivo do país, as crianças e adolescentes de classe média e média-baixa tinham acesso bastante amplo a diversos aparelhos em casa, alguns de última geração, o que lhes permitia uma conexão constante e um consumo frequente, tanto para os que estudavam em escolas públicas (Trujillo) como os que estudavam em escolas privadas (Lima). Algo similar acontecia em Cusco, uma próspera cidade andina, onde o grupo estudado provém de uma escola privada para a classe alta e média-alta. Em Puno, outra cidade andina, os alunos dessa escola pública, numa região de expansão de classe média-baixa, não mostravam um nível tão marcado de acesso às tecnologias, nem dentro nem fora da escola. Entretanto, em Puno, entre uma abastada comunidade rural relacionada à economia de gado, fomos surpreendidos pelo fato de encontrar um acesso similar ou superior aos dispositivos tecnológicos que tinham os seus pares urbanos da mesma região. Não acontecia o mesmo em Trujillo na sua área rural, onde as diferenças eram notáveis e as crianças e jovens rurais, filhos de trabalhadores agrícolas diaristas, tinham menos acesso a dispositivos e serviços do que as crianças e jovens urbanos. Na região peruana da Amazônia, encontramos um acesso ainda mais restrito a dispositivos e práticas digitais, tanto nas áreas urbanas marginais quanto nas rurais, dedicadas ao cultivo da palma, provavelmente por tratar-se de uma área de maior pobreza.

3 Segundo Bourdieu (1986), o capital cultural pode ser definido como as formas de conhecimento e as competências, mas também como a familiaridade com bens culturais e seu consumo (neste caso, refiro-me aos aparelhos e serviços digitais).

As experiências de crianças e adolescentes urbanos de Lima, Trujillo e Cusco, dedicados exclusivamente ao estudo e possuindo dispositivos de última geração, pertencentes a famílias que podem adquiri-los, são muito diferentes às experiências dos filhos de trabalhadores agrícolas diaristas das agro-insdústrias costeiras, a dos camponeses de gado no altiplano de Puno ou dos agricultores colonos da Amazônia peruana.

As diferenças se encontram também no interior das comunidades. Não só os tipos de aparelhos de cada família são diferentes, também os serviços que usam, a disponibilidade e a velocidade da internet e o que é possível fazer com a conexão disponível. As meninas são as mais prejudicadas quando a família não dispõe dos recursos digitais em casa, pois os lugares públicos de acesso à internet são considerados espaços masculinos e perigosos, motivo pelo qual não são frequentados por meninas tanto quanto o são por meninos, que, sim, estão autorizados ao consumo de jogos e da internet.

O contexto socioeconômico não apenas marca o tipo e a qualidade dos dispositivos digitais da família, mas também acarreta a presença ou a ausência de práticas em torno da tecnologia, facilitando ou dificultando o seu uso pelas crianças e jovens. Benítez Largui e Lemus (2012) encontraram como resultado de suas pesquisas que os estudantes argentinos de classe média têm maior acesso às TIC que os de setores populares, e têm também um trajeto de uso mais longo, maior naturalidade na sua relação com elas e maior variedade de usos e aplicações, influenciados pelos usos que observam no seu contexto imediato. Assim mesmo, o estudo de Trinidad e Zlachesvsky (2013) na Argentina, Paraguai e Peru achou diferenças no tipo de jogos que as crianças selecionam e mostrou que setores mais altos (A e B) escolhem jogos que requerem maior experiência como internautas.

Em nossas observações de aula foi fácil identificar os alunos com maior domínio dos computadores, os quais, com frequência, eram aqueles que tinham um computador em casa e estavam familiarizados com os programas e serviços existentes. Assim, era mais fácil para eles seguir as instruções do professor e realizar as atividades propostas nos cursos que requeriam o uso de computadores. Entretanto, aqueles que não dispunham desses recursos em casa e tinham pouca prática no uso dos aparelhos, acompanhavam mais lentamente a aula ficando para trás e como em muitos casos eles compartilhavam o computador, quem sabia mais se encarregava de mexer no computador para realizar a atividade.

Nós nos encontramos então diante de uma situação paradoxal: os que têm maiores necessidades de aprender as habilidades digitais (pois não têm um computador em casa) não conseguem fazê-lo. Ao contrário, quem sabe alguma coisa graças aos recursos e conhecimentos que já tem, reforça suas habilidades e é reconhecido pela escola.

Essa escola que deveria compensar as carências dos primeiros e levá-los a alcançar o mesmo nível dos segundos acaba, entretanto, como assinalam Bourdieu e Passeron (2003), reproduzindo a desigualdade inicial com a que os alunos chegam à aula. E isso se deve, em parte, à falsa ideia de que estamos diante de um grupo homogêneo de nativos digitais que já sabem o que têm que fazer e ignoramos o que precisam aprender.

Poucos são os professores que identificam a diversidade de habilidades e procuram ajustar o ensino a essa diversidade; predomina, como em outros campos, a ideia de um ensino dirigido a uma média imaginária, que é mais aproveitada por uns do que por outros, e quem fica para trás não encontra apoio, pois, no imaginário docente, esses estudantes, no que se refere às TIC, “já sabem mais do que a gente”, como expressou o professor Marco.

A visão dicotômica entre nativos e imigrantes digitais não contribui para visibilizar estas diferenças entre os estudantes e permite que o capital cultural e econômico de cada família continue tendo, ainda, um papel central na aquisição e no desenvolvimento das habilidades relativas às novas tecnologias, inclusive no marco de políticas sociais que têm procurado expandir o seu acesso⁴.

A aprendizagem nas aulas: encontros entre imigrantes e nativos digitais

As consequências dessa visão dicotômica entre nativos e adultos imigrantes digitais no âmbito educativo são preocupantes, já que podem gerar decisões errôneas com relação ao quê e como ensinar (ou não). Isso fortalece as desigualdades sociais que as crianças e os jovens trazem ao espaço educativo, em vez de compensar o acesso desigual a certos recursos e conhecimentos.

Alguns professores se mostram bastante impressionados pelas habilidades com computadores, celulares e internet que as crianças e os jovens demonstram. “Que eles têm habilidade têm”, nos disse Marta, professora de uma escola de ensino fundamental em Pucallpa; um colega de ensino médio assinala a força e o grau de adesão dos seus alunos ao Facebook; e Jorge, professor de ensino médio numa escola rural da mesma região (Ucayali), nos conta o seguinte caso.

Um dia um aluno me disse: “Professor, agora vamos tirar umas fotos nossas e se a gente quiser ser mais jovem, a gente pode graças ao *PhotoShop* (...)” então é isso né? Você sabe tem programas que tem vezes que (eu não conheço)... tem muita criança que já tem aqui seu *laptop*, seu computador, porque tudo isso eles sabem mexer.

Entretanto, o fato de que crianças e jovens se movam com facilidade pela internet, baixem música, joguem *on line* e procurem informação não quer dizer que estejam prontos para aproveitar ao máximo as TIC nem que saibam manipulá-las inteiramente de forma adequada para propósitos de acesso e produção de conhecimentos. Autores como Dussel (2014), que reconhecem a importância transformadora das TIC, assinalam também os riscos de empobrecimento cultural, desorganização e superficialidade, bem como os riscos frequentes de que os jovens se deixem conduzir pela indústria cultural e suas tendências.

4 No Peru, foram distribuídos mais de 850.000 XO, como parte do programa “Una Laptop por Niño” [Um Laptop para cada Criança] (OLPC) e em outros países da América Latina a tendência de distribuir aparelhos e dispositivos aumentou nos últimos anos (Organização de Estados Ibero-americanos, 2011).

No estudo realizado, encontramos que entre as crianças e os jovens que utilizam com certa fluência as tecnologias, o copiar-colar da primeira busca é a prática dominante para a resolução de suas tarefas escolares, como o exemplifica o relato a seguir.

Jackie está fazendo a sua tarefa da aula de religião. As duas perguntas que deve responder são: “O que entendemos por Semana Santa?” e “O que é o Domingo de Ramos?” Ela utiliza o Google, colocando a pergunta tal e qual como está. Ela espera até que apareça tudo o que se refere à Semana Santa. Depois, ela vai abrindo cada página até que encontra algum texto curto e que tenha as palavras da pergunta introduzida. Algumas páginas demoram para abrir e outras são muito longas. Essas são descartadas ou não são consideradas por Jackie. Ela procura conteúdos curtos e que tenham em sua redação as palavras introduzidas para a busca. Se encontra essas duas características, fica com esse texto e o copia no seu caderno tal e qual como aparece (...) (Observação de tempo livre, em sala pública de internet, Jackie, 9 anos, Virú, área rural)

A habilidade que muitas crianças e jovens têm com as TIC não necessariamente os prepara para um melhor aproveitamento no processamento da informação que é requerido como parte de seu processo educativo e de seu desenvolvimento cognitivo. Pelo contrário, o caso de Jackie, como muitos outros, mostra que o uso das TIC para fins educativos ainda é bastante limitado; são procuras simples, sem contraste nem validação da informação, simplesmente copiam e colam, sem processar, verificar ou resumir. Longe de ser um empoderamento, essa forma de usar a tecnologia parece mais criar uma alienação do conhecimento e de sua produção, pois reproduz um padrão tradicional (o de copiar) numa velocidade maior e com efeitos limitados para a suas aprendizagens reais. Por essa razão, uma orientação pedagógica adequada é fundamental para aproveitar as vantagens das TIC.

Entretanto, muitos professores parecem não ter consciência do seu papel nesse sentido e dão por certo que as crianças e os jovens sabem como proceder, como o exemplifica o seguinte relato.

Você planeja uma aula e você diz para eles: “Vamos ver agora, jovens, vamos começar uma aula e vamos entrar na internet para procurar tal informação”. Eles vão procurando por aí e dessa maneira está despertando talvez (a) resolução de problemas pra que eles possam buscar a informação, a busca da informação para que eles possam analisar a informação que eles encontram na internet. (Carla, professora de ensino médio de Trujillo).

A indicação de Carla é bastante geral e pressupõe um domínio de técnicas e critérios de busca, mas não observamos em nenhuma aula que eles tenham sido oferecidos. Então, a pergunta inevitável é se os docentes estão plenamente convencidos de que são imigrantes digitais e que têm pouco a oferecer aos nativos digitais. Por isso, afirmo que essa dicotomia entre uns e outros desempodera pais e professores, que se sentem diminuídos em sua capacidade para orientar crianças e jovens e na sua própria habilidade de aprender e apropriar-se da tecnologia. A atitude com relação às TIC está diretamente relacionada com as habilidades que são desenvolvidas. A esse respeito, Dussel (2014, p. 21) assinala que “quanto menor for o medo, maior será a descoberta

de outras possibilidades de uso (das tecnologias) e portanto maior será a habilidade para adquirir mais competências”. Por isso, mais do que como uma dicotomia, a relação com a tecnologia deveria ser vista como um *continuum*, onde não há uniformidade geracional num extremo ou em outro, pois estamos diante de uma grande diversidade de experiências sociais. Muitos adultos foram incorporando mais e mais as TIC às suas vidas e dificilmente um professor não tem hoje no seu bolso um dispositivo digital. Muitas crianças que crescem hoje em áreas marginais e de extrema pobreza não terão acesso à variedade de aparelhos e dispositivos que têm os seus pares com melhores condições socioeconômicas. Nesses casos, quem está mais próximo ao nativo e ao imigrante digital?

Somente em três escolas encontramos docentes que promovem entre seus alunos práticas mais especializadas e que os orientam na busca da informação na internet, como mostra o relato de Alexis.

E: E quando você procura informação na internet, como é que você faz? (para fazer a tarefa).

Alexis: Entro na internet e começo a procurar, por exemplo, sobre a reprodução humana e olho muitas páginas e dessas páginas para escolher.

E: E tem algumas que você acha mais interessantes que outra por uma razão qualquer? Ou seja, por que você escolhe uma página e não outra?

Alexis: Algumas não são confiáveis, ou seja, não dizem a verdade, mas outras sim, por exemplo, tem certas páginas nas que universitários escrevem e escrevem sobre esse tema. Mas tem outras nas que qualquer pessoa entra e escreve... então, primeiro você tem que olhar as páginas e... primeiro te ensinam um pouco sobre isso para que você saiba o que você tem que procurar e depois você vê se é como o que te ensinaram e então você lê e tira a informação. (Entrevista, Alexis, 9 anos, 5.º ano, Cusco, área urbana).

Alexis demonstra um uso diferente da internet para fazer sua tarefa, graças a uma orientação que lhe permite outro tipo de práticas com as TIC. Ele não escolhe o caminho mais curto nem fica com a informação da primeira página que encontra, fala do critério de confiabilidade da informação, o que é uma preocupação ausente no caso de Jackie, e é notória sua preocupação com a validade e a veracidade dos conteúdos que utilizará. Os critérios de autoridade estão delimitados (para ele não é o mesmo o que escrevem os universitários para o tema e o que escreve qualquer pessoa na rede)⁵. A informação prévia adquirida nas aulas serve para elucidar qual a informação nova que ele vai usar e qual não. Todas essas estratégias possibilitam que Alexis tenha uma forma de abordar o conhecimento mais próxima à da pesquisa e menos próxima ao de copiar e colar, como vimos na maioria dos casos.

5 Esta pode ser uma referência à Wikipedia, que está explicitamente proibida como referência para a realização das tarefas na sua escola. Dussel (2014) assinala que a Wikipedia pode ser vista como um “trabalho em construção progressiva”, e que por isso mesmo oferece informação incompleta aos estudantes, razão pela qual a escola evita que este seja o caminho da procura.

Outros estudos confirmam que os estudantes que recebem instruções de como julgar as fontes (sites e páginas web) e seus conteúdos, mostram um comportamento mais avançado na sua navegação e avaliação das páginas web do que aqueles que não receberam tal instrução. Um trabalho com estudantes italianos de ensino médio (14-15 anos) mostra que aqueles que recebem instruções fazem menos visitas a páginas pouco confiáveis e passam mais tempo nas páginas confiáveis na hora de buscar informação; sendo capazes de usar critérios mais sofisticados para determinar quais são os sites mais confiáveis; observando, por exemplo, as credenciais dos autores para determinar o valor da informação, bem como a evidência científica; corroboram informação comparando diferentes sites e demonstrando uma melhor compreensão da informação obtida nas diferentes páginas web, bem como melhor capacidade para relacioná-las (Mason et al, 2014, p. 154-155). E ainda, os estudantes que já têm um conhecimento de base sobre o tema têm um desempenho melhor na qualidade de suas buscas, algo ao que fazia referência Alexis ao comentar que eles “primeiro te ensinam”.

A partir dessa evidência é possível afirmar que os educadores têm um importante papel a cumprir na formação de habilidades que permitam não só o manejo da tecnologia, mas também o seu maior aproveitamento, tanto para a aprendizagem de habilidades digitais como para o desenvolvimento de competências acadêmicas.

Por último, é preciso lembrar que nós adultos também aprendemos, e que isso nos faz apreciar melhor as enormes oportunidades que existem para aprender o uso das TIC com os estudantes e deles, sem deixar de lado as outras habilidades que nós podemos ensinar-lhes. A dicotomia entre imigrantes e nativos digitais apaga este fato. Pode ser que tenha contribuído para visibilizar novas características de crianças e jovens, mas nos impede de ver a grande diversidade de experiências infantis e juvenis que devemos enfrentar nas aulas, e nos transmite um ar colonial com esta distinção entre nativo/imigrante, que inibe o reconhecimento da capacidade permanente de aprendizagem e adaptação dos adultos, crianças e jovens a novas realidades sociais.

Conclusões

Ao longo deste artigo vimos como as crianças e os jovens apresentam uma grande diversidade no uso e na manipulação das TIC, produto das variadas condições socioeconômicas nas quais crescem e se socializam. O acesso a bens culturais tais como computadores, celulares, *tablets*, aparelhos portáteis para armazenamento e reprodução de música está muito estendido, mas de modo desigual, nem todos acessam a tudo e nem todos os tipos de aparelhos são similares em capacidade e potência.

As escolas da região estão tentando contribuir para sanar a defasagem digital no acesso às TIC mediante políticas públicas. Para isso contribui o fato de que os equipamentos estão cada vez mais baratos, o que os torna mais acessíveis a diversos grupos sociais. Mas a defasagem mais difícil de remediar é a que vai se configurando como o uso das TIC. O papel da escola para oferecer oportunidades de desenvolvimento de habilidades,

conhecimentos e competências ligados ao uso das TIC é fundamental. A inflexível dicotomia entre nativos e imigrantes digitais constitui uma dificuldade para que os professores identifiquem as habilidades desiguais de seus alunos e como fazer para superá-las. A sugestão dada é que se procure aproveitar as possibilidades mesmas que oferecem as TIC para o trabalho conjunto e a aprendizagem mútua entre professores e alunos.

As crianças e os jovens com os quais trabalhamos nas pesquisas aqui citadas se revelaram não como sujeitos homogêneos e passivos, mas sim como agentes sociais diversos, afetados pelas realidades sociais nas quais crescem e pelas desigualdades que as caracterizam, mas também ativos na descoberta das TIC que abrem oportunidades de participação e aprendizagem. Para ampliar e aproveitar essas oportunidades é necessário superar o risco de essencializar estas crianças e jovens com etiquetas como as que examinamos neste trabalho, facilitando-lhes o acesso às habilidades e competências que estão procurando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: Reading and writing in one community**. New York: Routledge, 1998.
- BENÍTEZ LARGHI, S.; LEMUS, M. **Juventud desigualdades y TIC. 2012**. Ponencia presentada a las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2012.
- BOURDIEU, P.; J. C. PASSERON. **Los herederos. Los estudiantes y la cultura**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (Org.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood, 1986. p. 241-258.
- DUSSEL, I. **Aprender y enseñar en la cultura digital**. 2. ed. Lima: Santillana, 2014.
- GAITÁN, L. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**. v. 43, n.1, p. 9-26, 2006.
- GEE, J. P. **Situated language and learning. A critique of traditional schooling**. New York: Routledge, 2004.
- MASON, L.; JUNYENT, A. A.; TORNATORA, M. C. Epistemic evaluation and comprehension of web-source information on controversial science-related topics: Effects of a short-term instructional intervention. **Computers & Education**, v. 76, p. 143-157, 2014.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). **Experiencias 1 a 1 en América Latina**. Buenos Aires: OEI, 2011.
- PEDRÓ, F. Modelos pedagógicos y cultura digital: aprender de los alumnos. **Ruta Maestra**, Bogotá, n. 9, 13-16, 2015.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n.5, p. 1-6, 2001.
- STREET, B. **Social literacies: Critical approaches to literacy in ethnography and development**. New York: Longman, 1995.
- TRINIDAD, R.; ZLACHEVSKY, N. Jugar en contextos tecnológicos: uso y disfrute de internet por niños y niñas de 8 a 10 años en Argentina, Paraguay y Perú. **Contratexto**, n. 21, p. 211-227, 2013.
- WARSCHAUER, M.; NIIYA, M. Medios digitales e inclusión social. **Revista Peruana de Investigación Educativa**, n. 6, p. 9-32, 2014.

Resumo

Este artigo propõe a necessidade de revisar categorias conceituais enraizadas no senso comum de pais e professores, que desconhecem as formas desiguais de impacto da cultura digital na vida de crianças e jovens. São revisadas as noções de nativos digitais e imigrantes digitais, as quais associam o primeiro conceito ao mundo infantil e juvenil, e o segundo ao mundo adulto, o que implica em correr o risco de essencializar e descontextualizar experiências sociais e pessoais, ao considerá-las como geracionais. Essa visão dicotômica tem consequências e, em certos casos, pode acarretar, no âmbito educacional, em decisões errôneas com relação ao quê e a como ensinar (ou não ensinar). Dessa maneira, as desigualdades sociais que as crianças e os jovens trazem ao espaço educativo são fortalecidas, e esse espaço deixa de compensar o acesso desigual a certos recursos e conhecimentos.

Palavras-chave:

acesso às TIC, condições socioeconômicas, educação e TIC, imigrantes digitais, nativos digitais.

DATA DE RECEBIMENTO: 25/02/2016

DATA DE ACEITE: 28/04/2016

**Patricia Ames**

Doutora em Antropologia da Educação pela Universidade de Londres. Professora e Pesquisadora de Antropologia no Departamento de Ciências Sociais da Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) e pesquisadora principal do Instituto de Estudios Peruanos. Coordenadora do grupo EVE – Edades de la Vida y Educación, da PUCP.

E-mail: pames@pucp.edu.pe

Tradução: Oficina de formação de tradutores, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro (FL/UFRJ), Brasil (Larissa Ribas, Leandro Lacerda, Desiree Cardoso e Giovanna França)
Orientadora: Leticia Rebollo Couto.

O desafio de uma cidadania crítica na infância chilena

Alejandra González Celis

Chile, a situação da infância em cifras e a Convenção



IMAGEM: Candido Portinari

A situação das crianças no Chile é problemática. Segundo o relatório do Observatório da Infância (2014), 22,8% da população infantil do Chile se encontra abaixo da linha da pobreza e 71% dos lares com crianças não atinge a média da renda nacional. Além disso, o Chile foi caracterizado como um dos países mais desiguais do mundo, situação que gera a conformação de territórios segregados espacialmente (Rodríguez; Arriagada, 2004) que aprofundam estas diferenças. Por exemplo: em setores com alta presença de população indígena, como Araucanía e Biobío, a pobreza aumenta para 38,3% entre crianças de 6 a 13 anos.

Além disso, o Chile é um dos países com as cifras mais altas de maus-tratos infantis e isso sem importar o estrato socioeconômico das crianças. De acordo com cifras do UNICEF Chile (2012), 71% das crianças e adolescentes revela sofrer algum tipo de violência por parte dos pais, 25,9% declara sofrer violência física grave e 29,8% declara ter pais que se agredem.

As cifras expostas nos permitem afirmar que as crianças chilenas vivem cotidianamente uma situação de subordinação que representa para elas algum nível de vulnerabilidade, e isso somente por serem crianças. A esta subordinação por posição (Liebel, 2009) devemos somar aquelas vulnerabilidades de classe, gênero e etnia para compreender a forma como as crianças vivem a infância no Chile.

Se no capitalismo moderno nós todos vivemos algum nível de vulnerabilidade e/ou exclusão, as crianças concentram desigualdades e perdas somente por serem crianças, ao fazerem parte de uma relação social que os situa abaixo do mundo adulto, fato que tem consequências diretas nas suas dinâmicas de vida cotidiana. Estas formas de vinculação desigual foram denominadas práticas adultocêntricas e, tal como propõe Duarte (2012), implicam supor uma relação de subordinação na qual se espera que as crianças sejam obedientes e submissas, especialmente nas instituições fundadoras do ordenamento social, como a escola e a família.

Esta posição é atravessada por uma relação de subordinação em termos dos direitos políticos e sociais das crianças. Llobet (2013), parafraseando Bourdieu (1998) no seu estudo sobre a família, denomina a infância como uma categoria social institucionalizada, justamente porque contribui para a reprodução da ordem social, um certo tipo de ordem social, na qual as crianças experimentam uma relação de absoluta subordinação jurídica e cívica ao Estado nação onde nasceram.

Ante esta relação que expressa um diferencial de poder explícito sobre as crianças, o mundo adulto decidiu reconhecer uma série de direitos que atualmente são conhecidos como a Convenção sobre os Direitos da Criança (a partir de agora, CDC).

O Chile assinou esta declaração em 1990, como parte de uma série de mudanças institucionais decididas após o fim da ditadura militar. Com essa assinatura, o Estado chileno se comprometia a garantir a participação das crianças em todos os âmbitos da vida, incluindo a dimensão política. A determinação da CDC indica que as crianças devem deixar de ser consideradas como um objeto de proteção para ser consideradas sujeitos de direito (Cillero, 1994), o que implica reformular abertamente a estrutura jurídica, social e cultural do país, fundada em um modelo tutelar no qual o Estado substitui os pais quando estes não podem ser responsáveis pelas “suas” crianças. Neste modelo os pais “possuem” as crianças, cuja agência é limitada¹.

