

desi.dades

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

31

SEÇÃO TEMÁTICA:
INTERDISCIPLINARIDADE
NO CAMPO DA INFÂNCIA,
ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE

ISSN 2318-9282 (suporte online)

número 31

ano/año 9

set/sep - dez/dic 2021

des;dades

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

REALIZAÇÃO/REALIZACIÓN



APOIO/APOYO



PARCEIROS/INSTITUCIONES ASOCIADAS



INDEXADORES



equipe editorial/equipo editorial

EDITORA CHEFE/EDITORA JEFE

Lucia Rabello de Castro – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

CO-EDITORA

Sonia Borges Cardoso de Oliveira – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, UFRJ, Brasil

EDITORAS ASSOCIADAS/EDITORAS ASOCIADAS

Andrea Martello – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil

Paula Uglione – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, UFRJ, Brasil

Renata Alves Monteiro – Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

Renata Tomaz – Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

Sabrina Dal Ongaro Savegnago – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

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

EDITORES ASSISTENTES/EDITORES ASISTENTES

Adelaide Rezende de Souza – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Felipe Salvador Grisolia – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

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

Karima Oliva Bello – Universidad Veracruzana, UV, México

Paula Pimentel Tumolo – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Renata Tavares da Silva Guimarães – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Sofia Hengen – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

EQUIPE TÉCNICA/EQUIPO TÉCNICO

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

Hirne Siqueira Peçanha – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Julia Oliveira Moraes – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Julia Page – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

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

Maria Coutinho – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

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

Mayra Suzano – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Natália Belarmino – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Rafaela Silva – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Túlio Ferreira Fialho – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

REVISORA

Nayara C. S. Branco

TRADUTORAS/TRADUCTORAS

Flavia Ferreira dos Santos – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Karima Oliva Bello – Universidad Veracruzana, UV, México

Sofia Hengen – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

apresentação/presentación

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

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

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

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

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL / CONSEJO CIENTÍFICO NACIONAL

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

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

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL / CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Adriana Aristimuño	Universidad Católica del Uruguay, Uruguay
Adriana Molas	Universidad de la República, Montevideo, Uruguay
Andrés Pérez-Acosta	Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia
Alfredo Nateras Domínguez	Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, UAM-I, México
Ernesto Rodríguez	Centro Latinoamericano sobre Juventud, CELAJU, Montevideo, Uruguay
Graciela Castro	Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Guillermo Arias Beaton	Universidad de La Habana, Cuba
Héctor Castillo Berthier	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México, México
Héctor Fabio Ospina	Universidad de Manizales, Colombia
José Rubén Castillo García	Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
Laura Kropff	Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
María Guadalupe Vega López	Universidad de Guadalajara, México
María Raquel Macrí	Universidad de Buenos Aires, Argentina
Mariana Chaves	CONICET y Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Mariana García Palacios	CONICET y Universidad de Buenos Aires, Argentina
Mario Sandoval	Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
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	CONICET y Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Valeria Llobet	CONICET y Universidad Nacional de San Martín, Argentina

TEMAS EM DESTAQUE - SEÇÃO TEMÁTICA
TEMAS SOBRESALIENTES - SECCIÓN TEMÁTICA

Escuta e diálogo:

crianças e jovens na formação de minipúblicos
potentes para a construção de políticas inclusivas 21
Conceição Firmina Seixas Silva, Giselle Arteiro Nielsen Azevedo E/Y Heloisa Dias Bezerra

A adolescência negligenciada:

múltiplos olhares 38
Joana Garcia, Ana Lucia Ferreira E/Y Marta Rezende Cardoso

Adolescência e suas marcas:

o corpo em questão 53
Beatriz Akemi Takeiti, Cristiana Carneiro E/Y Simone Ouvinha Peres

Agravamento das vulnerabilidades infanto-juvenis:

uma análise sociopolítica do sofrimento
psíquico durante a pandemia de COVID-19 70
Luciana Gageiro Coutinho, Edson Guimarães Saggese E/Y Ivone Evangelista Cabral

As crianças e seus mil dias:

articulações entre saúde e educação 89
Antonio José Ledo Alves da Cunha E/Y Patrícia Corsino

TEMAS EM DESTAQUE: SEÇÃO LIVRE
TEMAS SOBRESALIENTES: SECCIÓN LIBRE

Diante do fim do mundo, recomeçar pela infância 107
Marina Harter Pamplona E/Y Marcelo Santana Ferreira

Niñez, educación y pandemia:

la experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina) 120
Marina Moguillansky E/Y Carolina Duek

Feminismo teen e youtubers:

feminismo na adolescência em tempos de redes sociais 136
Ana Carolina Vila Ramos dos Santos

**Contribuciones desde los movimientos de niños,
niñas y adolescentes trabajadores a la discusión en torno al trabajo infantil** 153
Natalia Sepúlveda Kattan

**A notificação compulsória da violência contra crianças
e adolescentes e seus desdobramentos via Conselho Tutelar** 169
Joana Garcia E/Y Vanessa Miranda Gomes da Silva

Avaliação de reincidência de ofensa sexual cometida por adolescentes de 16-18 anos	188
Ana Clara Gomes da Silva, Larissa Martins de Mello Fernandez, Ranieli Carvalho Gomes de Sousa, Vanessa de Moura Pereira, Andrea Schettino Tavares E/Y Liana Fortunato Costa	

Reflexões sobre promoção de saúde na escola: invenções e possibilidades de uma extensão universitária	207
Maryana de Castro Rodrigues, Ingrid Moraes de Siqueira, Vitória Ramos Santana, Juliana Caminha E/Y Vivyan Karla do Nascimento Pereira da Silva	

ESPAÇO ABERTO/ESPACIO ABIERTO

NIAJ, espaço inovador para crianças, adolescentes e jovens?	221
ENTREVISTA DE Cristiana Carneiro E/Y Patrícia Corsino CON/COM Lucia Rabello de Castro	

INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS/INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS

RESENHA/RESEÑA

Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudos de casos em psicanálise e educação, organizado por Cristiana Carneiro e Luciana Gageiro Coutinho	234
POR Elen Alves dos Santos	

Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera, organizado por Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer	239
POR Vera Lucia Gaspar da Silva	

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO	244
--	-----

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO/NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN	248
--	-----

Editorial

A publicação desta 31ª edição da DESIDADES completa oito anos da revista com edições ininterruptas desde dezembro de 2013. É fruto de um trabalho coletivo de muitos – equipe editorial, autoras/es, parceiros, leitoras/es, conselheiros/as - que acreditam na criação e consolidação de um espaço de reflexão e discussão crítica sobre as questões da infância, adolescência e juventude dos países da América Latina como necessário para ampliar o escopo do debate, da pesquisa científica e das políticas públicas neste campo de estudos. Ainda, infelizmente, sobrepõem-se a indiferença societária e, por vezes, a ignorância, no tratamento das questões destes segmentos geracionais, haja vista como se invisibilizou, da discussão e preocupação públicas, o grave e irremediável impacto da pandemia sobre a educação escolar e a segurança alimentar da grande maioria de crianças e jovens brasileiros. Neste sentido, vai nossa insistência em sobreviver como revista comprometida com a divulgação do conhecimento científico nesta área, sobrevivência essa a duras penas frente ao desmonte das instituições acadêmicas e de pesquisa no país no atual governo.

No entanto, é com alguma esperança que encerramos mais este ano, já que essa, a esperança, não traduz uma certeza a respeito do futuro, mas, sim, uma aposta convicta no meio das incertezas e embates, como nos inspirou e inspira Marielle Franco, e tantas outras e outros, que agiram mesmo sem poder conferir os ganhos de suas lutas. Nessa aposta de fazer a revista acontecer a cada quatro meses, materializada nas três edições anuais, a Equipe Editorial tem discutido os caminhos e as escolhas, revisto as suas práticas e, muitas vezes, deliberado por algumas mudanças que podem trazer qualificação e agilidade ao processo editorial e maior alcance na difusão do conteúdo. A mais recente que compartilhamos com todos e todas é a alteração no subtítulo da revista que, a partir da 31ª edição, passará a ser: DESIDADES Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude. Um dos fundamentos da nossa política editorial consiste na relevância dada à divulgação do conhecimento científico para além dos muros da Universidade, princípio que continuamos a manter. Contudo, acreditamos que a mudança no subtítulo da revista qualificará e caracterizará melhor, e de modo mais conciso, a revista pelo que ela é e objetiva seguir sendo.

Nesta edição, a revista traz duas Seções em Temas em Destaque, a Seção Temática “Interdisciplinaridade no campo da infância, adolescência e juventude”, com cinco artigos; e a Seção Livre, com sete artigos. Os artigos da Seção Temática são assinados por colegas do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude (NIAJ) da Universidade Federal do Rio de Janeiro que abriga docentes e pesquisadores/as desta Universidade, e também de outras instituições públicas de ensino superior, como UNIRIO, UFF e a UERJ. O desafio de encarar como e em que bases esta discussão, absolutamente necessária, se faz, é assumido nestes cinco artigos que tratam de questões como violência, saúde, educação e ação política na infância, adolescência e juventude. No Espaço Aberto, a entrevista também traz uma boa conversa sobre a criação deste Núcleo, o NIAJ, e como ele pretende galvanizar as ações de pesquisa, formação e extensão com enfoque interdisciplinar, no nosso estado e no país, no âmbito deste campo de estudos.

Nesta edição, DESIDADES publica a seção temática “Interdisciplinaridade no campo da infância, adolescência e juventude”, visando dar visibilidade a experiências colaborativas em torno de novas práticas teórico-metodológicas e de ação-intervenção, baseadas em fazeres coletivos entre as especialidades que, assim, possam refletir e produzir novos modos de compreender e falar sobre os sujeitos humanos em convivência societária.

As ciências humanas seriam, por definição, multiparadigmáticas, no sentido mesmo proposto por Thomas Kuhn na sua obra clássica “A Estrutura das Revoluções Científicas” de 1962. No entanto, a ciência moderna e, principalmente, o sistema de ensino consolidado no século XIX têm avançado soberbamente na fragmentação dos saberes e abordagens, alargando ou estreitando as fronteiras de acordo com o viés epistemológico aceito numa determinada comunidade científica. Assim, diante de um problema, um acontecimento, um sujeito, cada disciplina propõe o seu retrato, sua análise, sua solução. Os indivíduos, portanto, também são esfacelados nas abordagens disciplinares, recortados nas especialidades disponíveis em cada momento da sua jornada de vida: de modo resumido e caricato, a prescrição especializada sugere medicina para as doenças do corpo, psicologia para os males emocionais, sociologia para as desordens da vida em comunidade, e assim por diante. Como interromper ou frear a fragmentação e, de algum modo, buscar religar os saberes? Desde meados do século passado tem crescido um movimento em torno de novas abordagens não disciplinares, experimentos multi-trans-interdisciplinares que têm sido objeto de novas abordagens epistemológicas e novas práticas de ensino-aprendizado.

A participação de crianças e adolescentes em ambientes de deliberação pública é objeto de reflexão por Conceição Firmina Seixas Silva, Giselle Arteiro Nielsen Azevedo e Heloisa Dias Bezerra no artigo *Escuta e diálogo: crianças e jovens na formação de minipúblicos potentes para a construção de políticas inclusivas*. As autoras trabalham a concepção de minipúblico, pondo em destaque uma experiência que viabiliza atos de fala, de escuta e de troca com vistas a obtenção de subsídios para a implantação de ações e políticas voltadas para a redução de vulnerabilidades em territórios periféricos. Crianças e adolescentes constituem um público cuja voz é notadamente silenciada quando o assunto envolve política e as decisões políticas que vão ter impacto na vida cotidiana.

Com olhares distintos, dois artigos abordam questões sobre a adolescência e suas multidimensionalidades. Em *A adolescência negligenciada: múltiplos olhares*, Ana Lucia Ferreira, Joana Garcia e Marta Rezende Cardoso buscam compreender a negligência como uma manifestação de violência nem sempre visível, trazendo uma reflexão pungente sobre as ausências institucionais e familiares, especialmente no que se refere a proteção e cuidado desses sujeitos, fato que, não raro, esconde aspectos culturais e políticos socialmente aceitos, tais como desinformação, maus tratos intrafamiliares, precariedade nos meios de subsistência e de assistência pública. A proteção dos adolescentes é tomada como um dever ser coletivo para assegurar aspectos materiais e legais, bem como o fortalecimento do próprio sujeito nas práticas de autocuidado e autoproteção. O artigo é ilustrado com um caso inspirado em demandas cotidianas de uma unidade de saúde, envolvendo uma adolescente em situação marcada por formas distintas de negligência.

De uma outra perspectiva, em *Adolescência e suas marcas: o corpo em questão*, Beatriz Akemi Takeiti e Cristiana Carneiro e Simone Ouvinha Peres refletem sobre a temática do corpo enquanto objeto de estudo privilegiado para os campos da adolescência e juventude, trazendo questões singulares sobre as marcações do corpo, sejam tatuagens, piercings e *cutting*, as quais encarnam novos modos de identidade social, de gênero, pertencimento social e também de violências e autoviolências. Para as autoras o corpo passou a ocupar um lugar de destaque na cena social, demandando atenção, cuidados, intervenções públicas e regulações biológicas e culturais.

No artigo *Agravamento das vulnerabilidades infantojuvenis: uma análise sociopolítica do sofrimento psíquico durante a pandemia de COVID-19*, Edson Guimarães Saggese, Ivone Evangelista Cabral e Luciana Gageiro Coutinho analisam alguns impactos do

período pandêmico sobre crianças e adolescentes, buscando contextualizar e articular vulnerabilidade social e vulnerabilidade psíquica. O afastamento da escola e a redução do atendimento presencial nas unidades de saúde aparecem como fatores relevantes para o aumento da vulnerabilidade e das violências, seja pela ampliação do tempo de permanência em casa, no convívio intrafamiliar, seja por afastar crianças e adolescentes de espaços que de certo modo oferecem alguma proteção e um lugar de escuta.

Por fim, em *A criança e seus mil dias: articulações entre saúde e educação*, Antonio José Ledo Cunha e Patrícia Corsino analisam os primeiros anos de vida de uma criança, estabelecendo um diálogo profícuo entre Saúde e Educação Infantil. A análise recai sobre a atenção integral e o marco legal da primeira infância, abrangendo desde os direitos fundamentais às políticas voltadas para a primeira infância, com ênfase nos primeiros mil dias, que são essenciais para o pleno desenvolvimento das crianças, para o aprimoramento das sociedades e a diminuição de desigualdades.

A Seção Livre de Temas em Destaque traz sete artigos. Em *Diante do fim do mundo, recomençar pela infância*, escrito no contexto da pandemia no Brasil, Marina Harter Pamplona e Marcelo Santana Ferreira abordam a importância de lançarmos o olhar sobre a relação existente entre a imagem de uma destruição necessária para a abertura do novo e o gesto retroversivo da narrativa operacionalizado pelas lembranças de infância. No horizonte, uma concepção política de infância capaz de construir outras formas de ler a história em oposição aos regimes políticos totalitários que se apresentam movidos por outra espécie de destruição.

No artigo *Niñez, educación y pandemia: la experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina)*, de Marina Moguillansky e Carolina Duek, a não distribuição igualitária de condições e acesso à educação virtual, se apresentaram como reprodução de desigualdades preexistentes. Enquanto as escolas particulares, que abrigam crianças de famílias da classe média e média alta, tiveram um começo mais rápido da proposta de educação virtual e acesso aos múltiplos recursos à sua realização, as escolas públicas, que abrigam crianças de famílias de classes populares e classe média baixa, tiveram dificuldades para se inserirem num sistema educacional distante de suas condições de aporte e realização.

Tendo como objeto de estudo as mobilizações políticas com referencial democrático, de igualdade e de respeito às diferenças, Ana Carolina V. R. Santos, no artigo *Feminismo teen e youtubers: feminismo na adolescência em tempos de redes sociais*, buscou investigar o modo como as motivações, reflexões e experiências de adolescentes identificadas como feministas são impactadas pelas redes sociais, especialmente o YouTube.

A discussão em torno do trabalho infantil traz uma série de questões que se apresentam aparentemente resolutivas quando observadas à luz de sua erradicação, no entanto, como nos traz Natalia Sepúlveda Kattan em *Contribuciones desde los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores a la discusión en torno al trabajo infantil*, em uma perspectiva inovadora, há a necessidade de se dar voz e escuta aos movimentos de crianças e adolescentes trabalhadores que estão presentes na América Latina, Ásia e África, para que se possa lograr um melhor desenvolvimento conceitual do fenômeno, cuja discussão vai além do fato de meninos e meninas trabalharem.

De perspectivas distintas, dois outros artigos trazem o tema da violência. Em *A notificação compulsória da violência contra crianças e adolescentes e seus desdobramentos via Conselho Tutelar*, Joana Garcia e Vanessa Miranda Gomes da Silva, atestam haver ainda no Brasil uma naturalização de certas manifestações da violência, tornando-se importante a politização e a publicização das implicações das mesmas a fim de que se possa

tornar o que é considerado natural ou imutável em algo que seja preferencialmente evitável. Já no artigo *Avaliação de reincidência de ofensa sexual cometida por adolescentes de 16-18 anos*, Ana Clara da Silva, Larissa Fernandez, Ranieli Gomes de Sousa, Vanessa Pereira, Andrea Schettino e Liana Fortunato Costa, trazem uma pesquisa exploratória realizada com adolescentes atendidos em um programa de assistência a famílias em situação de violência. O objetivo foi investigar, por meio do instrumento ERASOR 2.0, ainda pouco conhecido no contexto brasileiro, o risco de reincidência de ofensa sexual praticada pelos participantes.

Por fim, a relação entre saúde e educação, é proposta por Maryana Rodrigues, Ingrid Siqueira, Vitória Santana, Juliana Caminha e Vivyan Correio, no artigo *Reflexões sobre promoção de saúde na escola: invenções e possibilidades de uma extensão universitária*. A preocupação com as questões referentes ao adoecimento e ao sofrimento psíquico causados pelo processo de preparação para o vestibular em jovens de Ensino Médio, resultou em um projeto de extensão idealizado por alunas do curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense- Niterói- RJ, realizado com estudantes vestibulandos de um colégio federal da mesma cidade.

A Seção de Levantamento Bibliográfico traz duas resenhas. Uma, de Elen Alves dos Santos, sobre a obra *Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudos de casos em psicanálise e educação*, de Cristiana Carneiro e Luciana Gageiro Coutinho; a outra, de Vera Lucia G. Da Silva, sobre a obra *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, organizado por Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer.

Apresentamos também, como sempre, o levantamento de 38 publicações recém-lançadas no último trimestre no campo da infância, adolescência e juventude divulgadas no âmbito dos sites de editoras comerciais e universitárias nos países latino-americanos.

Gostaríamos de registrar aqui nossos mais sinceros agradecimentos pelo apoio financeiro de emenda parlamentar ao Orçamento da União de autoria do Deputado Alessandro Molon (PSB-RJ), que tornou possível a impressão desta edição.

Agradecemos também a Thyago Machado, do Forum de Ciência e Cultura da UFRJ, pelo apoio inestimável no trâmite dos recursos desta Emenda Parlamentar.