O cumprimento desta determinação no caso chileno tem sido especialmente problemático e só pode ser entendido em um processo de democratização incompleto, que tem caracterizado os anos pós-ditatoriais, nos quais os pilares do modelo neoliberal não foram tocados² e nos quais as crianças continuam vivendo a maior das subordinações.

Um fato especialmente relevante é que um dos objetivos propostos pelo Chile em 2001, através do Ministério de Planejamento e Cooperação (Mideplan), consistia em “gerar espaços e mecanismos específicos de participação efetiva das crianças nas decisões que as afetam, o que seria um claro e rentável investimento na construção da cidadania e no fortalecimento da democracia”³. (Governo do Chile, 2000, p. 2). No entanto, não se conseguiu implementar esta política (Conselho Nacional da Infância, 2015) e o comitê de ministros constituído para monitorar a sua implementação deixou de funcionar.

É a partir desta experiência frustrada de política de infância que, durante o segundo governo de Michelle Bachelet, é criado o Conselho Nacional da Infância, que tem como tarefa gerar uma nova política nacional de infância 2015 – 2025, cujo objetivo é responder às observações realizadas pelo Comitê dos Direitos da Criança (organismo internacional que supervisiona a aplicação da CDC pelos seus Estados Partes), que no seu último relatório, emitido em 2007, posiciona o Chile como um dos países que menos avançou na região em relação à incorporação da infância em termos cidadãos e como o único país latino-americano que não conta com uma lei de proteção das crianças.

1 Utilizo aspas para destacar a relação de propriedade que aparece em certo discurso adulto ao se referir às crianças.

2 Para maior aprofundamento, sugiro o texto “La Revolución Capitalista de Chile (1973-2003)” de Manuel Gárate Chateau, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago, 2012.

3 Todas as citações do texto foram traduzidas para o português. (N.T.)

Tal como menciona Morlachetti (2013, p. 21), “o Chile não tem uma lei de proteção integral e, portanto, também não tem um sistema nacional de proteção integral.” Foi promulgada uma série de normas orientadas ao cumprimento das obrigações que o Chile contraiu ao ratificar a CDC, mas, de acordo com Morlachetti, a maioria destas disposições é abordada a partir de uma perspectiva que não permite um reconhecimento universal de direitos, uma vez que não abandona os aspectos clássicos que caracterizam um Estado tutelar. O Estado continua sendo, portanto, um “pai” diante de uma infância coisificada.

O governo da infância no Chile: que cidadania oferece o Estado Chileno?

Segundo Liebel (2009), ao conceituar a cidadania na infância não é possível se restringir ao direito ao voto. Ele afirma a este propósito que,

[...] implica o direito geral de influir de maneira efetiva e sustentável em todos os assuntos de interesse público. Neste contexto, devemos distinguir entre direitos políticos que formalmente se encontram estabelecidos e a pergunta sobre que ações de uma sociedade devem ser entendidas como manifestação de uma determinada vontade política e aceitas como legítimas. (Liebel, 2009, p. 81)

De fato, o Estado Chileno produz uma ação afirmativa ao assinar a Convenção e com isso reconhece os direitos das crianças. No entanto, é necessário observar neste gesto a efetiva vontade de incluir as crianças como sujeitos de direito. Estas ações realizadas podem ser entendidas como o governo da infância e, ao analisá-las, podemos refletir sobre que possibilidades as crianças teriam de serem consideradas como cidadãos ante uma oferta determinada. Tal como propõe Lister (2007), existe uma relação direta entre as concepções de cidadania atribuídas à infância e a possibilidade de as crianças participarem efetivamente na sociedade, isto é, o Estado contribui para a geração de um tipo de infância. Em Estados de grande investimento social como a Inglaterra, o Canadá e alguns países da União Europeia, é problemática a cidadania da infância, já que as crianças são compreendidas como cidadãos em formação que representariam “cidadãos trabalhadores do futuro”⁴ (Lister, 2007, p. 697), o que implica entender a sua cidadania como incompleta e para a qual o Estado deve fornecer as ferramentas e competências que permitam que eles alcancem um status completo, quando adultos. Esta situação é muito diferente do caso norueguês, no qual Kjørholt (2002) observa que as crianças são consideradas como cidadãos completos no presente, peças essenciais da conformação do Estado democrático.

4 Lister (2007) faz uma clara referência aos fundamentos expostos nas políticas de atenção precoce inglesas, que poderíamos comparar com os discursos presentes em programas chilenos como o *Chile Cresce Contigo*. Para maior informação ver GONZÁLEZ, A. Chile Crece Contigo: la búsqueda de la igualdad desde la infancia temprana. In: CASTILLO, M.; BASTÍAS, M.; DURAND, A. **Desigualdad, Legitimidad y Conflicto: Dimensiones políticas y culturales de la desigualdad en América Latina**. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2011, p. 271-290.

O que acontece no caso Chileno?

Qual é a oferta de cidadania que o Estado realiza?

No Chile, ninguém poderia dizer que as crianças não têm direitos ou que deveriam ser excluídas destes. De fato, uma das grandes preocupações é a vulnerabilidade destes direitos sociais e como gerar sistemas que os protejam⁵.

Assim, a preocupação por aumentar a provisão de serviços que garantam os direitos das crianças faz parte do discurso político do Estado chileno. Suas ações: aumento sistemático e crescente da cobertura da educação infantil, programas de alimentação escolar, garantia de um sistema de prestações de serviços que tenha como foco as crianças, como é o sistema *Chile Cresce Contigo*, atual lei da República, com garantias universais e focalizadas.

Os direitos sociais são providos por um Estado neoliberal que em conjunto com a participação da iniciativa privada⁶ assegura garantias mínimas para o desenvolvimento, em um discurso que, aliás, não deixa de observar as crianças como investimento para o futuro. De fato, a justificativa teórica que se observa no sistema *Chile Cresce Contigo* é tributária do desenvolvimento de certas neurociências e o possível impacto positivo no desenvolvimento dos seres humanos a partir de sistemas de estimulação e proteção da primeira infância (González, 2011). Oferece-se uma cidadania liberal, entendida como o produto de um conjunto de direitos reconhecidos pelo ordenamento político a determinados indivíduos. O cidadão é o indivíduo e os seus direitos pelo quais prima uma concepção instrumental e individualista da cidadania, a centralidade está colocada no *status legal* que inscreve e descreve os benefícios e as obrigações recíprocas entre cada indivíduo e o Estado.

Mas essa cidadania liberal aparece também matizada por elementos republicanos, que, pelo menos em termos discursivos, são enfatizados. A cidadania republicana destaca a participação social e política como parte componente da cidadania. Neste sentido, o pertencimento comunitário confere identidade cultural e sentido de responsabilidade aos indivíduos no cumprimento da lei que a comunidade se impõe, como forma de determinação de si mesma. Assim os indivíduos não podem escapar da obrigação de respeitar a lei, que é considerada por este pensamento como norma suprema (Pocock, 1998).

5 Ver a missão do Serviço Nacional de Menores (SENAME) Chileno: “Contribuir para a promoção, proteção e restituição de direitos de crianças e adolescentes vulneráveis, assim como para a responsabilização e reinserção social dos adolescentes infratores/as da lei, através de programas executados diretamente ou por organismos colaboradores do serviço.” (página web institucional)

6 O Estado chileno funciona subsidiando a prestação privada destes direitos. Um exemplo é a educação subvencionada na qual uma entidade privada oferece o serviço que é financiado pelo Estado. A política social da infância está totalmente privatizada nestes termos a partir de uma lei de subvenções, na qual prestadores privados oferecem serviços como residências, programas de reparação, proteção e outros.

Se mencionamos os direitos políticos e sociais no Chile, o panorama parece mais difuso. Adverte-se que as crianças não têm direitos políticos garantidos pela nossa constituição, e esta carência não tem feito parte do debate nem dos movimentos conhecidos como progressistas, tais como o movimento Assembleia Constituinte⁷, que tenta mobilizar a cidadania para gerar uma nova constituição. As crianças não podem eleger e nem serem eleitas, nem em espaços diferenciados. E a demanda por estas ou outras formas de participação política fica restrita aos movimentos de ONGs vinculadas ao mundo da infância⁸, que dificilmente conseguem visibilidade pública.

E em relação à participação, esta é relegada ao arbítrio dos adultos e do sistema de participação que eles decidirem. São os adultos que estabelecem como, onde e até onde é possível participar. O atual “decreto de participação” (lei 20.500, Chile, 2011) somente regula a participação dos adultos. De fato, cria-se o paradoxo de que ao não se ter uma lei de proteção e sim uma lei de responsabilidade penal adolescente, as crianças e os adolescentes em conflito com a lei se tornam os únicos a terem este direito garantido em termos jurídicos. O resto das políticas pode declarar o princípio de participação como um horizonte, mas não deve garantir mecanismos que permitam monitorar o tipo de participação conseguido. É o que propõe a última observación do Comitê (2007) para o Estado chileno, esperando que o Chile possa dar resposta a isso no próximo relatório.

Partindo do enfoque republicano, a participação e a voz das crianças e dos adolescentes deveriam ser principais na hora da resolução e do intercâmbio dos assuntos em que estão incluídos. Os movimentos de defesa dos direitos da criança tem enfatizado a importância de as crianças desenvolverem a sua capacidade reflexiva para deliberarem sobre o que consideram bom para elas mesmas e para os seus pares. Como propõe Cockburn (2013, p. 221), é necessário “reconhecer as suas vozes, para apoiá-las e assim poderem se expressar e terem um diálogo significativo com outros, tal como permitirem as capacidades da criança”⁹, questão que o autor toma diretamente da teoria do reconhecimento de Honneth (1995, *apud* Cockburn, 2013). No entanto, em 2015 o Estado Chileno decidiu fechar a totalidade dos Programas de Prevenção Comunitária (PPC) que continham este elemento de coletivização e geração de cidadania participativa com crianças em seus respectivos territórios.

Cidadania liberal com declarações republicanas, onde se carece de mecanismos. De fato, na rodada de perguntas que o Comitê fez ao Estado Chileno em setembro de 2015 se afirma que “tudo ainda está em processo no Chile, sendo as frases mais utilizadas ‘estamos trabalhando’ ou ‘existe ou existirá um projeto’ ”¹⁰, motivo pelo qual o comitê instou o Estado a concretizar essas intenções.

7 Ver <http://constituyentechile.cl/>

8 Ver <https://movilizandonos.wordpress.com/>

9 tradução da autora.

10 http://www.focosocial.cl/ver_noticias.php?cod=444&cat=12

A teoria política sobre a cidadania incluiu também a proposta de uma cidadania multicultural na qual se destacam os valores e o sentimento coletivo como componentes da cidadania, o que implica o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais (Young, 2000; Mehmoona Moosa, 2005; Taylor, 1993; Fraser, 1997).

No caso Chileno, pode-se observar a quase nula consideração e abertura a este tipo de cidadania, ao analisar o conflito permanente entre o Estado Chileno e o povo Mapuche, no qual as crianças pertencentes às comunidades em conflito tem sido especialmente vítimas da violência. As torturas e outros vexames são parte substancial do Relatório de Direitos Humanos que a Universidad Diego Portales (2013) realizou e o próprio Instituto de Direitos Humanos (2015) também denunciou esta situação. Poderíamos afirmar que na situação da infância mapuche, existe uma demanda por uma cidadania multicultural que é invisibilizada e reprimida pela resposta institucional.

Discursos críticos de cidadania: Uma possibilidade de contraoferta.

Uma contribuição muito prolífera vem dos enfoques plurais que encontram na cidadania uma das mediações destacadas entre o Estado e a Sociedade (Fleury, 1997), baseada na integração social. No entanto, o ponto nodal destes enfoques é analisar as lutas heterogêneas que permitiram determinar as formas de laço social em sociedades particulares. Nesta linha reconhecem que o *status* de cidadania universal e abstrata tende a neutralizar as diferenças próprias dos distintos atores sociais coletivos. Neste sentido, o critério de inclusão na cidadania é aquele que ao mesmo tempo determina as normas de exclusão. Para este pensamento, a formulação da universalidade abstrata e racional da cidadania neutralizou o reconhecimento do antagonismo e da divisão, deslocando as disputas e as diferenças para o âmbito privado (Mouffe, 1999).

O que se tenta ressaltar é o componente conflitivo e o pluralismo das sociedades modernas. Portanto, nem a política procedimental nem as ações comunicativas construtoras de consensos podem dar respostas aos conflitos atuais, já que os mesmos tendem a opacar e apagar os antagonismos, problema que advertem na cidadania republicana.

Segundo Rancière (2006), a democracia consiste na ampliação da esfera pública, isto é, estender a igualdade do homem público para outros domínios da vida comum. A igualdade não é um dado que a política aplica ou uma essência que encarna a lei, nem uma meta que se propõe a atingir. Ela não é mais do que uma presunção que devemos discernir nas práticas que a colocam em ação. Portanto, a política é a única atividade que possibilita, partindo desta presunção, romper as configurações sensíveis da ordem vigente nas quais se definem as partes e as suas partes ou ausências por um suposto que por definição não tem lugar nela: “a de uma parte dos que não tem parte” (Rancière, 2006, p. 45).

A atividade política desvela a distorção entre a distribuição desigual dos corpos sociais e a suposição da igualdade. A universalidade dos direitos, especialmente dos Direitos Humanos, não implica que estes devam ser considerados pré-políticos, muito pelo contrário: é este traço que designa o espaço da politização propriamente dita (Rancière, 2004, p. 13).

Assim, longe de ser uma garantia formal vazia, o reconhecimento de direitos legitima o protesto e a ação daqueles que os defendem por formarem parte dessa comunidade de iguais. É necesario, então, não só reconhecer estes direitos como também, a partir destes direitos, assumir e promover a agência de quem os detém.

Estes discursos críticos, especialmente o pensamento de Rancière, constituem o lugar de onde parece haver maior oportunidade de análise da cidadania infantil como uma forma de reconhecer a capacidade de disputa das crianças, para daí deslocar o lugar dado tanto a elas quanto a nós (os adultos) nesta relação, já que a cidadania é concebida como um processo que requer uma análise histórica das lutas e dos conflitos cujos objetos de disputa se condensam nos direitos resultantes, dando conta de que as mudanças nos ordenamentos jurídicos não mostram as mutações complexas e as relações de poder nas dinâmicas sociais particulares.

Este é um ponto especialmente relevante de discutir não só no caso chileno. É evidente que a CDC opera uma mudança profunda na forma em que os Estados Partes entendem a infância, no entanto a ênfase dada aos direitos sobre outros elementos que compõem a cidadania, tais como a inclusão das crianças na sociedade, a igualdade ante os outros atores sociais e a necessidade de respeito e de reconhecimento (Lister, 2007), podem gerar distorções que aprofundam o diferencial de poder entre as crianças e o mundo adulto justamente porque diminuem a sua capacidade de resistir e de conflitar esta esfera.

Assim, cidadania e direitos se modificam e devem se modificar concomitantemente com as condições mutáveis, com as expectativas e critérios necessários para exercitar a condição de cidadãos (Procacci, 1999). O governo da infância pode e deve ser repensado.

Este olhar parece especialmente útil para permitir escutar e ver as práticas cidadãs realizadas por crianças no Chile. De fato, o Chile tem um cenário político de institucionalidade deficiente e pendências em termos jurídicos para crianças e adolescentes, mas isso não significa que eles não estejam manifestando a sua própria cidadania. O movimento social chileno pela educação, que teve a sua máxima expressão em 2011, teve nos estudantes secundaristas atores protagonistas que mobilizaram outros atores sociais, como os estudantes universitários. A cidadania não pode ser pensada então como uma oferta, como um convite dos adultos à participação, e sim, muito pelo contrário, como um modo de relação entre os diferentes atores sociais, na qual a infância aparece com a sua própria capacidade de agência capaz de mobilizar o mundo adulto.

Pensar formas críticas de cidadania constituiria uma ferramenta de grande utilidade para a operacionalização das novas cidadanias, já que se baseia no “reconhecimento da cidadania de todas as pessoas” (Güendel, 2000, p. 174) e supera os edifícios jurídicos atuais, centrados em “um enfoque excludente e em uma noção de cidadania tão abstrata quanto padronizada” (Güendel, 2000, p. 174).

Em termos práticos, Abramovich (2006) considera que isto implica entregar poder aos setores excluídos, reconhecendo que todos eles são titulares de direitos que implicam tanto o Estado quanto o resto da sociedade. Por isso é necessário trabalhar no nível cultural, instalando novas formas de se relacionar nas quais se reconheçam as diferenças sociais, por exemplo intergeracionalmente, de modo a permitir o intercâmbio entre as crianças e o mundo adulto.

Só que essa incorporação deve superar algumas complexidades e tomar para si certos desafios. Em primeiro lugar, é preciso ter vontade para desenvolver um processo de reflexão profunda sobre “o que implica a Convenção e a sua operacionalização; as formas de relação que se estabelecem, com crianças e jovens (em diferentes espaços); e a necessidade de gerar propostas que incidam nas políticas públicas e no papel dos garantidores” (Valverde, 2004, p.3).

A observação da cidadania implica entendê-la como uma prática social que as crianças estabelecem entre elas e com o mundo adulto, onde o reconhecimento do caráter jurídico dos seus direitos é uma condição necessária, mas não suficiente. Pensar assim a cidadania nos permitirá observar o caráter político das relações entre as crianças e as relações delas com o mundo adulto, o caráter móvel e de disputa de forma a observar o modo como participam do seu próprio autogoverno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, V. Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. **Revista de la CEPAL**, n. 88. p. 35-50, 2006.

BOURDIEU, P. Espírito de familia. In: NEUFELD, M. R. et al. (Org.). **Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento**. Buenos Aires: Eudeba, 1998.

CENTRO DE DERECHOS HUMANOS UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES. **Informe anual sobre derechos humanos en Chile**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2013.

CILLERO, M. **Evolución histórica de la consideración jurídica de la infancia y adolescencia en Chile**. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño (IIN), Organización de los Estados Americanos (OEA), 1994

COCKBURN, T. **Rethinking Children’s Citizenship**. UK: University of Bradford, 2013.

CONSEJO NACIONAL DE LA INFANCIA. **Evaluación de la Política Nacional y Plan de Acción integrado a favor de la infancia y la adolescencia, 2001-2010**. Santiago, Chile: Centro de Estudios de la Primera Infancia (CEPI), 2015.

DUARTE, C. Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. **Revista Última Década**, n. 36, p. 99–125. 2012.

- FLEURY, S. **Estado sin ciudadanos**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.
- FRASER, N. **Lustitia Interrupta: Reflexiones Críticas Desde La Posición “Postsocialista”**. Santa Fe De Bogotá: Siglo de Hombres Editores, 1997.
- GOBIERNO DE CHILE. **Política nacional a favor de la infancia y la adolescencia 2001 – 2010, 2000**. Disponible em: <http://www.mideplan.cl/cgi-bin/btca/WXIS?IsisScript=../xis/plus.xis&mf=000976&base=Biblo> Acceso em 4 fev. 2013.
- GONZÁLEZ, A. Chile Crece Contigo: la búsqueda de la igualdad desde la infancia temprana. In: CASTILLO, M.; BASTÍAS, M.; DURAND, A. **Desigualdad, Legitimidad y Conflicto: Dimensiones políticas y culturales de la desigualdad en América Latina**. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2011, p. 271-290.
- GÜENDEL, L. La política pública y la ciudadanía desde el enfoque de los derechos humanos: la búsqueda de una nueva utopía. In: SOTO, S. (Edit.). **Política Social: vínculo entre Estado y sociedad**. San José: Fondo de Las Naciones Unidas para La Infancia/Flacso/Banco Mundial, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. **Informe anual situación de los derechos humanos en Chile 2015**. Disponible em: http://redirect.hp.com/svs/rdr?TYPE=4&s=myhpgames&t=iefavbar&pf=cnnb&locale=es_CL&bd=all&c=121 Acceso em 5 nov. 2015.
- KJORHOLT, A. Small is powerful: Discourses on “children and participation” in Norway. **Childhood**, v. 9, n.1, 63-82, 2002
- LIEBEL, M; MARTÍNEZ, M. **Infancia y derechos humanos hacia una ciudadanía participante y protagónica**. Perú: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT), 2009.
- LISTER, R. Why citizenship: where, when and how children? **Theoretical Inquiries in law**, v. 8, n. 2, p. 693-718, 2007.
- LLOBET, V. La producción de la categoría “niño-sujeto-de-derechos” y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina. Una reflexión sobre el proceso de transición institucional. In: OSPINA, M. C. et al. **Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión**. Buenos Aires: CLACSO, 2013, p. 209-235
- MEHMOONA MOOSA, M. A Difference-Centred Alternative To Theorization Of Children’s Citizenship Rights. **Citizenship Studies**, v. 9, n. 4, p. 369-388, 2005.
- MORLACHETTI, A. **Sistemas nacionales de protección integral de la infancia: fundamentos jurídicos y estado de aplicación en América Latina y el Caribe**. Colección Documentos de Proyectos. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2013
- MOUFFE, C. **El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical**. Barcelona: Paidós, 1999.
- POCOCK, J.G.A. The Ideal of Citizenship since Classical Times. In: SHAFIR, G. (Org.) **The Citizenship Debates: A Reader**. Minnesota, Estados Unidos: University Of Minnesota, 1998, p 31-41.
- PROCACCI, G. Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis de los estados del bienestar. In: GARCÍA, S.; LUKES, S. (Org.). **Ciudadanía, Justicia Social, Identidad y Participación**. Madrid: Siglo XXI, 1999, p. 15-44.
- RANCIÈRE, J. **Política, policía y democracia**. Santiago: LOM, 2006.
- RANCIÈRE, J. Who Is the Subject of the Rights of Man? **South Atlantic Quarterly**, v. 103, p. 297-310, 2004.
- RODRÍGUEZ, J; ARRIAGADA, C. Segregación residencial en la ciudad latinoamericana. **Revista Eure**, v. XXIX, n. 89, p. 5-24, 2004.
- TAYLOR, C. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. México: Fondo De Cultura Económica, 1993

UNICEF CHILE. **Nueva Institucionalidad de Infancia y Adolescencia en Chile.** Aportes de la sociedad civil y del mundo académico. Serie reflexiones infancia y adolescencia n. 13. Disponível em: http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/WD%2013%20Ciclo%20Debates%20WEB.pdf Acesso em 6 mar. 2014.

VALVERDE, F. **Apuntes sobre enfoque de derechos.** Achnu, Chile. Disponível em: http://www.achm.cl/eventos/seminarios/html/documentos/2011/xxxvii_escuela_de_capitacion_chile/pto_montt/PPT01.pdf Acesso em 15 abr. 2014

YOUNG, I. **Justicia y política de la diferencia.** Buenos Aires: Editorial Cátedra, 2000.

Resumo

A intenção deste artigo é problematizar a noção de cidadania na infância, observando as possibilidades e desafios da aplicabilidade de uma cidadania crítica no caso chileno. Declara-se que a cidadania é mais do que o direito ao voto e que implica pensar o modo de relação entre as crianças e as estruturas sociais, organizadas a partir do mundo adulto. Para fazer esta análise, tentamos caracterizar a oferta de cidadania que o Estado Chileno desenvolve para a partir daí reconhecer a importância da consideração de uma cidadania crítica para crianças.

Palavras-chave: infância, cidadania, Chile, Estado.

DATA DE RECEBIMENTO: 02/02/2016

DATA DE ACEITE: 26/04/2016



Alejandra González Celis

Mestre em Trabalho Social, Pontificia Universidad Católica de Chile; Doutora em Ciências Sociais, Universidade do Chile; Pesquisadora Adjunta do Programa de Protagonismo Infantil, Faculdade de Psicologia, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

E-mail: asgonzac@gmail.com

A experiência de jovens mulheres como combatentes da guerrilha das FARC e do ELN

Nohora Constanza Niño Vega



IMAGEM: <http://www.mujerfariana.org/>

A Colômbia é um país com uma história de conflito armado de mais de 50 anos que tem suportado a ação militar entre as forças do Estado – Exército e Polícia Nacional –, as guerrilhas – as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – Exército do Povo (FARC-EP) –, o Exército de Libertação Nacional (ELN) e, em menor medida, o Exército Popular de Libertação (EPL) e o movimento guerrilheiro M-19, desmobilizado em 1990 –, e os grupos paramilitares, os quais, por volta de 1990, criaram uma frente nacional chamada Autodefesas Unidas da Colômbia (AUC), desmobilizadas em 2005¹. Esses grupos dispersaram-se por todo o território nacional, mantêm ações armadas tanto em áreas rurais como urbanas e, durante a década de noventa, desenvolveram fortes vínculos com o narcotráfico, o que faz com que o seu agir e a dinâmica do conflito sejam catalogados como uma violência generalizada e difusa (Pecaut, 1997).

1 Seu processo de desmobilização se adiantou, porém, atualmente, as organizações defensoras de direitos humanos no país manifestam que muitos grupos não se desmobilizaram e tornaram-se organizações de recomposição paramilitar ou o que o governo de Álvaro Uribe chamou de bandas criminais (*bacrim*).

A participação de crianças e jovens² dentro desses grupos tornou-se um fenômeno presente – e, sobretudo, visível – nas últimas décadas do conflito armado colombiano. Embora existam dificuldades para identificar o número de crianças e jovens dentro dos grupos armados, segundo Springer (2012) é possível afirmar que, dos 10.372 adultos desmobilizados³ do ELN, FARC e AUC, 52,3% ingressaram nas filas do ELN quando eram menores de 18 anos e 50,14% nas filas das FARC. Aproximadamente dez mil crianças e jovens menores de 18 anos participam nos grupos armados e por volta de 28% dessa população têm sido de meninas e mulheres jovens (Defensoría del Pueblo, 2006; Human Rights Watch, 2003; Springer, 2012).

Ainda que sua participação tenha ocorrido em todos os grupos armados ilegais, o presente texto leva em conta a história de cinco mulheres jovens entre 19 e 23 anos, ex-combatentes das guerrilhas das FARC e do ELN⁴. A partir de entrevistas aprofundadas se explorou as suas trajetórias antes, durante e depois de pertencerem ao grupo armado, buscando compreender as formas como essa experiência gerou tensões e desafios às categorias de infância e juventude⁵. Uma segunda rodada de entrevistas desenvolveu-se com três participantes que aceitaram ser entrevistadas, mas se decidiu pela não realização de trabalho grupal devido às condições de segurança das participantes. Além disso, outras fontes secundárias de informação que permitiram o acesso a entrevistas com crianças desvinculadas de grupos armados foram consultadas para triangular toda a informação registrada.

Revelar como essas jovens contam sua vivência dentro da guerrilha e de que maneira esta lhes permite questionar categorias como infância e juventude é o intuito do presente documento.

2 É importante esclarecer que, em algumas pesquisas sobre o tema ex-combatentes, usa-se comumente o termo crianças para se referir aos menores de 18 anos – em concordância com a normativa de cada país – e, em alguns casos, marca-se a diferença com o uso do conceito adolescentes. Neste artigo, a autora sublinha que se distancia do conceito adolescente – conceito mais orientado aos elementos biológicos e psicológicos – e prefere o uso do termo *jovens* para se referir aos que estão entre 14 e 28 anos – em correspondência com o Estado de cidadania juvenil na Colômbia –, uma vez que se trata de uma categoria sociológica que permite reconhecer os elementos culturais e sociais que dão conta das situações de vida, experiências e trajetórias dos que se encontram nesses anos da vida.

3 População que, durante as últimas duas décadas, desertou dos grupos armados a que pertenciam.

4 A pesquisa inicialmente tinha planejada a participação de meninas e jovens menores de 18 anos desvinculadas de grupos armados que se encontram sob a tutela do Instituto do Bem-estar Familiar. Não obstante, as dificuldades para aceder a elas nos levou a variar a amostra, buscando então jovens desmobilizadas maiores, as que aceitaram participar. Todas foram contatadas através da Agência Colombiana para a Reintegração, que tem a missão de atender as desmobilizações de membros dos grupos de guerrilha e AUC no nível nacional.

5 O presente documento se conforma a partir da pesquisa de tese de mestrado intitulada *De la vida militar a la vida civil de jóvenes excombatientes en Colombia, subjetividades en tránsito*. FLACSO, México, 2014.

Criando o sujeito guerreiro

Sem o intuito de fazer uma leitura de uma organização político-militar, a guerrilha se mostra como um campo relacional marcado por práticas, disposições, posições e processos relacionais que visam conformar um sujeito guerreiro. Toro (1994 apud Londoño; Nieto, 2007) afirma que se trata de um grupo social com hierarquias, regimentos e sanções, ideologia, com uma proposta de valores de grupo, assim como com rituais formalmente organizados, a saber: trata-se de um campo no qual se gera uma produção social e cultural. Assim mesmo, Londoño e Nieto (2007) avaliam que a guerrilha deve ser considerada como um mundo da vida onde se geram produções de sentido referidas tanto ao espaço social externo como ao interior dela.

Como campo, a guerrilha propõe um processo de socialização particular que promove insistentemente a conformação de um *habitus* guerreiro específico. Como assinala Aranguren (2007), o combatente se constrói como um sujeito com marcas corporais visíveis e sentidas: a corpulência que se define no treinamento, as posturas que se interiorizam em combates, as habilidades que se aprendem para o manejo do armamento e as atitudes que devem desenvolver diante da iminência da morte. No marco dessa conformação do *habitus* guerreiro, a escola de formação de combatentes e a regulamentação da vida cotidiana se tornam dispositivos capazes de ir criando essas disposições e esquemas que favorecem a construção do corpo armado coletivo.

Na escola de combatentes, é disponibilizado aos e às integrantes um importante capital simbólico e físico que impõe juízos e ações, no intuito de apagar qualquer tipo de esquema de percepção e disposição anterior. Trata-se de um doutrinamento em que o treinamento militar modela os corpos para torná-los resistentes à vida armada, visando aumentar suas capacidades físicas para superar os limites próprios:

Nos enviaram à escola de combatentes, quando chegamos lá, a esse lugar aonde nos levaram a treinar, estivemos lá três meses, porém esses três meses foram... nossa!! Mesmo que aprendemos, isso era muito forte, a gente tem que treinar de noite, chamam a gente às 8 horas até as 2 horas de manhã, às vezes com os pés descalços, tudo isto aqui (plantas dos pés e braços) fica... nossa!! com os treinamentos... é duro demais. Eles ensinam a como se defender com arma ou sem arma, como avançar, saltar, caminhar em cócoras, tudo isso [Valeria, ex-combatente do ELN].

Eu aguentei por volta de um mês duro, você chega lá e logo o estão mandando treinar, aprender a ginástica de guerrilha com armas, sem armas, aprender a saltar, tudo o que você tem que aprender lá para ser um militar. Era duro porque, quando você tinha que trotar, alongar o passo, encurtar... eu não gostava de alongar o passo, encurtar sim... o físico não me ajudava muito, eu sofro porque me asfixio tanto, mas, para saltar, pular, parecia uma cabra; mas, para correr, era cansativo. A ginástica de guerrilha com armas, sem armas, eu sabia tudo isso [Paola, ex-combatente das FARC].

Também se esforçam por constituir uma moral própria e reproduzir sua estrutura, usando símbolos e rituais com o objetivo de lembrar e reiterar a importância dos valores que unem o grupo, que representam uma dinâmica de obediência e disciplina para a conformação do *bom guerrilheiro*. Tanto a escola como a vida diária constituem um esforço por gerar sujeitos desligados de vínculos com esse outro mundo externo ao grupo, chamado de ‘vida civil’, rompimento que simbolicamente começa com a mudança de nome.

Uma experiência distinta de ser menina e jovem

No marco da criação desse *habitus* guerreiro, as leituras que se realizaram a respeito disso evidenciaram a criação de um sujeito armado da ordem do masculino, ao que se lhe adjudicam qualidades e destrezas que se conformam com uma ideia do bom guerrilheiro. Não obstante, ao escutar as narrações destas cinco jovens, o que parece operar ali é um exercício de desfazer o gênero, na medida em que se torna uma oportunidade de compreender os alcances e limites de seu próprio corpo, as habilidades desenvolvidas e, em geral, a capacidade de encarnar esse *habitus* guerreiro.

Dentro do grupo, elas descobrem novas formas de relacionar-se entre uns e outros – apesar da persistência de relações de subordinação, abuso, particularmente em matéria sexual –, situações que lhes surpreendem, dados os lugares em que eram colocadas como meninas e jovens mulheres na vida rural:

Lá, homem e mulher, dizem que não se discrimina; você, se é homem, faz qualquer coisa, e a mulher também, não há diferenças; a única diferença é em relação ao sexo, mas o resto é normal; você tem às vezes que dormir com um homem, já a mulher decidirá se vai fazer algo com ele, a gente tem que aprender a tratar-se assim com os homens, como se fôssemos dois homens ou duas mulheres... [Carol, ex-combatente das FARC].

Se se incomodavam, sacaneavam, porque diziam que, como eles iam perder, não, não, não!!! Eu tenho que tentar de novo e, como nos entregavam bastante munição, não acreditavam que a gente, como mulher, lhes ganhara a eles; eu pensava que seria porque, como a gente era mulher, não podia fazer as coisas; penso isso porque, sacaneando diziam: ‘como vou deixar que me ganhe uma mulher’ [Milena, ex-combatente das FARC].

Embora exista uma igualdade discursiva dentro da vida na guerrilha que se faz efetiva em algumas práticas cotidianas, também é certo que persistem formas de interação que expressam as relações de dominação entre gêneros. Por essa razão, elas usam esse discurso, que nutre a vida na guerrilha, para se colocar num lugar de igualdade com aqueles homens que insistem em relações dominantes. O respeito como sujeitos iguais, de acordo com a narração de María e das outras jovens, conforma-se na medida em que elas demonstram que têm as capacidades e destrezas necessárias – particularmente físicas –, que também são capazes de incorporar os valores da vida na guerrilha e, portanto, que não há motivo para que sejam subordinadas ou vistas como diferentes.

Dentro do grupo armado também se apresenta uma forma distinta de conceber a infância e a juventude. Por um lado, é importante mencionar que, para as guerrilhas, antes do seu ingresso nas filas, crianças e jovens são um atrativo, dado que partem de uma concepção biologicista que lhes permite projetar a constituição de um corpo disposto fisicamente para a guerra e de um *habitus* guerreiro. Isso faz com que se tornem sujeitos valiosos para esses grupos: “Sempre eles têm buscado vincular menores, pessoal muito jovem, a suas filas, porque resulta que são uns guerreiros impressionantemente bons, são muito bons guerreiros e guerreiros na linha de combate” [Profissional perito em DDR].

Então, antes do ingresso, a infância e a juventude têm um valor privilegiado dentro do campo da guerrilha, pelas possibilidades de constituição do sujeito combatente: “Os comandantes preferem menores porque aprendem melhor e são mais saudáveis. O recruta ideal é de 13 (anos), porque assim pode ter uma formação política completa” [Carolina, ex-combatente das FARC, Human Rights, p. 70].

Não obstante, de acordo com os relatos, estando já dentro do grupo, são outras as relações e posições que circulam; as concepções variam de acordo com a dinâmica interna e a luta contra o inimigo. Suas narrações expressam a forma como experimentam essa condição de ser menina e jovem na vida armada e, ao mesmo tempo, o tipo de relação que o grupo constrói acerca dessas condições:

Nesse momento não pensava nada, porque, quando era menina, pensava que minha mãe fazia tudo para mim; então, chegar a um grupo onde tenho que fazer as coisas... No campo a gente passa o tempo todo jogando, se a gente vai buscar lenha é porque a gente quer... Pelo contrário, no grupo te obrigam a fazer isso, a boneca da gente lá é uma arma, a gente joga com uma arma. Essa é uma das coisas que a gente perde lá, a juventude [María, ex-combatente do ELN e as FARC].

Nesse relato, é importante identificar que a jovem se refere às tensões que se apresentam em sua própria vivência, entre a concepção de infância – baseada na noção de fragilidade e necessidade de proteção da criança – que prevalece nas dinâmicas familiares, pelas quais se lhe atribuía um lugar particular e uma concepção muito diferente daquela que circula dentro do grupo armado. Na guerrilha, as posições sociais não estão delimitadas pelo momento vital; ali, a necessidade de gerar um corpo homogêneo apaga as diferenças entre ser menina, jovem ou mulher adulta.

Os significados mudam e as interações lhes exigem considerar novas pautas culturais que não correspondem à sua experiência anterior. As concepções de origem acerca do que é ser menina e jovem se põem sob tensão com o discurso e a experiência mesma dentro da vida cotidiana armada. Dentro dos novos esquemas, essas jovens lembram que tiveram que aprender que não existem diferenças aparentes e que são sujeitos iguais em termos de condições de vida e do que significa ser um sujeito guerreiro na dinâmica armada.

Lá, seja você velha ou jovem, é da mesma forma, não há diferenças em nada [Paola, ex-combatente das FARC].

Um menino tem que fazer o mesmo que faz um maior, é igual; lá não há privilégio para ninguém; se o fuzil lhe fica grande, ele tem que dar um jeito; se o uniforme lhe fica grande, ele que o arrume. Todos são iguais, não há diferença [María, ex-combatente do ELN e das FARC].

Essa homogeneidade se dá em relação, segundo suas narrações, não somente às exigências físicas e às atividades diárias, mas também ao exercício das responsabilidades, deveres, obrigações, sanções e castigos que derivam do infringir as normas da vida na guerrilha.

Se as mulheres têm a capacidade para lidar com o pessoal, dar uma ordem, se você é boa para dirigir companheiros estando em combate, tudo isso lhe ajuda a subir, são muitas as coisas que você tem que demonstrar lá, para poder chegar ali [Paola, ex-combatente das FARC].

“Eu era a melhor nos treinamentos, por isso me ofereceram uma responsabilidade rápido”, fala María Claudia, uma menina esperta e inteligente que ingressou na UC-ELN quando tinha 12 anos. “Primeiro me deram uma tríada de três pessoas, depois um pelotão de dez”. Quando saiu da UC-ELN, com 14 anos, tinha a seu cargo um grupo de 30 combatentes (Human Rights Watch, 2003, p. 94).

Como mencionam os relatos, na guerrilha todos os combatentes têm que romper a lógica de autoridade própria da vida civil. Fora, as relações entre crianças e jovens estão claramente diferenciadas e hierarquizadas. Nessas relações, o adulto é quem assume o papel de autoridade porque se lhe atribui um valor à experiência de vida que tem, em termos cronológicos. Na guerrilha, a experiência também joga um papel importante para definir a posição social, mas esta não depende da idade cronológica, mas do tempo que se leva dentro e da rapidez com que se encarna a formação política e militar própria do grupo:

Depois de 7 ou 10 anos já (dentro do grupo) você vira velho nas FARC. Receber ordens de um menor é um assunto de antiguidade; ainda que o pessoal seja maior, tem que acatar as regras; sempre custa saber que alguém menor está mandando em você, porque sempre são os maiores os que mandam e lá a coisa é distinta, são os que têm antiguidade. Com minha idade se podia, mas a gente tem que começar por baixo e tem que ter uma disciplina muito boa para chegar a dirigir [María, ex-combatente do ELN e das FARC].

A possibilidade de um jovem ou uma criança ter um *status* alto na hierarquia da guerrilha gera tensões internas entre os sujeitos combatentes, já que se trata de uma contraposição entre as pautas culturais anteriores, segundo as quais a criança ou o jovem não têm esse grau de autoridade, e o que a experiência os leva a assumir agora na vida armada. Tal situação implica um questionamento permanente, a desconstrução desse acervo anterior com o qual o sujeito podia atuar na vida cotidiana e reconhecer as novas dinâmicas em que se encontram envolvidos na vida armada, que muitas vezes os deslocam dos lugares tradicionais em que se compreendem e atribuem sentidos sobre o que significa ser menina e jovem.

É importante ressaltar que, dentro da experiência armada, as jovens dizem ter sido interpeladas em relação ao lugar que vinham assumindo na vida civil e às possibilidades que agora descobrem como agentes dentro da guerrilha. Ter sido guerrilheira, enquanto experiência limite, as leva a aprender a tomar decisões de vida ou morte.

Portanto, as elaborações como sujeito criança ou jovem não se sustentam só na maturidade biológica e evolutiva; pelo contrário, essa experiência mostra que está definida pelo contexto social que as rodeia e as obriga a conformar-se como sujeitos ativos, com necessidade de desenvolver juízos e resolver dilemas éticos em relação à vida e à morte delas mesmas e de seus companheiros, o que realmente é adjudicado às capacidades de um sujeito moral adulto.

A perda torna-se um lugar comum

Finalmente, é importante sublinhar que, em todos os relatos, essas jovens concordam, como balanço geral, que perderam seus melhores anos de vida. Os conceitos de infância e juventude que assumem estão ligados a um “dever ser” criança e jovem relacionado com a ideia de um sujeito de direitos, particularmente, de direito à educação, ao entretenimento e à proteção. Assim, elas valorizam a importância desses momentos vitais a partir da ideia da moratória social, segundo a representação coletiva que circula tanto na vida cotidiana como na institucional.

Porém, em algumas de suas reflexões, elas mencionam que a experiência como guerrilheiras lhes permite valorizar as distintas capacidades que puderam desenvolver, capacidades que, se tivessem seguido na vida rural, provavelmente não teriam adquirido. Ao mesmo tempo, as distintas situações limites que tiveram que enfrentar na vida armada, particularmente dilemas referidos à proteção da vida delas mesmas e dos outros, permitem-lhes perceber-se como um sujeito diferente, mais esperto em relação a seus pares, com os quais se encontram na vida civil.

Eu me via diferente, percebia que era capaz de fazer mais coisas (...). Era diferente quando estava em casa do que era na guerrilha, o que tinha que fazer; em casa nunca pensei em me enfrentar com um grupo armado, disparar; pelo contrário, lá isso era uma rotina, a gente às vezes tinha que fugir dos grupos armados, mas às vezes a gente tinha que buscá-los; estando lá a gente pensa em tudo isso e sente que mudou, a gente pensa tudo de forma muito diferente; eu pensava bastante, com bastante maturidade [Valeria, ex-combatente do ELN].

Se é um fato que, no campo relacional da guerrilha, existe um esforço por construir sujeitos homogêneos que conformam um corpo coletivo armado, existem, como vimos anteriormente, algumas formas que interpelam os modos tradicionais de conceber a infância e a juventude e de delimitar a experiência de ser menina e jovem. Assim, elas se viram forçadas a construir sua experiência a partir da ambiguidade entre as formas tradicionais próprias de seu acervo anterior e o que a dinâmica da vida armada lhes exigiu.

Não obstante, na sua reintegração à vida civil, as jovens não logram desfazer-se do discurso social que permeia sua experiência na guerrilha como sujeitos com perdas, de quem foi roubada a possibilidade de experimentar-se a partir das expectativas sociais do que é ser menina e jovem na vida civil, da ideia de um *ethos* particular e de limites e lugares outorgados socialmente: um espaço moratório para a socialização e a aprendizagem das regras do jogo da vida social. A passagem pela vida na guerrilha lhes roubou a infância e juventude, significou para elas uma perda que não é possível recuperar no futuro, dado que, no fundo, o que sustenta essas noções é seu caráter transitório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANGUREN, P. La construcción de un combatiente o el desdibujamiento del sujeto de la guerra. **Revista Maguaré**, Bogotá, n. 21, p. 243-269, 2007.
- BLAIR, E.; LONDOÑO, L. Experiencias de Guerra desde la voz de las mujeres. **Revista Nómadas**, Bogotá, n. 19, p. 106-115, 2003.
- BOURDIEU, P. **Razones Prácticas**. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.
- CÁRDENAS, J. **Los parias de la guerra**. Análisis del proceso de desmovilización individual. Bogotá: Ediciones Aurora, 2005.
- CASTELLANOS, J. **Formas actuales de la movilización armada**. Una aproximación prosopográfica. Tese (Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude) - Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, Universidad de Manizales-CINDE, Manizales, 2009.
- HUMAN RIGHT WATCH. **Aprenderás a no llorar**. Bogotá: Editorial Gente Nueva, 2004.
- NIÑO, N. **De la vida militar a la vida civil de jóvenes excombatientes en Colombia, subjetividades en tránsito**. Una aproximación desde la infancia, la juventud y el género. Tese (Mestrado em Ciências Sociais), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, México, 2014.
- PAÉZ, E. **No queremos que nos limiten nuestros sueños de niña**. Las niñas en el conflicto armado colombiano. New York: Save the Children, 2002.
- PECAUT, D. De la violencia generalizada al terror: el caso colombiano. **Revista Controversia**, Bogotá, n. 171, p. 9-31, dez. 1997.
- RODRIGUEZ, I. **Para una sociología de la infancia**: aspectos teóricos y metodológicos. Madrid: CIS, 2007.
- SPRINGER, N. **Como corderos entre lobos**. Del uso y reclutamiento de niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia. Springer Consulting services, 2012.

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar descobertas em relação a como a participação como combatentes nas guerrilhas das FARC e do ELN na Colômbia tensiona a experiência de ser menina e jovem e a construção das categorias infância e juventude em cinco jovens ex-combatentes dessas guerrilhas.

Palavras-chave:

infância, juventude, guerrilha, *habitus* guerreiro, vida civil.

DATA DE RECEBIMENTO: 24/02/2016

DATA DE ACEITAÇÃO: 30/04/2016

**Nohora Constanza Niño Vega**

Psicóloga pela Universidad Nacional de Colombia, mestre em Ciências Sociais pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México e atualmente candidata a doutora em Pesquisas em Ciências Sociais nessa mesma faculdade. Possui interesse em temáticas sobre infância, juventude, violência, construção de paz e subjetividades políticas.

E-mail: nohora.nino@flacso.edu

Além do patriarcado: a infância e a maternidade em Nietzsche

Leandro Drivet

“No homem autêntico se esconde uma criança: ela quer jogar”
(Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 106).

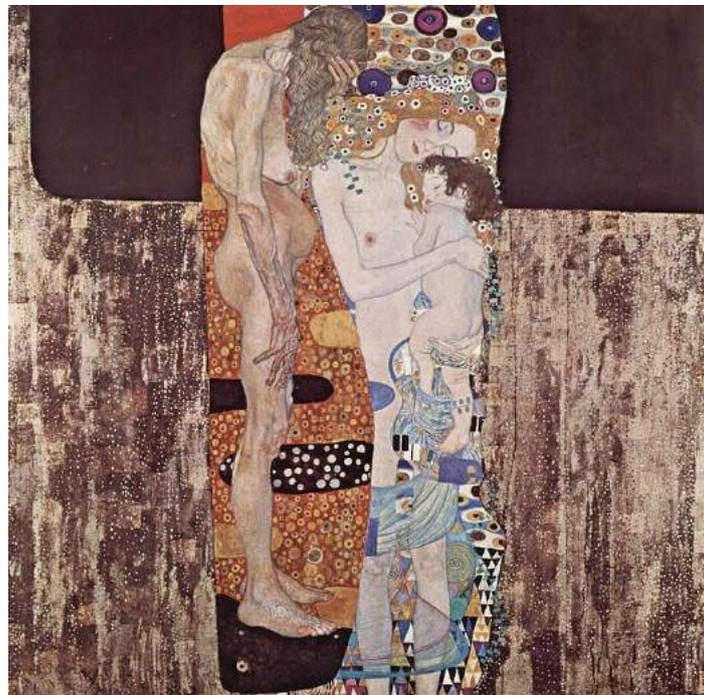


IMAGEM: Gustav Klimt

Introdução

Nosso intuito com este trabalho é, em primeiro lugar, rastrear alguns traços salientes das concepções tradicionais da infância, especialmente dos mitos que conformam as subjetividades ocidentais. Para isso, recorreremos à Bíblia e à história do cristianismo. Depois, contrastamos a valoração patriarcal e mercantil da infância com a figura da criança no pensamento transvalorador² de Nietzsche. Desde seus escritos juvenis, Nietzsche (1872/1994) percebeu o risco do esgotamento da experiência estética (trágica) que alberga desmedida, arrebatamento, êxtase, dança, canto e jogo, sob o despotismo do socratismo estético, uma forma cinza e desapaixonada da maturidade *anestesiada*, adaptada à mediocridade do normal e do esperável. Mas é principalmente em *Assim Falou Zaratustra* que Nietzsche destaca a singularidade criadora da infância (cf. Niemeyer, 2012). Acreditamos que esse texto oferece contribuições significativas para o desenvolvimento de uma perspectiva que tenha, como objeto de estudo específico, o mundo da infância. Concluimos que tal perspectiva, que sublinha a violência contra as crianças, está intimamente ligada ao conceito nietzschiano do “materialismo”.