Heloisa Dias Bezerra
EDITORA CONVIDADA DA SEÇÃO TEMÁTICA INTERDISCIPLINARIDADE

Lucia Rabello de Castro
EDITORA CHEFE

Sonia Borges Cardoso de Oliveira
CO-EDITORA

AGRADECIMENTOS AOS CONSULTORES/AS AD HOC DE 2021, LISTADOS ABAIXO EM NOMINATA:

Albenise de Oliveira Lima – Brasil, Universidade Católica de Pernambuco
Alfredo Nateras Domínguez – México, Universidad Nacional Autónoma de México
Ana Lila Lejarraga – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Anália Martins de Sousa – Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ana Lucia Goulart de Faria – Brasil, Universidade Estadual de Campinas
Angela Alencar de Araripe Pinheiro – Brasil, Universidade Federal do Ceará
Antonio César de Holanda Santos – Brasil, Universidade Federal de Alagoas
Beatriz Akemi Takeiti - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Beatriz Corsino Pérez - Brasil, Universidade Federal Fluminense
Clarice Cassab - Brasil, Universidade Federal de Juiz de Fora
Cristiana Carneiro - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Diana Dadoorian - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Diana Milstein – Argentina, Universidad Nacional de La Matanza
Doria Monica Arpini - Brasil, Universidade Federal de Santa Maria
Edson Guimarães Sagesse – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Electra Gonzáles – Chile, Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral del Adolescente
Elizabete Franco Cruz – Brasil, Universidade de São Paulo
Fátima Flórido Cesar – Brasil, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Fernanda Canavêz de Magalhães - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Fernanda Theophilo da Costa-Moura - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Flávia Cristina Silveira Lemos- Brasil, Universidade Federal do Pará
Gabriela Novaro – Argentina, Universidad de Buenos Aires
Guilherme Arias Beaton – Cuba, Universidad de La Habana
Idilva Maria Pires Germano – Brasil, Universidade Santa Cruz do Sul
Jader Janer Moreira Lopes - Brasil, Universidade Federal Fluminense
Janaina Sampaio Zaranza – Brasil, Universidade Federal do Ceará
Jaqueline Cavalcanti Chaves – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Jimena de Garay Hernández – Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
José Alfredo Debortoli - Brasil, Universidade Federal de Minas Gerais
José Ignacio Richaud – Chile, Aperturas Clínicas - centro de investigación y tratamiento de la infancia con problemas
Latif Antônia Cassab – Brasil, Universidade Estadual do Paraná
Lila Cristina Xavier Luz – Brasil, Universidade Federal do Piauí
Lúcia Isabel da Conceição Silva – Brasil, Universidade Federal do Pará
Luciana Gageiro Coutinho – Brasil, Universidade Federal Fluminense
Luciana Martins Quixadá – Brasil, Universidade Estadual do Ceará

Luciana Moreira de Araujo – Brasil, Pontifícia Universidade Católica (RJ)
Luciane De Conti – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Luís Felipe Rios do Nascimento – Brasil, Universidade Federal de Pernambuco
Marcelo Tadeu Baumann Burgos – Brasil, Pontifícia Universidade Católica (RJ)
Marcia Aparecida Gobbi - Brasil, Universidade de São Paulo
María Eugenia Rausky- Argentina, Universidad Nacional de la Plata
Marcos Cezar de Freitas – Brasil, Universidade Federal de São Paulo
Marcos Ribeiro Mesquita – Brasil, Universidade Federal de Alagoas
María Celeste Hernández - Argentina, Universidad Nacional de La Plata
Maria Cristina Ventura Couto - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Maria Lidia Bueno Fernandes - Brasil, Universidade de Brasília
Maria Livia de Tommasi - Brasil, Universidade Federal do ABC
Maria Tereza Goudard Tavares – Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Maria Victoria Alzate Pedranhita – Colômbia, Universidad Tecnológica de Pereira
Mariana Mollica da Costa Ribeiro Araujo - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Marta Xavier Fadrique – Brasil, Secretaria de Saúde do Município de Porto Alegre
Melissa Ribeiro Teixeira - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Nair Monteiro Teles – Brasil, Fundação Oswaldo Cruz / Moçambique, Universidade Eduardo Mondlane
Natalia Alvarez-Prieto – Argentina, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Nécio Turra Neto - Brasil, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Neuza Maria de Fátima Guareschi – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Neyra Patricia Alavaro Solís – México, El Colegio de San Luis
Paola Jiron Martinez - Chile, Universidad de Chile
Ramiro Segura - Argentina, Universidad Nacional de La Plata
Raquel Corrêa de Oliveira – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rodrigo Gabbi Polli – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Roseane Amorim da Silva – Brasil, Universidade Federal Rural de Pernambuco
Rossano Cabral Lima – Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Sílvia Pereira da Cruz Benetti– Brasil, Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Simone Ouwinha Peres – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Sofia Hengen – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Tereza Correia da Nóbrega Queiroz - Brasil, Universidade Federal da Paraíba
Vanessa Barbosa Romera Leme – Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Vlândia Jamile dos Santos Jucá – Brasil, Universidade Federal da Bahia
Veriana de Fátima Rodrigues Colaço – Brasil, Universidade Federal do Ceará
Vinicius Coscioni – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Zuleica Pretto - Brasil, Universidade do Sul de Santa Catarina

Editorial

La publicación de esta 31ª edición de DESIDADES completa ocho años de revista con ediciones ininterrumpidas desde diciembre de 2013. Es fruto de un trabajo colectivo de muchos – equipo editorial, autoras/es, colegas, lectoras/as, consejeros/as – que creen en la creación y consolidación de un espacio de reflexión y discusión crítica sobre las cuestiones de la infancia, adolescencia y juventud de los países de América Latina como necesario para ampliar el alcance del debate, de la investigación científica y de las políticas públicas en este campo de estudios. Aún, desafortunadamente, se sobreponen la indiferencia societaria y, a veces, la ignorancia, en el tratamiento de las cuestiones de estos segmentos generacionales, teniendo en cuenta cómo se invisibilizó, de la discusión y preocupación públicas, el grave e irremediable impacto de la pandemia sobre la educación escolar y la seguridad alimentar de la gran mayoría de los niños, niñas y jóvenes brasileños. En este sentido, se dirige nuestra insistencia en sobrevivir como revista comprometida con la divulgación del conocimiento científico en esta área, sobrevivencia a duras penas frente al desmontaje de las instituciones académicas y de investigación en el país en el actual gobierno.

Sin embargo, es con alguna esperanza que cerramos este año, ya que ella, la esperanza, no traduce una certeza respecto del futuro, pero, sí, una apuesta convencida en medio de las incertezas y embates, como nos inspiró e inspira Marielle Franco, y tantas otras y otros, que actuaron aún sin poder comprobar los logros de sus luchas. En esta apuesta de que la revista suceda cada cuatro meses, materializada en las tres ediciones anuales, el Equipo Editorial ha estado discutiendo los caminos y decisiones, revisando sus prácticas y, muchas veces, deliberando algunos cambios que pueden traer calificación y agilidad al proceso editorial y mayor alcance en la difusión del contenido. La más reciente, que compartimos con todos y todas es la alteración en el subtítulo de la revista que, a partir de la 31ª edición, pasará a ser: DESIDADES Revista Científica de la Infancia, Adolescencia y Juventud. Uno de los fundamentos de nuestra política editorial consiste en la relevancia dada a la divulgación del conocimiento científico más allá de los muros de la Universidad, principio que continuamos manteniendo. No obstante, creemos que el cambio en el subtítulo de la revista calificará y caracterizará mejor, y de forma más concisa, a la revista por lo que es y objetiva seguir siendo.

En esta edición, la revista trae dos Secciones en Temas en Destaque, la Sección Temática “Interdisciplina en el campo de la infancia, adolescencia y juventud”, con cinco artículos; y la Sección Libre, con siete artículos. Los artículos de la Sección Temática fueron producidos por colegas del Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude (NIAJ) de la Universidade Federal do Rio de Janeiro que alberga docentes e investigadores/as de esta Universidad, y también de otras instituciones públicas de enseñanza superior, como UNIRIO, UFF y la UERJ. El desafío de encarar cómo y en qué bases esta discusión, absolutamente necesaria, se hace, es asumido en estos cinco artículos que tratan de cuestiones como violencia, salud, educación y acción política en la infancia, adolescencia y juventud. En el Espacio Abierto, la entrevista también trae una buena conversación sobre la creación de este Núcleo, el NIAJ, y como pretende impulsar las acciones de investigación, formación y extensión con enfoque interdisciplinario, en nuestro estado y en el país, en el ámbito de este campo de estudios.

En esta edición, DESIDADES publica la sección temática “Interdisciplina en el campo de la infancia, adolescencia y juventud”, con el objetivo de dar visibilidad a experiencias colaborativas en torno de nuevas prácticas teórico-metodológicas y de acción-intervención, basadas en esfuerzos colectivos entre las especialidades que, así, puedan reflejar y producir nuevos modos de comprender y hablar sobre los sujetos humanos en convivencia societaria.

Las ciencias humanas serían, por definición, multiparadigmáticas, en el sentido propuesto por Thomas Kuhn en su obra clásica “La Estructura de las Revoluciones Científicas” de 1962. Sin embargo, la ciencia moderna y, principalmente, el sistema de enseñanza consolidado en el siglo XIX ha avanzado soberbiamente en la fragmentación de los saberes y abordajes, ensanchando o estrechando las fronteras de acuerdo con el punto de vista epistemológico aceptado en una determinada comunidad científica. Así, delante de un problema, un acontecimiento, un sujeto, cada disciplina propone su retrato, su análisis, su solución. Los individuos, por consiguiente, también son desintegrados en los abordajes disciplinares, recortados en las especialidades disponibles en cada momento de su jornada de vida: de modo resumido y caricaturesco, la prescripción especializada sugiere medicina para las enfermedades del cuerpo, psicología para los males emocionales, sociología para los desórdenes de la vida en comunidad, y así sucesivamente. ¿Cómo interrumpir o frenar la fragmentación y, de algún modo, buscar religar los saberes? Desde mediados del siglo pasado ha crecido un movimiento en torno de nuevos abordajes no disciplinarios, experimentos multi-trans-interdisciplinarios que han sido objeto de nuevos abordajes epistemológicos y nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje.

La participación de niños, niñas y adolescentes en ambientes de deliberación pública es objeto de reflexión por Conceição Firmina Seixas Silva, Giselle Arteiro Nielsen Azevedo y Heloisa Dias Bezerra en el artículo *Escuta e diálogo: crianças e jovens na formação de minipúblicos potentes para a construção de políticas inclusivas*. Las autoras trabajan la concepción de minipúblico, resaltando una experiencia que torna viables actos de habla, de escucha y de intercambio buscando la obtención de subsidios para la implantación de acciones y políticas dirigidas a la reducción de vulnerabilidades en territorios periféricos. Niños, niñas y adolescentes constituyen un público cuya voz es notablemente silenciada cuando el asunto incluye a la política y a las decisiones políticas que van a tener impacto en la vida cotidiana.

Con miradas distintas, dos artículos abordan cuestiones sobre la adolescencia y sus múltiples dimensiones. En *A adolescência negligenciada: múltiplos olhares*, Ana Lucia Ferreira, Joana García y Marta Rezende Cardoso buscan comprender la negligencia como una manifestación de violencia no siempre visible, trayendo una reflexión punzante sobre las ausencias institucionales y familiares, especialmente en lo que se refiere a la protección y cuidado de estos sujetos, hecho que, de manera frecuente, esconde aspectos culturales y políticos socialmente admitidos, tales como desinformación, maltrato intrafamiliar, precariedad en los medios de subsistencia y de asistencia pública. La protección de los adolescentes es tomada como un deber ser colectivo para asegurar aspectos materiales y legales, así como el fortalecimiento del propio sujeto en las prácticas de autocuidado y autoprotección. El artículo se ilustra con un caso inspirado en demandas cotidianas de una unidad de salud, incluyendo una adolescente en situación marcada por formas distintas de negligencia.

Desde otra perspectiva, en *Adolescência e suas marcas: o corpo em questão*, Beatriz Akemi Takeiti, Cristiana Carneiro y Simone Ouvinha Peres reflexionan sobre la temática del cuerpo en cuanto objeto de estudio privilegiado para los campos de la adolescencia

y la juventud, trayendo cuestiones singulares sobre las marcaciones del cuerpo, sean tatuajes, piercings o *cutting*, las cuales encarnan nuevos modos de identidad social, de género, pertenencia social y también de violencias y autoviolencias. Para las autoras el cuerpo pasó a ocupar un lugar de destaque en la escena social, demandando atención, cuidados, intervenciones públicas y regulaciones biológicas y culturales.

En el artículo *Agravamento das vulnerabilidades infantojuvenis: uma análise sociopolítica do sofrimento psíquico durante a pandemia de COVID-19*, Edson Guimarães Saggese, Ivone Evangelista Cabral y Luciana Gageiro Coutinho analizan algunos impactos del período pandémico en niños, niñas y adolescentes, buscando contextualizar y articular vulnerabilidad social y vulnerabilidad psíquica. La retirada de la escuela y la reducción de la atención presencial en las unidades de salud aparecen como factores relevantes para un aumento de la vulnerabilidad y de las violencias, sea por la ampliación del tiempo de permanencia en casa, en la convivencia intrafamiliar, sea por alejar a niños, niñas y adolescentes de espacios que de cierto modo ofrecen alguna protección y un lugar de escucha.

Finalmente, en *A criança e seus mil dias: articulações entre saúde e educação*, Antonio José Ledo Cunha y Patrícia Corsino analizan los primeros años de vida de un niño/a, estableciendo un diálogo fecundo entre Salud y Educación Infantil. El análisis recae sobre la atención integral y el marco legal de la primera infancia, abarcando desde los derechos fundamentales a las políticas orientadas a la primera infancia, con énfasis en los primeros mil días, que son esenciales para el pleno desarrollo de los niños y niñas, para el perfeccionamiento de las sociedades y la disminución de desigualdades.

La Sección Libre de Temas Sobresalientes trae siete artículos. En *Diante do fim do mundo, recomeçar pela infância*, escrito en el contexto de la pandemia en Brasil, Marina Harter Pamplona y Marcelo Santana Ferreira abordan la importancia de volver la mirada hacia la relación existente entre la imagen de una destrucción necesaria para la apertura de lo nuevo y el gesto regresivo de la narrativa operacionalizado por los recuerdos de la infancia. En el horizonte, una concepción política de la infancia capaz de construir otras formas de leer la historia en oposición a los regímenes políticos totalitarios que se presentan movidos por otra especie de destrucción.

En el artículo *Niñez, educación y pandemia: la experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina)*, de Marina Moguillansky y Carolina Duek, la no distribución igualitaria de condiciones y acceso a la educación virtual, se presentan como reproducción de desigualdades preexistentes. Mientras en las escuelas particulares, que reciben niños y niñas de familias de clase media y media alta, tuvieron un comienzo más rápido de la propuesta de educación virtual y acceso a los múltiples recursos y a su realización, las escuelas públicas, que albergan niños y niñas de familias de clases populares y clase media baja, tuvieron dificultades para insertarse en un sistema educacional distante de sus condiciones de aporte y realización.

Teniendo como objeto de estudio las movilizaciones políticas con referencial democrático, de igualdad y de respeto a las diferencias, Ana Carolina V. R. Santos, en el artículo *Feminismo teen e youtubers: feminismo na adolescência em tempos de redes sociais*, buscó investigar el modo a través del cual las motivaciones, reflexiones y experiencias de adolescentes identificadas como feministas son impactadas por las redes sociales, especialmente YouTube.

La discusión em torno al trabajo infantil trae una serie de cuestiones que se presentan aparentemente resolutivas cuando se las observa a la luz de su erradicación, sin embargo, como nos trae Natalia Sepúlveda Kattan en *Contribuciones desde los movimientos*

de niños, niñas y adolescentes trabajadores a la discusión en torno al trabajo infantil, en una perspectiva innovadora, existe la necesidad de dar voz y escucha a los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores/as que están presentes en América Latina, Asia y África, para que se pueda lograr un mejor desarrollo conceptual del fenómeno, cuya discusión va más allá del hecho de que niños y niñas trabajen.

Desde perspectivas distintas, otros dos artículos traen el tema de la violencia. En *A notificação compulsória da violência contra crianças e adolescentes e seus desdobramentos via Conselho Tutelar*, Joana Garcia y Vanessa Miranda Gomes da Silva, demuestran que aún hay en Brasil una naturalización de ciertas manifestaciones de violencia, tornándose importante la politización y la difusión de las implicaciones de las mismas a fin de que se pueda volver lo que es considerado natural o inmutable en algo que sea preferencialmente evitable. Ya en el artículo *Avaliação de reincidência de ofensa sexual cometida por adolescentes de 16-18 anos*, Ana Clara da Silva, Larissa Fernandez, Ranieli Gomes de Sousa, Vanessa Pereira, Andrea Schettino y Liana Fortunato Costa, traen una investigación exploratoria realizada con adolescentes atendidos en un programa de asistencia a familias en situación de violencia. El objetivo fue investigar, por medio del instrumento ERASOR 2.0, aún poco conocido en el contexto brasileño, el riesgo de reincidencia de ofensa sexual practicada por los participantes.

Finalmente, la relación entre salud y educación, es propuesta por Maryana Rodrigues, Ingrid Siqueira, Vitória Santana, Juliana Caminha y Vivyan Correio, en el artículo *Reflexões sobre promoção de saúde na escola: invenções e possibilidades de uma extensão universitária*. La preocupación por las cuestiones referentes al sufrimiento psíquico causados por el proceso de preparación para la prueba de admisión a la universidad en jóvenes de escuela secundaria, resultó en un proyecto de extensión idealizado por alumnas de la carrera de Psicología de la Universidade Federal Fluminense- Niterói- RJ, realizado con estudiantes en transición a la universidad en un colegio federal de la misma ciudad.

La Sección Relevamiento Bibliográfico trae dos reseñas. Una, de Elen Alves dos Santos, sobre la obra *Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudos de casos em psicanálise e educação*, de Cristiana Carneiro y Luciana Gageiro Coutinho; la otra, de Vera Lucia G. Da Silva, sobre la obra *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, organizado por Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer.

Presentamos también, como siempre, el relevamiento de 38 publicaciones recién lanzadas en el último trimestre en el campo de la infancia, adolescencia y juventud divulgadas en el ámbito de los sitios web de editoriales comerciales y universitarias en los países latinoamericanos.

Nos gustaría registrar aquí nuestros más sinceros agradecimientos por el apoyo financiero de enmienda parlamentaria al Presupuesto de la Unión de autoría del Diputado Alessandro Molon (PSB-RJ), que hizo posible la impresión de esta edición.

Agradecemos también a Thyago Machado, del Forum de Ciência e Cultura de la UFRJ, por el apoyo inestimable en la tramitación de los recursos de esta Enmienda Parlamentaria.

Heloisa Dias Bezerra

EDITORA INVITADA DE LA SECCIÓN TEMÁTICA INTERDISCIPLINARIEDAD

Lucia Rabello de Castro

JEFA DE EDICIÓN

Sonia Borges Cardoso de Oliveira

CO-EDITORA

AGRADECIMIENTOS A LOS CONSULTORES/AS AD HOC DE 2021, LISTADOS ABAJO:

Albenise de Oliveira Lima – Brasil, Universidade Católica de Pernambuco
Alfredo Nateras Domínguez – México, Universidad Nacional Autónoma de México
Ana Lila Lejarraga – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Anália Martins de Sousa – Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ana Lucia Goulart de Faria – Brasil, Universidade Estadual de Campinas
Angela Alencar de Araripe Pinheiro – Brasil, Universidade Federal do Ceará
Antonio César de Holanda Santos – Brasil, Universidade Federal de Alagoas
Beatriz Akemi Takeiti - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Beatriz Corsino Pérez - Brasil, Universidade Federal Fluminense
Clarice Cassab - Brasil, Universidade Federal de Juiz de Fora
Cristiana Carneiro - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Diana Dadoorian - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Diana Milstein – Argentina, Universidad Nacional de La Matanza
Doria Monica Arpini - Brasil, Universidade Federal de Santa Maria
Edson Guimarães Sagesse – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Electra Gonzáles – Chile, Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral del Adolescente
Elizabete Franco Cruz – Brasil, Universidade de São Paulo
Fátima Flórido Cesar – Brasil, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Fernanda Canavêz de Magalhães - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Fernanda Theophilo da Costa-Moura - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Flávia Cristina Silveira Lemos- Brasil, Universidade Federal do Pará
Gabriela Novaro – Argentina, Universidad de Buenos Aires
Guilherme Arias Beaton – Cuba, Universidad de La Habana
Idilva Maria Pires Germano – Brasil, Universidade Santa Cruz do Sul
Jader Janer Moreira Lopes - Brasil, Universidade Federal Fluminense
Janaina Sampaio Zaranza – Brasil, Universidade Federal do Ceará
Jaqueline Cavalcanti Chaves – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Jimena de Garay Hernández – Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
José Alfredo Debortoli - Brasil, Universidade Federal de Minas Gerais
José Ignacio Richaud – Chile, Aperturas Clínicas - centro de investigación y tratamiento de la infancia con problemas
Latif Antônia Cassab – Brasil, Universidade Estadual do Paraná
Lila Cristina Xavier Luz – Brasil, Universidade Federal do Piauí
Lúcia Isabel da Conceição Silva – Brasil, Universidade Federal do Pará
Luciana Gageiro Coutinho – Brasil, Universidade Federal Fluminense
Luciana Martins Quixadá – Brasil, Universidade Estadual do Ceará

Luciana Moreira de Araujo – Brasil, Pontifícia Universidade Católica (RJ)

Luciane De Conti – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

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

Marcelo Tadeu Baumann Burgos – Brasil, Pontifícia Universidade Católica (RJ)

Marcia Aparecida Gobbi - Brasil, Universidade de São Paulo

María Eugenia Rausky- Argentina, Universidad Nacional de la Plata

Marcos Cezar de Freitas – Brasil, Universidade Federal de São Paulo

Marcos Ribeiro Mesquita – Brasil, Universidade Federal de Alagoas

María Celeste Hernández - Argentina, Universidad Nacional de La Plata

Maria Cristina Ventura Couto - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Lidia Bueno Fernandes - Brasil, Universidade de Brasília

Maria Livia de Tommasi - Brasil, Universidade Federal do ABC

Maria Tereza Goudard Tavares – Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Maria Victoria Alzate Pedranhita – Colômbia, Universidad Tecnológica de Pereira

Mariana Mollica da Costa Ribeiro Araujo - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Marta Xavier Fadrique – Brasil, Secretaria de Saúde do Município de Porto Alegre

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

Nair Monteiro Teles – Brasil, Fundação Oswaldo Cruz / Moçambique, Universidade Eduardo Mondlane

Natalia Alvarez-Prieto – Argentina, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Nécio Turra Neto - Brasil, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

Neuza Maria de Fátima Guareschi – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Neyra Patricia Alavaro Solís – México, El Colegio de San Luis

Paola Jiron Martinez - Chile, Universidad de Chile

Ramiro Segura - Argentina, Universidad Nacional de La Plata

Raquel Corrêa de Oliveira – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rodrigo Gabbi Polli – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

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

Rossano Cabral Lima – Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Sílvia Pereira da Cruz Benetti– Brasil, Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Simone Ouwinha Peres – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Sofía Hengen – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Tereza Correia da Nóbrega Queiroz - Brasil, Universidade Federal da Paraíba

Vanessa Barbosa Romera Leme – Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

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

Veriana de Fátima Rodrigues Colaço – Brasil, Universidade Federal do Ceará

Vinicius Coscioni – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Zuleica Pretto - Brasil, Universidade do Sul de Santa Catarina



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Escuta e diálogo: crianças e jovens na formação de minipúblicos potentes para a construção de políticas inclusivas

Conceição Firmina Seixas Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-0586-1275>

Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

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

<https://orcid.org/0000-0001-6707-466X>

Heloisa Dias Bezerra

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5199-5330>

Introdução

Este artigo analisa a temática da participação de crianças e jovens na sociedade a partir da reflexão sobre dois importantes conceitos – a representação política e a noção de minipúblicos como potencialidade e viabilidade da ação desses indivíduos no mundo. Essa reflexão foi produzida por meio da leitura de três pesquisadoras situadas em diferentes campos disciplinares – Ciência Política, Psicologia Social e Arquitetura. Ao assumir o desafio da perspectiva interdisciplinar, entendemos que as questões que atravessam a infância e a juventude – que são de diversas ordens – dizem respeito a todos os campos de estudos.