1 Tradução nossa.

2 Nota da tradutora: trata-se de um termo nietzschiano que se refere à transformação sofrida pelo significado dos conceitos “bom” e “mau”, como resultado da morte de Deus e da chegada do super-homem anunciada pelo autor em seu famoso texto *Assim Falou Zaratustra*.

Aspectos salientes da infância em nossos mitos fundantes

Para os gregos, *paidós*³ é ao mesmo tempo criança, filho e escravo, e sua raiz etimológica enfatiza especialmente o vínculo da criança com o pai. Distingue-se da palavra *téknon*, que, derivada de um verbo que significa dar à luz, parir, engendrar, sublinha, sobretudo, o vínculo filial com a mãe. Enquanto *téknon* é uma categoria doméstica, *paidós*, desde o seu início, abrange o âmbito político. É significativo que a raiz indo-europeia de que deriva *paidós* esteja associada ao pequeno, breve, escasso, pouco, insignificante e humilde (Dumé, 2015).

O termo “chico”⁴ deriva do latim *cicum*, que o *Oxford Latin Dictionary* define como “um objeto proverbialmente sem valor” [“A proverbially worthless object”]. A Real Academia Española afirma que a “puerilidade” é própria da criança enquanto uma “coisa de pouca ou insignificante entidade”. A infância não existiu como um objeto de atenção intelectual até Rousseau. No entanto, não sem razão, mas com alguma injustiça, para a modernidade a menoridade é unilateralmente sinônimo de incapacidade⁵. Portanto, é importante recuperar uma perspectiva analítica que contribua para destacar um tipo de violência que não é redutível às desigualdades de classes. Não inteiramente desconhecida, a violência dos adultos sobre as crianças de ambos os sexos se encontra, no que diz respeito à crítica do patriarcado, num segundo plano em relação à contribuição inestimável das abordagens feministas⁶. Não obstante, não é no trabalho adulto (alienado) nem na relação sexual adulta, mas na relação entre adultos e crianças que pode se encontrar o princípio da reprodução da ordem social existente. Como observado pela língua (mesmo por trás da consciência dos falantes), e soube perceber Rozitchner (2011), o ‘*mater-ialismo*’ começa com a relação da criança com a mãe. Ele se extravai, portanto, com a repressão desse vínculo.

Para contextualizar a importância atual do nosso assunto, é suficiente dar uma olhada na agenda da mídia para perceber a relevância e a atualidade da reivindicação de uma crítica do patriarcado que não se reduza à perspectiva de gênero – que é indispensável: a violência contra as crianças e, especialmente, a violência sexual que continuam a sofrer, sem exclusão de classes, ocupa periodicamente as capas da imprensa internacional, evidenciando a cumplicidade de diferentes setores (assim como da hierarquia) da Igreja Católica e do poder político e financeiro ligado a ela.

3 Termo de origem grega que significa criança.

4 Neste contexto, equivalente a menino.

5 Frigerio (2008) tem reconhecido, entre outros filtros ideológicos, o preconceito de classe que nos obriga a falar em plural de “infâncias” e em diferentes formas de ser criança. Na esfera pública contemporânea, “criança” parece ser somente o que pertence a uma classe privilegiada: os pobres são simplesmente “menores”.

6 O corpo das crianças não está usualmente como prioridade entre os *corpos que importam* (cf. Butler, 2008), ainda que seja justo reconhecer que, nas teorias referidas, se encontram ferramentas para tematizar o domínio de que estamos falando.

Além da ininterrupta exploração das crianças como força de trabalho, como simples objetos prontos para a satisfação de impulsos sádicos, como mercadorias, bem como a sua utilização como objetos sexuais, a Argentina acrescenta que encontramos a expropriação da sua identidade por razões ideológicas. Compreende-se rapidamente porque é necessário atentar para um ângulo descuidado da crítica do patriarcado que tem seu centro na necessidade de submeter ao tribunal da razão a violência que não cessa de atualizar-se na relação social específica entre adultos e crianças⁷.

A perspectiva que enfatiza a centralidade dos direitos das crianças é contígua e solidária daquela que defende os direitos dos animais / ambientais / naturais enquanto se ocupa dos direitos dos (ainda) sem voz; ou, como assinala Derrida (2010), daqueles que são supostamente incapazes de dar *respostas*: os seres vivos não humanos e as gerações futuras. O “esquecimento” ou diferimento dos “corpos menores” é um sintoma de longa data vigente em nossa época. Isto pode ser entendido como uma consequência do desrespeito à natureza não humana (Schaeffer, 2009), neste caso, a natureza que (ainda) não se conforma a si mesma, nem é reconhecida pelos outros como sujeito.

O desprezo pelas crianças é uma constante que precede e vai além da moral cristã, mas que esta exerceu exemplarmente. De acordo com Freud (1900/1991, p. 271, grifos nossos), “o destino de Édipo nos comove porque *poderia ter sido o nosso (...)*”. León Rozitchner (2001) argumenta convincentemente que a figura dramática que hoje nos comove desde a infância, sejamos crentes ou não, é Cristo. Cristo sugere desde a cruz que seu destino poderia ser o nosso. Ele representa o filho que morre, segundo dizem-nos, em nome do pai, por rebeldia.

As regras de civilidade começam, como evidenciado por Norbert Elias (1939/1993), tornando os filhos objeto do controle adulto. Eles abrigam simultaneamente espontaneidade e excesso, incapacidade de dissimular, descaramento, “perversão” e irreverência inocente. O aguçado olhar psicológico indica que é na “terna infância” que devem começar os controles, as coerções, o ensino das regras sociais: o pecado, como diz Agostinho (1999), começa lá. Esse corpo – metade mãe e metade animal –, infinito, imprevisível e sedutor *pelo que é e pelo que nos faz lembrar*, devia ser moldado.

O Cristianismo, digamos com ambiguidade freudiana, lidou com *isso*. Nas *Confissões*, Agostinho (1999, p. 23) usa uma pergunta retórica para afirmar que são as crianças que nos mostram “o pecado da infância” que nós não “lembramos”: ter ansiosamente desejado o peito da mãe. O bispo de Hipona sente-se morto de vergonha na frente deste espelho que mal se atreve a olhar para esquecer imediatamente. Rozitchner (2001) supõe, analisando as *Confissões* de Agostinho, que o desprezo cristão pelas crianças é um deslocamento, talvez parte inseparável do mesmo ódio/horror pelo conceito de “*mater*-ialidade”, o qual condensa mãe e matéria. Este caráter ‘*anti-mater*-ialista’ do mito explicaria por que a mãe, no cristianismo, é Virgem, por que concebe “sem pecado”, ou seja, sem prazer, sem gozo carnal, não com um homem (carnal), mas com o seu próprio Pai, e por que essa mãe sensual é deslocada da Trindade do Pai, Filho e Espírito Santo.

7 Referente a isso, cf. Autor, 2010.

Foucault (1987), sem destacá-la especificamente, observa que a definição de “corrupção de menores” desaparece na transformação da hierarquia judaica do pecado carnal sobre a qual escreve Casiano. Esta falta também não é mencionada por São Paulo, que, ainda que a conheça, a esconde, e, portanto, parece ser uma repressão cristã, não judaica. O “impuro” da infância poderia ser sua proximidade com a sensualidade *material*. A interação primária com a mãe, que inunda de sexualidade a mera preservação da vida no sentido adulto-criança (Laplanche, 1987/2001), revela as fantasias inconscientes que o adulto considera como superadas e – sem razão – exclusivas da criança.

Os mitos que organizam a experiência primária da cultura e que lhe dão suas formas autonarrativas e autoteorizantes elementares oferecem modelos, lugares comuns, traços tendenciais de seus membros. Para os gregos antigos, *Eros* teve um aspecto pueril, caprichoso, lúdico e terno, e foi muitas vezes descrito como uma criança. No que diz respeito a nossa tradição de maior sucesso, a Bíblia não é um livro que mostra amor exemplar, respeito ou compreensão particular pelas crianças. “O Sacrifício de Isaque” (Gênesis, 22. 1-19), a famosa passagem que narra o momento em que Deus põe à prova a Abraão exigindo o sacrifício de seu único filho (é verdade que sem a sua consumação), ensina que o corpo da criança pertence ao pai, ou, em todo caso, ao Senhor; numa palavra: ao *Pater*. Mas o simbolismo se enriquece: Le Goff e Truong (2005) apontam que a palavra “Isaac” significa “riso”, o qual, como vindo de baixo, foi associado com o diabo, e, conseqüentemente, afogado, entre os séculos IV a X. Por que ter medo de uma criança rindo? No entanto, o amor (*Eros*, *Cupido*), questiona Bataille (2007), não é muito mais angustiante precisamente porque faz você rir? Tomás de Aquino lhe atribuirá ao riso um estatuto positivo só por volta do século XII. Nietzsche apontará que Jesus/Cristo nunca ri, e assinalará o poder corrosivo do riso em *Zarathustra*, quando “o mais feio dos homens” mata a Deus rindo (Nietzsche, 1883-1885/2007). Deus é o nome da angústia da criança interior: habita as solenidades, os silêncios, as proibições, as faltas, e não tolera jamais a ridicularização aniquiladora a que pode submetê-lo a *inocente* curiosidade de uma criança.

No *Novo Testamento*, Herodes dá outro exemplo desse longo fio de sangue que conecta a humanidade (pelo menos o seu ramo cristão) através do “sacrifício das primícias”, suspeitosamente ubíquo. Não podem nos satisfazer, pelo contrário, as seguintes palavras de Jesus: “Asseguro-lhe que quem não recebe o reino de Deus como uma criança de maneira nenhuma entrará nele” (Lucas, 18:17). Nietzsche (1883-1885/2007, IV, “A festa do burro”, p. 419) ensinou a ler nelas a exigência de subordinação, mediocridade (“tornar-se pequeno”, Mateus, 18:4) e renúncia da terra. Arnold Zweig sintetizou este tema doloroso de nossa história antiga numa carta a Freud de 1934: “Parece que as pessoas precisam de tempos em tempos de um símbolo do filho sacrificado” (Freud; Zweig, 2000, p. 134).

Pode-se objetar que aqui conferimos uma prioridade quase exclusiva aos “elementos negativos” sobre a infância presentes nos relatos cristãos. Segundo essa crítica, estaríamos excluindo, ou não valorizando justamente, um Menino-Deus. Embora se possa argumentar que, ao contrário do judaísmo como religião do Pai, o cristianismo é a religião do Filho, e inclusive Deus torna-se criança neste filho, na verdade ele é um

filho destinado a morrer em nome do Pai (e/ou da Virgem Mãe). Além do fato de que é possível encontrar elementos do mito que levam em consideração a infância e se encaminham a cuidar dela, a hipótese de leitura que propomos é a de que as linhas dominantes da doutrina cristã, aparentemente (de forma consciente) purgadas de toda agressão, e mesmo de toda crueldade, apontam explicitamente para uma sacralização do Filho em sentido estrito: fazê-lo sagrado, sacrificando-o. Basta tomar ao pé da letra a palavra sagrada: a criança é o “cordeiro de Deus” (*Agnus Dei*), vítima sacrificial que, com a sua morte, “tira o pecado do mundo”.

Por outro lado, não é lícito reduzir a história à mitologia, mas é notável como os nossos mitos nos lembram que não é conveniente desconhecer os desejos inconscientes dos “pais” (adultos) por seus “filhos”. Nesse sentido, é fundamental lembrar que, para a mitologia grega, o destino mortal de Laio foi determinado a partir do dia em que, como preceptor, agrediu sexualmente a Crísipo, filho do rei Pélope (Monzón, 2009). Essa história – que, de acordo com as palavras de Freud, estremece-nos desde pequenos e invade nossos sentidos sob um halo de mistério e de secreta admiração adulta – tem como antecedente – menos conhecido – um caso de violência sexual infantil (que culmina no suicídio da vítima). Somos tão herdeiros dessa dissimulação como da descoberta a que se permite Édipo e de que Freud faz conceito.

Tendo em conta estes elementos de análise, espera-se que o autoproclamado “Anticristo” possa dar origem a uma transvaloração da paidofobia⁸ das religiões pré-modernas, e um questionamento do conceito de infância na primeira modernidade.

Transvaloração nietzschiana da infância

Na paródia do cristianismo intitulada *Assim Falou Zaratustra*, a criança é um dos protagonistas. Isto é significativo no contexto do programa nietzschiano de transvaloração de todos os valores. Longe de ser apenas a representação do ainda-não-adulto, do ainda-não-maior-de-idade, de acordo com Nietzsche (1883-1885/2007, p. 51) “a criança é inocência, e esquecimento, um novo começo, um jogo, uma roda que se move sozinha, um primeiro movimento, um sagrado dizer sim”. No discurso “Das três transformações” (Ibid., p. 49-51), o espírito deve transformar-se em camelo para aprender a suportar as cargas; em seguida em leão, para romper com a obrigação imposta de fora e contra si mesmo; finalmente, é necessário que o leão se torne criança, pois ela é capaz de fazer algo que o feroz leão não pode: criar o novo. A criança é o verdadeiro ateu, a encarnação de uma nova inocência. Em “A hora mais silenciosa” (Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 214), Zaratustra diz:

Então, algo me falou novamente sem voz: “Você tem que tornar-se ainda uma criança e não ter vergonha. [...] O orgulho da juventude ainda está em você, você se tornou jovem tarde, mas aquele que quer se tornar uma criança deve superar até mesmo a sua juventude”.

8 Nota da tradutora: Medo de crianças

O profeta do super-homem chama a abandonar o *infantilismo* (psíquico) que nos mantém atados aos tutores que procuram substituir a nossa consciência moral, mas isso não significa abandonar a infância absolutamente. A liberdade está associada com a superação da dívida/culpa e da vergonha. A criança é o criador rindo (Eros), por isso não é aconselhável associá-lo com a vítima do desrespeito sacerdotal denunciado mais tarde, quando Zaratustra fala “Das velhas e novas tábuas”: “O criador é o mais odiado” (Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 293). O ódio ao criador é o ápice do desprezo daqueles que acham que são os bons e os justos. A criação não admite mesquinhez: apenas na medida em que se é capaz de dar, ou seja, de dar a si próprio sem esperar um retorno, que Zaratustra considera admissível ter uma criança. Acontece que, como toda a criação, é difícil *pro-criar*. Zaratustra parece nos dizer que a maioria das pessoas apenas se *reproduzem*, no sentido de que buscam produzir a si mesmas novamente: seus gostos, seus hábitos e seus pensamentos. E assim, em vez de *pro-criar*, repete-se. Moldar as crianças à imagem e semelhança do guia é a tentação a que Deus não pode resistir, e a que só dificilmente resistem os pais, professores, líderes e analistas. A tentação secreta do educador é brincar de ser Deus (esse Deus que pouco tem de “jogo”, no sentido nietzschiano), impondo um ideal próprio em detrimento do desejo do outro.

Num mundo onde o deserto cresce, Zaratustra se sente um nômade em todas as cidades e uma despedida em cada porta:

Fui banido do país dos meus pais [Vaterland] e das minhas mães [Mutterland] (...). Devido a isso, eu simplesmente amo o país dos meus filhos [Kinderland], o não descoberto, no mar remoto: ordeno a minhas velas que o procurem incessantemente. Quero nos meus filhos reparar o fato de eu ser filho de meus pais e, em qualquer futuro – este presente! (Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 180).

A utopia deste transvalorador é *presente e futuro reais e exultantes* contra as promessas de um futuro ilusório. O presente é o momento das crianças e das paixões. O *país da cultura* é o mundo em que as crianças são prioridade. Nem *Patria* nem *Matria: Kinderland*. Neologismo, conceito impossível de traduzir num contexto em que a “puerilidade” refere-se a questões “menores” por associação desagradável com o insignificante. Zaratustra proclama, contradizendo a tradição dos patriarcas: “Que importa o país dos pais?” (Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 294).

Que a partir de agora a honra não seja o lugar de onde você vem, mas o lugar onde você vá! (...) O país de seus filhos é que você deve amar: seja esse amor a sua nobreza – o país não descoberto, localizado no mar mais remoto! Ordeno a vossas velas que partam uma e outra vez na sua busca! Em seus filhos você deve *reparar* o fato de serem filhos de seus pais: assim deve redimir todo o passado!

Essa nova tábua eu coloco em cima de você! (Ibid. p. 281-282)

Essas declarações de Nietzsche-Zaratustra imunizam contra as manifestações de uma metafísica purgada de matéria. Voltaremos ao específico materialismo nietzschiano depois. Antes, queremos acrescentar que, além do testemunho de um mundo outro, leve e elevado, a criança aparece no grande livro de Nietzsche servindo a outra função: mostrar de modo transparente a deformação do ensino de Zaratustra. No discurso intitulado “A criança do espelho” (Nietzsche, 1883-1885/ 2007, p. 127-130), uma criança se apresenta a Zaratustra em sonhos, e pede-lhe para se olhar no espelho que ela traz em suas mãos. Zaratustra – assim conta seu pesadelo – grita apavorado ao ver que seu reflexo na superfície do espelho é a careta e o riso zombeteiro de um demônio. Ainda perturbado pela experiência enquanto a narra, o profeta do super-homem interpreta o anúncio da criança no sonho dizendo que sua doutrina está sendo distorcida. Assim, deverá se misturar de novo com os que o veneram.

Ao longo do protagonismo reflexivo, explícito e reiterativo da figura da criança em *Zaratustra*, há outra figura associada com a criação que aparece de forma menos óbvia, mas igualmente importante. E talvez já não tenhamos que pensar então a transvaloração associada a uma determinada figura individualizada, mas a uma *relação* particular, seja reprimida ou inovadora. Se a criança é a figura que condensa a força da criação e da inocência, Nietzsche também associa mais de uma vez na mesma obra a experiência criativa (estética) com a maternidade.

Nós tínhamos escrito que os autoproclamados “bons” e “justos”, que estão associados no pensamento nietzschiano ao cristianismo triunfante como religião imperial, odeiam ao quebrantador, que quebra velhas tábuas, que inventa a sua própria virtude. A criação está associada com as crianças no primeiro discurso de *Zaratustra* já analisado, mas está associada, em seguida, também à maternidade:

Vocês, criadores, vocês homens superiores! Quem tem que dar à luz está doente; e quem já deu à luz é impuro.

Perguntem para as mulheres: não se dá à luz por diversão. A dor faz cacarejar a galinhas e poetas.

Vocês criadores, em vocês há muitas coisas impuras. E isso é porque teriam que ser mães (Nietzsche, [1883-1885] 2007, p. 388).

O campo semântico que define as novas “virtudes”, neste trabalho nietzschiano, desconstrói, pelo menos em certos fragmentos, a tentativa frequente de associar, pela inércia patriarcal, força, violência e poder. A maternidade é a *ligação* que se torna a sede das virtudes do transvalorador, já não exclusivamente *viris*, mas onde está iminente uma espécie de horizonte inédito do super-homem. Não é a pessoa-Mãe que quer ao filho para si mesma, mas na ‘*mater-ialidad*’ (inclusive na aleitação, Rozitchner dirá), onde o germe desses valores está presente. Na verdade, quando se trata de quem considerava virtuosos, Zaratustra associa os novos valores à maternidade: “Oh, meus amigos! Que o si mesmo de vocês esteja na ação como a mãe está na criança: e que seja essa a sua palavra sobre a virtude!” (Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 146). O significado desta frase é melhor compreendido em relação à outra que lemos mais para frente:

“Radicalmente você ama apenas o seu próprio filho e a sua própria obra; e onde há um grande amor por si mesmo, há sinal de gravidez: isso é o que eu encontrei” (Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 230). E embora tenha rejeitado antes a *Matria* e de todo mundo ‘pan-adulto’ em defesa de um país de crianças, a ética do super-homem, em Zaratustra, parece contar, dentro de seus aspectos inevitáveis, com os valores maternos. Esta não é uma questão marginal: Zaratustra termina explicando a ética do texto em torno desse ideal não des-*mater*-ializado da gravidez e do amor materno. A sua não é uma ética da beleza, nem uma ética da felicidade pessoal. Ao apontar para sua “estrela polar” Zaratustra fala como a mãe antes imaginada: “Meu sofrimento e minha compaixão – o que importam? Por acaso eu aspiro à *felicidade*? Aspiro à *minha obra*!” (Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 433).

Nietzsche torna complexa assim, como em um parêntese de sua obra, a ênfase mais unilateralmente viril, mais inclinada às virtudes primitivas – por definição, varonis, uma vez que o conceito de “virtude” é derivado da palavra “*vir*”, ou seja, “*varón*”, em espanhol, “homem” – que caracterizarão ao super-homem temerário destas obras, para compor um belo e necessário elogio dos valores maternos, criativos, sensíveis, receptivos, generosos e de proteção do novo⁹. Recupera e dá uma dimensão estética e política à tradição de olhar a criança a partir da perspectiva que a liga com a mãe (*téknon*) e as isola na esfera doméstica. O materialismo nietzschiano, que poderia ser definido, em princípio, como a elaboração consumada da morte de Deus, mostra, em *Assim Falou Zaratustra*, uma consequência menos óbvia e menos reconhecida: o cultivo transvalorador de valores *mater*-iais.

Conclusão

O materialismo de Nietzsche, que começa com a morte da ideia que argumenta a possibilidade de imaginar uma existência totalmente desengajada da *mater*-ialidade, continua neste tipo de sonho que é Zaratustra, com a reavaliação de um materialismo cheio de sentidos e história, não redutível à mecânica, ou a uma concepção idealista de “matéria”. Freud avançará nesse caminho. A passagem de uma hierarquia patriarcal de valores à lembrança permanente da *mater*-nalidade a que convida Nietzsche ajudaria a quebrar o rígido ideal de uma vida adulta que, sob a forma de qualquer figura de autoridade, reproduz os seus mecanismos de controle e exercício da dominação.

9 Não se trata de valores próprios do essencialismo a-histórico, mas de traços distintivos de funções associadas milenariamente às mulheres, presentes em mitos, sonhos e representações primárias em culturas diversas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUSTÍN, S. **Confesiones**. Buenos Aires: Lumen, 1999.
- BATAILLE, G. **Las lágrimas de Eros**. Tradução D. Fernández. 4. ed. Barcelona: Tusquets, 2007.
- BUTLER, J. **Cuerpos que importan**. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- DERRIDA, J. **Seminario La bestia y el soberano**. Volumen I (2001-2002). Tradução C. de Peretti; D. Rocha. 1. ed. Buenos Aires: Manantial, 2010.
- DUMÉ, D. **Acerca del vocabulario asociado a la educación**. Inédito. 2015.
- EL LIBRO DEL PUEBLO DE DIOS. LA BIBLIA. 7. ed. Ediciones Paulinas: Madrid, 1992.
- ELÍAS, N. **El proceso de civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas**. México: FCE, 1993 (Original de 1939).
- FOUCAULT, M. La lucha por la castidad. In: ARIÈS, P. et. al. (Org.). **Sexualidades Occidentales**. Barcelona: Paidós, 1987. p. 34-50.
- FREUD, S. La etiología de la histeria. In: _____. **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 2006 (Original de 1896). Tomo III. p. 185-218.
- _____. La interpretación de los sueños. In: _____. **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1991 (Original de 1900). Tomos IV e V. p. 345-612.
- FREUD, S.; ZWEIG, A. **Correspondencia, 1927-1939**. Barcelona: Gedisa, 2000.
- FRIGERIO, G. **La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica**. Buenos Aires: Del estante, 2008.
- LAPLANCHE, J. **Nuevos fundamentos para el psicoanálisis: la seducción originaria**. Tradução S. Bleichmar. Buenos Aires: Amorrortu, 2001 (Original de 1987).
- LE GOFF, J. Y.; TRUONG, N. **Una historia del cuerpo en la edad media**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2005.
- MONZÓN, I. **Abuso sexual: violencia de la desmentida**. 2009. Disponible em: <www.isabelmonzon.com.ar>. Acesso em: 23 jun. 2014.
- NIEMEYER, C. (Org.). **Diccionario Nietzsche**. Conceptos, obras, influencias y lugares. Tradução I. de los Ríos; S. Santana; J. L. Puertas; J. Planells. Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.
- NIETZSCHE, F. **El nacimiento de la tragedia**. Tradução A. Sánchez Pascual. Madrid: Alianza, 1994 (Original de 1872).
- _____. **Así habló Zaratustra**. Tradução A. Sánchez Pascual. Madrid: Alianza, 2007 (Original de 1883-1885).
- ROZITCHNER, L. **La Cosa y la Cruz**. Cristianismo y Capitalismo (En torno a las confesiones de San Agustín). Buenos Aires: Losada, 2001.
- _____. **Materialismo ensoñado**. Ensayos. Buenos Aires: Tinta Limón, 2011.
- SCHAEFFER, J. M. **El fin de la excepción humana**. Buenos Aires: FCE, 2009.

Resumo

Principalmente em *Assim Falou Zaratustra*, Nietzsche focaliza a infância e faz aportes significativos para o desenvolvimento de uma perspectiva que tenha, como objeto de estudo específico, o mundo da infância. Confrontado com a redução da infância (ou de parte dela) à “minoridade de idade”, e com as exigências utilitárias ou ascéticas da moralidade convencional, Nietzsche postula o “país dos filhos” e sonha com uma “segunda inocência”. Ela é equivalente à consumação dos ideais estéticos e éticos do super-homem. Suas contribuições para uma reflexão sobre a infância destacam a violência social específica contra as crianças, e estão intrinsecamente ligadas à redefinição do “materialismo” que concebeu contra a exageração religiosa do pudor e a idealização romântica da infância.

Palavras-chave: materialismo, infância, Nietzsche, patriarcado.

DATA DE RECEBIMENTO: 27/02/2016

DATA DE APROVAÇÃO: 30/04/2016

**Leandro Drivet**

Doutor em Ciências Sociais (Universidad de Buenos Aires) e pesquisador do CONICET. Professor na Faculdade de Ciências da Educação da Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina), onde integra o CIFPE e o CISPO. Publicou recentemente “Freud como leitor de Nietzsche” (Civilizar, Ciências Sociais e Humanas, 2015).

E-mail: leandrodrivet@yahoo.com.ar

Quando e como a proteção da infância é um valor para os adultos

Suzana Santos Libardi



IMAGEM: Candido Portinari

Introdução

O objeto de estudo deste trabalho é a proteção da infância, considerando especificamente as formas pelas quais tal proteção se produz no âmbito das relações intergeracionais de adultos e crianças no contemporâneo. A noção de proteção da infância e os seus impactos sobre as relações intergeracionais são explorados a partir de pesquisa de campo, de caráter qualitativo e exploratório, realizada com adultos.

A pesquisa partiu do campo interdisciplinar dos (novos) estudos da infância (Alanen, 1992; Sirota, 2007; Corsaro, 2011), adotando sua crítica às narrativas clássicas sobre a criança e a infância. Nesse campo de estudos, considera-se que a construção da infância decorre de processo social e histórico (Qvortrup, 2011a, 2011b) e que, no “mundo ocidental”, a construção da infância e o lugar social majoritariamente reservado para ela se alimentaram, por exemplo, das “verdades” produzidas pelas teorias do desenvolvimento, emergentes na Modernidade (Smolka, 2002; Gillis, 2011), e pelas teorias da socialização (Durkheim, 1982; Parsons, 1982).

A concepção ocidental (Stearns, 2006), ou melhor, europeia, de infância moderna (Qvortrup, 2005) produziu consequências para a construção da infância no Brasil e em outros países da América Latina e do mundo (Alanen, 1992; Heywood, 2001; Stearns, 2006); produziu também consequências para a experiência das crianças e impactou na maneira como esse grupo geracional foi tratado ao longo de diferentes momentos da nossa história. Este trabalho, então, busca somar-se ao esforço acadêmico de não dar continuidade às narrativas tradicionais de socialização e do desenvolvimento da criança, procurando pensar a infância em sua dimensão geracional, examinando um dos aspectos do trato da infância no Brasil, a saber: sua proteção.

Atualmente, no Brasil, a ideia de que crianças devem ser especialmente protegidas é garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990a), que formaliza uma definição de proteção ainda muito associada aos contextos de adversidade, onde ‘a criança já está sofrendo alguma violação de direitos’ e, por isso, Estado ou família são responsabilizados a prestar diversos tipos de assistência para retirar a criança de contextos ou práticas que lhe causem algum dano ou lhe imponham riscos. Apesar do documento refletir a doutrina de proteção integral (Arantes, 2009) e ter sido uma conquista importante da sociedade brasileira, o texto (Brasil, 1990a) traz a proteção enquanto medidas que devem ser aplicadas em situações onde a criança, por exemplo, está desprovida do convívio familiar, ou passa por maus tratos, ou está exposta ao trabalho, ou, ainda, quando ela é autora de ato infracional. Essa definição de proteção reflete a história do trato público dado à infância no Brasil e dos serviços aqui criados para atender a criança (Kramer, 1982; Pinheiro, 2006; Castro, 2012), por isso a proteção, enquanto uma normativa para as famílias e para o Estado, parece ser evocada apenas como algo que deve acontecer em situações “de exceção”.

Isso ocorre, entre outros fatores, porque a ideia de proteção foi sendo socialmente produzida no Brasil a partir de marcadores de raça e classe que caracterizam historicamente as infâncias que mais sofrem violações de direitos no país: as infâncias marginalizadas, vividas pelas crianças negras e pobres. Apesar dos ganhos em se tentar resguardar essas crianças e promovê-las ao *status* de sujeito de direitos, a proteção regulamentada no país não foi associada também a práticas cotidianas de cuidado com todas as crianças e ainda representa dificuldade de se concretizar para toda a geração da infância.

Tendo em vista então as limitações da definição de proteção enquanto norma, buscamos nesse trabalho conhecer a visão dos adultos sobre a presença (ou não) da proteção na vida comum de crianças que gozam de uma infância mais próxima da “idealizada”. Aqui, a proteção foi vista como um valor, pensada em um sentido mais amplo, e abordada de uma perspectiva geracional (Alanen; Mayall, 2001; Alanen, 2011), que percebe adultos e crianças enquanto sujeitos de grupos de geração (Freixa; Leccardi, 2010; Qvortrup, 2011a; Weller; Motta, 2010). Isso significa que tomamos a atuação desses indivíduos tendo em vista sua dimensão coletiva, considerando que suas possibilidades de ação provêm da posição de seu grupo geracional na estrutura da sociedade (Weller, 2010). Por relações intergeracionais, então, nos referimos às relações que adultos e crianças estabelecem entre si, tendo em conta principalmente que os papéis assumidos nessa

relação emanam não somente das características individuais das pessoas envolvidas na relação, mas também das posições geracionais de uma geração perante a outra. Então, visto que a geração adulta tem um papel de responsabilidade com a geração da infância, a relação adulto-criança será atravessada por esse imperativo, quer ele seja exercido ou não. Adotamos a abordagem geracional no presente trabalho porque nos interessa conhecer as condições de possibilidade que permitem a construção de vínculos de responsabilidade e também de interdependência entre esses sujeitos, assim como observar a reciprocidade nessas relações, entre outras questões. Neste trabalho, portanto, a ideia de proteção é discutida dentro de uma reflexão mais ampla sobre as trocas entre a geração dos adultos e a geração das crianças na realidade brasileira, objetivando conhecer especificamente como elas são impactadas pela ideia de proteção.

Para isso, realizamos uma pesquisa de campo com adultos. Nossa escolha metodológica decorre da compreensão de que a proteção da infância – enquanto um valor ou enquanto uma norma – ressoa diretamente sobre os adultos e sobre o Estado, que são supostamente os provedores da proteção para gerações mais novas. Este trabalho mostra como sujeitos da geração mais velha veem a aplicabilidade da ideia de proteção e como se posicionam diante disso.

Como, quando, onde e com quem a pesquisa foi realizada

A pesquisa foi realizada em duas cidades do Sudeste do Brasil, uma de porte grande (com aproximadamente 6 milhões e meio de habitantes) e outra de porte pequeno (com aproximadamente 70 mil) - a qual se destaca na região por sua atividade mineradora, turística e pela vida universitária. O critério para a seleção dos participantes considerou a intimidade deles com o campo da infância – os debates no âmbito dos direitos da criança, como também o conhecimento e a experiência dos participantes no cuidado ofertado profissionalmente a essa geração. Sendo assim, os participantes foram escolhidos de modo a contemplar tanto sujeitos que trabalham com crianças como sujeitos que não trabalham com crianças.

Contamos com a participação de adultos divididos em três grupos. Os grupos, doravante nomeados ‘Grupo I’ e ‘Grupo III’, foram compostos por jovens adultos, estudantes de graduação em licenciatura nas áreas de exatas, ciências naturais e engenharia de duas universidades públicas. Estes eram os grupos de adultos que ainda não trabalham com crianças. Seus participantes tinham de 18 a 33 anos de idade, sendo 53,12% deles do sexo masculino e 46,88% do sexo feminino, a imensa maioria não tinha filhos e era graduanda nos cursos das engenharias. Já o ‘Grupo II’ foi composto por professoras de uma escola pública; adultas que tiveram formação acadêmica voltada para a infância e trabalhavam diretamente com crianças. Esse grupo foi composto por mulheres, oriundas de classes médias e populares, com idade entre 42 e 57 anos, e das quais 72,72% tinha pelo menos um filho. Assim, a pesquisa contou com um total de 43 adultos entre 18 e 57 anos, sendo 60,46% do sexo feminino e 39,53% do masculino.

Os adultos participaram da pesquisa apenas em situações de grupo porque não priorizamos sua opinião individual, mas sim o que o debate entre eles produziu enquanto um discurso mais coletivo do grupo sobre a proteção da infância. Adotamos na pesquisa a metodologia dos grupos operativos (Pichon-Rivière, 2005; Bleger, 2011). Foram realizadas nove reuniões com os Grupos I, II e III, denominadas ‘Oficinas’, ocorridas separadamente em três encontros com cada grupo – a ‘Oficina I’, a ‘Oficina II’ e a ‘Oficina III’. As Oficinas tiveram um roteiro semiestruturado de atividades que colocou tarefas diferentes para os grupos a cada encontro. As tarefas (Bleger, 2011) buscaram aproximar os participantes do tema da pesquisa, contemplando aspectos relacionados ao problema da proteção e das relações intergeracionais. Em uma Oficina foram usados relatos e memórias da infância dos próprios participantes e nas duas outras Oficinas foram usadas duas histórias fictícias. As histórias se desenrolavam em contextos diferentes e com personagens distintos – adultos e crianças. A narração das histórias continha lacunas propositalmente para que os participantes usassem a imaginação, criando várias possibilidades de continuação para elas e tentando justificar menos os comportamentos de cada personagem.

Todas as Oficinas tiveram o áudio da discussão gravado, com autorização de todos os participantes. Após a realização de cada Oficina, uma transcrição foi providenciada e, a partir dela, elaboramos um relatório para cada uma, descrevendo o andamento da atividade e como os participantes operaram a tarefa.

O estudo do material produzido no trabalho de campo – os relatórios – nos permitiu selecionar as passagens mais relevantes para a pesquisa. Esses dados foram organizados em categorias analíticas que são discutidas na tese de doutorado¹ para a qual a pesquisa foi realizada. Por sua vez, no presente trabalho, apresentamos exclusivamente a visão dos adultos sobre a proteção, tendo em conta contextos nos quais as crianças gozam de uma infância mais próxima da “idealizada”, ou seja, trata-se da criança que frequenta regularmente a escola, usufrui de boas condições no ambiente doméstico para crescer e dedicar-se aos estudos, brinca bastante, está sob os cuidados dos pais, entre outras características.

Uma história fictícia específica foi usada nas Oficinas para despertar o debate sobre o papel dos adultos para com uma infância “idealizada”. Nossa intenção foi criar um caso em que a personagem criança, que vive uma infância socialmente considerada “normal”, tem uma relação ativa com os adultos e lhes coloca questões e desafios, obrigando-os a refletir sobre como lidar com ela.

A história se passa numa escola privada, envolve uma criança de nove anos chamada Wilson (que tem desempenho regular na escola), a professora dele, os pais do menino (com quem ele vive) e a direção da escola. O “Caso Wilson” narra o incômodo da

1 LIBARDI, S. S. **A proteção da infância e as relações intergeracionais a partir da perspectiva dos adultos.** Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Trabalho orientado pela professora Lucia Rabello de Castro, professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

professora devido aos comportamentos e comentários do menino em sala de aula, se remetendo a sexo e drogas. A professora quer “se livrar” de Wilson. A diretora da escola quer que a família resolva a situação o mais rápido possível. Os pais estão decepcionados com a direção da escola. Eles também demonstram preocupação com o envolvimento de Wilson com colegas mais velhos e com os temas “maliciosos” e “precoces” que têm despertado o seu interesse, supostamente em decorrência dessa convivência. Inicialmente eles não sabem como agir, mas terminam mudando o filho de escola. Os pais não têm garantias de obter sucesso: não se sabe se Wilson mudará seu comportamento ou se ele estará bem na nova escola.

Para o presente trabalho, foram analisados os relatórios do trabalho de campo com resultados relativos ao “Caso Wilson”. Na seção seguinte, são apresentados, de forma resumida, os posicionamentos construídos pelos grupos de adultos sobre a ideia de proteção.

A proteção da infância e as relações intergeracionais

Apresentamos os principais resultados construídos pelos grupos de adultos quando debateram o seu papel perante a geração da infância, tomando o “Caso Wilson”. Os participantes precisavam decidir: o que fazer com essa criança? O objetivo da atividade foi verificar como a proteção aparece nos posicionamentos dos grupos de adultos.

Pais, professoras e a instrução da criança: o papel dos adultos para com uma infância “idealizada”

Primeiramente, destacamos que, em todos os grupos, houve a adesão dos participantes à avaliação apresentada na história: Wilson é muito pequeno para demonstrar interesse por temas como sexo e drogas – relatados na história – e, por isso, seu comportamento foi julgado como inadequado. Além de definirem Wilson pela sua pouca idade e suposta imaturidade, os participantes da pesquisa assumiram também a curiosidade como uma característica quase natural da criança, e com isso tentaram justificar o comportamento do menino da história.

O tema da proteção surgiu quando os grupos debatiam qual seria o papel dos pais no trato com os filhos. Os participantes da pesquisa defenderam que o adulto deve regular o acesso da criança a conteúdos inapropriados, especialmente para uma criança de pouca idade como Wilson. “Eu acho que deve é ser regulado o que ele fala e como ele fala. Então tem que explicar a situação e os momentos que ele não deve discutir certos assuntos”, disse Felipe², integrante do Grupo III. A atribuição adulta seria regular os temas que interessam ao menino. Quando questionados nas Oficinas, os participantes revelaram que compreendem que a função dessa regulação é educativa e também se concretiza como uma medida de proteção, pois busca garantir que o menino conheça

² Todos os nomes próprios utilizados neste trabalho são fictícios para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa. Felipe é um nome fictício.

temas delicados, como sexo e drogas, da forma mais “adequada” e poupando-o de experiências danosas. Para exercer essa regulação, os adultos deveriam estabelecer diálogos com as crianças, já que “o diálogo minimiza riscos”, disse uma das participantes. Então, no “Caso Wilson”, seria melhor família e professora tratarem as demandas, dialogando com o menino sobre o assunto.

Todavia, ao problematizar a noção de ‘diálogo’ entre os grupos, parte dos adultos se referiu mais à ideia de que eles devem falar com a criança para ‘instruí-la’, não se tratando então do estabelecimento de um ‘diálogo’ propriamente dito – visto que o adulto seria aquele que fornece adequadamente informação para a criança, restando pouco espaço para ele também escutar o que ela tem a dizer. O papel dos adultos de instruir, e não exatamente dialogar, deixa transparecer a passividade com que adultos percebem as crianças, principalmente nos episódios onde se julga que a instrução ajudará a criança de alguma maneira. Ao mesmo tempo, a orientação oferecida à criança seria uma maneira do adulto protegê-la via instrução.

Os participantes da pesquisa concordaram a respeito de qual seria, em termos gerais, o papel dos adultos – regular conteúdos e instruir Wilson – e consideraram que cada um dos personagens adultos ‘deve’ agir para tentar ajudar o menino. Todavia, os grupos adotaram posicionamentos distintos quando discutidas as ações específicas que caberiam a cada personagem, e qual a responsabilidade de cada adulto, como mostramos a seguir.

Pais ‘versus’ professora: quem cuida da criança?

Os adultos envolvidos na pesquisa acreditam que uma intervenção dos pais deve buscar solucionar “os pontos que não estão sendo bons pro desenvolvimento do Wilson”, disse Vitor, integrante do Grupo III, denotando que, na opinião dele, o padrão de desenvolvimento infantil é uma referência importante para o cuidado com a criança. Por isso, o comportamento de Wilson tentou ser contornado por todos os participantes da pesquisa.

Segundo eles, a ação dos pais de buscar proteger a criança decorre de sua capacidade de prever os perigos aos quais seus filhos estão expostos. “Sempre gira em torno da questão de proteção, né? (...) Porque eu acho que os pais têm esse tipo de preocupação. ‘Pra que eu vou deixar meu filho se queimar, se eu sei que fogo queima?’”, argumentou Judite, integrante do Grupo I. Outros participantes também alertaram para o fato de que pais preocupados com os filhos pensam antecipadamente no que pode ocorrer com eles. Desse modo, devem agir sobre o comportamento dos filhos, protegendo-os.

Os grupos dividiram opiniões quando o debate entre os participantes versou sobre o que caberia aos outros adultos do “Caso Wilson”, como a professora. Os Grupos I e III responsabilizaram mais ela e a direção da escola. O Grupo II não.

Considerando os personagens da história, os Grupos I e III exigiram mais responsabilidade das educadoras do que dos pais. A nosso ver, eles tentaram “repassar” ao menos uma parte da responsabilidade dos pais de Wilson para um profissional, no caso a professora. Os Grupos I e III, compostos por pessoas que não trabalham em educação,

tentaram responsabilizar mais a professora e delegar para ela o protagonismo do trato com a criança. Por sua vez, o Grupo II, formado por adultas que são professoras, responsabilizou muito mais os pais da criança do que a personagem da professora ou a direção da escola.

Os participantes da pesquisa tentaram “empurrar” mais a responsabilidade para outros adultos que não ocupam, na história, um papel semelhante ao deles na vida real. Esse movimento dos participantes materializou o “jogo de empurra”, tão comum em nossa sociedade.

O Grupo II demonstrou identificação total com Josefa, a professora do “Caso Wilson”. “Eu acho que todo mundo já passou por isso aqui”, disse uma das participantes. Durante o trabalho de campo, este grupo defendeu arduamente Josefa – apesar de, na história, também constar sua postura eticamente duvidosa – e fez menção aos “Wilson” com que já depararam na escola – meninos “precoces” ou mal comportados. Tais participantes elencaram inúmeros defeitos das famílias atendidas pela escola onde trabalham, mais do que os erros e defeitos da família do personagem Wilson. Seguem algumas falas transcritas: “A mãe tentava até fazer alguma coisa, coitada, mas não conseguia. Também não era uma pessoa, assim, sensata, que se dedica a criar a família não”; “(...) Com essas famílias mal estruturadas, a meu ver é isso. Porque hoje a mãe casa com um, com outro, então o menino não tem referência de pai e às vezes nem de mãe”; disseram algumas integrantes do Grupo II.

Houve certa facilidade de as profissionais julgarem a forma com que crianças são educadas por suas famílias e a maneira como essas famílias se organizam propriamente. A nosso ver, houve também grande culpabilização da família – em especial, da mãe – sobre as experiências “precoces” vivenciadas por crianças de classe popular. O trabalho de campo com esse grupo revelou a necessidade das professoras terem mais espaço para falar sobre as dificuldades do fazer profissional, especialmente sobre a relação com as famílias das crianças – visto o total descrédito demonstrado, o que dificulta a construção de parcerias com tais famílias.

No que tange ao papel da professora, os Grupos I e III, como dito anteriormente, criticaram profundamente a postura dela e da instituição escolar relatadas no caso.

Eu acho também que o menino tirou um pouco a professora da zona de conforto dela. Ela poderia ter tido uma postura de, sei lá, falar ‘não pode ficar falando isso aqui’ e não sei o quê. Realmente podia ter conversado com os pais, mas ela simplesmente falou que o papel era dar aula (...). Ela não pensou muito em nada, ela só pensou nela! (Conceição, integrante do Grupo III).

Essa e outras falas dos participantes avaliaram que a postura da professora foi errada, porque ela se preocupou mais consigo e com seus interesses do que em intervir junto à criança. Eles recriminaram o desejo da professora de querer “se livrar” do aluno. A insatisfação dos Grupos I e III existiu porque esperavam que a personagem, por ser professora, fizesse mais para com Wilson. Demandaram que ela deveria se responsabilizar pelo que estava acontecendo, apesar do problema extrapolar a sala de aula.

Os Grupos I e III foram unânimes em avaliar mal o desempenho da Josefa por ela ter se negado a assumir uma dimensão mais ampla da educação de Wilson. A professora estaria falhando com seu papel de educadora e alguns participantes afirmaram que

ela deveria “estar preparada para lidar com todos os assuntos”, como argumentou um integrante do Grupo I. Aqui já começava a ficar subentendido que o julgamento sobre os pais, por parte dos Grupos I e III, não seria o mesmo que o julgamento sobre a professora. A fala transcrita a seguir ilustra bem esse entendimento: “Os pais vão aprendendo e tal, mas, pro professor, pro educador, acho que, se a pessoa escolheu essa profissão, ela tem que tá preparada pra isso”, disse David, integrante do Grupo I, diferenciando as expectativas em torno de profissionais e pais. Estes últimos não foram demandados na mesma intensidade nem nos mesmos termos que a profissional, porque estariam “aprendendo a ser pais”, e então foram facilmente “perdoados” pelos adultos dos dois Grupos mencionados.

Obviamente, o Grupo II, composto por profissionais da educação que trabalham com crianças, produziu posicionamento totalmente diferente sobre a personagem da professora. Na análise do Grupo II, houve tentativa de justificar a postura da personagem, apesar de as participantes reconhecerem que ela agiu errado. O motivo mais forte listado para a negligência da professora foi a sobrecarga de trabalho. “É porque muitas vezes os pais deixam, assim, a dificuldade na mão da escola e querem que a escola resolva, mas a escola não tem condições. Sem os pais, não tem condições, né?”, disse uma das participantes. Segundo elas, as professoras atualmente estão muito sobrecarregadas e por isso não conseguem se ater com demandas “extras”, como elas julgam que foi a de Wilson. Usaram vários exemplos do cotidiano para mostrar que são convocadas a fazer tarefas que não deveriam fazer – se tivessem apoio das famílias dos alunos – e assim justificam a sobrecarga de trabalho.