Inicialmente faremos uma breve discussão em torno de algumas questões instigantes sobre representação e participação política, problematizando, a partir de conceitos aportados ao debate por especialistas que convençamos chamar de deliberacionistas, um campo das teorias sobre democracia que não privilegia o processo decisório final, embora o considere importantíssimo e do qual deveriam participar não apenas os representantes eleitos para os poderes instituídos (executivo e legislativo).

Em seguida, discutiremos o processo de fala e escuta de crianças e jovens a partir de uma perspectiva da politização do campo geracional. Isto é, como o processo de representação desses sujeitos acontece na nossa sociedade – se de modo a possibilitar sua fala e a escuta ou se seus desejos, demandas e considerações são traduzidos no espaço público por adultos, gestores e especialistas que supõem saber o que crianças e jovens são e necessitam, desconsiderando completamente a importante contribuição desses indivíduos para o mundo.

Por fim, apresentaremos um repertório de práticas com exemplos que nos possibilitam compreender o habitar cotidiano das crianças na cidade, na escola e no espaço público. Nesse caso, optamos por privilegiar articulações entre atores oriundos da pesquisa acadêmica com o poder público municipal, como a parceria entre a universidade e a Prefeitura do Rio de Janeiro, Brasil.

Conforme apontado pela maior parte dos autores deliberacionistas, os atores institucionalizados deveriam ter como objetivo criar espaços para que essas práticas pudessem ocorrer cotidianamente, pois, desse modo, estariam apontando caminhos para uma política mais inclusiva, tanto no seu estágio de trocas, conversas, ou seja, no turno da deliberação, quanto no momento posterior, caso haja, relativo a decisões e escolhas que impliquem ganhos e perdas para todos os envolvidos.

Breve introdução sobre representação, participação e os incrementos apontados pelo deliberacionismo

Desde o século XVIII, a representação política eleita tem sido incentivada como elo prioritário entre os indivíduos e o pensar e agir político nas democracias ocidentais, tendo como marco o célebre discurso de Edmund Burke, em 1774, aos eleitores de Bristol.

A democracia representativa ainda é compreendida como o sistema político que mais favorece o desenvolvimento de uma vida em comunidade mais pacífica. Todavia, de fato, há muito tem se mostrado como um sistema em que as desigualdades têm solapado os direitos de milhões de pessoas. Do ponto de vista das teorias sobre a(s) democracia(s), sem menosprezar os textos anteriores, foi a partir da década de 1970 que ganharam

destaque alguns contrapontos fulcrais à perspectiva da representação, não no sentido de eliminá-la, mas na intenção de problematizar e sugerir alternativas para a reinclusão da política na vida cotidiana.

Carole Pateman (1970) propôs uma teoria participativa da democracia reivindicando como essencial a presença dos indivíduos na cena política, o que contribuiria para a educação política, para integração dos sujeitos na comunidade (no sentido de ver o outro e o bem comum) e principalmente para o controle da própria representação. Decerto Pateman supunha movimentos sociais fortes, avassaladores, que pudessem pressionar e romper o imobilismo da representação democrática que se tornou hegemônica em todo o espectro partidário.

Experiências participativistas têm recebido questionamentos quanto à sua capacidade de aprofundar a democracia, pois, de certo modo, localizam a cena política como um espaço muito dependente do fortalecimento dos partidos políticos, sindicatos e outros movimentos institucionalizados e, principalmente, problematiza pouco o decisionismo político, ou seja, a decisão política resultante da atividade da representação política pressionada mais ou menos pela participação popular.

Avritzer (2008), Coelho et al. (2010) e Miguel (2017) mapearam aspectos relevantes desse debate, com abordagens tanto do ponto de vista teórico quanto empírico. A polissemia inerente aos termos participativismo e deliberacionismo pode ter ajudado a rotular o participativismo como modos de agir com menos efetividade – originalmente inspirado em Rousseau [1762]/(2000)¹ e Stuart Mill [1861]/(1985) – ao passo que o deliberacionismo passou a ser entendido como modos de agir mais condizentes com os objetivos de aprofundamento da qualidade da democracia.

Os desenhos institucionais também aparecem como elementos que devem ser avaliados quanto à maior ou menor dependência da representação, pois, de fato, quanto menos espaço há para o debate aprofundado, ou seja, quanto mais participação sem deliberação, maiores são as possibilidades de esvaziamento do agir político. Cabe destacar, ainda, que o participativismo é apontado como mais passível a uma elitização do debate político, sendo este, talvez, o elemento de maior atrito entre teóricos participativistas e deliberacionistas.

A virada conceitual e mais focada na busca por alternativas para a inserção da sociedade nos processos decisórios é colocada em evidência pelos deliberacionistas, ou seja, um debate amplificado por pesquisadores que propõem que as decisões cotidianas de interesse coletivo devem ser precedidas por debates e entendimentos em busca de soluções para o bem comum. Alguns autores ganharam destaque nessa nova propositura teórica, tais como Jürgen Habermas ([1962]/1984a, 1984b, 1987, 1997), Nancy Fraser (1992), Joshua Cohen (1989), Jane Mansbridge (1995, 1999, 2007), James Bohman (1996), James Bohman e William Rehg (1997), John Dryzek (2000), Chantal Mouffe (2000), Iris Marion Young (2001), Amy Gutmann e Dennis Thompson (2004), Bruce Ackerman e James S. Fishkin (2004), Michael Warner (2005), entre outros.

A teoria democrática deliberacionista tem muitas vertentes e entendimentos acerca de modelos para garantir a interferência da sociedade nos processos decisórios. Entre as possibilidades debatidas entre os deliberacionistas, escolhemos trazer para este artigo

1 A data entre colchetes indica o ano de publicação original da obra. Nas citações seguintes será registrada apenas a data da edição consultada pelos autores.

a noção de minipúblicos deliberativos, concepção proposta por Archon Fung (2003), que imaginou espaços ou arranjos participativos em que os cidadãos pudessem apresentar publicamente seus argumentos sobre um tema de interesse a uma dada comunidade e ali pudessem atuar como sujeitos concernentes àquela problemática.

Como toda teoria ainda com grandes disputas, o debate sobre públicos concernentes e minipúblicos encontra rebatimentos críticos, como, por exemplo, na ideia de contrapúblicos (subalternos, performativos, entre outros), que já havia sido proposta por Fraser (1992). De fato, os conceitos público concernente, minipúblico e público participativo trazem como premissa o debate face a face na esfera pública, seja no espaço público ou em um arranjo organizado pelo poder público, sempre com vistas a um entendimento acerca de um problema ou solução, não necessariamente chegando a um consenso, mas interagindo de modo coordenado sem perder de vista que os sujeitos participantes são interessados. Além disso, o conceito de contrapúblico sugere uma perspectiva mais associada a embates, disputas, como, por exemplo, processos discursivos e performativos de construção de identidade.

O sentido do incremento democrático tem muito a ganhar quando busca criar e consolidar espaços para o caminhar do/no coletivo. Efetivamente, a busca por termos justos de cooperação política em uma sociedade democrática coloca os indivíduos em situações corriqueiras e excepcionais ao mesmo tempo, pois, de certo modo, somos treinados para a competição não cooperativa. É por isso que alguns argumentos deliberacionistas vão apontar que não basta estabelecer regras, procedimentos, é preciso cultivar em longo termo o compartilhamento de compromissos, as trocas de razões, a reciprocidade igualitária, a livre troca de opiniões que alimenta um fluxo discursivo necessário para os processos partilhados visando a construção de bens não particularistas.

Gutmann e Thompson (2004) apontam a necessidade de se reconhecer que procedimentos e condições podem gerar resultados injustos. Assim, criticam os procedimentalistas puros, que, de certo modo, assumem como justificativa para determinados resultados o simples fato de este estar de acordo com seus princípios substantivos. Para esses autores, os princípios devem ser moralmente provisórios, agregando à deliberação o que chamam de reciprocidade, ou seja, troca de razões que podem racionalmente implicar acatar as razões que os outros oferecem nesse mesmo propósito, fazendo com que todos os afetados possam ser levados a reconhecer outro ponto de vista sobre um assunto ou problema. Cohen (2009) sugere um modelo ideal de deliberacionismo, normativo e não procedimentalistas, ancorado em algumas regras básicas: (i) livre: sem constrangimentos; deliberação legítima as decisões; (ii) troca de razões: todos podem argumentar; as escolhas são coletivas; (iii) partes são iguais: formação da agenda compartilhada; regras não garantem distinções; (iv) consenso racionalmente motivado: regra da maioria; compromisso por razões persuasivas.

Fraser (1992) propõe o conceito de públicos subalternos ou contrapúblicos² questionando a capacidade de os meios institucionalizados darem voz aos grupos tradicionalmente excluídos – geralmente constituídos por mulheres, negros, homossexuais, trabalhadores –, os quais, ainda que excluídos, participam da formação do debate, fazendo circular contradiscursos nas esferas paralelas.

2 Originalmente debatendo o conceito de esfera pública proposto por Habermas, em 1962.

Nessa direção, Young (2001) aponta para a necessidade de se pensar em uma democracia comunicativa performática baseada nos dissensos, nas multiplicidades de grupos e camadas sociais, nos pluralismos narrativos que devem compor a cena política em suas dimensões afetivas, emocionais, biográficas, corpóreas. A autora aponta para os efeitos paralisantes da busca por consensos amplos, reforçando a ideia de que o deliberacionismo deve incorporar conflitos, protestos, para além do diálogo e da persuasão.

Tavares (2012) reconstrói um pouco desse debate ao apontar que o deliberacionismo puro também pode gerar imobilismo justamente se cair na tentativa de afastamento das práticas ativistas consideradas mais radicais.

No Brasil, o debate sobre deliberação pública tem encontrado solo fértil nos movimentos sociais, populares e comunitários, que, desde a década de 1970, clamam por maior participação dos indivíduos nos processos deliberativos, principalmente dos sujeitos excluídos das esferas de decisão pública (DOIMO, 1995; GOHN, 1997; MAIA et al., 2021; HOROCHOVSKI et al., 2019), e também nos movimentos que trazem a perspectiva geracional para o debate, considerando a condição de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, incluindo o direito de participação.

Os anos 2000 foram marcados por uma acentuada demanda para o protagonismo e participação da juventude nos seus mais diversos modos de expressão e formação de minipúblicos situados além das esferas convencionais de participação desses indivíduos, como o movimento estudantil e partidos políticos. Por meio de coletivos organizados em torno de movimentos de expressão artística, de questões raciais, ambientais, de gênero e de outras demandas, os jovens vêm tensionando o *modus operandi* da política – assim como o que poderia ser tomado como público –, a linguagem e forma de ação consideradas legítimas e, principalmente, os sujeitos autorizados a dela participar a fim de construir uma forma de engajamento condizente com seus anseios (SILVA; CASTRO, 2013).

Nesse processo, um dos aspectos mais questionados da política formalizada tem sido o da representação devido ao fato de, muitas vezes, não possibilitar a visibilidade das demandas e reivindicação de indivíduos situados à margem dos processos decisórios, alocados nessa situação por razão de uma conjunção de desigualdades – social, racial, de gênero, geracional, entre outras – responsáveis pela reprodução de uma desigualdade política.

Representação política: um caminho que abre espaço para a fala e escuta de crianças e jovens ou produz silenciamentos?

Nas últimas décadas, os tensionamentos em relação à representação política vêm cada vez mais se acentuando em diversas partes do mundo, produzidos principalmente por indivíduos e coletivos que não se sentem representados nas tomadas de decisão pública e, assim, clamam por maior participação, consideração de suas demandas e reconhecimento de suas identidades na esfera pública. “Não me representa” tornou-se um chavão bastante difundido entre movimentos sociais e coletivos, que, ao se distanciarem dos meios formalizados de participação, reivindicam novos arranjos para os processos de negociação em torno do bem comum.

Nesse sentido, o tensionamento com a ideia de representação política não apenas instaura a denúncia de indivíduos que não veem suas falas contempladas nos embates em torno do destino da sociedade como também problematiza o modo como a máquina

democrática deliberativa opera, responsável, muitas vezes, pela “sub-representação” ou “não representação” – nesse caso, silenciamento – de diversos indivíduos e grupos, subalternizando sua existência. Em contraposição, esses indivíduos chamam atenção para formas de ação que abrem espaço para outras possibilidades de se organizar e participar politicamente, privilegiando a horizontalidade, a diversidade e a escuta de suas demandas.

Um número especial da revista *Lua Nova* foi dedicado exclusivamente à análise da representação política, temática considerada como crucial em função das inúmeras transformações ocorridas nas esferas do Estado, economia e política em escala mundial. A contribuição de Young (2006) para o número se encaminha no sentido de refletir sobre o lugar – ou não lugar – das “minorias” (políticas) nos espaços de representação, levando em consideração que grupos subalternizados são, com frequência, excluídos de discussões e decisões políticas importantes, o que se acentua em contextos de desigualdade social, como é o caso do Brasil.

Embora reconheça a importância e necessidade dos sistemas representativos para a democracia, especialmente em países complexos e de tamanho continental, como é o nosso país, Young (2006) chama a atenção para os riscos de silenciamento e opressão experimentados por diversos grupos (subalternizados) no processo de representação. Esse risco é potencializado sempre que o indivíduo ou grupo que representa se põe em uma relação de substituição ou identidade – no sentido de idêntico – com os muitos representados, destituindo-os de toda e qualquer alteridade.

Essa mesma problematização é trazida por Pitkin (2006), que atenta para o perigo que pode estar contido na representação quando esta é investida de um processo “especular”, isto é, quando o ato de representar é posto como uma forma de substituir ou de se pôr no lugar de, excluindo da mesma forma a diferença e a alteridade de indivíduos e grupos representados. Em um processo representativo, a democracia dependerá sempre da consideração da pluralidade de atores e interesses envolvidos nas decisões e embates coletivos, o que implica consentir que uma vontade coletiva dista da lógica da coesão e homogeneidade, ainda que seja permeada por consensos temporários. Nesse sentido, seria próprio do ato de representar o conflito advindo do posicionamento dos diferentes pontos de vista.

Dentro da perspectiva geracional, Castro (2008) também analisa a representatividade, na esfera pública, dos interesses das crianças e jovens por adultos – configurada geralmente pela figura dos gestores e especialistas – a partir do risco que pode permear esse processo quando são abertos espaços para a invisibilização e silenciamento das gerações mais novas. Imbuídos da lógica de que crianças e jovens são imaturos e, por isso, não estão preparados para agir no mundo público e pelo entendimento de que se tratam de indivíduos cujos desejos e demandas são transparentes aos especialistas e instituições, autorizados socialmente a dizer o que são e do que precisam (LARROSA, 2010), os interesses de crianças e jovens são traduzidos de forma tutelar e paternalista por seus representantes adultos.

Neste sentido, trata-se de uma concepção de representação que desconsidera a fala de crianças e jovens como legítima e, por razão de suposta incapacidade e imaturidade, acredita-se que necessitariam do adulto para assumir o lugar de seus representantes legítimos nas interlocuções públicas. Ou, nos termos foucaultianos, trata-se de uma fala/confissão que necessita passar pela interpretação/tradução dos *experts* para alcançar o *status* de verdade e, nesses termos, são falas que precisam ser validadas, não contendo

nenhum valor sem esse crivo. Sobre o ritual da fala no contexto disciplinar instaurado pela Modernidade, Fonseca (2016, p. 89), tomando por base o pensamento foucaultiano, sugere que ele mais se aproxima de um ritual de confissão, pois supõe a necessidade da decifração, interpretação: “Não se confessa sem a presença da instância que deve ouvir e, por ser capacitada para tal, deve interpretar o objeto da confissão”. Na confissão, os lugares de quem fala e escuta são demarcados hierarquicamente, diferente da lógica dialógica que pressupõe uma igualdade entre os interlocutores, que revezam os papéis de falantes e ouvintes.

Não havendo espaço de diálogo, as falas de crianças e jovens, muitas vezes, encontram canais de expressão a partir do ruído (CASTRO et al., 2018), que aponta a fissura, o desacordo, o desalinho dos efeitos de um processo de representação que insiste na farsa de ser possível eliminar a alteridade. Assim, dizemos que o ato de representar que se pretende democrático deve sempre sustentar o desajuste de todo e qualquer processo coletivo, isto é, sustentar a impossibilidade de equivaler à tradução de uma fala à fala em si. Assumindo esse desajuste como inerente à política, faz-se cada vez mais importante e necessária a participação e ação de todos os indivíduos nas esferas de tomadas de decisões públicas. Crianças e jovens, a partir de suas experiências e perspectiva de vida e de mundo, podem e devem contribuir nesse processo de tradução/representação.

Apoiadas na ideia de que o sentido de infância e de juventude é construído a partir de um contexto histórico, econômico, político, geográfico e de práticas discursivas específicas, a ação e a participação de crianças e jovens estão enredadas ao lugar que estes ocupam socialmente e, além disso, ao papel que desempenham em relação ao adulto, considerando que esse sentido também é conformado dentro do contrato geracional estabelecido por uma sociedade. Dada a pactuação de que crianças e jovens são despreparados para agir no mundo público – espaço por excelência da política – e de que os adultos é que possuem essa capacidade, a ação está atravessada, muitas vezes, por uma dicotomia hierárquica que resulta na subordinação dos primeiros e dominação dos últimos. Essa subordinação pode se acentuar quando conjugada a uma desigualdade social e econômica, contribuindo para uma representação que produz um silenciamento ainda maior entre as crianças e jovens pobres, negros, habitantes de determinados territórios, como as periferias, os guetos, entre outros.

Com a contribuição da psicologia social crítica, dizemos que para que um terreno participativo de crianças e jovens na sociedade – escola, bairro, cidade, entre outros – seja possível, é necessário resgatar a dimensão alteritária que constitui todo e qualquer processo social e intersubjetivo, uma vez que essa participação também será consequência da relação que é estabelecida entre os indivíduos – adultos, crianças e jovens. Nesse sentido, assim como o conceito de subjetividade, a psicologia crítica também entende a participação como uma noção compartilhada, enquadrada em uma perspectiva relacional e dialógica (MELO, 2018).

Chamar atenção para o aspecto relacional mostra-se de grande importância, pois a maneira tutelar com que os adultos se colocam diante das gerações mais novas produz diversos aprisionamentos não só em relação à liberdade e à autonomia da criança e do jovem, mas também em relação a eles próprios, que se mantêm enclausurados em suas supostas “certezas”. Não dispostos a pôr à prova seu saber e sua fragilidade, acabam não tendo a criança e o jovem como parceiros de fato no mundo das incertezas. Será que as crianças e jovens não poderiam dar contribuições criativas aos problemas sociais que nos afetam? Ao falar de sua impressão da cidade, por exemplo, não poderiam ajudar a repensá-la no seu emaranhado complexo de problemas? Não teriam nada a nos ensinar?

A participação, vista da perspectiva relacional, constitui-se uma arena potente de encontros e também de embates geracionais. Talvez seja esse o caminho que possibilitaria repensar o sentido de representação, como uma via que abre espaço para a escuta, a fala e o diálogo ao resgatar a dimensão alteritária que compõe a vida.

Pesquisar e Projetar-COM as infâncias: diálogos e entrelaçamentos possíveis em processos participativos

A reflexão aqui proposta reconhece a participação social como uma ação transformadora para discutir as decisões sobre a cidade em que saberes são compartilhados e entrelaçados em uma construção coletiva. Entretanto, ainda podemos considerar como um grande desafio os processos participativos que envolvem a interlocução com as crianças, sendo necessário ampliar o olhar sobre as práticas metodológicas, tanto de pesquisa como de projeto de Arquitetura e Urbanismo. Para tal, é importante que o adulto não projete o seu próprio olhar sobre a criança, “colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 190), mantendo a relação de hierarquia no processo.