Não conseguimos fazer nosso trabalho bem feito e ainda nos sentimos, assim, um pouco frustradas, porque poderia ser melhor, mas a sobrecarga é tão grande que a gente não consegue o resultado que a gente almeja. É tanto projeto, é tanta cobrança, avaliação de desempenho em cima da gente (Joana, integrante do Grupo II).

As dificuldades do exercício profissional soaram como justificativas para impedir que elas se envolvessem no caso de Wilson, por exemplo. Com a participação do Grupo II na pesquisa, foi possível refletir sobre quais os custos que os adultos têm para proteger as crianças.

Conclusões

O trabalho de campo realizado com adultos refletiu na pesquisa o “jogo de empurra”, observado comumente em nossa realidade, por adultos que tentam repassar para outrem uma parcela da responsabilidade que têm para com a criança. Desse modo, a pesquisa nos permitiu escutar os discursos e, principalmente, os incômodos dos adultos acerca do exercício do seu papel diante da geração da infância. Apesar de reconhecerem a relevância de a proteção ser provida cotidianamente, os participantes destacaram a dificuldade de fazê-lo. Com isso, eles apontaram as dificuldades dos adultos darem conta da educação, de proverem proteção, gerando em parte dos participantes uma vontade de demandar de outro adulto tal compromisso.

No que tange à ideia de proteção, pelo menos para uma infância próxima da “idealizada”, ela apareceu na relação adulto-criança por meio da regulação adulta sobre a vida das crianças e por meio da instrução fornecida a elas sobre os assuntos e as experiências aos quais elas têm acesso. A proteção, portanto, estaria diluída no cuidado doméstico que adultos têm com crianças. Para essa infância, a noção de proteção compartilhada pelos participantes da pesquisa é da proteção como um valor que pauta a forma como eles pensam que devem se relacionar no cotidiano com essas crianças. Essa posição dos participantes da pesquisa aponta dois relevantes aspectos para se pensar a proteção da infância hoje: 1) para as crianças que correspondem a uma visão “idealizada” da infância, a proteção se concretiza fluidamente por meio do cuidado e da educação, seja no contexto doméstico ou escolar; 2) a proteção provida pelo adulto depende fundamentalmente da relação que há entre eles; portanto, percebe-se a diferenciação dessa noção de proteção da sua definição mais normativa e institucional garantida pelas regulamentações nacional (BRASIL, 1990a) e internacional (BRASIL, 1990b) dos direitos da criança.

Assim, a proteção não foi vista pelos adultos como um conceito pronto e fixo a ser aplicado por eles, mas sim como um valor que vai se adequar às situações específicas envolvendo eles e as crianças; especificamente ao ‘tipo’ de relação que mantêm com as crianças. A pesquisa indicou que os adultos compreendem que seu papel perante as crianças, enquanto membros de uma geração, guarda especificidades da relação parental ou profissional que não dizem respeito a um compromisso geracional propriamente. Assim, o fator geracional aparece circunscrito aos papéis profissionais ou parentais dos adultos, apontando limites do lugar geracional de adultos perante a infância no contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALANEN, L. **Modern childhood? Exploring the ‘child question’ in sociology**. Publication serie A. Research Report 50. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, 1992.
- _____. **Generational Order**. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. (Org.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Macmillan, 2011. p. 159-176.
- ALANEN, L; MAYALL, B. **Conceptualizing child-adult relations**. London, New York: Routledge, 2001.
- ARANTES, E. M. de M. **Proteção integral à criança e ao adolescente: proteção versus autonomia?** **Psicologia Clínica**, v. 21, n. 2, p. 431-450, 2009.
- BLEGER, J. **Temas de psicologia: entrevistas e grupos**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990a.
- _____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Presidência da República, 1990b.

- CASTRO, L. R. The Idea of development and the study of children in Brazil as a developing society. **Psychology and developing societies**, v. 24, n. 2, p. 181-204, 2012.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.
- DURKHEIM, E. Childhood. In: JENKS, C. (Org.). **The Sociology of Childhood: essential readings**. Great Britain: Batsford Academic, 1982, p. 146-150.
- FREIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p.185-204, 2010.
- GILLIS, J. Transitions to Modernity. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. (Org.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Macmillan, 2011, p. 114-126.
- HEYWOOD, C. **A history of childhood: children and childhood in the west from Medieval to Modern times**. Cambridge: Polity Press, 2001.
- KRAMER, S. História do atendimento à criança brasileira. In: _____. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982, p. 49-91.
- PARSONS, T. The socialization of the child and the internalization of social value orientations. In: JENKS, C. (Org.). **The Sociology of Childhood: essential readings**. Great Britain: Batsford Academic, 1982, p. 139-145.
- PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PINHEIRO, A. **Criança e adolescentes no Brasil: por que o abismo entre a lei e a realidade**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.
- QVORTRUP, J. (Org.). **Studies in Modern Childhood: society, agency and culture**. Basingstoke, Hampshire, GBR: Palgrave Macmillan, 2005.
- _____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, v. 22, n. 1, p.199-211, 2011a.
- _____. Childhood as a Structural Form. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. (Org.) **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Macmillan, 2011b, p. 21-33.
- SIROTA, R. A indeterminação das fronteiras da idade. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 41-56, jan./jun., 2007.
- SMOLKA, A. L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 99-129.
- STEARNS, P. N. **Childhood in world history**. New York: Routledge, 2006.
- WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 205-224, maio/ago., 2010.
- WELLER, W.; MOTTA, A. B. Apresentação: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p.175-184, 2010.

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre proteção da infância e relações intergeracionais, partindo dos estudos da infância e da abordagem geracional para pensar tal problemática. Considerando especificamente a realidade das crianças que correspondem a um modelo de infância “idealizada”, refletimos sobre a relação adulto-criança e como ela é impactada pela ideia de proteção. Participaram da pesquisa três grupos de adultos, com os quais foram realizadas reuniões inspiradas na metodologia dos grupos operativos, em duas cidades do sudeste do Brasil. A partir do trabalho de campo, foi possível perceber que a proteção não foi vista pelos adultos como um conceito pronto e fixo a ser aplicado, mas sim como um valor que será adequado às situações específicas envolvendo adultos e crianças. O fator geracional aparece circunscrito aos papéis profissionais ou parentais dos adultos; apontando limites do lugar geracional de adultos perante a infância no contemporâneo.

Palavras-chave: infância; proteção da infância; relações intergeracionais.

DATA DE RECEBIMENTO: 28/02/2016

DATA DE ACEITE: 30/04/2016



Suzana Santos Libardi

Psicóloga, Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: suzana.libardi@gmail.com

Apoio: FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, Brasil.

Crianças e adolescentes indígenas e imigrantes no contexto escolar argentino

ENTREVISTA DE Kelly Russo

COM Gabriela Novaro

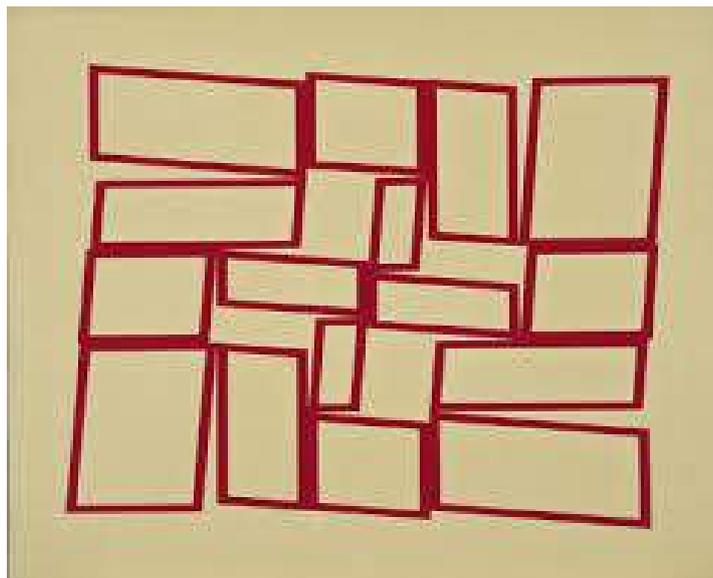


IMAGEM: Hélio Oiticica

Kelly Russo Você atua com a questão das crianças imigrantes indígenas, na Argentina. Gostaria que nos falasse um pouco sobre a sua trajetória acadêmica e sobre como chegou ao tema da educação de crianças indígenas imigrantes no contexto escolar.

Gabriela Novaro Chego ao tema da interculturalidade e educação e, mais especificamente, aos coletivos imigrantes e educação, a partir da minha tese de doutorado, em 2002, na qual faço uma análise do tema do nacionalismo nas escolas. Alguns coletivos que aparecem fortemente interpelados pelo discurso nacionalista são os grupos imigrantes. Nos últimos anos, tem sido principalmente imigrantes latino-americanos, mais especificamente, provenientes da Bolívia, onde, como vocês sabem, as questões de pertencimento nacional se cruzam com as questões de pertencimento étnico. Além disto, fiz parte de espaços de gestão educativa no Ministério da Educação e integrei, entre 2000 e 2005, um projeto de educação intercultural e bilíngue particularmente dirigido à população indígena. Depois trabalhei em programas de desenvolvimento curricular, em programas de capacitação docente e na definição de políticas educativas. Na Argentina continua tendo importantes vazios a nível de políticas e de investigação sobre como abordar a educação de coletivos como os indígenas e migrantes latino-americanos.

Kelly Russo A sua experiência está conectada à definição de políticas educativas. Você aborda o contexto argentino, nessa discussão sobre multi e interculturalidade, a partir dos imigrantes bolivianos, que é um grupo latino-americano muito grande. Gostaríamos de saber um pouco, então, dos grupos de maior visibilidade na imigração, no país.

Gabriela Novaro Na Argentina, a migração começou a ocorrer mais fortemente ao final do século XIX e no princípio do século XX. Entretanto, se tratava de uma população imigrante que respondia ao convite do Estado argentino, sobretudo dos países europeus, principalmente Itália e Espanha. É uma população que vinha apoiar o desenvolvimento nacional e a qual, em geral, os discursos do Estado e as representações do senso comum associam a um processo de civilização. Atualmente, os latino-americanos constituem o principal grupo de imigrantes na Argentina, principalmente paraguaios e bolivianos. Há muitas representações sobre esta migração e as populações que têm traços fenotípicos associados aos indígenas sofrem bastante com imagens discriminatórias, seja por parte do senso comum, seja por parte dos meios de comunicação.

Assim, diversas investigações na Argentina assinalam que a relação com a imigração se construiu sobre dois relatos: o relato da imigração europeia, como civilizatória, e o relato da imigração latino-americana, associada a um problema. E isso tem uma correspondência clara dentro do sistema educativo. Esta representação tem uma relação direta com as imagens que o sistema educativo constrói nos conteúdos, por exemplo, das ciências sociais. Atualmente, começaram a aparecer tentativas de reformular a imagem da imigração latino-americana como aquela que vem invadir, usurpar territórios ou apenas buscar trabalho. Embora se anunciem intenções de reformular as visões tradicionais, na prática isto tem tido alcance bastante relativo, tanto em nível de quem planeja as políticas educativas, quanto nas escolas.

Kelly Russo Você tem feito aproximações sobre a situação destas crianças indígenas e imigrantes bolivianas, principalmente, e sobre como a imagem pejorativa dessas crianças se reflete no sistema público educativo da Argentina. Existem movimentos organizados desses grupos demandando algo específico da escola?

Gabriela Novaro Os grupos indígenas, sobretudo, formulam demandas mais específicas ao sistema educativo, como as propostas de educação intercultural bilíngue. As políticas educativas argentinas são um pouco a resposta a estas demandas vindas de movimentos indígenas sustentados por um reconhecimento dos espaços educativos. A diferença é que a população imigrante e suas associações têm um lugar de reivindicações educativas e escolares não tão visível. A população imigrante, em especial a boliviana, tem uma tendência a criar associações, ligas, comunidades, cooperativas, muito fortes. Nestes casos as reivindicações educativas são menos visíveis, menos explícitas que entre os grupos indígenas. Creio que isso também tem relação com uma história mais antiga de grupos indígenas reivindicando tanto uma mudança nos enfoques educativos dominantes, oficiais, na direção de um enfoque intercultural na educação, como também as demandas de grupos indígenas em torno de propostas educativas e autônomas. Por exemplo, os Mapuches, no sul da Argentina, são grupos que têm posições mais organizadas quanto a propostas de uma educação mais autônoma.

Os grupos e as famílias imigrantes têm reivindicações associadas tanto a um reconhecimento do sistema educativo, ao valor de certos pertencimentos e de certas identificações, quanto uma demanda muito forte por serem integrados em condições de igualdade com as outras crianças. Esta tensão entre demandar um acesso igualitário e demandar que, nesta educação, haja um espaço de reconhecimento por manter espaços formativos diferenciados, poderíamos dizer, simultaneamente, pelo direito à igualdade e à diferença, resulta em questões centrais para abordar as reivindicações educativas destes grupos.

Kelly Russo Suas pesquisas têm-nos feito refletir sobre o próprio termo “inclusão”, sobre essa ambiguidade entre ser incluído e também reconhecido no espaço escolar. Você poderia falar um pouco sobre estes processos que identificou como “inclusão subordinada”?

Gabriela Novaro As políticas na Argentina, e certamente em outros países da região, podem ser pensadas como uma alternância entre as políticas mais assimilacionistas e de integração, que supõem que os sujeitos, crianças indígenas ou imigrantes, para estar presentes e poder estar na escola, têm que renunciar às suas marcas de origem. Assimilação tem a ver com deixar de ser o que é para ser outra coisa. Existe uma alternância entre estas políticas e o que não se registra, sobretudo nos últimos vinte anos. É um discurso da valorização da diversidade e o que corresponde ao enfoque é a noção de inclusão e de interculturalidade. Estas perspectivas de assimilação, de integração e de inclusão, na verdade, não se posicionam em uma linha progressiva; muitas coexistem. Em muitas escolas há, ao mesmo tempo, posições assimilacionistas, propostas de integração e discursos retóricos sobre inclusão e interculturalidade.

O que denominamos inclusão subordinada é, em parte, efeito desta coexistência de paradigmas distintos. A ideia de que as crianças imigrantes estão incluídas no sistema educativo apenas considerando que, na Argentina, 94% das crianças entre 6 e 12 anos estão no sistema educativo primário nos coloca a seguinte pergunta: isto é condição suficiente para se falar em igualdade educativa? O que temos visto, transitando por escolas tanto da cidade de Buenos Aires quanto da província de Buenos Aires, ou mesmo em escolas da zona rural, é que esta presença ocorre em situações de desigualdade. E esta desigualdade se manifesta de muitas formas. Uma das mais evidentes é a existência de circuitos escolares diferenciados. Quero dizer que a diferença educativa e a desigualdade educativa, mais que estarem vinculadas ao fato de serem escolas públicas ou privadas, passam pelo nível de exigência e pelo nível dos conteúdos que se transmitem em distintos tipos de escolas públicas. Então há uma grande fragmentação educativa entre escolas públicas em que existem pessoas com uma condição econômica favorável e escolas públicas que se localizam em bairros com muitos problemas de acesso a serviços básicos e que têm, como correlato, um espaço escolar bastante degradado. E a população indígena e imigrante frequenta estas escolas que, de modo geral, apresentam condições que agregam fatores de desigualdade. Agregam-se fatores que, embora não sejam muito visíveis nem explícitos, também favorecem a subordinação e a exclusão. Algumas de modo mais evidente, como as que encontramos com crianças imigrantes que chegavam

de outro país, basicamente da Bolívia e do Paraguai. Estas eram rebaixadas de série porque se supunha que os níveis escolares em outros países não garantiam que tivessem o conhecimento necessário para a série que correspondia às suas idades.

Algo que é bastante complexo nas escolas é que se desconhece a trajetória escolar prévia das crianças. Sobre o sistema educativo na Bolívia, por exemplo, há muitos preconceitos sobre a docência e muito pouco conhecimento, ainda que o sistema educativo na Bolívia esteja mudando e seja muito dinâmico e heterogêneo. E, por outro lado, algo que eu considero central na escola é a baixa expectativa de desempenho e êxito. Um dos aspectos mais difíceis de modificar está nas questões da subordinação e da inclusão. Está, por exemplo, em professores que supõem que os conhecimentos que vão propor às crianças não sejam muito complexos e, antes de conhecer as crianças, supõem que elas não tenham um nível suficiente de abstração e a capacidade de aprender; isso é uma das questões mais complicadas de modificar e questionar sobre a docência na Argentina.

Kelly Russo Esta é uma questão também muito importante no Brasil, qual seja: ser imigrante ou indígena é também lidar com estes estigmas, com estas imagens negativas. Nesses paradigmas que estão presentes no espaço escolar, existem diferentes imagens de infância construídas na própria escola a partir das políticas educativas, mas também no cotidiano escolar. Eu queria que você falasse um pouco sobre estas diferentes imagens de infância que se dão nas comunidades de imigrantes bolivianos, e dentro do espaço escolar da docência.

Gabriela Novaro Sobre as imagens de infância, precisamos pensar nas relações não necessariamente coincidentes entre as políticas e o cotidiano escolar. Na Argentina, quanto às políticas, tem havido um esforço, nos espaços dos ministérios, de capacitação docente, de produção de material de trabalho. São políticas que têm mudado e avançado bastante, e que sustentam uma ideia de criança que não é mais a da infância tradicional, mas a de uma criança que pode criticar, refletir, participar. Agora, quanto ao cotidiano escolar, segue havendo em muitas instituições uma ideia que não problematiza um pressuposto bastante disciplinador e normatizador sobre a infância. É um tema para debate, pois, às vezes, à proposta normatizadora se opõe uma proposta absolutamente permissiva e que, por vezes, acaba por confundir autoridade com autoritarismo e que se traduz em situações onde é difícil manter dispositivos de trabalho.

A questão é que, tanto no nível das políticas quanto no nível das escolas, a imagem das crianças dos setores populares é muito pouco legitimada. Mas aí se apresenta um tema muito controverso, que é o das imagens das crianças indígenas e imigrantes nas famílias de setores populares, e temos que ter o cuidado de não construir um preconceito ao inverso, ao dizer que a imagem das crianças nestes setores sempre é mais progressiva ou mais interessante do que nas políticas educativas. Certamente nos encontramos muitas vezes em espaços de trocas com setores populares ou de coletivos imigrantes em que aparece, por exemplo, a imagem de uma criança de família boliviana como mais submissa, mais permeável às ordens adultas, em contraponto à

imagem de uma criança argentina mais ativa, mas também mais indisciplinada. Por isso, em torno das imagens da infância temos que eliminar alguns preconceitos, tanto os aparentemente positivos quanto os negativos, quando pensamos nas imagens de criança que não correspondem aos setores médios que tendem a predominar nas escolas.

Kelly Russo Esta imagem que produz discriminação e preconceito vai interferir no processo de aprendizagem.

Gabriela Novaro Sim, com respeito à questão da aprendizagem e à vinculação da noção de aprendizagem à de saberes legítimos e formas de ensino, há uma polaridade muito instalada dentro da educação, que também foi apropriada por grupos indígenas e grupos imigrantes, que opõe os saberes escolares e os saberes dos conjuntos sociais indígenas ou imigrantes. E isso se sustenta na imagem de que os saberes escolares tendem à abstração, à descontextualização, sendo, portanto, saberes que podem se universalizar mais, não tendo muito apelo ao particular, em contraposição aos saberes destes conjuntos sociais, que seriam sempre muito concretos, locais e particulares. Esta polaridade é complexa e, ao mesmo tempo, usada para legitimar, por exemplo, os saberes de grupos indígenas, muitos dos quais reivindicados pelos movimentos sociais por sua alusão ao particular, ao concreto.

O que não podemos perder de vista é que esta alusão ao particular e ao concreto também é estereotipada. E nos contextos de transmissão de conhecimento familiares e comunitários, pode haver tanta abstração quanto na transmissão de saberes da escola. Esta polarização entre abstrato e concreto, universal e particular, na verdade, faz com que os saberes dos grupos populares sejam pouco legitimados. Em todo caso, o que acontece às vezes é que os legitimam associando-os à tradição, como saberes tradicionais. Mas, ao mesmo tempo que legitimam, estereotipam, e temos que avaliar isto, sem negar o que a tradição ou a folclorização pode acrescentar em termos de nova presença e visão nas escolas. Ou seja, é importante estar atento ao perigo de que, nesta tradicionalização ou folclorização, alguns saberes das famílias sejam também muito fortemente estereotipados, fechados, desistoricizados.

Kelly Russo Você já criticou o que chamou de hipervisibilização dos sujeitos definidos como diversos. Essa ideia de hipervisibilização tem relação com os estereótipos que são criados sobre estes sujeitos? Como isso ocorre no cotidiano escolar?

Gabriela Novaro Quando os saberes dos grupos imigrantes ou indígenas penetram na escola, ao fazê-los de forma folclorizada ou associados à tradição, aparece a questão da hipervisibilização. No modelo assimilacionista, que predomina na Argentina, estes outros saberes, estas outras presenças e imagens são negadas, não tendo um lugar diretamente. O que acontece nestes novos tempos, em que o Estado é atravessado pelos discursos do multiculturalismo e da interculturalidade, é que há um convite para que estes saberes tenham esta presença e estas imagens que trazem outras vozes. E são definidos apenas por seu caráter diverso. O que se perde é a compreensão de que, ao mesmo tempo que são diversos, eles são similares em muitos outros aspectos. Assim, estes grupos são definidos por sua distintividade. Certamente em

sua distintividade há aspectos que atentar, mas, em muitas outras dimensões de suas vidas e de suas formas de aprendizagem e de transmissão de conhecimento, há aspectos comuns, e temos que entendê-los junto a seus aspectos diversos. Vê-los apenas como diversos, como outros, faz parecer que estejam legitimados somente por aparecer na escola em matérias especiais ou em celebrações escolares, ou quando se festeja algum dia muito especial, como, por exemplo, o dia da tradição. Nestes momentos, aparece de forma muito encenada o que foi negado nos momentos escolares cotidianos, e também nas matérias que têm uma tradição maior, como as ciências sociais, em que a referência à imigração latino-americana aparece quase como omitida.

Trata-se de uma forma muito cenográfica de presença, em que se pode dançar, pintar murais com alusões ao andino. Então, por um lado, a visibilização é muitas vezes reduzida à folclorização, e, por outro, temos uma questão mais complexa da visibilização que é o paradoxo entre visibilização e marcação. Em algumas situações de ensino e aprendizagem aparecia esta intencionalidade, por exemplo, quando as crianças falam dos costumes de seus pais, o que seria um ato docente de valorizar uma presença tradicionalmente negada dentro da escola. Em todo caso, falar deste saber indígena ou a própria referência ao boliviano aparecia associado, para outras crianças argentinas, a uma marca negativa. Assim, o que acontecia em muitos momentos é que estas crianças imigrantes não assumiam sua distintividade, pois assumi-las era assumir um estigma. Então, às vezes, a visibilização construída pelos docentes com a melhor das intenções pode ter efeitos negativos. Quero dizer que esta presença tem que ir muito além do escolher um dia para falar de referências étnicas, para trazer objetos étnicos de casa. Porque, se é apenas isto, o efeito pode ser contraproducente. Mas não se isto se insere em um processo mais longo, mais sustentável, de onde múltiplos pontos sustentem a necessidade de se revisar as valorizações estabelecidas, e não apenas as folclorizadas.

Kelly Russo São festividades, como ocorre no Brasil, datas específicas para tratar dos temas que terminam folclorizando a questão sem discutir em profundidade sobre como inclui-las no processo pedagógico. Você fala dessa dialética entre visibilização e ocultamento, que também se dá dentro das próprias famílias. Este interesse em se reconhecer como boliviano, mas também, nestes momentos, se sentir exposto na escola. Como se dá este processo de marcar e viver o “ser estrangeiro”, por exemplo, em um bairro marcado por um forte processo de afirmação identitária?