Além disso, não reconhecer a cidadania crítica das infâncias é conceber a criança como apenas o “futuro”, incapaz de opinar ou decidir sobre os assuntos de seu interesse ou de uma coletividade no momento presente. Assim, esses sujeitos são tornados invisíveis como cidadãos e deixados sempre em compasso de espera sobre os temas da cidade (AZEVEDO, 2019) ao invés de terem reforçados seus papéis como atores sociais com competências para desenvolver ações com potencial poder de decisão.

A arquiteta Mayumi Sousa Lima (1989) pode ser considerada uma das pioneiras no Brasil a pensar sobre o protagonismo da criança como uma ação transformadora nas práticas arquitetônicas. Ao criticar como o adulto se apodera do espaço da criança e o transforma em objeto de dominação, numa espécie de “controle para esconder a insegurança do adulto” (LIMA, 1989, p. 11), reafirma a visão estereotipada de que a criança é ainda um cidadão em formação, sem liberdade de escolha ou capacidade de opinião. Nessa perspectiva, ao examinarmos as escolas, ainda na atualidade percebemos que são espaços de dominação e de controle, com ambientes despersonalizados e com muito pouco da identidade das crianças e jovens que as frequentam.

No entanto, o modelo conservador da educação tem enfrentado críticas contundentes em relação às práticas pedagógicas, às formas de gestão, à descontinuidade das políticas públicas, além da própria função social da escola na contemporaneidade. O estudante de hoje não consegue mais se ver inserido dentro de um sistema educacional que é reflexo de uma gestão claramente hierárquica e autoritária. Baixos níveis de aprendizagem, altos índices de distorção idade-série, abandono e evasão fazem parte do atual cenário em que crianças e jovens estão inseridos. Para a grande maioria, a escola não é atraente e, em geral, não há um sentimento de pertencimento, pois falta conexão entre um projeto de vida, as suas realidades e o que se aprende nas salas de aula.

No Brasil, assim como em outros países, os movimentos Occupy clamavam por mudanças em situações de desconforto social e reivindicavam o direito a uma participação mais democrática à cidade, como o acesso aos recursos urbanos ou o acesso às decisões de quem determina a organização (e a qualidade) da vida cotidiana. A emblemática ocupação das escolas e das ruas pelos estudantes das instituições de ensino da rede pública do estado de São Paulo em 2015 e, a partir de então, a proliferação desses movimentos

sociais por todo o país chamaram a atenção para um alargamento de perspectivas em relação às políticas públicas da educação, melhores condições de infraestrutura das instituições, defesa de uma educação de qualidade e de maior participação da comunidade no diálogo em diferentes esferas e escalas com o poder público.

O diálogo com as infâncias reforça, então, o conceito e a potência dos minipúblicos deliberativos, conforme preconizado por Fung (2003), com narrativas fundamentais para as tomadas de decisão sobre os problemas da cidade, já que, a partir da participação, as crianças são consideradas coautoras das ações e processos de planejamento urbano. Nesse processo de diálogo e escuta sensível, crianças e adultos discutem os problemas da cidade, refletem sobre suas próprias responsabilidades e viabilizam possibilidades de reocupação e ressignificação do espaço público, bem como sustentam a defesa da ideia de uma cidade mais humana, resiliente e sustentável.

Francesco Tonucci (2005, p. 183), no projeto internacional The Children's City, promovido pelo Institute of Cognitive Sciences and Technologies at the Italian National Research Council (ISTC-CNR), desde 1991, propõe que administradores municipais, ao avaliarem políticas urbanas, desloquem seu foco do indivíduo “adulto, homem, trabalhador, motorista de automóveis” e olhem para a criança como parâmetro para as cidades.

Assim, é nesse panorama de diálogo e escuta sensível que o Grupo Ambiente-Educação (GAE)³, com uma trajetória de mais de 15 anos, e em parceria com o grupo Sistema de Espaços Livres (SEL-RJ), reconhece a pesquisa como um veículo de inclusão e de fomento à formação cidadã. Com a adoção de dispositivos mais sensíveis, que possibilitam compreender o habitar cotidiano das crianças na cidade, na escola e no espaço público, as experiências participativas têm permitido construir um repertório conceitual e metodológico que discute e inter-relaciona arquitetura, infâncias, educação e cidade em uma concepção dialógica com políticas públicas. Trata-se, então, de dar visibilidade a sujeitos que geralmente não têm oportunidades de opinar e decidir, de modo que sejam incentivados a exercer sua cidadania de forma crítica como sujeitos de direitos à cidade (AZEVEDO, 2019). É reconhecer sua autonomia como ser social e histórico, “[...] como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1997, p. 46).

Para analisar a relação entre os edifícios escolares e o entorno imediato urbano-social têm sido realizadas oficinas participativas com crianças e jovens em diversos contextos de fragilidade e desigualdade socioambiental da cidade do Rio de Janeiro. Nesse sentido, pesquisadores, estudantes e profissionais de Arquitetura e Urbanismo passam a exercer de forma mais consistente o papel de mediação para entender os interesses defendidos pelas comunidades e os condicionantes espaciais e de gestão pública em uma construção coletiva. As atividades participativas reforçam o papel desses grupos sociais no presente e no futuro como agentes produtores e transformadores do ambiente em que vivem e da cidade que compartilham.

A partir da aproximação em várias escalas e do entrelaçamento de vozes e saberes, a atuação dos grupos tem proposto a elaboração coletiva de um Mapeamento Afetivo de espaços públicos na sua interface com serviços públicos de educação, visando reforçar a proposição de territórios educativos nos diversos bairros da cidade do Rio de

3 Grupos de pesquisa vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PROARQ-FAU/UFRJ.

Janeiro, de forma a contribuir também com a visibilidade e autonomia dos atores sociais que compõem as relações escola-cidade. Compreende-se, assim, a potência da atuação conjunta dos participantes dos grupos envolvidos em conjunto com estudantes, professores e gestores da rede municipal de educação pública para enfrentar a complexidade da atividade de planejamento urbano sustentável desenvolvida por meio de um projeto participativo e inclusivo.

Em nossa busca pelo pesquisar e projetar-COM as crianças, gostaríamos de fugir do orquestrado e definido mundo dos adultos ou da nossa visão engessada e reducionista que não deixa margem para o sensível. Assim, compreender as formas das crianças de apropriação e recriação do espaço público em seu cotidiano, bem como interagir com suas narrativas, constitui experiência transformadora para a pesquisa e para a concepção projetual.

Em experiência recente dos grupos de pesquisa em parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro, a participação ativa das crianças foi fundamental para a implantação de ações e políticas públicas alinhadas às necessidades e anseios da cidade. No Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos do Rio de Janeiro, o foco foi a participação dos estudantes das escolas públicas municipais de ensino fundamental na busca pela garantia do direito e do acesso à cidade. A proposta se mostrou relevante para o desenvolvimento de estratégias e métodos que aumentam a eficácia do planejamento urbano das cidades brasileiras, pois, além de mobilizar o diálogo, empoderar a população e dar visibilidade às crianças nas decisões sobre a cidade, promoveu políticas públicas mais relacionadas com as necessidades locais, com maior apoio às políticas sociais de redução de vulnerabilidades em territórios periféricos.

Temas como infraestrutura precária, problemas de mobilidade urbana, lixo, falta de segurança, carência de espaços livres, áreas verdes e espaços de lazer e cultura, presentes nas narrativas dos estudantes, corroboram a implementação do conceito de Cidade Educadora⁴, meta já estabelecida na gestão atual da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação como forma de promover o equilíbrio entre identidade e diversidade, além de mitigar fragilidades e desigualdades. Uma Cidade Educadora permite que a população seja protagonista nas ações públicas e compartilhe as responsabilidades nas iniciativas de transformação da cidade.

Dessa forma, a participação e a inclusão se destacam efetivamente como grandes contribuições com múltiplas possibilidades de desdobramento, seja no âmbito da gestão e do planejamento urbano ou das políticas públicas da educação. Essa discussão se relaciona ao debate mundial sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU e busca uma alternativa viável ao enfrentamento dos grandes desafios urbanos: sustentabilidade socioambiental, segurança física e combate às desigualdades, melhorias de habitabilidade e de desempenho educacional e afetivo. Os resultados alcançados com o Mapeamento Afetivo contribuíram com o Plano de Desenvolvimento Sustentável e o Plano Estratégico desenvolvidos pelo poder público, alinhando-se com os princípios da cidadania global, com a valorização de diversidades e com a educação para o desenvolvimento sustentável.

4 Cidade que busca a educação e a participação cidadã. “Aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas”.

Como estratégia micropolítica de resistência, espera-se que os territórios educativos, construídos coletivamente, se constituam de fato e de direito, dando visibilidade às fragilidades e reconhecendo as potencialidades locais (AZEVEDO; TÂNGARI; FLANDES, 2020). Tais reflexões reforçam o caráter transformador dessas ações e o compromisso assumido em contribuir com a construção de entendimentos referentes às múltiplas relações entre infâncias e cidade. Cabe destacar, ainda, que esses entendimentos se apresentam como alternativas mais efetivas na busca pela participação isonômica como base para projetos, ações e políticas de inclusão e justiça social, que os frequentes discursos dominantes homogeneizadores e de caráter normativo interpõem. Estar atento às apropriações, improvisações, transgressões e múltiplas inter(AÇÕES) da criança no espaço público pode apontar caminhos para uma ludi(CIDADE) e, por consequência, para a produção e visibilidade de outros modos de habitar a cidade – o habitar das infâncias.

Conclusão

Um dos questionamentos mais severos nos argumentos participativistas e deliberacionistas está relacionado ao problema da escala. Mesmo considerando as facilidades que surgiram com as novas tecnologias interligadas por redes on-line, ainda assim é inegável que o problema da escala permanece como obstáculo ao agir na esfera pública e nos obriga a buscar por soluções para responder sobre *onde, quando, por que e de que modo* os indivíduos poderiam cumprir a sua tarefa ou apenas o seu desejo de refletir, trocar e agir na política.

Para Dryzek (2000), as deliberações da vida real não incluem a maioria dos afetados, seja por restringir os direitos à participação, seja por desrespeitar a autonomia discursiva e as diferenças, seja pela simples inexistência de arenas deliberativas. O autor sugere que uma boa forma de estimular a participação dos indivíduos nas deliberações seria incrementar a competição de discursos na esfera pública, incluindo o que seria o fluxo discursivo virtual. Independentes de um procedimentalismo, essas redes discursivas democráticas, não verticalizadas, baseadas em princípios de igualdade e reciprocidade, colocariam a deliberação em outro patamar, pois não implicariam custos para a participação e não requereriam do Estado o investimento em fóruns, assembleias e similares.

O problema, no entanto, é que essa competição discursiva na esfera pública virtual⁵ está impregnada e, de certo modo, até o momento, dominada por grupos que têm por objetivo predar as instituições democráticas. O que aconteceu com a esfera pública virtual, na última década, foi uma invasão do conservadorismo, que retroalimenta e alimenta o cotidiano de milhões de pessoas com notícias falsas, discursos antipolíticos e de ódio. Portanto, quando falamos do fluxo discursivo na esfera pública, temos que compreender que há embates, disputas, desrespeito, injustiças, separações.

O problema vai além do que poderia ser apenas embates e disputas discursivas, pois, de fato, a poluição da esfera pública com ideologias e práticas conservadoras gera um impacto bastante negativo e preocupante nas escolhas dos cidadãos, especialmente nos processos eleitorais, quando o público vai às urnas decidir sobre a representação política.

5 Estamos chamando de esfera pública virtual apenas para demonstrar uma abordagem relativa ao que ocorre na internet. Afinal, a esfera pública é a mesma, independentemente se o fluxo informacional está sendo viabilizado em redes conectadas por equipamentos ou se está ocorrendo em um ambiente que facilita a presença *in loco* e junta dos participantes.

Além disso, expõe as arestas do debate geracional e de autoridade em todas as suas tristes reentrâncias. Por exemplo, é sabido que, tradicionalmente, no ocidente, crianças e adolescentes têm pouco ou nenhum direito à fala quando o assunto envolve decisões. São sujeitos considerados não capazes de discernir e, por isso, são tutelados. Aqui há um erro grosseiro de entendimento do que seria ou poderia ser o agir político democrático, pois restringe o procedimento terminativo da política que diz respeito ao decisionismo que tomou conta da política institucionalizada. Ora, mas o fazer político deveria ou poderia envolver uma série de etapas preliminares, que envolvem conhecer os concernentes, ouvi-los e propiciar formas de trocas de opinião. São etapas relativas ao tempo da deliberação que não necessariamente precisam culminar em decisão.

Nesse sentido, é de suma relevância a conversação entre poder público e sociedade civil na busca por ampliar e fomentar as pequenas arenas de debate, de trocas, de escuta. Os minipúblicos podem ser esse espaço em que a economia deliberativa atende não ao apelo dos custos operacionais, de tempo e de escala, seja para o Estado, seja para o cidadão, mas atende ao propósito de colocar os cidadãos concernentes em uma arena face a face, mesmo que seja numa sala de conversa mediada por tecnologias em rede.

Neste artigo trouxemos um exemplo de prática de fomento às trocas por meio do incentivo à participação em uma arena que viabiliza atos de fala e de escuta, atos de troca, voltadas para um público que notadamente não tem voz quando o assunto envolve política e decisões políticas que vão ter impacto na vida cotidiana, como os espaços escolares, os equipamentos culturais, entre outros. Viabilizar essas trocas envolvendo crianças, adolescentes e jovens, mesmo que ainda em caráter experimental, controlado por meio de parceria entre a academia e o poder público, tem um caráter de inovação social de grande relevância. Além disso, permite que a política – assim como os seus procedimentos, incluindo a representação – seja ocupada e construída a partir da pluralidade dos diversos atores. O fazer democrático dependerá da construção de espaços de diálogo que abrigam as diferentes falas e demandas dos indivíduos, e não espaços confessionais constituídos por especialistas que ditam o que pode, deve, cabe e, em última instância, o que seria a verdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKERMAN, B.; FISHKIN, J. S. **Deliberation Day**. New Haven: Yale University Press, 2004.
- AVRITZER, L. Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. **Opinião Pública**, v. 14, n. 1, p. 43-64, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-62762008000100002>>. Acesso em: 24 set. 2021.
- AZEVEDO, G. A. N. **Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: territórios educativos em ação**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ/Paisagens Híbridas, 2019.
- _____, G. A. N.; TÂNGARI, V. R.; FLANDES, A. G. O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como uma forma de resistência. **Revista Desidades**, n. 28, p. 111-126, out./dez. 2020.
- BOHMAN, J. **Public deliberation: pluralism, complexity and democracy**. Cambridge: MIT Press, 1996.
- _____, J.; REHG, W. (Orgs.). **Deliberative democracy**. Cambridge: MIT Press, 1997.
- BURKE, E. Discurso aos eleitores de Bristol. **Revista de Sociologia e Política**, v. 20, n. 44, p. 97-101, 2012.
- CASTRO, L. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Revista Psicologia Política**, v. 14, n. 7, 2008.
- _____, L. et al. Falas, afetos, sons e ruídos: as crianças e suas formas de habitar e participar do espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 151-168, 2018.
- COELHO, V. S. P. et al. Mobilização e participação: um jogo de soma zero?: um estudo sobre as dinâmicas de conselhos de saúde da cidade de São Paulo. **Novos estudos CEBRAP**, n. 86, p. 121-139, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000100007>>. Acesso em: 22 set. 2021.
- COHEN, J. Deliberação e legitimidade democrática. In: MARQUES, A. C. S. (Org.). **A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas: textos fundamentais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 85-108.
- _____. Reflections on Habermas on democracy. **Ratio Juris**, v. 12, n. 4, p. 385-416, 1999.
- _____. The economic basis of deliberative democracy. **Social Philosophy and Policy**, v. 6, n. 2, p. 24-50, 1989.
- DOIMO, A. M. **A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro: ANPOCS/Relume Dumará, 1995.
- DRYZEK, J. S. **Deliberative democracy and beyond: liberals, critics, contestations**. New York: OUP, 2000.
- _____. Legitimidade e economia na democracia deliberativa. In: COELHO, V. S. P.; NOBRE, M. (Orgs.). **Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Ed. 34, 2004. p. 41-62.
- FONSECA, M. **Michel Foucault e a construção do sujeito**. São Paulo: Educ, 2016.
- FRASER, N. Rethinking public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. In: CALHOUN, C. (Org.). **Habermas and the public sphere**. Cambridge: MIT Press, 1992. p. 109-142.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.
- FUNG, A. Survey article: recipes for public spheres: eight institutional design choices and their consequences. **Journal of Political Philosophy**, v. 11, n. 3, p. 338-367, 2003.
- GOHN, M. G. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- GUTMANN, A.; THOMPSON, D. **Why deliberative democracy?** Princeton: PUP, 2004.
- HABERMAS, J. **Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy**. Cambridge: Polity, 1997.
- _____. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984a.
- _____. **The theory of communicative action: lifeworld and system – a critique of functionalist reason**. Boston: Beacon Press, 1987. v. 2.
- _____. **The theory of communicative action: reason and rationalization of society**. Boston: Beacon Press, 1984b. v. 1.
- HOROCHOVSKI, R. R. et al. Democracia deliberativa no Brasil: a expansão de um campo concentrado. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 19, n. 3, p. 583-604, 2019. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/33518>>. Acesso em: 31 ago. 2021.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.
- MAIA, R. C. et al. What kind of disagreement favors reason-giving? Analyzing online political discussions across the broader public sphere. **Political Studies**, v. 69, n. 1, p. 108-128, 2021. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0032321719894708>>. Acesso em: 22 set. 2021.
- MANSBRIDGE, J. J. A deliberative perspective on neo-corporatism. In: COHEN, J.; ROGERS, J. (Orgs.). **Associations and democracy**. London/New York: Verso, 1995. p. 133-147.
- _____. Deliberative democracy or democratic deliberation? In: ROSENBERG, S. (Org.). **Deliberation, participation and democracy: can the people govern?** Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 251-272.
- _____. Everyday talk in the deliberative system. In: MACEDO, S. (Org.). **Deliberative politics: essays on democracy and disagreement**. Oxford/New York: OUP, 1999. p. 211-239.
- MELO, L. A. **Processos de subjetivação na vida coletiva e nas lutas: a participação das crianças em movimento**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- MIGUEL, L. F. Resgatar a participação: democracia participativa e representação política no debate. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 100. p. 83-118, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-083118/100>>. Acesso em: 24 set. 2021.
- MILL, J. S. **O governo representativo**. São Paulo: Ibrasa, 1985.
- MOUFFE, C. Deliberative democracy or agonistic pluralism. **Political Science Series**, v. 72, p. 1-17, 2000.

- PATEMAN, C. **Participation and democratic theory**. Cambridge England: Cambridge University Press, 1970.
- PITKIN, H. Representação: palavras, instituições e ideias. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 67, p. 15-47, 2006.
- ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).
- SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007.
- SILVA, C.; CASTRO, L. Para além das fronteiras convencionais do ativismo político: a inserção de jovens em “coletivos fluidos”. In: BEZERRA, H.; OLIVEIRA, S. (Orgs.). **Juventude no século XXI: dilemas e perspectivas**. Goiânia: Cânone Editorial, 2013. p. 14-44.
- TAVARES, F. M. M. Em busca da deliberação: mecanismos de inserção das vozes subalternas no espaço público. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 9, p. 39-70, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522012000300002>>. Acesso em: 24 set. 2021.
- TONUCCI, F. Citizen child: play as welfare parameter for urban life. **Topoi**, v. 24, n. 2, p. 183-195, 2005.
- WARNER, M. **Publics and counterpublics**. New York: Zone Books, 2005.
- YOUNG, I. M. Activists challenge deliberative democracy. **Political Theory**, v. 29, n. 5, p. 670-690, 2001.
- _____. **Inclusion and Democracy**. Oxford: Oxford University Press, 2002. Disponível em: <<https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/0198297556.001.0001/acprof-9780198297550>>. Acesso em: 3. nov. 2021.
- _____. Representação política, identidade e minorias. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 67, p. 139-190, 2006.

RESUMO Neste artigo analisamos, em uma perspectiva interdisciplinar, aspectos teóricos dos conceitos de representação, participação e deliberação, objetivando pôr em questionamento a participação em arenas que viabilizem atos de fala e de escuta, atos de troca, tais como os minipúblicos. No caso, elegemos como exemplar as iniciativas voltadas para crianças e jovens por tratar-se de um público cuja voz é notadamente silenciada quando o assunto envolve política e as decisões políticas que vão ter impacto na vida cotidiana, como nos espaços escolares e nos equipamentos culturais. Para ilustrar a análise, apresentamos uma experiência fomentada pela Prefeitura do Rio de Janeiro que objetiva abrir espaço de fala, escuta e troca para crianças com vistas a obter subsídios para a implantação de ações e políticas públicas relacionadas às necessidades locais para redução de vulnerabilidades em territórios periféricos.

Palavras-chave crianças e jovens, minipúblicos, deliberação pública, participação política.