Gabriela Novaro Esta tensão ou alternância entre visibilizar-se e ocultar-se, em muitos casos, nos fala do que estes grupos esperam que aconteça na escola. Tanto para a população indígena quanto para a imigrante temos uma pergunta básica: se a escola é o lugar para visibilizar-se. Para estes coletivos, indígenas e imigrantes, a pergunta é se a escola é o espaço para transitar em sua distintividade, ou se a escola, tal como funciona, é o espaço para acessar alguns conhecimentos instrumentais que lhes permitam, no caso dos indígenas e dos imigrantes, o acesso à escrita, ao cálculo e à reivindicação de certos direitos. Se é possível, no contexto onde vivemos, uma escola onde ambas

as coisas tenham lugar. Precisamos rever preconceitos sobre o que deveria ser a escola em termos ideais, e compreender o que a escola atual e real pode ser para estes coletivos em termos de acesso às questões que reivindicam.

Assim, a pergunta retorna: a escola é um espaço para afirmar uma marca distinta das referências de identificação hegemônica, ou estas distintividades se dão também em outros espaços afirmativos? Temos uma questão que, por vezes, não é incorporada pela docência, de que a educação é mais do que a escola, que há outros trajetos formativos para as crianças que são válidos e que não acontecem na escola. Então, a partir daí, perguntar-se sobre o que se visibiliza na escola, e para quê? Em todo caso, o que se visibilizará em outros espaços formativos das crianças, ou associados à construção e formação de suas subjetividades? Então, claramente, o feito de ocultar algo, de negá-lo, deveria ser um problema. Agora, isso não significa que necessariamente toda a formação de um sujeito tenha que ocorrer na escola. Ou que os coletivos indígenas e imigrantes tenham que reivindicar necessariamente que todos os seus saberes passem pela escola. Porque, mesmo aí, há posições muito distintas. Há coletivos, tanto imigrantes quanto indígenas, para os quais existem experiências formativas das crianças que não têm que transcorrer na escola. Há outros laços sociais válidos, outros espaços comunitários que sustentam a experiência formativa e que não são a escola. O que não implica que a escola tenha que ser negada e muito menos desvalorizada.

Sobre a questão da visibilização e do ocultamento, algumas escolas têm uma posição mais favorável a mostrar os pertencimentos, e outras não. O problema é que esta dualidade se associa muitas vezes a situações em que as escolas que tendem a mostrá-los são mais degradadas em termos de equipamento, estabilidade, corpo docente etc. Distintos investigadores advertem que, frequentemente, nas escolas que se pode definir como interculturais, a qualidade educativa é muito menos garantida do que naquelas que se definem por um projeto de equiparação. E os próprios coletivos imigrantes e indígenas tendem a buscar mais as escolas que têm um perfil de equiparação. Então o problema não é só o de visibilizar ou não visibilizar, mas muitas vezes as instituições que visibilizam são as menos cuidadas em termos de estrutura e estabilidade. Então não se sabe se são evitadas pela população indígena e imigrante porque visibilizam, ou porque são deterioradas em termos de qualidade educativa.

Kelly Russo Processo similar ocorre no Brasil, na educação intercultural e indígena. Você faz referência a outros espaços formativos que muitas vezes são ignorados porque acabamos centralizando muito a atenção na escola. Com todas estas transformações da sociedade da informação, a escola ainda se constitui em um ambiente central neste processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes?

Gabriela Novaro Central em nossas sociedades sim, no sentido de que é o espaço legítimo para a transmissão de conhecimento entre as gerações. Agora, central não quer dizer único. A escola tem esta legitimidade, mas esta muitas vezes foi constituída deslegitimando outras propostas formativas. Por isso me parece que um dos desafios fundamentais

é atender ao conteúdo formativo de outros trajetos de crianças e jovens. E, por outro lado, é interessante perceber como as formas escolares penetram nas experiências formativas não escolares. Espaços comunitários, por exemplo, atravessados pela lógica avaliativa e certificadora das escolas... assim como a escola atravessada pela lógica de outros espaços formativos. O que acontece na escola não é tão e unicamente escolar, e o que acontece nos espaços formativos não escolares está atravessado pela forma escolar. É importante compreender estes atravessamentos que, às vezes, são tão ricos; outras vezes, tão complicados.

Kelly Russo E na formação destas crianças e jovens com quem você trabalhou, quais seriam estes outros espaços percebidos como importantes de formação e afirmação de identidades específicas?

Gabriela Novaro Poderia exemplificar com o bairro com o qual estou trabalhando, que é um bairro localizado a cinquenta quilômetros do centro de Buenos Aires, com um percentual muito grande de população proveniente da Bolívia. Há uma presença muito forte de certas organizações comunitárias de imigrantes que geram permanentemente propostas para as novas gerações, como praticar esportes, incluir-se em um grupo de dança ou música ou mesmo fazer parte da formação política das organizações. Isto envolve muitas crianças e jovens, e não implica que não possam frequentar a escola e desenvolver sua formação, nem que a experiência comunitária se coloque em oposição à escolaridade. A questão é que, para a escola, estas outras experiências das crianças em âmbito comunitário são praticamente desconhecidas; ou não se conhece, ou o conteúdo formativo destas experiências é negado. Assim, me parece que há uma dívida do sistema escolar em reconhecer esta formação que as crianças desenvolvem fora da escola.

E depois há uma questão muito discutível, e tenho certeza de que no Brasil também é muito discutível, quando estas famílias e organizações comunitárias convocam crianças e jovens em torno das experiências de aprendizagem vinculadas a práticas produtivas. Porque se entra em toda a discussão em torno do discurso abolicionista do trabalho infantil e ao fato de que certas famílias e organizações estão apostando na transmissão de valores vinculados, por exemplo, à produção doméstica, que dispara todo um debate se são ou não formas de trabalho; mas que, em todo caso, também contribui na identificação desta criança como uma criança indígena de tal comunidade que desenvolve tal atividade produtiva, ou de tal grupo migrante que se vincula à produção e venda, por exemplo, de hortaliças. Se espera que a partir de certa idade as crianças tenham alguma participação e acompanhem a produção dos adultos. Este debate se insere na tensão sobre se estas atividades são ou não atividades de formação quando não têm um conteúdo de exploração das crianças. Creio que é uma pergunta aberta, que suscita múltiplos debates, mas que deixa clara a diversidade de situações. E muitas vezes a escola e o discurso institucional, na Argentina, têm sido muito persecutório sobre isto e tem se distanciado das imagens de infância e de juventude e da noção de sujeito destes coletivos.

Kelly Russo São muitos os desafios para uma política educacional voltada a uma perspectiva intercultural, tanto no Brasil quanto na Argentina. Assim, gostaria que você nos falasse quais as conquistas que você considera mais relevantes para as políticas interculturais nos últimos anos, na Argentina, e quais os desafios que você percebe hoje, diante dessa multiplicidade de situações e identidades.

Gabriela Novaro É importante situar a conjuntura política que temos vivido, tanto no Brasil quanto na Argentina. Faço parte de um grupo de pesquisadores que, até o ano passado, tinha certa afinidade com políticas educativas que permitiam a presença da interculturalidade, mas temos advertido sobre o significado limitado destas políticas. Por exemplo, no caso da interculturalidade, na nova lei nacional educativa de 2006, a interculturalidade se limita apenas à questão da população indígena. E, sobretudo, os projetos se sustentavam em apoio a experiências de vinculação à aprendizagem da língua em contextos rurais e somente na educação primária. E havia muita discussão sobre o que se passava com a população indígena das cidades no ensino médio, por exemplo. E muita limitação para que a interculturalidade fosse um enfoque das políticas em geral. Houve avanços em certos aspectos, porém deveríamos seguir problematizando, por exemplo, o modo como se define o “comum” na Argentina, na educação comum, o que aqui se chamava Núcleos de Aprendizagem Prioritária, o que se supunha que todas as crianças têm que conhecer. A interculturalidade se legitima como uma modalidade específica; houve avanços que não terminaram de colher todo o fruto que poderiam ter colhido do fato de que a diversidade enriquece a definição do comum. Na definição de comum na Argentina, ao menos, e também digo por ter integrado as áreas de desenvolvimento curricular no Ministério da Educação, quem definiu o que deveriam aprender todas as crianças foram os especialistas das disciplinas acadêmicas. Outros níveis de consulta e de escuta de outras vozes sociais foram muito limitados. Então, todo este discurso da interculturalidade serviu como forma de legitimar outras vozes, outras presenças, mas, resalto, com limites.

Com o novo panorama político, temos que fazer outras perguntas. Estes paradigmas ainda são muito recentes na educação e seus efeitos não são tão claros ainda. O que percebemos hoje é a instalação de um discurso da eficiência, de custo-benefício, em que parece que o principal é a lógica de mercado e a retórica empresarial vem permeando muitos espaços de definição de políticas estatais. E também, no que diz respeito ao trabalho da população de imigrantes latino-americanos, vai haver algum efeito com os reordenamentos que estão sendo feitos pelo novo governo, em suas alianças estratégicas, que muito possivelmente vai deixar de ressaltar a prioridade dos laços com os países latino-americanos para se associar a uma ideia de múltiplos laços, com o que outras redes serão priorizadas. Se isto vai ter um efeito imediato dependerá também de que os movimentos que reivindicam direitos se coloquem entre uma normativa migratória e uma normativa educativa que garante certos direitos e teremos que ver como se definem estas disputas. No Brasil, esta também é uma questão que se abre e que nos convoca, tanto os movimentos sociais como os espaços de pesquisa e de definição de políticas e os espaços educativos.

Kelly Russo No Brasil também estamos vivendo uma onda conservadora muito forte, que ameaça seriamente as conquistas, mas há uma grande resistência por parte de movimentos sociais, universidades, que vêm atuando pela manutenção dos direitos conquistados. A minha última pergunta seria sobre como estes grupos, que apontam para o tema do reconhecimento, da diferença, do direito à identidade, estão se organizando para tentar resistir a este modelo mercantilista que tenta se constituir como hegemônico na Argentina? Como você percebe estas resistências, estas lutas?

Gabriela Novaro No momento, a visibilidade destas resistências tem sido bastante notada no nível das universidades. Agora, com respeito aos outros grupos, no caso dos coletivos imigrantes, por exemplo, estão gerando reposicionamentos, dado que isto tem muita relação com a situação de cada localidade. Entretanto, há direitos que foram sancionados em leis, e por mais que não confiemos sempre nas leis, me parece um marco que pode ser reivindicado frente a uma questão que foi explicitada, ou seja, discursos historicamente muito discriminadores frente à população imigrante latino-americana. Bom, há uma lei que diz que a nenhuma criança pode ser negado o acesso à escola por mais que os documentos da família não tenham uma condição de regularidade. E se a reivindicação da lei não acompanha um movimento coletivo massivo, ela se torna um protesto individual por direitos. Foram produzidos laços suficientemente fortes nestes anos, em alguns espaços, tanto entre a população indígena quanto entre a imigrante, que dificultam o caminho dos movimentos contrários a todas estas leis. O que se coloca é que temos que repensar as perguntas que fazemos. Até o ano passado nos perguntávamos “como seguir avançando” e “como se superam estas limitações”? Agora a pergunta é “como se resiste a que se retirem direitos que pareciam garantidos”?

Kelly Russo Gostaria muito de agradecer mais uma vez por esta conversa, foi um prazer conhecer mais do seu trabalho.

Gabriela Novaro Para mim foi um prazer, sobretudo, poder trocar experiências com vocês do Brasil. Estive em São Paulo no início deste ano e já percebia situações muito complexas; agora acabei de vir da Bolívia, onde também percebi situações muito complexas; e me parece que uma das coisas que podemos fazer, frente a estes contextos que se apresentam como bastante adversos, é justamente manter os laços entre os países. E entender que os discursos de certas unidades e tendências em comum não foram somente retóricas dos governos, mas correspondem também a posições dos sujeitos. No âmbito da pesquisa, da docência e da reflexão, temos que, de alguma maneira, resistir com propostas coletivas, redes coletivas que sejam mais contundentes que a queixa individual. Espero que este tipo de atividade sirva para estas aproximações.

Palavras-chave: educação intercultural, infância, marcadores étnicos, indígenas, migrantes latino-americanos.



Gabriela Novaro

Doutora em Antropologia. Pesquisadora independente do CONICET. Professora da Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Pesquisa sobre Antropologia e Educação, interculturalidade, migração e educação. Participou de programas de Educação Intercultural e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação entre 2000 e 2008.

E-mail: gabriela.novaro@gmail.com



Kelly Russo

Doutora em Educação Brasileira. Professora da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade do Rio de Janeiro, Brasil. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas e coordena o Programa Movimentos Sociais, Diferenças e Educação, e o Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas e Educação.

E-mail: kellyrussobr@gmail.com

La niñez mapuche: sentidos de pertenencia en tensión de Andrea Szulc

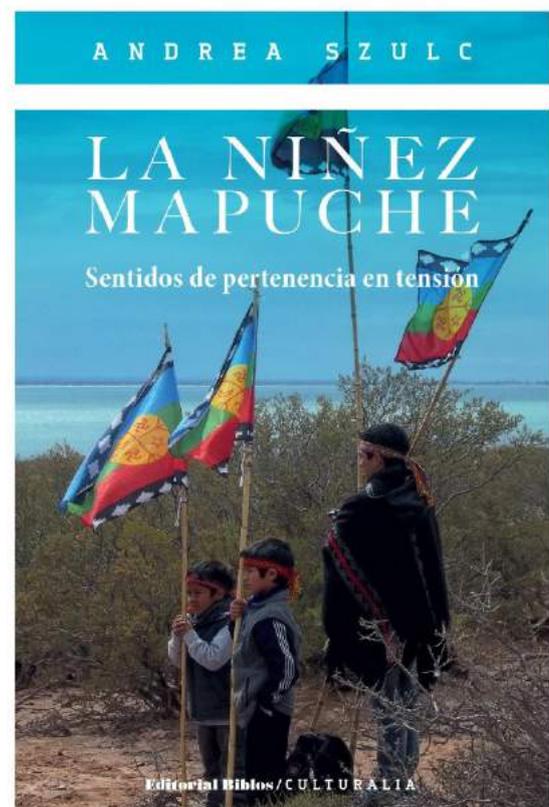
RESENHA POR

María Adelaida Colangelo

**A infância como campo de disputas.
Uma análise antropológica das representações
e práticas de e sobre as crianças mapuche da
província de Neuquén, na Argentina.**

Por que a referência à infância indígena costuma suscitar sentimentos e expressões de simpatia e ternura? É o que começa se perguntando a autora deste livro, ao registrar o reforço mútuo das ideias de inocência, pureza, autenticidade que o senso comum atribui tanto às crianças como aos povos indígenas.

A partir dessa pergunta inicial e ao longo das mais de duzentas páginas que conformam seu livro, Andrea Szulc nos convida a romper com essa noção romantizada da criança, e também do indígena mapuche, para dar conta do caráter político e disputado de ambas as identidades nos contextos sociais por ela estudados. Nesse sentido, o leitor não deve esperar uma etnografia descritiva das características “tradicionais” da infância mapuche, mas sim um estudo arguto da dimensão política que atravessa suas heterogêneas e mutantes construções.



Com efeito, o foco da autora está nas disputas pela hegemonia que se desdobram no campo da infância mapuche em torno das formas de definir, nomear, cuidar, formar, conformar como cidadãs as crianças ou *picikeche* (“pessoas pequenas”, em língua mapuche), assim como no papel ativo das próprias crianças nessas lutas. Mediante uma análise das práticas e representações de e sobre as crianças mapuche, Szulc nos mostra o modo como estas são constantemente interpeladas na sua vida cotidiana por diversos atores e agências sociais – a que a autora chama “usinas”, por serem produtoras de mensagens e ações – como as famílias, os representantes do estado provincial, das igrejas católica ou evangélica, organizações com filosofia e liderança mapuche, meios de comunicação, entre outras. Mas não somente nos permite ver o modo como as crianças recebem essas mensagens identitárias, mas também como se posicionam frente a elas e participam ativamente – ainda que não de maneira totalmente autônoma – na constante rearticulação de suas subjetividades. A saber, trata-se de definições e apelações dirigidas às crianças, mas que também elas interpretam e articulam, outorgando sentido às suas experiências.

Duas premissas sobre a infância sustentam a análise realizada e orientam as escolhas metodológicas feitas pela autora: o caráter de sujeitos ativos, posicionados e reflexivos, das crianças e, ao mesmo tempo, a necessidade de enquadrar sua agência nas relações com diversos adultos e nas representações da infância que eles põem em jogo cotidianamente. É essa dupla condição das crianças como sujeitos com capacidade de agência e reflexão, ainda que estejam condicionadas por suas posições sociais – o que, por sua vez, não os diferencia substantivamente de outros atores sociais – o que permitiu a Andrea Szulc apostar na realização de um trabalho etnográfico com as próprias crianças mapuche, recuperando suas ações e sentidos, mas sem deixar de levar em conta os discursos e as práticas dirigidas a elas, com o intuito de evitar sua essencialização.

O livro é o resultado de um longo trabalho de pesquisa etnográfica desenvolvido ao longo de 12 anos em diferentes comunidades mapuche das zonas centro e sul da província argentina de Neuquén. A continuidade e a profundidade temporal do estudo realizado possibilitou seguir e analisar transformações comunitárias, institucionais, pessoais, ligadas aos processos de iniciação na comuna e etnogênese de que participaram as crianças mapuche e suas famílias.

O texto que compõe o livro está organizado em duas partes, precedidas por uma introdução e seguidas por um tópico final que recupera os debates centrais do texto e suas implicações para a continuidade das pesquisas sobre o tema. Uma série de belas imagens fotográficas, captadas durante diferentes momentos do trabalho de campo, constitui um recurso visual que não somente ilustra, mas completa as argumentações escritas.

A primeira parte do livro, intitulada “Coordenadas conceptuales e históricas”, é conformada por dois capítulos. No primeiro capítulo, a autora realiza um balanço crítico das perspectivas que sobre a infância tem construído a antropologia, para explicitar seu próprio enfoque teórico e metodológico, assim como abalizar os possíveis desafios de um trabalho etnográfico com crianças. No segundo capítulo, apresenta os processos históricos que configuraram, de forma heterogênea, as relações entre o povo mapuche e os estados nacional e provincial. Considerar tais processos e relações levou a situar suas indagações em quatro comunidades com distintas características: rurais, urbanas, antigas ou recentemente constituídas.

Ao longo dos cinco capítulos seguintes, os quais integram a segunda parte do livro, denominada “Sentidos de pertenencia en tensión”, Andrea Szulc vai desdobrando os diferentes cruzamentos identitários em que se constitui a infância mapuche, colocando como eixo analítico os processos de construção de hegemonia e de articulação de subjetividades – conceito que prefere em vez de identidade. Em cada um desses capítulos se busca dar conta do modo como as crianças mapuche são interpeladas e convocadas enquanto crianças pelas distintas agências sociais, em âmbitos sociais particulares – ainda que, com frequência, sobrepostos e articulados entre si –, mas sem perder de vista a maneira como os próprios *picikeche* se situam e atuam no marco dessas relações sociais.

Assim, no capítulo 3, evidencia-se a heterogeneidade da infância mapuche a partir do modo como as variáveis etária e de gênero atravessam as diferentes – e, por vezes, contrapostas – apelações e posições sociais das crianças, concebidas como obedientes, vulneráveis, mas também como capazes e responsáveis, de maneira divergente do modelo de criança-aluna universalizada pelo sistema escolar.

O capítulo seguinte se detém sobre a construção hegemônica da infância mapuche e sua formação, que se produz no âmbito da educação formal oficial, encarnada na escola e complementada pela igreja católica. A partir da análise dos sentidos de pertença promovidos pelo “Programa de Lengua y Cultura Mapuche” (PELCM) estabelecido nas escolas provinciais de Neuquén, assim como dos olhares que sobre isso constroem as crianças e suas famílias, a autora mostra a articulação hegemônica entre o “neuquino” como elemento identitário e uma visão “folclorizada” e despolitizada do mapuche.

Em contraponto com o anterior, o capítulo 5 dá conta de alguns dos processos formativos e das mensagens identitárias geradas para as crianças a partir das organizações com filosofia e liderança mapuche. Essas organizações lutam contra as perspectivas hegemônicas acerca da infância mapuche, apoiando-se no lugar político da língua (de pertença à comuna, resistência etc.), tanto ao atribuir nomes mapuche às crianças como ao integrar a língua como parte dos projetos de educação autônoma, dirigidos principalmente aos *picikeche*.

Em seguida, no capítulo 6, retoma-se a articulação hegemônica dos sentidos de pertença da infância mapuche, porém focalizando as mensagens identitárias promovidas pela igreja católica através de suas diferentes missões e ações educativas, as quais, frequentemente, complementam as interpelações realizadas às crianças pelas agências do estado provincial. A consideração das propostas das igrejas evangélicas permite, ao mesmo tempo, compreender novos cruzamentos identitários nos quais as crianças mapuche situam suas práticas e representações.

No sétimo – e último – capítulo, a autora analisa a rearticulação de subjetividades que se produz nas crianças de algumas comunidades a partir da revitalização recente de práticas e rituais promovida, com um sentido contra-hegemônico, por organizações com filosofia e liderança mapuche. A indagação em dois dos rituais revitalizados, dirigidos especialmente às crianças – o *katan kawitñ* e o *bakutuwun* – lhe permite mostrar o lugar central da infância nos processos de etnogênese e iniciação na comuna mapuche que se desenvolvem na província de Neuquén, assim como a conjunção do político e do cultural nas disputas identitárias.

1 Que se fez folclórica.

Ao longo do percurso realizado, Andrea Szulc logra mostrar o lugar crucial das crianças nas disputas em relação ao lugar do(s) mapuche na província de Neuquén, dando conta da dimensão ineludivelmente política que atravessa os processos de construção da infância.

Nesse sentido, um dos aportes centrais do trabalho consiste em considerar as crianças como participantes ativas na constante rearticulação de suas subjetividades, dando conta da sua capacidade de ação e reflexão, porém sem perder de vista o caráter relacional e situado de suas práticas e representações. Daí a ênfase da autora em inscrever os processos de construção da infância mapuche na complexa trama entre desigualdade social e heterogeneidade cultural, entretida de maneira particular na província de Neuquén. O cuidado para não perder de vista as relações de poder de que participam – ativamente – as crianças mapuche, evitando “ler” suas ideias e práticas como se fossem totalmente autônomas e transparentes, permite evitar o risco de uma nova essencialização da infância² e possibilita uma frutífera discussão com as propostas de análise formuladas em termos de “culturas infantis”.

Voltando à pergunta inicial, podemos dizer que o livro aqui apresentado contribui não somente para problematizar a concepção de uma infância inocente e incapaz, mostrando o caráter heterogêneo e conflitante das práticas e representações de e sobre as crianças mapuche, mas também para questionar “o mapuche” como identidade e sentido homogêneos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Szulc, Andrea. *La niñez mapuche: sentidos de pertenencia en tensión*. 1. ed. Buenos Aires: Biblos, 2015.

Palavras-chave: infância, mapuche, tensões identitárias, etnografia.

DATA DE RECEBIMENTO: 10/04/2016

DATA DE ACEITE: 20/04/2016

María Adelaida Colangelo

Licenciada em Antropologia pela Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Argentina; Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil, e Doutora em Ciências Naturais, opção Antropologia (UNLP). Docente e Pesquisadora na Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Email: adecolangelo@yahoo.com.ar

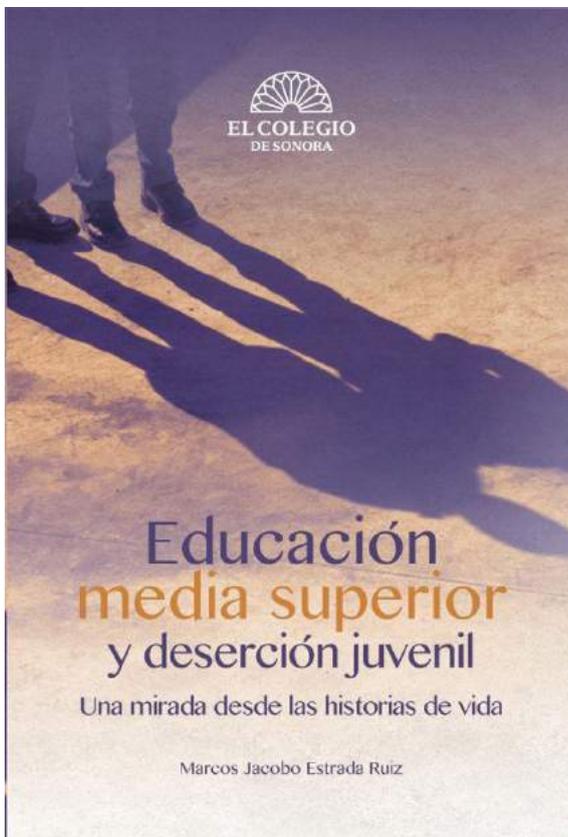
² Risco de uma essencialização que, tentando evitar a concepção moderna hegemônica da criança natural e essencialmente frágil, incapaz, puro objeto de cuidados e formação, termine apresentando-a, ao invés, como inerentemente livre de condicionamentos, puro sujeito de seus pensamentos e decisões.

Educación media superior y deserción juvenil. Una mirada desde las historias de vida de Marcos Jacobo Estrada

RESENHA POR

Emma Liliana Navarrete

Jovens que abandonam a educação média superior em Sonora, México. Mais um caminho para a vulnerabilidade.



Sonora é um estado que está situado no norte da república mexicana e, segundo as estimativas de bem-estar da sua população, inclui-se entre os dez estados com menos pobreza no país (Coneval, 2012); em relação à média de escolaridade, encontra-se também acima do nível nacional (8,6 anos cursados no total nacional e 9,4 em Sonora). Porém, a taxa de deserção escolar no nível médio superior é maior que a nacional (15,1% em Sonora e 12,9% a nacional, dados de 2013) (Inegi, s/f).

Ante este panorama, o livro *Educación media superior y deserción juvenil. Una mirada desde las historias de vida*, de Marcos Jacobo Estrada, se mostra esclarecedor em relação ao que acontece com estes jovens que – ainda que tenham alcançado um nível escolar acima da média, em um estado que está também numa posição privilegiada – terminam abandonando a escola.

Por que acontece a deserção? Quais fatores intervêm? Como ela é vivida pelos jovens, por suas famílias e professores? Essas são perguntas que Marcos Jacobo, pesquisador de El Colegio de Sonora, responde em seu livro. Ele nos faz adentrar no tema educativo, que é – inegavelmente – um aspecto fundamental para os jovens, já que estimula sua integração cultural, sua mobilidade social e, por conseguinte, seu desenvolvimento. Uma educação robusta, hoje, permitirá a muitos romperem, no futuro, com a história de pobreza que vivem.

A presente resenha mostra, em seu início, como está conformado o livro, apresentando, num segundo momento, os temas que – do meu ponto de vista – aportam a temática abordada e, finalmente, as conclusões mais relevantes a que chega o autor.

O livro estuda jovens que estiveram inscritos no ensino médio tecnológico em três distintas localidades de Sonora e que abandonaram a escola. Para explicar as causas da deserção e as consequências que esta possui para os/as jovens, Estrada relata – baseando-se numa aprofundada revisão bibliográfica – as reformas que foram feitas na educação média superior e as modalidades que se desenvolveram para que os estudantes não abandonem as salas de aulas. Mostra também a conformação e as mudanças que teve o Sistema de Educação Média Superior, caracterizando as três modalidades que o conformam: a) Bacharelado universitário; b) Bacharelado tecnológico bivalente; e c) Educação profissional técnica.

Este preâmbulo é muito importante no livro, porque serve para apresentar seu universo de estudo: jovens que estiveram matriculados no nível superior em modalidades de cunho tecnológico, que, no caso de Sonora, segundo dados da Secretaria de Educação Pública (SEP) mexicana, encontram-se na faixa de eficiência baixa no final dos cursos e de deserção alta (SEP, 2012a).

Marco Jacobo não realiza uma análise do total dos matriculados, mas apenas de três distintos locais (um local urbano e dois rurais) pertencentes ao município de Hermosillo, capital de Sonora. Em cada um desses locais estuda uma instituição: na área mais urbana, ocupa-se de jovens de El Colegio Nacional de Educación Técnica (CONALEP) e, nos dois espaços rurais, se refere a jovens de El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTES) e do Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA).

No campo metodológico, baseia-se na análise de vinte e duas entrevistas biográficas e histórias de vida feitas com alunos que desertaram, com alguns familiares e docentes. A partir dessa proposta¹, Estrada identifica as etapas críticas através das quais o sujeito/jovem constrói sua identidade, e mostra ao leitor as condições de vulnerabilidade que atravessam os jovens antes e depois da deserção, concluindo que desertam os destituídos e vulneráveis: a vulnerabilidade já ocorria, abaliza o autor; agora estão acumulando desvantagens.

1 No estilo de François Dubet, já que retoma a relação entre individuação e socialização, mostrando o jovem como indivíduo complexo, integrado na sociedade, sem fragmentar sua vida e espaços, mas entendendo todas as suas facetas como fatores que exercerão uma influência sobre sua permanência na escola (Dubet; Martuccelli, 1998).

O autor vai fiando as causas da deserção e o faz a partir de três olhares diferentes – o que se mostra inovador: o olhar dos jovens, de seus pais (em geral da mãe) e de seus professores. Todos relatam sua própria visão, a qual frequentemente é diferente. Assim, vemos que os jovens destacam seu espírito gregário; para eles, a comunidade é importante: sem os amigos e os afetos não faz muito sentido seguir estudando, e isto se agrava se não há apoio dos professores; em uma situação de pouco estímulo, é melhor abandonar a escola. Para os pais, a escola de seus filhos é importante e por isso trabalham para que eles permaneçam nela, principalmente quando conhecem e reconhecem o esforço e o desejo deles por estudar e “ser alguém na vida”. Os docentes, ao contrário, acham que o maior problema da deserção provém da família de origem, da disfuncionalidade ou de rupturas; para eles, a nova dinâmica dos lares, com a presença crescente de mães chefes de família, por exemplo, não é um aspecto que querem discutir.

O livro nos oferece muitas pistas e descobertas, algumas explícitas, outras latentes. Dentro das latentes ou não explícitas, mas, a meu ver, muito importantes, o autor nos leva a deduzir que há causas de caráter individual, outras de caráter familiar e outras de cunho econômico ou que envolvem as dinâmicas das escolas e famílias. Exponho-as em seguida:

- Gravidez precoce: segundo a Secretaria de Saúde, em 2009 aconteceram, em Sonora, 7.620 gravidezes de mulheres de 12 a 17 anos; em 2010 foram registradas 8.166 e, em 2011, 8.698. De 2010 a 2015, o aumento foi de 38%. É um problema sério, pois a gravidez influi no abandono escolar das moças. Uma das causas que alegaram várias das desertoras foi a gravidez. Quando engravidam ou quando nasce a criança, abandonam a escola por falta de tempo para assistir às aulas e fazer tarefas, ou por vergonha. A gravidez na adolescência, no México, é hoje um problema de caráter nacional, impacta de forma determinante o entorno das jovens e também de alguns jovens homens, os quais abandonam a escola para se aventurar no mundo do trabalho e assumir o novo papel de provedor. Nesse caso, a deserção não depende diretamente da qualidade educativa, mas da falta de informação entre as jovens, que as leva a engravidar muito cedo.
- Falta de renda no lar: muitos dos estudos que se propõem a pesquisar as causas da deserção educativa colocam as dificuldades econômicas como um dos determinantes mais importantes (SEP, 2012b). Nesse estudo, isso fica muito claro, pois tal fato se impõe sobre o desejo das famílias de apoiar a presença de seus filhos na escola. As três instituições, embora sejam públicas e gratuitas, acarretam gastos que as famílias não podem assumir. Quando os custos escolares crescem, dá-se a deserção.
- Falta de informação sobre apoios governamentais: somando-se ao anterior, vários dos jovens entrevistados comentaram ter bolsas, mas não todos. Há desconhecimento e falta de comunicação para solicitar bolsas de estudo ou apoios econômicos.
- Falta de apoio dos professores: grande número de jovens menciona a falta de sensibilidade dos professores para entender suas deficiências formativas. Quase todos têm problemas em algumas matérias, o que os leva à reprovação e, como não contam com o apoio dos professores, os alunos se desmotivam e correm o risco de desertar.

- O aumento da violência e das quadrilhas: os professores percebem a violência como uma das causas da deserção escolar, ainda que, para os jovens e seus familiares, isso não constitua um conflito. As testemunhas mostram que os docentes acham que a desunião, os divórcios, a migração, a violência e a falta de interesse são fatores que ocasionam a deserção. Para os professores, todos “os outros” são os responsáveis, mas não a escola e seus docentes.
- Três escolas com um mesmo problema: nos três centros de estudo analisados, evidencia-se que o risco de deserção escolar é similar e vai além das características escolares. O problema não são os modelos de formação escolar, mas uma questão mais estrutural. Ainda, talvez a única diferença muito importante seja o caso dos CONALEP²: esses centros educativos em geral são pouco prestigiados em comparação com os CECYTES e os CBTA, pelo menos no imaginário dos estudantes. Nenhum dos jovens desertores entrevistados desejava estudar no CONALEP. O fato chama a atenção porque é similar ao encontrado no Distrito Federal por Palacios Abreu (2007), que relata que seus entrevistados, ao referirem-se ao CONALEP, o chamavam depreciativamente de *Nopalep*³.

Esses elementos, apesar de não serem analisados de forma particular por Marcos Jacobo, repetem-se nas biografias, e por isso os considero como descobertas latentes. Entre esses elementos aparece também um abrigo importante: a família. A maioria dos pais (a mãe, fundamentalmente, e os avós) desenvolve estratégias para que seus filhos não desertem, para que “não se lhes dificulte o mundo”, como fala uma mãe entrevistada. Esses jovens são, em seus lares, a primeira geração que alcança estudos de nível médio superior; são os pioneiros, o que lhes concede relevância e orgulho familiar. Todos querem um bacharel em casa.

O autor também, de maneira explícita, conclui com interessantes resultados, que têm relação com dois conceitos: afiliação juvenil e desfiliação institucional. A educação média superior é, nesse caso, o espaço onde se cria a afiliação juvenil, onde se desenvolve o espírito coletivo, onde os jovens socializam com seus pares, com seus iguais, onde se constrói e se reafirma a identidade. Tê-la gera fortalezas.

Mas, junto a essa afiliação, deve-se construir uma afiliação institucional, um “querer” a escola, um sentir-se parte da escola, e isso somente se consegue com a assistência constante, com o tempo vivido nela. Se o jovem permanece pouco tempo nas salas de aulas, perde sua afiliação juvenil e nunca cria a afiliação institucional.

Não poder construir nem afiliação juvenil nem institucional os exclui: seus vínculos se limitam e lhes será custoso construir um capital social. Se os vínculos não se criam no momento devido, a exclusão aparece e a probabilidade de surgir um jovem vulnerável potencializa-se.

2 O CONALEP inicia seus trabalhos em 1970, com o objetivo de formar profissionais técnicos graduados na escola secundária para comporem pessoal qualificado demandado na indústria e nos serviços. Iniciou com seis plantéis, agora tem 308 espalhados por todo o país (Disponível em: www.conalep.edu.mx).

3 “Nopalep” é um jogo de palavras que tem a ver com o *nopal*, cactus comestíveis, barato e muito consumido no México. Tem, sem dúvida, um sentido pejorativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONEVAL. **Informe de pobreza y evaluación en el estado de Sonora**. Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2012. Disponível em: <<http://desarrollosocial.guanajuato.gob.mx/coneval/informe-sonora.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En la escuela**. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

ESTRADA RUIZ, M. J. Educación media superior y deserción juvenil. Una mirada desde las historias de vida. 1. ed. México: El colegio de Sonora, 2015.

INEGI. **Panorama sociodemográfico de Sonora**. 2011. Disponível em: <www.inegi.org.mx>. Acesso em: 22 mar. 2016.

_____. **Indicadores de bienestar por entidad federativa**. Disponível em: <<http://www.beta.inegi.org.mx/app/bienestar/#grafica>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

PALACIOS ABREU, R. Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada. In: GUZMÁN, C.; SAUCEDO, J. (Org.). **La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela**. México: Grupo Edición S.A. de C.V, 2007. p. 127-147.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos**. Principales cifras Ciclo Escolar 2011-2012. México: Secretaría de Educación Pública, 2012a.

_____. **Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior**. México: Secretaría de Educación Pública y Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, 2012b.

Palavras-chave: desercão escolar, educação pós-secundária, juventude, México.

DATA DE RECEBIMENTO: 23/03/2016

DATA DE APROVAÇÃO: 30/03/2016

Emma Liliana Navarrete

Doutora em Ciências Sociais com especialidade em Estudos de População pelo Colegio de México. Investigadora de El Colegio Mexiquense A. C. Temas de interesse: juventude, emprego e educação.

Email: enavarr@cmq.edu.mx

Levantamento Bibliográfico

Nesta seção, apresentamos o levantamento bibliográfico dos livros publicados na área das ciências humanas e sociais dos países da América Latina sobre infância e juventude. O levantamento contemplou obras publicadas no período de Março à Junho de 2016 cujas informações puderam ser obtidas nos sites de suas respectivas editoras.

- 1 *Acceso a la educación musical en México para la inclusión social: Estudio sobre las orquestas infantiles y juveniles de los Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical en México***
(ISBN 978-3-8416-8020-4)
Autor: Walter Petersen
Editora: Editorial Publicia, La Paz, 232 páginas.
- 2 *A criança autista - um estudo psicopedagógico***
(ISBN 978-85-7854-113-2)
Autores: Janine Marta Coelho Rodrigues e Eric Spencer
Editora: Wak, Rio de Janeiro, 132 páginas.
- 3 *Agresión: ¿Un nuevo y peligroso tabú?***
(ISBN 9788425433313)
Autor: Jesper Juul
Editora: Herder, México, 152 páginas.
- 4 *A infância e a psicomotricidade***
(ISBN 978-85-7854-362-4)
Autora: Fátima Alves
Editora: Wak, Rio de Janeiro, 228 páginas.
- 5 *Bocetos psicopatológicos***
(ISBN 978-950-12-9345-6)
Autores: Punta de Rodulfo e Maria Isabel
Editora: Planeta Del Libros Argentina, Buenos Aires, 232 páginas.
- 6 *Bullying y criminalización de la infancia. Cómo intervenir desde un enfoque de derechos?***
(ISBN 978-987-538-459-0)
Autora: Ana Campelo
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 160 páginas.
- 7 *Caminhos da educação: questões, debates e experiências***
(ISBN 978-85-444-0911-4)
Organizadores: Francisco Ari de Andrade, Maria Aurea Montenegro Albuquerque Guerra, Vera Lúcia Pontes Juvêncio e Munique de Souza Freitas
Editora: CRV, Curitiba, 486 páginas.

- 8 *Cinema, infância e imaginação: tecendo diálogos***
(ISBN 978-85-7897-164-9)
Autoras: Rosilene Koscianski da Silveira e Silemar Medeiros da Silva
Editora: Argos Editora da Unochapecó, Chapecó, 279 páginas.
- 9 *De la violencia a la convivencia***
(ISBN 978-987-538-476-7)
Organizadoras: Andrea Kaplan y Yanina Berezán
Editora: Novedades Educativas, Buenos Aires, 184 páginas.
- 10 *Educação a distância: midiaticização, formação e saberes***
(ISBN 978-85-444-0943-5)
Organizadores: Arnaldo Oliveira Souza Júnior, Naziozênio Antonio Lacerda e Sandra Suely Oliveira
Editora: CRV, Curitiba, 188 páginas.
- 11 *Educação e diversidade em diferentes contextos***
(ISBN 978-85-347-0529-5)
Organizadores: Amilcar Araujo Pereira e Warley da Costa
Editora: Pallas, Rio de Janeiro, 328 páginas.
- 12 *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem***
(ISBN 978-85-7652-211-9)
Organização: UNESCO
Editora: UNESCO, Brasília, 74 páginas.
- 13 *Educação para a diversidade: experiências inovadoras na formação docente***
(ISBN 978-85-444-0899-5)
Organizadoras: Vilma Aparecida de Pinho e Raquel Lopes
Editora: CRV, Curitiba, 270 páginas.
- 14 *El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior***
(ISBN 978-987-538-458-3)
Autores: Alicia Beatriz Acín, Antonela Getto, Marcelo Krichesky, Omar Malet, María Florencia Mujica e Hernán Rodríguez
Editora: Novedades educativas, Buenos Aires, 160 páginas.
- 15 *Formação docente e representações sociais: entre o vir a ser, o saber e o ser professor***
(ISBN 978-85-444-0938-1)
Organizadoras: Elda Silva do Nascimento Melo e Erika dos Reis Gusmão Andrade
Editora: CRV, Curitiba, 204 páginas.
- 16 *Formación académica universitaria e inserción escolar: Investigación desde una perspectiva sociológica. Los egresados de la Universidad de Guadalajara (México).***
(ISBN 978-3-8416-8058-7)
Autor: Carlos Jaime Méndez Fraustro
Editora: Editorial Publicia, La Paz, 264 páginas.

- 17 Generaciones: Edad de vida, edad de las cosas**
(ISBN 9788425434587)
Autor: Remo Bodei
Editora: Colofón, México D.F., 104 páginas.
- 18 Gestão pública escolar e avaliação do índice de desenvolvimento da educação básica: da reflexão à transformação da prática pedagógica**
(ISBN 978-85-444-0708-0)
Autoras: Elaine Costa e Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Editora: CRV, Curitiba, 166 páginas.
- 19 Gestionar una escuela secundaria posible**
(ISBN 978-987-538-446-0)
Autor: Diego Bibian
Editora: Novedades Educativas, Buenos Aires, 144 páginas.
- 20 Identidad y convivencia: alumnas españolas musulmanas - Mujeres desafiando los estereotipos sociales y mediáticos: repensando los conceptos de libertad, igualdad e identidad**
(ISBN 978-3-639-64829-4)
Autor: Salam Adlbi Sibai
Editora: Editorial Publicia, La Paz, 444 páginas.
- 21 Juventude, trabalho e emprego: políticas públicas, desafios e perspectivas**
(ISBN 978-85-444-0895-7)
Organizadora: Maria Madalena Gracioli
Editora: CRV, Curitiba, 310 páginas.
- 22 La omisión imposible en educación ¿Cómo conducir el colectivo escolar sin información?**
(ISBN 978-950-892-510-7)
Autora: Silvia Montoya
Editora: Lugar Editorial S.A, Buenos Aires, 184 páginas.
- 23 Los juegos reducidos y la motivación autodeterminada en adolescentes: Efectos de los juegos reducidos sobre aspectos bio-psico-sociales en adolescentes**
(ISBN 978-3-639-55525-7)
Autores: Hernaldo J. Carrasco, Luis J. Chiroso e Rafael E. Reigal
Editora: Editorial Publicia, La Paz, 192 páginas.
- 24 Mediador escolar - recriando a arte de ensinar**
(ISBN 978-85-7854-349-5)
Autora: Emanoele Freitas
Editora: Wak, Rio de Janeiro, 104 páginas.
- 25 Medicalizando la niñez delincuente: Intervenciones psiquiátricas en la criminalidad infantil**
(ISBN 978-987-591-769-9)
Autor: José Daniel Cesano.
Editora: Brujas, Córdoba, 172 páginas.

- 26 *Movimiento y expresión corporal en educación infantil***
(ISBN 9788427721135)
Autores: Vilma Lení Nista-Piccolo e Wagner Wey Moreira
Editora: NARCEA, México D.F, 192 páginas.
- 27 *Nutrición infantil en lactantes, niños y adolescentes***
(ISBN 978-987-591-717-0)
Autoras: Raquel A. Furnes e Mariana B. Láquis
Editora: Editorial Brujas, Córdoba, 232 páginas.
- 28 *Papeles reunidos sobre literatura infantil: A lo largo del camino***
(ISBN 978-950-892-516-9)
Autor: Carlos Silveyra
Editora: Lugar Editorial S.A, Buenos Aires, 168 páginas.
- 29 *Processos formativos e desigualdades sociais: a educação entre políticas e práticas***
(ISBN 978-85-444-0923-7)
Organizadoras: Cíntia Velasco Santos e Helena Amaral da Fontoura
Editora: CRV, Curitiba, 150 páginas.
- 30 *Psicología y cultura de los adolescentes***
(ISBN 978-987-1925-47-6)
Autores: José A. Yuni e Claudio A. Urbano
Editora: Editorial Brujas, Córdoba, 194 páginas.
- 31 *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?***
(ISBN 978-85-7652-208-9)
Organização: UNESCO
Editora: UNESCO, Brasília, 91 páginas.
- 32 *Síntomas en los niños: Neurosis infantil y neurosis de angustia***
(ISBN 9789502324739)
Autor: Carlos E. Tkach
Editora: El Espejo Libros, Cordoba, 542 páginas.
- 33 *Solo zapatillas de marca. Jóvenes limeños y los límites de la inclusión desde el mercado***
(ISBN: 9789972515576)
Autoras: Francesca Uccelli e Mariel García Llorens
Editora: Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 430 páginas.
- 34 *Um fazer para alimentar a alma: uma etnografia das práticas juvenis em um bairro da cidade de Salvador***
(ISBN: 978-85-232-1447-0)
Autora: Adriana Miranda Pimentel
Editora: EdUFBA, Salvador, 280 páginas.

- 35 *Violencia doméstica y maltrato infantil en el cine español: Violencia doméstica y maltrato infantil tratados en las películas El Bola y Te doy mis ojos, y su explotación pedagógica***
(ISBN 978-3-8416-8094-5)
Autora: Gaelle Barré
Editora: Editorial Publicia, La Paz, 56 páginas.
- 36 *Virtualidad educativa del cine y el programa escuela al cine: Formación de nuevas audiencias y cine clubes en el ámbito educativo***
(ISBN 978-3-8416-8122-5)
Autor: Antonio Machuca Ahumada
Editora: Editorial Publicia, La Paz, 308 páginas.

Normas para todas as seções

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

Exemplos de casos mais comuns:

LIVRO COM UM AUTOR

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

LIVRO COM DOIS OU TRÊS AUTORES

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

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

ARTIGO DE REVISTA OU PERIÓDICO

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

CAPÍTULO DE LIVRO

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

TESES E DISSERTAÇÕES

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

REFERÊNCIA ELETRÔNICA

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

8. Citações e notas.

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

Segundo Cordeiro (2008)...

(Lima, 1999)

(Torres; Castro, 2009)

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

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

9. Nos casos de destaque de palavras no corpo do texto (por exemplo, palavras estrangeiras), deverá ser utilizado itálico.

Normas específicas para a seção

TEMAS EM DESTAQUE

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

1. Os artigos devem ter de duas mil e quinhentas a quatro mil palavras.
2. Um resumo de aproximadamente 150 palavras deverá ser inserido no final do artigo, após as referências, seguido de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (separadas por vírgula) que abarquem a temática abordada no artigo.
3. Gráficos, tabelas e figuras: deverão ser enviados separadamente e estar sinalizados no corpo do texto, próximos aos locais de interesse. Devem estar numerados sequencialmente. Em relação às imagens, os autores devem ter assegurado os direitos de uso, cuja comprovação deve ser enviada à revista.

Normas específicas para Resenhas

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

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

Normas específicas para a seção

ESPAÇO ABERTO

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

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

Envio do material

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

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

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

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

Contatos

DESIDADES

Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude

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

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

DESIDADES

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

Instituto de Psicologia / NIPIAC
Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