**Escucha y dialogo:
niños y jóvenes en la formación de minipúblicos
potentes para la construcción de políticas inclusivas**

RESUMEN En este artículo analizamos desde una perspectiva interdisciplinar aspectos teóricos de los conceptos de representación, participación y deliberación, con el objetivo de poner en cuestionamiento la participación en arenas que viabilicen actos de habla y de escucha, actos de intercambio, tales como los minipúblicos. En ese sentido, elegimos como ejemplar las iniciativas para niños y jóvenes por tratarse de un público cuya voz es silenciada con notoriedad cuando el tema implica política y las decisiones políticas que tendrán aspecto en la vida cotidiana, como los espacios escolares y los equipamientos culturales. Para ilustrar el análisis, presentamos una experiencia fomentada por el gobierno de la ciudad de Río de Janeiro, que objetiva abrir espacio de habla, escucha e intercambio para niños, con vistas a obtener subsidios para la implementación de acciones y políticas públicas relacionadas con las necesidades locales de reducción de vulnerabilidades en territorios periféricos.

Palabras clave: niños y jóvenes, minipublicos, deliberación pública, participación política.

**Listening and dialogue:
children and young people in the formation of powerful
minipublics for the construction of inclusive policies**

ABSTRACT In this paper we analyze, from an interdisciplinary perspective, theoretical aspects of the concepts of representation, participation and deliberation in order to discuss participation in arenas that enable speech and listening acts, exchange acts, such as minipublics. In this case, we chose as an example initiatives directed towards children and youth, since they are a public whose voice is notably silenced on questions involving politics and political decisions that have an impact on daily life, such as at schools and cultural equipment. To illustrate the analysis, we present an experience promoted by the city of Rio de Janeiro that aims to open space for children to speak, listen, and exchange experiences in order to guide decisions concerning public policies related to local needs and the reduction of vulnerabilities in peripheral territories.

Keywords: children and youth, minipublics, public deliberation, political participation.

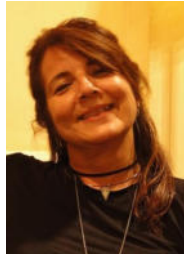
DATA DE RECEBIMENTO: 31/08/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 27/09/2021

**Conceição Firmina Seixas Silva**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Doutora em Psicologia (IP-UFRJ), Brasil, e Professora Adjunta Faculdade de Educação-UERJ/ Departamentos de Estudos da Infância-DEDI; Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude (NIAJ-UFRJ), Brasil.

E-mail: conceicaofseixas@gmail.com

**Giselle Arteiro Nielsen Azevedo**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Arquiteta, Doutora em Engenharia de Produção (COPPE-UFRJ) e Professora Associada FAU-UFRJ e PROARQ-FAU-UFRJ; Coordenadora do Grupo Ambiente-Educação (GAE) - PROARQ-FAU-UFRJ; Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude (NIAJ-UFRJ), Brasil.

E-mail: gisellearteiro@fau.ufrj.br

**Heloisa Dias Bezerra**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil. Doutora em Ciência Política (IUPERJ), Brasil, e Professora Associada FCS-UNIRIO; Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude (NIAJ-UFRJ), Brasil.

E-mail: heloisabezerra@unirio.br



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

A adolescência negligenciada: múltiplos olhares

Joana Garcia

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-7137-075X>

Ana Lucia Ferreira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-9672-7452>

Marta Rezende Cardoso

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Clínica e Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-1104-9830>

Introdução

A questão da violência constitui um foco importante de nosso estudo interdisciplinar na procura de avançar na compreensão do que está em jogo na travessia da adolescência em sua dimensão relacional, tendo em vista a dimensão de alteridade que lhe é indissociável. É nessa trilha que abordaremos aspectos relativos à violência de caráter mais estrutural, que marca, de maneira inescapável, a experiência subjetiva e, como desdobramento dessa questão, nossa análise será dirigida a perspectivas de uma violência desestruturante, suscetível de atravessar a adolescência de distintas maneiras.

Daremos particular ênfase à presença da negligência, advinda do encontro com o outro, contemplando igualmente a violência cometida contra si mesmo, e isso sob distintas figuras. A negligência é uma expressão da violência frequentemente associada às crianças e suas famílias e pouco explorada na literatura brasileira em relação aos adolescentes e aos diversos atores responsáveis pela sua proteção. Sua ocorrência é associada a pessoas e instituições que deveriam representar e/ou oferecer suporte e proteção, mas que, por omissão, desinformação, discriminação, falta de recursos e/ou de prioridades, não o fazem. Postulamos que a proteção de qualquer pessoa adolescente é uma atribuição coletiva, que inclui, além dela mesma, um conjunto amplo de outras pessoas e instituições sociais com recursos diferenciados e funções desejavelmente complementares, não cabendo, portanto, uma leitura judicativa sobre um responsável isolado pela situação de negligência, especialmente quando se trata da figura materna.

Ao eleger a adolescência, enfatizamos a polissemia, tanto do ponto de vista das dimensões que a caracterizam como das formulações de distintos campos disciplinares sobre essa experiência de vida. Além dos aspectos epidemiológicos e psíquicos, buscam-se ressaltar as representações e práticas sociais voltadas para adolescentes segundo seu lugar social, definido pela classe, raça/cor, referência territorial, acesso à educação, saúde e profissionalização. A investigação dessas questões pode se enriquecer a partir de um olhar multidisciplinar. Nosso desafio é trabalhar essa questão em conjunto, sob o olhar de três áreas bem distintas, mas que nos parecem complementares: a Medicina, o Serviço Social e a Psicanálise.

Começaremos nossa reflexão apresentando elementos de caráter mais geral, buscando situar a adolescência no plano da subjetividade humana, tendo como base, inicialmente, o saber psicanalítico. Em seguida, uma contextualização ancorada nas ciências sociais e em elementos essenciais da área médica dá continuidade a nossa reflexão, marcando o caráter polissêmico da adolescência. Consideramos essencial delimitarmos as significações envolvidas na própria categoria de adolescência, particularmente o caráter múltiplo da condição juvenil na realidade brasileira por meio de uma apreciação e levantamento de dados de especial relevância dentro desse campo.

O artigo é construído com base na interlocução interdisciplinar com algumas referências conceituais consideradas centrais, entre elas, a adolescência e a negligência como uma das expressões da violência. O debate apresentado dialoga com pesquisas prévias e dados extraídos de bases oficiais, além de ser ilustrado por um caso construído pelas autoras com base em suas experiências profissionais de pesquisa e intervenção com adolescentes e seus contextos sociais e familiares.

A adolescência como experiência subjetiva

A adolescência constitui uma experiência própria à existência humana que coloca uma demanda especial de trabalho ao psiquismo em razão das rupturas e transformações que traz ao sujeito. Da mesma ordem de relevância do plano do que se passa na vida infantil com seu poder de determinação nos destinos da vida psíquica, o adolecer deve ser considerado enquanto travessia, e não apenas como etapa cronológica. Através dela, tudo o que foi experimentado na infância, particularmente no que concerne a um plano inconsciente, será objeto de ressignificação. A adolescência produz forte ressonância psíquica das mudanças relativas ao advento da puberdade, estas tendo lugar no corpo biológico. No caso da adolescência, do ponto de vista da esfera psíquica, estamos situados num registro, radicalmente distinto desse, posto que movido por outra força, a força da pulsão, que se distingue da força do instinto, base do registro biológico. Como ressalta Laplanche (2001), ainda que os entrecruzamentos entre esses registros sejam fundamentais, a relação entre eles pode ser representada sob a figura de uma tangente, a partir da qual a ideia de apoio se encontra paradoxalmente justaposta à de desvio. O argumento principal que nos leva a destacar essa questão aponta precisamente para a singularidade da sexualidade humana, cuja meta se dirige à obtenção do prazer, e não à reprodução, tendo, portanto, como base a esfera do desejo. Em última instância, esse caminho é desviante em relação à meta essencial que define concretamente o sexual biológico, ancorado que este é, fundamentalmente, na esfera da necessidade, alimentado, em grande parte, pela força instintual. Quando a puberdade chega, o terreno psíquico já está ocupado pelas fantasias inconscientes próprias da sexualidade infantil. Ou seja, na sexualidade infantil, a presença de fantasias inconscientes precede o advento da puberdade. Sexualidade, aqui, deve ser entendida no sentido amplo de uma psicosexualidade.

A abertura à relação sexual propriamente dita é produtora de desequilíbrio no plano do conflito pulsional. Esse conflito, enquanto motor da vida psíquica, se apresenta de modo especialmente problemático por conta, por um lado, da intensificação do que concerne ao sexual e, por outro lado, pela fragilização e pelas transformações de ordem identitária promovidas, em larga escala, pelas exigências de ordem social (CARDOSO; MARTY, 2008).

As novas demandas ao sujeito na adolescência, características da vida adulta, com a exigência crescente de autonomia, de apropriação subjetiva, de afirmação identitária, de efetivação de escolhas dos mais diversos tipos, fazem com que as operações internas do psiquismo tenham de ser realizadas em outro patamar, profundamente diverso daquele travado no decorrer na vida infantil. Merece ser fortemente ressaltada neste ponto a questão das perdas e dos lutos inerentes à adolescência. De acordo, por exemplo, com Kernier (2015), a referência quanto a esse aspecto é, dentre outras, a perda do corpo infantil, dos pais próprios à infância, da proteção de natureza social, no sentido amplo do termo (referente ao laço social e suas condições, limites e possibilidades que faziam jus à criança), múltiplas e dolorosas perdas, necessitando, portanto, de intenso trabalho de luto para que possam ser elaboradas. De certo modo, em síntese, pode-se considerar a adolescência como uma experiência que envolve múltiplas perdas.

Não por acaso, é no decorrer desse processo que tantas situações clínicas, das mais leves às mais graves, encontram justamente seu desencadeamento. A adolescência é, de certo modo, uma situação fronteira que envolve violência psíquica, estando essa dimensão situada no limiar de diferentes graus de sofrimento e com distintos destinos na vida psíquica.

Adolescência(s) no contexto social

Conceituar “adolescentes” e “adolescência” é motivo de muitas publicações e questionamentos, considerando os diferentes pontos de vista sob os quais essa etapa do desenvolvimento do ser humano tem sido estudada. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (do inglês, United Nations Children’s Fund – Unicef) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) definem como adolescente a pessoa na segunda década de vida, ou seja, dos 10 aos 19 anos de idade. O Unicef considera útil a divisão entre a adolescência precoce, que vai dos 10 aos 14 anos, e a adolescência tardia, dos 15 aos 19 anos, dadas as diferenças marcantes de experiências e mudanças internas e externas entre essas fases (UNICEF, 2011). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define a adolescência como a faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos (BRASIL, 1990).

Segundo o Unicef (2011), definir a adolescência é complexo, tendo em vista que cada indivíduo experimenta essa fase de maneira única; a puberdade ocorre em idades diferentes entre meninos e meninas e pode acontecer antes da faixa etária prevista (especialmente para meninas); os marcos legais variam entre os países para definir a idade a partir da qual pode haver participação em atividades reservadas a adultos (votar, trabalhar, casar, exercer atividades militares, consumo de álcool) e nem sempre correspondem ao desenvolvimento da capacidade desses adolescentes para exercê-las; e, por fim, muitos adolescentes estão engajados nessas atividades, tendo suas adolescências “roubadas”.

Corroborando com essa complexidade, há autores que defendem que a adolescência não deve ser vista apenas como um período natural do desenvolvimento e que, apesar de ser marcada por um corpo em desenvolvimento, elementos biológicos e fisiológicos não têm expressão direta na subjetividade, que é significada pela sociedade (OZELLA; AGUIAR, 2008). As condições sociais não apenas facilitam, contribuem ou dificultam o desenvolvimento de determinadas características do jovem, elas constroem uma determinada adolescência (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001). Assim sendo, o melhor é considerarmos “adolescências” ao invés de “adolescência”.

Ozella e Aguiar (2008), ao se depararem com a forma “naturalizante e aistórica” com que adolescente e adolescência são muitas vezes analisados e compreendidos, realizaram um estudo qualitativo com jovens de 14 a 21 anos em São Paulo para analisar a concepção de adolescência, o significado da passagem da adolescência para a vida adulta e as fontes que originaram a concepção de adolescência. Os resultados mostraram que, apesar de alguns aspectos em comum, há uma diversidade entre os adolescentes basicamente em função de classe social, gênero e etnia, aspectos que se mostraram determinantes na constituição da subjetividade e no lidar com a realidade social.

Se por um lado a adolescência é carregada de complexidade, no plano subjetivo, Bourdieu (1983) diria que “juventude é apenas uma palavra”. Nessa medida, ser jovem é uma denominação atribuída numa perspectiva relacional: “Somos sempre o jovem ou o velho de alguém” (BOURDIEU, 1983, p. 114) e de acordo com critérios que são arbitrados culturalmente. Como acontece com os demais segmentos etários, a adolescência é sujeita a variações que podem antecipar, prolongar, encurtar ou suprimir essa fase da vida. Desse modo, é importante sinalizar que não é possível configurar apenas uma condição juvenil no Brasil, nem mesmo nos espaços urbanos.

A despeito de, no plano legal, os adolescentes serem considerados iguais, sem distinção de qualquer espécie, a dualidade entre adolescentes pobres e os demais pertencentes a outros estratos ainda se faz presente nas relações sociais. Por essa razão, o exame dessa dualidade é produtivo para analisar visões e práticas discricionárias.

A inscrição de classe e de raça/cor traduzem-se em referências determinantes na vida dos indivíduos na medida que influenciam de modo direto as oportunidades de acesso e desfrute dos bens materiais e simbólicos que uma dada sociedade conquistou. Essas referências inauguram um processo de socialização que, embora não defina de maneira fatalista a trajetória dos indivíduos, posiciona-os diante do acesso à riqueza produzida, marcando o alcance desse acesso e os contornos de sua identidade juvenil (DUBAR, 1998). A origem social e racial dos adolescentes, parafraseando Durkheim [1985]/(2001)¹ quando conceitua o “fato social”, são marcas externas que os antecedem na sua relação com o mundo e assumem uma superioridade sobre as demais dimensões e características que os singularizam.

Alguns dados acerca da população brasileira foram escolhidos e serão apresentados como forma de ilustrar as diferenças na origem e na trajetória dos jovens no Brasil. Começamos pela desigualdade de renda. Segundo a Síntese de Indicadores Sociais, documento elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, “o rendimento domiciliar per capita médio da população preta ou parda, ao longo do período compreendido entre 2012 e 2019, permaneceu cerca de metade do observado para a população branca” (IBGE, 2020, p. 55), correspondendo ao valor de R\$ 981 para a população preta e parda e R\$ 1.948 para a branca. Mesmo considerando que a renda não é o único critério para definir pobreza, essa diferença é ainda muito expressiva e favorece, de maneira escalar, outras formas de desigualdade.

Em termos das condições de moradia, os mais jovens estão mais expostos ao que o IBGE denomina de inadequações domiciliares, ou seja, os domicílios cujas condições indicam precariedade ou vulnerabilidade, representando restrições ao direito à moradia adequada e também a ausência de serviços de saneamento – resultado que se relaciona com a maior presença de crianças e jovens em domicílios com menores rendimentos (IBGE, 2020).

Os jovens que nem estudam, nem trabalham são contemporaneamente denominados “geração nem, nem”. Embora essa geração compreenda todos os jovens nessa condição, adolescentes de origem pobre são os que mobilizam maior interesse por explicitarem uma condição que gera um sentimento de incômodo ou de ameaça. A educação é outra dimensão importante para caracterizar as desigualdades na origem e no percurso da vida. A escola, juntamente com a família e a comunidade constituem referências importantes para a socialização de crianças e adolescentes. No entanto, a escola nem sempre é considerada como um espaço de socialização, mas como uma instituição voltada para formação profissional, sendo a criança e o adolescente atores passivos de um projeto que se constitui, em muitos casos, sem considerar seus interesses e demandas. Para muitos segmentos da sociedade que não têm acesso às escolas com propostas político-pedagógicas críticas e criativas, o protagonismo infanto-juvenil é secundarizado ou mesmo inexistente. Também se observa que não há um reconhecimento da escola como lugar de trocas, de ampliação do capital cultural e de expressão de identidades e valores. Um provérbio largamente difundido afirma que “é preciso estudar para ser alguém na vida”. Esse provérbio apresenta a escola como um espaço que permite a mobilidade social a partir do esforço individual. Ainda que adotemos uma concepção restrita de escola como espaço de formação profissional e de mudança do patamar de origem, é possível observar que essa função não está sendo exercida com sucesso.

1 A data entre colchetes indica o ano de publicação original da obra. Nas citações seguintes será registrada apenas a data da edição consultada pelas autoras.

A relação entre raça/cor e renda no Brasil é reveladora da herança discricionária que afeta esse segmento. De acordo com dados em série histórica sobre ocupação, os negros, considerando todos os postos de trabalho, são pior remunerados do que os não negros (IBGE, 2020). A vulnerabilidade dos adolescentes negros se expressa não apenas nos indicadores de desemprego ou de não ocupação, mas na distribuição da população jovem por grupos de ocupação. A distribuição dos segmentos juvenis ocupados revela a presença mais expressiva de negros em frentes de trabalho que exigem menos escolaridade e/ou que representam menor *status* e *ofertam menor remuneração*.

Vincular o adolescente pobre ao mundo do trabalho tem se mostrado uma estratégia de intervenção muito empregada para atenuar o incômodo e a ameaça que sua condição social representa. Quando associado ao trabalho, o adolescente pobre mobiliza um julgamento moral em seu favor: o trabalhador é considerado um “pobre merecedor”. A ideia de “*deserving poor*” tem origem na Inglaterra vitoriana inglesa e se aplicava àquele indivíduo reconhecido pelo esforço de se manter integrado à lógica produtiva, sendo, por isso, merecedor de credibilidade e de assistência (HIMMELFARB, 1988). Os demais, considerados pobres não merecedores, eram assim reputados pela falta de empenho ou por serem portadores de características consideradas nocivas ou desviantes, como o uso abusivo de drogas, a mendicância, a propensão à criminalidade, entre outros. Essas ideias, embora antigas, não foram totalmente superadas e continuaram sendo mobilizadas para segmentar os pobres, explicar sua condição e validar algumas propostas de intervenção, incluindo a negligência no atendimento.

Desde a década de 1990, devido a intensas campanhas que sucederam a promulgação do ECA, o trabalho infantil apresenta uma tendência decrescente. De fato, a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) Contínua sobre Trabalho de Crianças e Adolescentes relativa ao ano de 2019, elaborada pelo IBGE, mostrou que o trabalho infantil no Brasil caiu de 5,3%, em 2016, para 4,6% das pessoas de 5 a 17 anos, em 2019 (IBGE, 2020). Apesar dessa diminuição, ainda havia 1,8 milhão de crianças e jovens nessa situação no país. Seus efeitos perversos foram largamente estudados e são considerados como a principal razão de evasão escolar e, conseqüentemente, de restrição para mobilidade social. Ainda assim, dadas as condições precárias de vida de muitas famílias brasileiras, observa-se um contingente expressivo de crianças e adolescentes que passam os dias nas ruas, desempenhando atividades como engraxates, vendedores ambulantes e outras ocupações no mercado informal para suprirem a renda familiar. Muitos adolescentes em condição de subemprego são considerados mais merecedores do que outros que circulam nas ruas em situação de mendicância ou sem ocupação. Isso indica que, embora o trabalho infantil seja legalmente considerado uma violação, sua representação social nem sempre coincide com a interpretação da lei.

Considerando a escolarização precária ou incompleta e, como consequência, a baixa qualificação para o mercado de trabalho, o cenário de oportunidades para um adolescente pobre é mais restrito e menos promissor. O recrutamento para atividades relacionadas ao tráfico de drogas ilícitas, por outro lado, aparece como uma alternativa de mobilidade social, de reconhecimento (ainda que imposto pelo medo) e de acesso a diversos recursos (materiais e simbólicos), que, na sua trajetória, se apresentaram escassos.

Tais inscrições sociais revelam a pobreza como uma marca naturalizada e apontam formas de negligência da sociedade e do Estado no enfrentamento das desigualdades e no provimento de suporte por meio de políticas redistributivas e protetivas.

Variações em torno da negligência

A questão da negligência, como uma das dimensões da violência, nos interroga sobre determinações de base que remetem a elementos intrapsíquicos e intersubjetivos, nos quais estão implicados fatores psíquicos, sociais, biológicos, culturais. Vamos nos ater, primeiramente, em alguns elementos psíquicos implicados na articulação violência/negligência, tendo em vista a singularidade da experiência subjetiva da adolescência.

Um dos aspectos a serem destacados diz respeito à negligência do outro, mas, igualmente, à violência contra si mesmo, seja pela via do ato, seja pela via da paralisação da existência, da recusa ao agir. Mesmo na negligência dirigida, em última instância, contra si mesmo, as determinações são múltiplas, envolvendo a relação com a alteridade e sempre tendo o contexto sociocultural como solo do processo de formação e de funcionamento psíquicos. A questão do ambiente na constituição subjetiva não se limita à qualidade do encontro com o outro primordial, com o cuidador, com aquele que ampara biológica e afetivamente, introduzindo o indivíduo num universo subjetivo, pulsional. Na mesma linha de importância, conforme desenvolve Furtos (2012), trata-se de um encontro com os objetos sociais.

Na adolescência dá-se um violento confronto com o “estranho” pelo advento do novo, mas, ao mesmo tempo, há a insistência do familiar, desde o mais arcaico, o primário, até um registro secundário, a partir de então, em estágio de resignificação, movendo e remanejando profundamente diferentes camadas no espaço psíquico. No que concerne à dimensão do tempo, outro elemento muito relevante na adolescência e interligado com a questão da violência e da negligência, há o confronto implicado na diferença geracional. Não é somente a diferença sexual que se coloca em jogo em novo e crítico patamar, ou a diferença de gênero ou, mais amplamente, o problema da escolha de objeto sexual. A crise da adolescência corresponde à crise da idade madura nos pais, em seu psiquismo e na revivência de toda sua história psíquica pregressa.

A experiência subjetiva da adolescência corresponde ao confronto com o processo de envelhecimento das figuras parentais, implicando, de forma diferente, mas não menos intensa ou traumática, a perda de sua juventude, tendo em vista os destinos dessa experiência em seu próprio psiquismo. Impõe-se também, para eles, violenta perda de sua condição, quase onipotente de protetores de seus filhos.

Quando há revivência de vividos mal elaborados, impeditivos de adequado e elaborado luto, o descolamento das figuras parentais, particularmente de sua representação no mundo interno não se efetivar, a presença desses objetos tende a insistir, numa verdadeira ocupação no mundo interno, sem se deixar apagar (KERNIER, 2015). O eu precisa se fazer seu, identificar-se, consolidar o processo identificatório, o que adveio do outro, desde os primórdios da vida e no decorrer de diferentes experiências internas e externas até a adolescência, delimitando seu território próprio interno, suficientemente separado dos objetos parentais, primordiais, para se consolidar o “sentimento de continuidade de si” (Winnicott, 1975). Para tal, mostra Freud (1940/1969, p.237), inspirado por célebre frase de Goethe² que aquilo que foi herdado dos pais precisa ser conquistado. A travessia da adolescência é fundamental nesse processo de apropriação e de consolidação identitária.

2 “Aquilo que herdaste de teus ancestrais, conquista-o para fazê-lo teu” (Goethe, Fausto, Parte I, Cena I, 2013).

Mas pode haver excessiva e traumática insistência do que concerne ao vínculo com as figuras parentais, travando o trabalho de luto, que implicaria uma elaboração das perdas resultantes desse necessário processo de separação. Na impossibilidade disso, a violência psíquica que implica a adolescência não comporta mais caráter estrutural, inerente a ela. Nesse caso, estamos diante de uma situação traumática, e as respostas psíquicas defensivas podem ser extremas, tais como as passagens ao ato, à inação. Nesse conjunto, ressaltam vários autores, dentre eles vale mencionar a contribuição de Marty e Larue (2012), estão as respostas de tipo precário, sem elaboração suficiente quanto à qualidade do trabalho psíquico demandado.

Nas patologias limites, nas situações fronteiriças, de sofrimento identitário-narcísico (ROUSSILLON, 1999), como, por exemplo, nas situações clínicas que envolvem dependência extrema do objeto, naquelas em que impera a agressividade dirigida ao outro ou a si mesmo, nas graves depressões, nas passagens ao ato, inações e nos prolongamentos extremos da adolescência, há um movimento que pode ser considerado enquanto negligência de si mesmo, como quebra extrema no cuidado de si. Porém, essa negligência, essa violência exercida contra si mesmo, pela falta de esperança ou pelo seu oposto, o desespero do imediatismo, a história psíquica de cada sujeito, em sua singularidade – e que se entrecruza necessariamente com a do contexto sociocultural no qual emergiu e vive – nos obriga a analisar o universo relacional, a questão das fronteiras entre o eu e o outro, tendo em vista não somente a qualidade do investimento do outro externo, mas, fundamentalmente, a forma como foram processadas essas relações.

O encontro com a alteridade é elemento essencial do ponto de vista intrapsíquico e intersubjetivo. A qualidade desse encontro deve ser necessariamente considerada na análise teórica e clínica da problemática da violência e da negligência. É na relação eu/outro que podemos situá-la, a alteridade aí envolvida remetendo a múltiplos registros, internos e externos, com toda a complexidade que comporta. Nela se articulam o plano biológico, psíquico, social, cultural através dos quais e por meio de seu profundo entrelaçamento se trava essa relação, no interior da qual a dimensão do cuidado, correlativa à de negligência, pode ser pensada. Exploremos, a seguir, outros importantes ângulos dessas questões.

As diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens enfatizam a importância de fortes laços intersetoriais (saúde, outros setores e comunidades) para a produção de saúde para essa faixa da população e propõem uma reflexão sobre a necessidade de um modelo de atenção à saúde integrado interfederativamente e que responda às especificidades de cada região do país (BRASIL, 2010). As diretrizes chamam atenção, ainda, para o conceito ampliado de saúde, em suas diversas dimensões, e os múltiplos fatores (ambientais, sociais e culturais) que afetam a saúde de adolescentes e jovens.

Há décadas a violência é internacionalmente reconhecida como causadora de consequências adversas para a saúde, a educação e o comportamento de crianças e adolescentes. Abusos sexual, físico e emocional, negligência e exposição à violência doméstica causam problemas de forma direta e indireta nos envolvidos. Todavia, poucos são os estudos de prevalência com abrangência nacional da violência e os existentes são muito variáveis quanto a metodologias, definição de violência, tipos de violência incluídos, fontes de dados, dentre outras diferenças, o que dificulta a comparação entre os países, a compreensão do problema de forma global e as propostas de ação para lidar com a situação (MATHEWS et al., 2020).

Recentemente, Pereira et al. (2020) publicaram dados sobre violências (interpessoais ou autoprovocadas) contra adolescentes (10 a 19 anos) no Brasil, tendo como base notificações feitas pelo setor saúde ao Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) entre 2011 e 2017, procedentes de 75,4% dos municípios brasileiros. Os tipos de violência mais notificados foram: física (64,7%), sexual (24,7%), psicológica (24,5%) e negligência/abandono (12,2%). Violência sexual e psicológica tiveram maior frequência entre as mulheres, enquanto violência física e negligência/abandono foram mais frequentes entre os homens. As lesões autoprovocadas corresponderam a 18,5% das notificações e ocorreram em maior proporção entre mulheres.

Considerando o recorte do nosso artigo, ressaltamos que no estudo supracitado a negligência predominou no grupo com idade de 10 a 14 anos, quando perpetrada de forma repetitiva, no domicílio, praticada por familiares. Ela foi significativamente inferior no sexo feminino, na raça/cor negra, amarela, indígena e quando havia suspeita de ingestão de bebida alcoólica pelo agressor (PEREIRA et al., 2020).

Entretanto, quando os dados divulgados têm como origem os serviços de proteção, internacionalmente a negligência é o tipo de violência mais frequente. Nos Estados Unidos, 75,4% das crianças que receberam proteção em 2015 estavam em situação de negligência. Foi também mais frequente (61%) dentre as formas de maus-tratos em geral encontradas pelo National Incidence Studies (NIS), agência destinada a estimar a incidência de maus-tratos com ou sem envolvimento com serviços de proteção (TURNER et al., 2019).

Da mesma forma, no Brasil, os dados provenientes dos conselhos tutelares ou do disque 100, diferentemente das estatísticas geradas pelas notificações dos serviços de saúde ao Sinan, mostram a negligência familiar como o tipo de maus-tratos mais frequente. No banco de dados do Sistema de Informação para a Infância e Adolescência Módulo Conselho Tutelar (SIPIA-CT), que compila as notificações colhidas pelos conselhos tutelares com acesso ao sistema no Brasil, as referências a um conteúdo análogo à negligência estão presentes em todas as formas de violação, embora o termo literal só figure quando referido ao ambiente familiar. São exemplos de referências análogas: atendimento inadequado, prejuízo à vida por ação ou omissão, discriminação, atos atentatórios à cidadania, negação do direito, falta de condições ou condições irregulares para acesso a direitos (BRASIL, 2003).

Os dados provenientes dos serviços de proteção geram uma visão limitada do problema da negligência, pois tendem a representar apenas a parcela de casos mais graves, que geraram algum dano “visível” à criança ou ao adolescente. Outro aspecto presente nas formas de notificação é a atribuição de um responsável direto pela violação. A tendência mais frequente é a de atribuir a quem tem a função tradicional do cuidado a maior responsabilidade na proteção. O cometimento de atos infracionais por adolescentes tende a ser explicado pela negligência da mãe na supervisão e na transmissão de bons valores. No documento “The state of the world’s children: adolescence an age of opportunity”, o Unicef (2011) chama atenção para o quanto os adolescentes (e suas diferentes vivências de adolescência) estão negligenciados, para a necessidade de proteção e de investimento em ações que podem ser desenvolvidas para seu bem-estar em diferentes partes do mundo.

Pereira et al. (2020, p. 11) ressaltam, em relação à negligência, que:

Esse tipo de violência é de difícil definição e necessita de elementos fundamentais para identificação, como os contextos de pobreza, isolamento, privação social e outras carências presentes na história de vida dos pais e das vítimas. Esses fatores, relacionados à violência estrutural perpetrada historicamente contra milhões de famílias brasileiras, dificultam julgamento mais preciso entre a prática abusiva e a impossibilidade de prover os requisitos para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Enquanto os demais tipos de maus-tratos ocorrem por ações, a negligência decorre de atos de omissão, difíceis de especificar e mensurar, sendo habitualmente classificada em três grandes grupos: física, de supervisão e emocional.

Turner et al. (2019) estudaram a relação entre indicadores socioeconômicos e as negligências física e de supervisão. O estudo envolveu 3.581 crianças (de 2 a 9 anos) e 4.271 adolescentes (10 a 17 anos), concluindo que a negligência física está diretamente vinculada a estressores econômicos, enquanto a educação dos pais é determinante tanto para negligência física quanto de supervisão. Considerando que esses indicadores socioeconômicos não foram igualmente importantes para o risco de outras formas de maus-tratos, os autores sugerem que políticas e intervenções que visem reduzir as adversidades econômicas e melhorar a compreensão dos pais sobre as necessidades das crianças podem reduzir a negligência. Ressaltam também a importância de avaliar se essas crianças e adolescentes estão sofrendo outras formas de vitimização, dentro e fora do ambiente familiar, considerando que frequentemente a negligência é apenas uma dentre uma gama de vitimizações que esses sujeitos vivenciam. Os autores concluem ser particularmente importante identificar a polivitimização dentre os que estão em situação de negligência. Ao identificar outras formas de vitimização – e não apenas outras formas de maus-tratos – e contextos que expõem crianças e adolescentes a maior risco, aumentam as chances de as intervenções planejadas serem mais eficazes.

Um convite à reflexão sobre uma situação de negligência

Encerrando este artigo, apresentamos uma situação fictícia como um convite ao leitor para refletir a respeito do que foi discutido anteriormente.

Aline, uma mulher negra de 15 anos, comparece à consulta na Clínica da Família com seu filho de 1 mês de idade. Começou o pré-natal no último trimestre de gestação, quando foi detectado que estava com sífilis. A gestação não foi planejada, mas Aline ficou feliz com a gravidez. A adolescente mora com sua mãe, de 30 anos, que aceitou sua condição. Ela e o bebê fizeram o tratamento proposto pela equipe de saúde, mas o pai da criança se recusou a fazer os exames e, portanto, não se sabe se ele está com sífilis. Aline e o pai do bebê (16 anos) não moram juntos e ele não quer registrar a criança em seu nome, apesar de manter relacionamento com Aline até o momento. Ele estuda e sua família não tem condições de ajudar financeiramente. A mãe de Aline trabalha fora o dia todo e, portanto, não tem condições de ajudá-la nos cuidados com o bebê. Por não ter com quem deixar a criança, Aline parou de frequentar a escola e, como os gastos aumentaram, tem ido vender doces no sinal ou no trem, levando consigo o bebê, que está em fase de aleitamento materno exclusivo. A médica que atendeu Aline identificou que tanto ela quanto o bebê encontram-se em situação de risco social e de saúde.

Observa-se, nesse caso, vários aspectos que envolvem a ausência de cuidado e autocuidado e revelam formas de negligência com origens, durações e implicações distintas. Do ponto de vista estrutural, o Estado brasileiro se mostra negligente ao não viabilizar direitos sociais de modo universal e seletivamente não priorizar essa fase da vida, a despeito de o ECA assim prescrever em seu artigo 4º (BRASIL, 1990).

A origem de classe, de raça e gênero dessa adolescente posicionam-na de modo muito desfavorável diante das oportunidades de acesso a bens e serviços. Os indicadores sociais anteriormente referidos indicam a invisibilidade ou a visibilidade perversa que o segmento ao qual ela pertence representa diante dos dados de escolaridade, ocupação, moradia, saúde e outros que expressam direitos previstos pelo ECA.

Quando omissas ou inefetivas nas atribuições que lhe competem, as diversas instituições que compõem o Estado tendem a delegar aos familiares e aos próprios adolescentes o atendimento às demandas que também lhe competem. Essa delegação se mostra ainda mais justificada quando motivada por uma alegada “razão comportamental”: gravidez na adolescência, evasão escolar, uso abusivo de drogas, entre outras. No caso de Aline, engravidar e deixar a escola pode ser entendido como uma escolha individual com consequências danosas. A responsabilização individual desfoca a relação dessa adolescente do seu contexto sociocultural e não considera suas escolhas individuais como expressões do seu tempo e das relações sociais mais amplas. A omissão ou ineficiência do Estado não aparece no questionamento sobre suas condições habitacionais, sobre os recursos que seu território dispõe, sobre como a temática da sexualidade e do cuidado com o corpo foi apresentada nas escolas e nas unidades de atenção básica. A passagem da “batata-quente” para a família se traduz numa forma de contenção e de desresponsabilização do Estado, mesmo que a família se encontre desprotegida e, portanto, sem condições de proteger.

A saúde de Aline é outro aspecto que merece atenção. Gravidez na adolescência é um evento de risco para mãe e bebê. Além dos riscos sociais já citados, pode haver ainda anemia, hipertensão arterial grave, mortalidade materna, depressão pós-parto, prematuridade, dentre outros problemas (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019). Quando acompanhada de uma infecção sexualmente transmissível (IST), como no caso, esse risco é ainda maior, haja vista que a IST aumenta o risco de abortamento, a criança pode nascer contaminada e ter sequelas decorrentes da doença e a exposição a um tipo de IST aumenta a suscetibilidade a associações com outras IST (NERY et al., 2015).

Não é raro que os parceiros não aceitem fazer a investigação para IST, o que demanda dos serviços de saúde um planejamento singular para cada situação, com busca ativa do parceiro, a fim de compreender os vínculos afetivos existentes, de proporcionar o cuidado adequado à situação e a proteção dos envolvidos (pai, mãe e bebê).

Sexualidade, métodos contraceptivos, planejamento da gravidez e prevenção de IST são temas que precisam ser incluídos no dia a dia dos adolescentes. Laços familiares fortalecidos, rede de apoio próxima e atuante, conversas no ambiente escolar ou nos serviços de saúde podem proporcionar espaços “terapêuticos” e de troca de informações sobre esses temas fundamentais aos adolescentes. No caso de Aline, prevenir IST e outra gravidez em curto prazo, proporcionar a volta à escola e providenciar vaga em creche para seu bebê são ações de proteção que não devem ser negligenciadas, pois são fatores determinantes para sua saúde e inserção na sociedade.

O que foi observado a respeito das dimensões social e de saúde implicadas no caso nos faz pensar no caráter indissociável entre universo psíquico e universo sociocultural.

Os importantes elementos de natureza psíquica, conscientes e inconscientes, implicados nesse caso se entrecruzam com aqueles que concernem a um contexto determinado. O ambiente desempenha papel fundamental desde o início da vida de cada indivíduo e a noção de ambiente não se limita aos cuidados do outro imediato, ou seja, exercido por aqueles que desempenham a função materna e paterna. É preciso ter em conta o aspecto fundamental de outra camada, constituída justamente por objetos sociais vinculados à qualidade no plano do laço social no interior do qual a experiência subjetiva se forma e transcorre.

Como tópico de especial relevo, do ponto de vista psicanalítico, vale sublinhar a situação da gravidez em sua ressonância psíquica. Quais seriam os elementos vinculados aos desejos, às fantasias infantis que fazem parte da história subjetiva dessa jovem, que teriam levado-a, no que tange aos fatores de natureza psíquica, a engravidar tão cedo? Uma multiplicidade de fatores certamente esteve em jogo trazendo à cena sua história singular de vida, devendo-se levar em conta não somente os vividos atuais, mas também o que houve de determinante na sua infância.

A existência de certa quebra da proteção de si mesma, da negligência do cuidado de si, tendo em vista a precoce exposição a uma vivência tão crucial e complexa como a maternidade, comporta em si mesma a esfera corporal, já que se trata de um ato no qual a capacidade psíquica de mediação, do psiquismo poder dar conta do turbilhão interno que está em curso, parece apresentar falhas significativas. A questão que se coloca é se essa atuação não seria reveladora de precariedade da utilização dos recursos psíquicos diante das dificuldades colocadas pela experiência da própria adolescência.

No caso em questão, a falta de proteção, de confiança no amparo de um ambiente mais amplo, social, relativa aos objetos sociais, parece ter desempenhado forte papel nessa situação, em que vem abruptamente a se tornar cuidadora, agora como mãe. Poderia haver nessa passagem, em algum plano, a tentativa de conquistar uma posição subjetiva afirmativa. Mas, ao se tornar mãe nessas circunstâncias, a jovem paradoxalmente vem a se fixar numa posição de dependência. A relação mãe/filha, própria à vida infantil violentamente, se pereniza – negligência de si mesma, da sua possibilidade de seu efetivo crescimento como sujeito, negligência do outro, enquanto ameaça potencial de precariedade a que a nova criança possa ser exposta. Estamos, assim, diante de significativos entraves no trabalho de luto que o adolescente deverá necessariamente fazer, tarefa nada simples, e que se realiza num espaço, relacional, no âmbito do mundo interno, do ambiente familiar e na inserção social.

Ao apresentarmos a negligência como uma manifestação de violência nem sempre visível e enfrentada na adolescência, consideramos sua ocorrência como um processo, e não como uma circunstância episódica. As elaborações subjetivas, assim como as determinações sociais, são necessárias ao seu reconhecimento e superação. As reflexões apresentadas apontam para a complexidade da prevenção e da intervenção em situações de negligência às quais muitos adolescentes estão submetidos no nosso país, sendo necessárias análises situacionais e a implementação de ações com olhares simultâneos de diversos campos do saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p.163-178.
- BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112- 121.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- _____. **Sistema de informação para infância e adolescência: SIPIA**. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2003.
- _____. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.
- CARDOSO, M.; MARTY, F. (Org.). **Destinos da adolescência**. Rio de Janeiro: 7Letras/Faperj, 2008.
- DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, abr. 1998.
- DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. 8. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2001.
- FREUD, S. Esboço de Psicanálise (1940). In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. Vol. XXIII, p. 165-237.
- FURTOS, J. La clinique psychosociale et la souffrance d'exclusion comme paradigmes des situations extrêmes. In: MARTY, F.; ESTELLO, V. (Org.). **Cliniques de l'extrême**. Paris: Armand Colin, 2012. p. 265-288.
- GOETHE, J. W. **Fausto**. Lisboa: Relógio D'água, 2013.
- HIMMELFARB, G. **La idea de la pobreza: Inglaterra a principios de la época industrial**. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- KERNIER, N. **30 grandes notions de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent**. Paris: Dunod, 2015.
- LAPLANCHE, J. Pulsão e instinto: oposição, apoios e entrelaçamentos. In: CARDOSO, M. R. (Org.). **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. Rio de Janeiro: Nau editora/Faperj, 2001. p.13-28.
- MARTY, F.; LARUE, M. Extrêmes de la violence à l'adolescence. In: MARTY, F.; ESTELLON, V. (Org.). **Cliniques de l'extrême**. Paris: Armand Colin, 2012. p. 25-38.
- MATHEWS, B. et al. Improving measurement of child abuse and neglect: a systematic review and analysis of national prevalence studies. **PLoS ONE**, San Francisco, v. 15, n. 1, jan. 2020. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227884>.
- NERY, J. A. C. et al. Infecções sexualmente transmissíveis na adolescência. **Residência Pediátrica**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 64-78, 2015.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, 2008.

PEREIRA, V. O. M. et al. Violências contra adolescentes: análise das notificações realizadas no setor saúde, Brasil, 2011-2017. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 23, suplemento 1, 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-549720200004.supl.1>.

ROUSSILLON, R. **Agonie, clivage et symbolisation**. Paris: PUF, 1999.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Prevenção da gravidez na adolescência**. Guia Prático de Atualização. Departamento Científico de Adolescência/Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Adolescencia_-_21621c-GPA_-_Prevencao_Gravidez_Adolescencia.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

TURNER, H. A. et al. Child neglect and the broader context of child victimization. **Child Maltreatment**, Washington, v. 24, n. 3, p. 265-274, 2019.

UNICEF. **The state of the world's children: adolescence an age of opportunity**. New York: Unicef, 2011. Disponível em: <<https://www.unicef.org/sowc2011/>>. Acesso em: 8 jun. 2021.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

RESUMO

Neste artigo, a adolescência é apresentada a partir de múltiplas dimensões que a caracterizam, fundamentada por formulações de distintos, porém complementares, campos disciplinares sobre essa experiência de vida. A proteção do adolescente é considerada uma atribuição coletiva, incluindo, além da autoproteção, um amplo conjunto relacional e institucional com seus recursos diferenciados, necessários e desejáveis para o asseguramento da qualidade de vida. Tendo como foco a negligência, em suas diferentes figuras, a adolescência é explorada em sua dimensão relacional, segundo a perspectiva de três áreas: a Medicina, o Serviço Social e a Psicanálise. O artigo é finalizado com um relato de atendimento produzido pelas autoras inspirado em demandas cotidianas de uma unidade de saúde, envolvendo uma adolescente em situação marcada por formas distintas de negligência, reflexão na qual se evidencia a riqueza de uma análise interdisciplinar acerca das temáticas exploradas.

Palavras-chave: violência, negligência, adolescente, trauma, fatores de risco.

La adolescencia negligenciada: múltiples miradas

RESUMEN

En este artículo se presenta la adolescencia desde las múltiples dimensiones que la caracterizan, a partir de formulaciones de campos disciplinares diferentes pero complementarios sobre esta experiencia de vida. La protección del adolescente se considera una atribución colectiva, que incluye, además de la autoprotección, un amplio conjunto relacional e institucional con sus recursos diferenciados, necesarios y deseables para asegurar la calidad de vida. Teniendo como foco la negligencia en sus diferentes figuras, la adolescencia es explorada en su dimensión relacional, según la perspectiva de tres áreas: la Medicina, el Servicio social y el Psicoanálisis. El artículo termina con el relato de un atendimento realizado por las autoras, inspirado en demandas cotidianas de una unidad de salud, envolvendo una adolescente en situación marcada por formas distintas de negligencia, reflexión en la cual es evidenciada la riqueza de un análisis interdisciplinar acerca de las temáticas exploradas.

Palabras clave: violencia, negligencia, adolescente, trauma, factores de riesgo.

Neglected adolescence: multiple views

ABSTRACT

In this article, adolescence is presented from the multiple dimensions that characterize it, based on formulations from different but complementary disciplinary fields on this life experience. Adolescent protection is considered a collective attribution, including, in addition to self-protection, a broad relational and institutional set with its differentiated, necessary and desirable resources to ensure quality of life. Focusing on neglect, in its different figures, adolescence is explored in its relational dimension, according to the perspective of three areas: medicine, social work and psychoanalysis. The article ends with a report produced by the authors, inspired by the daily demands of a health unit, involving an adolescent subjected to different forms of neglect, a reflection in which the richness of an interdisciplinary analysis on the themes explored is highlighted.

Keywords:

violence, neglect, adolescent, trauma, risk factors.

DATA DE RECEBIMENTO: 19/07/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 12/10/2021



Joana Garcia

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Rio de Janeiro, Brasil. Assistente Social. Doutora em Serviço Social. Professora titular da Escola de Serviço Social/UFRJ, Brasil. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Trabalho sobre Infância, Juventude e Famílias (NETIJ). Associada ao Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDECA-RJ).

E-mail: joanagarcia@ess.ufrj.br



Ana Lucia Ferreira

Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Médica pediatra. Doutora em Ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP)/Fiocruz. Professora Associada do Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da UFRJ, Brasil.

E-mail: analuferr@gmail.com



Marta Rezende Cardoso

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Instituto de Psicologia Departamento de Psicologia Clínica e Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica. Psicóloga; Psicanalista; Doutora em Psicanálise e Psicopatologia Fundamental pela Université Paris Diderot, França; Professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil; Pesquisadora do CNPq.

E-mail: rezendecardoso@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Adolescência e suas marcas: o corpo em questão

Beatriz Akemi Takeiti

Faculdade de Medicina e Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS),
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2847-0787>

Cristiana Carneiro

Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ,
Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-4042-1155>

Simone Ouvinha Peres

Departamento de Psicologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-7352-8664>

Introdução

Este artigo nasce da preocupação central de sublinhar a importância da temática do corpo como objeto de estudo privilegiado para os campos da adolescência e juventude. Tem como objetivo, portanto, tecer uma discussão que o situa tanto como palco da existência do jovem na cidade e nas políticas, como construto teórico, chave para pensar a adolescência e a juventude em suas multidimensionalidades. O corpo se mostra e comunica sobre as formas de ser e estar no contemporâneo, mas também tece outros sentidos, expressa modos de vida, crenças e territórios. Assistimos a um verdadeiro crescimento de estudos sobre o corpo em que a preocupação com sua centralidade no âmbito da adolescência e da juventude se amplifica, tornando-o um objeto importante de reflexão sobre a condição humana, da vida social e contribui para a construção das identidades sociais (DEBERT; GOLDESTEIN, 2000; DEBERT, 2010).

Este estudo inicia trazendo uma discussão sobre a importância do corpo jovem no cenário da vida contemporânea no que tange aos aspectos mais amplos de sua participação como sujeitos de direitos e como aporte de uma pensabilidade de futuro.

É nesse bojo de discussões que aparece o corpo contemporâneo como superfície de troca e reconhecimento, um corpo imagem, um corpo *designer*, que se desenha e marca o espaço e tempo do agora, mas que também projeta um futuro. Marcar a pele nessa lógica de visibilidade passa a ser, em nossos tempos, um fenômeno que radicaliza a participação adolescente no cenário dos debates sobre o corpo. Marcas identitárias e de pertencimento, marcas de sofrimento psíquico e social, marcas como alvo das políticas públicas.

O texto prossegue debatendo como a compreensão biológica de desenvolvimento para o crescimento orientou os estudos pioneiros sobre corpo e adolescência numa espécie de paralelismo entre o orgânico e o psicológico. Esse último aspecto foi subsumido aos ritmos autônomos e invisíveis do primeiro. A crítica, posteriormente efetuada sobre essa matriz de pensamento que esquadrinhou o corpo em partes não comunicantes, inseriu os aspectos sociais e históricos como chaves de leitura importantes para a compreensão desse objeto.

Se, por um lado, o estudo do corpo se enraizou nos saberes disciplinares, por outro, é inequívoca a relação existente entre os diferentes saberes para o entendimento dos problemas hoje a serem enfrentados por adolescentes e jovens (BOZON, 2004; MALYSSE, 1998; RISCADO, 2009; RISCADO; PERES 2010).

O corpo jovem na pólis, possibilidades de futuro?

Takeiti e Vicentin (2017), ao refletirem sobre os modos de existência juvenil na periferia urbana da cidade de São Paulo, Brasil, tomaram um caso em particular – o de Jorge – para evidenciar os acessórios da presença no cotidiano de um jovem – morador do distrito da Brasilândia e produtor cultural de saraus. Jorge, um jovem negro de pele clara, cisgênero, pobre, filho de trabalhadores – a mãe, baiana e diarista, o pai, mineiro e ajudante geral – nasceu e cresceu no distrito da zona norte da cidade de São Paulo, a Brasilândia, “berço da sua vida”, mais especificamente num bairro chamado Jardim Icarai.

Para Jorge, o território da Brasilândia, narrado em muitas linhas, vai se constituindo e se revelando num longo processo vivido, atravessado por muitas histórias – a história do seu bairro, as histórias de violência e subalternizações, de racismo, de amizades

e a história do sarau da Brasa. Tal territorialização é inscrita na pele de Jorge, como se seu corpo comportasse a extensão de todas essas histórias e do espaço geográfico em que vivia. “Brasa”, com letra cursiva, foi tatuado na região posterior do braço direito como uma marca que o revela e o evidencia como sujeito desse lugar. O nome Brasa também se constitui como uma política narrativa coletiva que produz outras inscrições – dos estigmas de ser da periferia, da atividade estética literária de inventar outros modos de estar no mundo. Afinal, Jorge foi um dos idealizadores do coletivo cultural Sarau Poesia na Brasa, um grupo cultural que produz e promove fruição estética literária, chamada literatura marginal na Brasilândia. Essa tatuagem, enquanto marca do lugar e dos empreendimentos coletivos, enquanto signo do território em que habita, produz estética e politicamente uma arte periférica que permite o uso de outras linguagens comunicantes.

Segundo Cavenacci (1990¹ apud DIÓGENES, 2008), o corpo se constitui como um mapa cultural que narra não apenas as histórias individuais, mas, sobretudo, uma dimensão cultural mais ampla. Corpo, palavra e, aqui, território se fundem em uma imagem visual, em signos de comunicação. Nessa direção, Diógenes (2008, p. 186) afirma que “exibir-se é uma forma de enunciar a existência e marcar sua presença no mundo”. Jorge, ao tatuar “Brasa” no braço direito, não apenas chama atenção para o território geográfico ao qual pertence, mas também enuncia seu pertencimento cultural ao grupo do sarau e conjuga uma política narrativa coletiva que se singulariza através da marca em sua própria pele.

Diógenes (2008), ao estudar as gangues juvenis de Fortaleza, se refere às tatuagens como uma marca que as diferencia de outros jovens e constitui uma identidade em exposição, quase um sinal obrigatório. Para o autor, “o corpo marcado é também um corpo iniciado, um corpo entendido” (DIÓGENES, 2008, p. 189).

Jorge nos exorta a pensar no lugar do adolescente na cultura, na importância de seu próprio corpo, não apenas fazendo parte da cidade e seus territórios, mas de todo um projeto de nação juvenil: o corpo jovem como substrato da força de trabalho que irá construir o mundo que há de vir e que, para tanto, é palco de cuidados e investimentos; um corpo que cabe ao Estado educar e garantir sua integridade. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), educar abordando transversalmente “o corpo em sua dimensão erótica e reprodutiva e como fonte e matriz da sexualidade” (SANTOS, 2011, p. 52) tem sido tema de debates calorosos e de afirmações ideológicas quando se trata de corpos infantojuvenis (BRASIL, 1990).

O ideário do corpo jovem como território a ser resguardado, bem como aprimorado no contínuo temporal, parece razoavelmente tácito na atualidade, consolidado com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e com o posterior Estatuto da Juventude, em 2013.

Objetivamente, nos marcos legais, o momento da adolescência e da juventude corresponde a idades cronológicas distintas para fins estatutários (a adolescência se inicia aos 12 anos e termina aos 18, e a juventude começa aos 15 e termina aos 29 anos). Neste artigo, não pretendemos aprofundar nas discussões teóricas sobre adolescência e juventude, embora saibamos de suas diferenças e especificidades.

1 CAVENACCI, M. **A antropologia da comunicação visual**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

No entanto, somente tomar a adolescência e a juventude a partir da questão etária não é suficiente. Sabemos que um longo e trabalhoso percurso foi trilhado para a consideração cidadã desses sujeitos, ainda coexistindo práticas e pensamentos contraditórios em relação aos seus direitos e à sua participação. Nessa ótica, quando pensamos nos adolescentes e jovens de hoje, compreendemo-los tanto como parte integrante e importante daquilo que se passa no agora da pólis quanto como emblemas de investimento para o futuro da nação. As crianças, os adolescentes e os jovens são, na atualidade, não apenas considerados sujeitos de direitos, mas aportes de investimento para a construção de um futuro que se articula àquilo que definimos por civilização. O ideário de prevenção, por exemplo, projeta um futuro no qual a ideia de saúde engloba mais do que condições físicas ou simplesmente etárias e que dependerá do nosso contingente de jovens e crianças. As noções de cuidado e risco também denotam uma preocupação alicerçada em um depois.

Nesse campo de discussões, o corpo, na juventude e adolescência, também será considerado como eixo promotor e sustentáculo da dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado brasileiro.

Retomando Jorge e suas marcas na pele como forma de presença no território, podemos apontar que essa superfície – pele –, além de suporte identitário, pode nos falar de tantas outras presenças juvenis que extrapolam o próprio território de origem. Retomando a ideia de risco como uma política voltada para o futuro, torna-se patente a preocupação em saúde mental com os cortes na pele relacionados à autolesão na juventude. Como podemos ler a partir do Sistema Único de Saúde (SUS):

As práticas de prevenção, a partir da instituição do SUS, estão vinculadas à concepção de que as condicionantes da saúde extrapolam os limites do corpo orgânico e se realizam na articulação do indivíduo com sua experiência no território, no contexto social onde vive. Em saúde mental, prevenção está articulada à ideia de saúde como resultante também das condições de vida (e não como antecipação de risco de doença) e, nesse sentido, sua reescrita pela noção de promoção de saúde mental tem sido a via mais promissora para construção de trajetórias efetivas na oferta de atenção (BRASIL, 2017, p. 5).

A palavra risco se insere em uma forma de se relacionar com o futuro relançando uma questão do agora no depois. Envolve, assim, toda uma probabilística e uma articulação com a noção de perigo, norteador ações de cuidado e atenção no agora com vistas ao futuro. Para Giddens (1992), a noção de risco se articula ao tempo e ao espaço exprimindo modos de colonização do futuro. Ainda que, como nos dizem Pereira e Souza (2007), seja um termo ambíguo e foco de grandes debates, a ideia de prevenção em saúde mental, por exemplo, extrapola e alarga uma visão de risco como apenas antecipação de uma possível doença, uma vez que pretende envolver a multifatorialidade das condições do viver.

O risco como construtor das condutas adolescentes é uma preocupação dos estudos atuais. O termo “condutas de risco” aplicado às jovens gerações reúne uma série de comportamentos que colocam os jovens simbólica ou realmente em perigo (LE BRETON, 2017). Para Le Breton (2017), as condutas de risco entre adolescentes e jovens, “dos jogos de morte ao jogo de vida”, são mais do que um traço da adolescência, referem-se a uma individualização de comportamentos e normas de forma paralela a outras transformações da sociedade. A literatura mostra que essas condutas de risco remetem a diferentes motivações e podem estar associadas à dificuldade conhecida dos

adolescentes de pensar nos riscos, fazendo com que o corpo tome a dianteira como uma forma de reação por uma conduta imediata que mais se parece um grito, uma marcação, um pedido de ajuda, uma forma de simbolizar ou uma passagem ao ato, como diriam os psicanalistas (LE BRETON, 2009).

No entanto, o próprio ideário de risco e a promoção de saúde coexistem no cenário das políticas e ensejam um debate acalorado entre os estudiosos, já que ensejam visões diferentes de desenvolvimento. Para além desse debate, que não é nosso mote central, cabe salientar que o corpo articulado às perspectivas de dignidade humana não poderá ser restringido a suas matrizes biológicas. Assim, para além do organismo, o corpo passou a ser indubitavelmente objeto concreto de investimento social e coletivo, suporte de ações e de significações, motivo de reunião e de distinção através de práticas e discursos abundantemente exaltados (LE BRETON, 2011).

Se, a partir do que introduzimos até aqui, parece evidente que o corpo na adolescência e juventude conseguiu certa visibilidade na pólis como objeto de atenção, cuidados, preocupações e direitos, ainda há grande dificuldade em abordar o corpo em sua multidimensionalidade, tanto nas políticas como nas práticas. Assim, esse grande campo de debates nos convoca a pensar na importância de questionar as formas acadêmicas de abordar o corpo adolescente na atualidade. Como pensar nas marcas na pele que se produzem hoje, como tatuagens, *piercings* e *cutting*, sem levar em conta a multidimensionalidade do corpo, que é carne, pele, secreções, mas também aporte identitário, sustentáculo da vida afetiva e social? Se as condicionantes da cidadania extrapolam os limites do corpo orgânico – ainda que o incluam – como pensar a adolescência e juventude sem levar em consideração a centralidade do corpo nessa reflexão?

Do invisível biológico à superfície que se mostra: fronteiras da pele

A pele se constitui no maior órgão do corpo humano, sendo responsável por cerca de 16% do peso corporal, é formada pela epiderme, que é a camada mais visível aos olhos, a derme e a hipoderme (ou tela subcutânea), que são as camadas mais profundas. A pele tem por função isolar as estruturas internas do ambiente externo, servindo também como proteção a outros órgãos (DOMANSKY; BORGES, 2012). Quando o indivíduo nasce, a pele ainda sofre transformações. A pele infantil ou jovem se apresenta como uma pele em formação, ou seja, uma pele sensível, com todas as suas estruturas de um adulto. Com a entrada na adolescência, a pele começa a sofrer alterações por influência hormonal, em que se destaca a atividade das glândulas sebáceas, e a resposta do sistema sensorial é altamente ativada (BERNARDO; SANTOS; SILVA, 2019; ROCHA; HORTA; SELORES, 2004). É através de estímulos à pele, de receptores táteis, que percebemos o toque, a pressão, a temperatura.

Se, nessa perspectiva mais orgânica, já é possível vislumbrar sua função em isolar estruturas internas do ambiente externo, a pele será compreendida aqui em sua função demarcatória. Nessa lógica demarcatória, o contemporâneo vai assistir a um movimento que a radicaliza, justamente porque escreve sobre essa função bio uma nova demarcação, seja por palavras ou imagens, como na tatuagem, seja nos cortes ou nas cirurgias plásticas. Ou seja, o corpo já não é uma versão irreduzível de si, um corpo somente bio, mas uma construção pessoal, um objeto transitório e manipulável suscetível de mudanças segundo os desejos do indivíduo (LE BRETON, 2004).

O corpo, entendido como universo signo, é representado através da aparência, dos movimentos e das sensações como um corpo que é comunicante, que deixa rastros de sentidos, onde a pele (a epiderme) adquire uma importante expressividade simbólica, bem como potencialidades performativas e sensitivas que são experimentadas pelos sujeitos ao limite. Com efeito, o corpo já não é mais encarado como um dado natural, matéria orgânica onde as modificações decorrem apenas do tempo biológico, pois o corpo adquiriu um potencial de mudança e exploração que lhe passou a ser intrínseco e *ad infinitum*. Nessa outra visão de corpo, o caráter identitário ganha um lugar de destaque.

As modificações e marcações corporais, como signo de identidade, são uma maneira de afirmar uma singularidade radical e atinge os jovens em seu conjunto como importante fenômeno cultural para toda uma geração. Sem se caracterizar como um fenômeno da moda, as tatuagens, os *piercings*, as diversas marcas corporais encarnam novos modos de identidade social, de gênero, pertencimento social e, ainda, novas formas de sedução (LE BRETON, 2004).

Na adolescência, o corpo torna-se um importante passaporte de acesso a um mundo de trocas afetivas, eróticas e emocionais e, principalmente, das interações que se inscrevem no domínio da sexualidade e da sedução (PAIS, 2012). Porém, para Le Breton (2017), o processo mais importante que ocorre é o de uma subjetivação, de uma apropriação simbólica de si em que os vários aspectos da construção de uma identidade estão em jogo. Ou, em termos mais enfáticos, diante das evidências da imagem corporal e das marcas, o conhecimento dos adolescentes sobre o repertório de insígnias passa a ser indicativo do valor de um jovem perante seu grupo, pois esse saber mostra o sólido conhecimento que ele possui sobre o repertório de marcas disponíveis junto aos seus pares. Assim, marcar e desmarcar o corpo é uma forma primordial de socialização, pois existir é o mesmo de ser notado, marcado e desmarcado. Por essa razão, “uma aparência que desagrada o grupo expõe à perda de prestígio permanente, à zombaria, ao desprezo e ao assédio” (LE BRETON, 2017, p. 109).

A construção da identidade à flor da pele

A pesquisa de campo empírica realizada no Departamento Geral de Ações Educativas (Degase-RJ) com adolescentes e jovens de 15 a 21 anos feita por uma grande equipe de pesquisadores e alunos das Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Instituto Fernandes Figueiras (IFF-Fiocruz), Brasil, em três unidades, duas masculinas e uma feminina, constatou em termos mais enfáticos evidências da importância da imagem corporal e das marcas presentes nos corpos dos entrevistados, bem como o conhecimento dos adolescentes sobre o repertório de insígnias e tatuagens que passam a ser indicativo do valor de um jovem perante seu grupo, principalmente no contexto dos jovens cujo destino foi ou ainda é a passagem pelo Degase.

Em campo se observou muitas diferenças de gênero na questão da marcação do corpo e das tatuagens feitas entre os próprios adolescentes homens e mulheres no que diz respeito à escolha da imagem da tatuagem, ao tipo de desenho de pinturas e aos locais escolhidos do corpo para receberem a tatuagem. As adolescentes – exemplificadas neste artigo – apontam no próprio corpo nomes próprios, siglas de nomes/apelidos, como P.J.L. para designar “paz, justiça e liberdade”, coração, flores, nomes de facções

criminosas, como Terceiro Comando (TC) e Comando Vermelho (CV), artigo do Código Penal (157), imagens e fotos dos(as) namorados(as) ou dos(as) filhos(as), menos as que são feitas na cadeia, essas últimas não são facilmente mostradas.

A pesquisa feita em grupo com quatro adolescentes na Unidade Feminina – Joana, 16 anos; Nádia, 15 anos; Paula, 17 anos; e Telma, 14 anos – evidenciou que todas elas tinham nomes de ex ou atuais namorados(as), maridos ou companheiras tatuados, assim como de familiares. Essa prática é muito frequente, como também é a do auto ferimento, cortes, riscos/riscas, marcas dolorosas (ou não) feitas durante a internação, sobre as quais falaremos mais adiante.

Ao pedir às adolescentes que informassem quantas tatuagens tinham feito e com quantos anos fizeram a primeira, Telma (14) disse ter quatro e que a primeira foi feita aos 12 anos; Paula (17) falou ter três e que a primeira foi aos 15; Joana (16) tem ao todo 12 tatuagens, tendo feito a primeira aos 11 anos; Nádia (15) disse que tem apenas duas e que fez a primeira aos 13 anos. Joana interrompeu e disse que Nádia, na verdade, tinha três tatuagens, e não duas, já que colocou uma por cima da outra na intenção de apagar a primeira. Completou dizendo que também tinha mais uma pelo mesmo motivo: tentou esconder o nome de um ex-marido fazendo outra tatuagem (CASTRO et al., 2016).

Como Joana (16) era a que tinha mais tatuagens entre as quatro, foi pedido que ela contasse sobre cada uma. Citou uma pimenta na virilha, o nome da mãe no braço, o nome do pai nas costas, o desenho de uma flor com uma borboleta, uma frase no braço (“Livrai-me de todo mal, amém”), um diamante na perna e uma coroa com o nome Ângelo (ex-marido) no braço, mas desta havia se arrependido e feito uma flor de lótus por cima. Ela afirmou que a do diamante era a única que não tinha um significado, mas que a escolha do diamante se deu porque ela gosta de tudo que brilha. Nádia (15) diz que fez uma pena no braço em cima do nome do ex-marido, porque se arrependeu de ter feito a primeira. Segundo ela, o significado é liberdade.

Paula (17) e Joana (16), quando indagadas sobre a escolha dos lugares das tatuagens, explicaram que o importante é escolher lugares não comuns para assim se diferenciarem. Joana (16) diz que fez pássaros próximos aos seios, pois eles são grandes e quando ela coloca uma blusa fica chamando atenção. Afirma: “Ainda vou fazer outros pássaros descendo pela lateral da barriga, uma gaiola e um pássaro na porta gaiola com a frase: Deus é grande, existe, me fortalece e me guarda” (CASTRO et al., 2016, p. 26)

Tatuagens de cadeia

As tatuagens chamadas “de cadeia” feitas durante o cumprimento da medida socioeducativa são realizadas para esconder as mazelas, manchas ou “perebas” (terminologia empregada pelas meninas). Elas explicaram que as machas/perebas são frutos das tatuagens que elas mesmas fazem em si, as chamadas “tatuagens de cadeia” e que podem causar desconforto, inflamação, manchas, sumiços da pele. O motivo para se ferir está associado a razões como marcação, agonia, aflição, passatempo, dentre outros sentimentos e motivos. Quando perguntadas sobre quem mais faz esse tipo de tatuagem, todas atestaram que quase todas fazem. Eis a explicação do grupo da Joana, Nádia, Paula e Telma:

Geralmente, rasgam (nós rasgamos) a pele profundamente com um copo descartável e colocam tinta de caneta. A tatuagem fica esbranquiçada devido à nova pele que nasce, mas com o tempo e com o sol, ela vai sumindo. Algumas vezes sangra e outras não, depende do lugar no corpo. Fazem em si mesmas e umas nas outras (CASTRO et al., 2016, p. 26).

Se toda essa discussão sobre a pele como superfície que se mostra e nos dá a ver como palco de identificações nos instiga a pensar nas subjetividades que aí estão sendo produzidas, é também a pele e suas marcas que fundamentam todo um modelo de atenção quanto à automutilação em adolescentes calcado sobre estudos epidemiológicos de grande escala. Assim, tanto a pele cifrada para um outro num cenário pessoal de identificações subjetivantes quanto a pele objeto bruto das estatísticas epidemiológicas podem nos dizer dos adolescentes e jovens. No contexto empírico estudado particularmente por uma das autoras deste estudo, dentre outras que participaram de um grande estudo (CASTRO et al., 2016; D'ANGELO; HERNÁNDEZ, 2017; HERNÁNDEZ et al., 2018; HERNÁNDEZ; CASTRO; D'ÁNGELO, 2019), o das adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas foi observado não somente o uso da tatuagem como signo de identidade, mas também a prática de lesões auto infligidas feitas dentro e fora do sistema socioeducativo, além de outras importantes marcas identitárias, tanto como uma tendência social e grupal como modo de fabricação de si, de uma singularidade ou ainda como habilitando uma verdadeira manifestação de sofrimentos diversos. Nesse caso, o corpo é abjeto, abjeção que pode ser entendida, nesse contexto, como rejeição e sofrimento corporal frente a condicionantes sociais de existência. Nesse caso, algo se pronuncia à flor da pele, que fere, que produz chaga, que causa sensação ambígua de impressionar e desagradar, que trava um combate entre o tocar e o tanger a dor que fere. Essa dor pode vir da ofensa, da mágoa, da injúria, da punição, do castigo produzido que rompe no corpo o silêncio a provocar sofrimento ou raivas. Provocar marcas e sofrimentos em si mesmo, golpear-se, corta-se, doer-se, ressentir-se, condoer-se da prisão, do presídio, da jaula em que habita.

A pele em que habita os adolescentes, portanto, “fala” e nos indica que somente numa perspectiva ampliada de corpo poderemos ouvir melhor esse dizer, numa densidade que considere seu substrato somático, sua sociabilidade, bem como suas incursões psíquicas, políticas e culturais.

Corpo e adolescência: para além de um paralelismo bio

Para Papalaia e Feldman (2013), a passagem da infância para a vida adulta é marcada pela puberdade, com a maturação sexual de adolescentes e jovens. Para esses autores, a puberdade envolve alterações físicas dramáticas. Tais mudanças fazem parte de um longo e complexo processo de maturação que se inicia antes do nascimento e perdura por toda a vida adulta. Há a produção de vários hormônios, dentre os quais, a liberação de gonadotropina (GnRH) no hipotálamo eleva os hormônios luteinizante (LH) e o estimulador dos folículos (FSH). O aumento de FSH nas meninas leva ao início da menstruação. Nos meninos, o LH inicia a secreção de testosterona e androstenediona.

Toda essa orquestração hormonal, tão decisiva e central para os estudos sobre o organismo, ganha um aspecto preponderante nos estudos sobre puberdade. Todavia, parece acentuadamente insuficiente quando relacionada à demarcação da adolescência

e juventude. A puberdade enquanto conjunto de modificações biológicas sistemáticas é mais universalizável, conquanto a adolescência e a juventude são construções historicamente datadas e circunstanciadas.

Para Le Breton (2007), nas nossas sociedades, a adolescência é o tempo necessário à domesticação de um organismo que muda, um pensamento renovado sobre o mundo, uma abertura ao outro, uma aprendizagem de ser homem ou mulher, uma crescente autonomia de movimento, um redespertar da sexualidade. Esse período vai das transformações da puberdade à entrada na vida adulta e traduz uma lenta transformação do sentimento de identidade através das experimentações dos jovens (LE BRETON, 2017).

Já o termo adolescência, na Psicanálise, surgiu contemporâneo à ênfase no primado da genitalidade, que teve Franz Alexander seu defensor mais radical, insistindo numa ideia de que o genital seria o objetivo de um tempo posterior, seria a finalidade para onde caminhariam as pulsões anárquicas da infância, portanto, um tempo de amadurecimento, de harmonização do psíquico. Tudo indica que o termo só teria sido utilizado a partir de 1923 e que primeiramente foi citado por Ernest Jones (ALBERTI, 1996). Essa ideia de genitalização como um fim melhor para o qual a adolescência se dirigia era absolutamente tributária à concepção evolucionista e à ideia de progresso, vertentes que a obra freudiana muitas vezes reafirmou.

Freud apoiou-se em uma visão de constituição filogenética do psiquismo humano segundo a qual poderíamos encontrar, no psíquico, marcas de outros momentos da evolução da espécie humana. Em *Totem e Tabu*, por exemplo, Freud [1913]/(1996)² se pergunta sobre a origem da civilização humana e descreve o mito como uma sequência linear e progressiva no desenvolvimento do social, no qual a família seria a fase mais evoluída da horda humana. Sua psicogênese da sexualidade, por sua vez, deu margem à compreensão de fases sequenciáveis do desenvolvimento, que corroborariam para uma maturidade genital correlacionada a uma tendência final para a organização da libido (FREUD, [1905]/1987a).

Se, no entanto, essa visão de genitalização foi talhada pelo pensamento psicanalítico, foi também a partir da Psicanálise que pudemos encontrar uma outra compreensão da adolescência. Ao postular a existência da sexualidade infantil e sua importância, Freud (1987a) rompeu com uma visão que associava sexualidade à puberdade. Nesse sentido, a sexualidade não seria uma prerrogativa do púbere e posteriormente do adulto, mas já estaria posta desde a infância e, ainda mais, a sexualidade infantil seria uma matriz fundamental do sujeito ao longo de toda a sua vida, o que significa dizer que ela perduraria por toda a vida. Isso nos dá a magnitude da importância do infantil em Psicanálise, o que, de certa forma, explica a pouca referência freudiana em relação à adolescência. Mais precisamente, Freud (1987a) se refere à puberdade, e não à adolescência, o que só vem a ser feito por trabalhos psicanalíticos posteriores (ALBERTI, 1996). Porém, ainda que a sexualidade infantil perdure por toda a vida, ela sofrerá modificações e não deixará de ser considerada um marco.

Nessa ótica, também possibilitada pela Psicanálise, “a infância não desaparece nunca, assim como nunca se alcança uma maturidade sexual absoluta, contraposta à sexualidade infantil. As organizações sexuais infantis estão contidas na adulta: seus elementos

2 A data entre colchetes indica o ano de publicação original da obra. Nas citações seguintes será registrada apenas a data da edição consultada pelas autoras.

persistem, ainda que revalorizados ou ressignificados” (TUBERT, 1999, p. 13) numa configuração nova, diferente. Nessa visão, Freud se afasta do domínio da biologia e insere as manifestações somáticas na esfera intrapsíquica (ASSOUN, 1997). Essa nova configuração, favorecida pela puberdade, envolveria mudanças em relação à economia da libido, à diferenciação homem e mulher e à escolha do objeto sexual, ao reencontro do objeto perdido, à angústia infantil num grande palco que seria a revivescência do complexo de Édipo (FREUD, 1987a, 1987b). Porém, ainda que para a Psicanálise na adolescência se dê uma reedição do conflito edípico e que esse seja um ponto importante deflagrado pela puberdade, essa repetição se configura “sobre uma nova base, pois cada experiência vivida influi decisivamente no desenvolvimento posterior; os elementos de fases anteriores são retidos e, ao mesmo tempo, o novo não desloca o antigo, mas o transforma” (TUBERT, 1999, p. 13), o que colocaria em jogo a questão da sucessão. Se o novo e o antigo subsistem, não há como falar em sucessão linear, em que uma fase seria substituída por outra, deixando, assim, de existir.

É importante notar que não só se abre um campo de diferenças entre puberdade e adolescência, mas que há uma importante articulação entre ambas, convencendo ser a puberdade – fenômeno comumente estudado mais por seu viés orgânico – justamente a entrada para a adolescência. É também nessa dialética entre um organismo que funciona de forma parcialmente invisível, crescendo com seu sistema de regulações autônomas, e um sujeito que se desenvolve social e psiquicamente que foi sendo construída a categoria de adolescência.

Principalmente a Psicologia, mas também a Psicanálise e a Medicina, enquanto saberes que se ocuparam das origens da construção da categoria adolescência, fizeram-no principalmente calcadas sobre o ideário de maturação. Como podemos ler de um pioneiro da Psicologia, “a palavra ‘adolescência’ vem do verbo latino *adolescere*, que significa ‘crescer’ ou ‘crescer para a maturidade’” (HURLOCK, 1979, p. 2). Assim, o curso do desenvolvimento psíquico não contradizia o próprio curso da vida humana, que era entendido como uma “sequenciação sistematizável, ordenada segundo os princípios de complexidade e aperfeiçoamento crescentes” (CASTRO, 1997, p. 29).

Maturidade como finalidade de um tempo previsível, “no próprio consenso popular, a maturidade não é coisa que se conquista e, sim, coisa que se espera ou aguarda. Tradicionalmente, referimo-nos aos processos de maturação em termos de espera. Falamos em esperar ou em deixar amadurecer” (WEISSMANN, 1966, p. 11), ou seja, um tempo previsível, que bastaria passar. Nesse sentido, a vida humana deveria transcorrer fases que não só seriam encadeadas, sucessivas, mas que deveriam se ultrapassar. Mas, como já apontamos em outro trabalho (CARNEIRO, 2002), talvez a confusão do pensamento progressista foi identificar simetricamente crescimento com emancipação. Nesse pensamento, em que a história individual seguiria o mesmo caminho da evolução das espécies, o crescimento biológico passou a ser sinônimo de crescimento psicológico.

As ciências psicológicas passaram, então, a se preocupar com esse trajeto individual do mais primitivo ao mais evoluído, ou seja, da criança para o adulto. É nessa linha de direção que foi construída a ideia de desenvolvimento, de que a criança deveria crescer, não só de tamanho, mas intelectualmente, que deveria tornar-se mais forte, alargar-se, instruir-se. Vislumbrou-se um movimento psíquico simétrico ao físico, ou que, no mínimo, deveria acompanhar esse crescimento natural. Como podemos ler em Aberastury e Knobel (1970, p. 13), uma grande teórica do desenvolvimento, “as mudanças psicológicas que se produzem neste período, e que são a correlação de mudanças corporais [...]”.

Nesse sentido, acreditava-se numa previsibilidade desse trajeto, pois assim como se sabia que, salvo nenhuma aberração, a criança se transformaria biologicamente num adulto, psiquicamente ela deveria adquirir aquisições e habilidades que também acompanhariam esse desenvolvimento.

Se toda essa discussão se deu na origem da construção da categoria adolescência, o final do século passado, nos diferentes campos de saber que se ocuparam da adolescência, assistiu-se a uma grande mudança nesse paralelismo mais estrito entre o biológico, o psicológico e o social.

Essa mudança nas concepções de corpo exerceu certa crítica ao paralelismo biológico. Numa visão mais histórica entendeu-se que cada sociedade, no interior de sua visão de mundo, produz um saber singular sobre o corpo, envolvendo seus elementos constitutivos, suas performances, suas correspondências, conferindo-lhe sentido e valor. Como afirma Le Breton (2003, 2007, 2009), nas mais diversas sociedades, o corpo tende a tornar-se a matéria-prima a ser modelada segundo o contexto do momento.

Ainda que um grande deslocamento das concepções de corpo articuladas à origem da construção da categoria adolescência tenha sido efetivado, as injunções do mercado e as novas formas de viver parecem relançar de outro modo um ideário bio. Na atualidade, as concepções sobre o corpo estão francamente ligadas ao avanço do individualismo, enquanto estrutura social, representado pela emergência de um pensamento racional, laico e, sobretudo, biomédico. Isso se torna mais evidente nas sociedades ocidentais, que pregam a liberdade individual. Ter um corpo e ser responsabilizado por ele, através do olhar biológico após a virada biopolítica (CASTIEL; DIAZ, 2007; ORTEGA, 2006, 2008), é mais importante do que ser o seu próprio corpo. Isso evidencia, conforme explica Le Breton (2007, p. 77), “o quanto o corpo estaria preso e subjugado ao espelho do social, marcando fortemente a convergência entre as performances sociais e identitárias a partir do forte controle estabelecido sobre as performances corporificadas”.

A ênfase crescente dada ao corpo em nossa sociedade contemporânea, aos diversos procedimentos médicos e de cuidados corporais e higiênicos marcam as chamadas identidades somáticas, as bioidentidades, as quais representam o deslocamento para a exterioridade do modelo mais internalista e intimista de construção de si. Essa ação tem como pano de fundo alguns dos processos mais importantes que se constituíram a partir das mudanças que atingiram o paradigma da clínica moderna e suas respectivas concepções sobre saúde e doença, normal e patológico, bem como os efeitos dos discursos e práticas médicas associadas ao impacto crescente das biotecnologias na constituição dessa nova subjetividade submetida ao corpo (ORTEGA, 2008). Esse discurso vem propondo uma ideia de corpo que pode ser “consertado” por meio do medicamento. Um corpo ao qual se deve compensar a incompletude, ou seu “déficit”, com técnicas e medicamentos apresentados como soluções ideais capazes de suprimir o mal-estar individual (LINDENMEYER, 2015). Para Vigarello (2016), o novo recurso ao corpo tornou-se a tentativa psiquicamente mais econômica de escapar da impotência e da dificuldade de pensar em si mesmo diante do incômodo de viver.

Retomando nossa discussão, como já delineado, a adolescência enquanto categoria de estudos teve em sua origem grande articulação bio/psicológica, amplamente questionada nos estudos posteriores, sobretudo quanto ao paralelismo desenvolvimental (CASTRO, 1997). Se, por um lado, o paradigma maturacional ligado aos ritmos biológicos parece razoavelmente já debatido, contemporaneamente, o corpo adolescente como objeto reinscreve uma articulação bio, que, a nosso ver, precisa de aprofundamento. Talvez não mais um paralelismo, mas um orgânico aparentemente mais controlável

e moldável através dos avanços tecnológicos e farmacêuticos, subsumido ao que mostra a pele. Nessa nova lógica, as marcas adolescentes na pele como signos que, ao mesmo tempo que revelam, singularizam modos de pertencimento e distinção entre pares, afirmam identidades, possibilitando uma “verdadeira fabricação de si” ou ainda a “desmaternização” do corpo (LE BRETON, 2003). Assim, a “paixão do signo” significa entrar na cultura dos pares, no universo da imitação sob a égide do consumo, da imitação, como “um tipo de segundo corpo que vem protegê-los” (LE BRETON, 2017, p. 105).

Dessas provocações, afirmamos, aqui, um lugar de pensar o corpo não a partir dos paralelismos e fragmentações que os diversos campos de conhecimento atribuem a esse objeto, mas numa tentativa caleidoscópica de concebê-lo nas suas nuances e interfaces interdisciplinares, necessárias à compreensão dos estudos das adolescências e juventudes contemporâneas (JUPIASSU, 2006).

À guisa de conclusão

Iniciamos este artigo argumentando como o corpo jovem na atualidade conquistou certa visibilidade na cidade, sendo objeto de interesse e estudos. Essa presença se faz calcada numa proposta mais ampla de civilização, na qual esses corpos são compreendidos como sustentáculo de um depois e sobre os quais uma gama de direitos, atenção, cuidados e investimentos foram extensivos. Mas esse corpo que aparece na pólis é tanto único como universal, justamente apontando para as tensões que envolvem sua circunscrição como objeto.

Assim também podem ser lidas as marcas na pele, conquanto linguagens que tanto identificam os adolescentes como símbolos de pertencimento, quanto denotam um sofrimento que se escreve sobre a pele e que aparece nas estatísticas epidemiológicas. O corpo, então, nos conclama a pensar na intimidade e pessoalidade de um adolescente, bem como na expressividade de suas marcas em um grupo maior. Se essa multidimensionalidade do corpo adolescente pode, de certa forma, ser aludida no contemporâneo, o surgimento da categoria adolescência foi marcado por um forte paralelismo bio/psicológico.

Tecendo uma crítica a esse paralelismo e a relançando no contemporâneo, defendemos que o estudo do corpo se desenha numa via transversal no continente das ciências sociais, que cruza permanentemente outros campos epistemológicos (História, Antropologia, Psicologia, Psicanálise, Biologia, Medicina, Direito) diante dos quais espera-se que eles, conjuntamente, possam contribuir para o que é preciso conhecer sobre a problemática do corpo na adolescência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1970.
- ALBERTI, S. **Esse sujeito adolescente**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.
- ASSOUN, P. L. **Corps et symptôme**. Paris: Anthropos, 1997.
- BAREL, A. O.; PAYE, M.; MAIBACH, H. I. (Ed.). **Handbook of cosmetic science and technology**. 3. ed. New York: Informa Healthcare, 2009.
- BERNARDO, A. F. C.; SANTOS, K.; SILVA, D. P. Pele: alterações anatômicas e fisiológicas do nascimento à maturidade. **Revista Saúde em Foco**, Teresina, v. 11, n. 1, p. 1221-1233, 2019.
- BOZON, M. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- _____. **Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13438.htm>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- CARNEIRO, C. **Tempo e destino no contemporâneo**: uma leitura do sujeito através da adolescência. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- CASTIEL, D. L.; DIAZ, C. A. D. **A saúde persecutória**: os limites da responsabilidade. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- CASTRO, L. R. **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1997.
- CASTRO, P. O e S. et al. **Relatório de pesquisa sexualidade na adolescência**. Rio de Janeiro: Degase, 2016 (mimeo).
- D'ANGELO, L. B.; DE GARAY HERNÁNDEZ, J. Sexualidade, um direito (secundário)? Atravessamentos entre sexualidade, socioeducação e punição. **Plural**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 78-104, 2017.
- DEBERT, G. G. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 49-70, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-71832010000200003>>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- DEBERT, G. G.; GOLDSTEIN, D. M. Apresentação. In: DEBERT, G. G.; GOLDSTEIN, D. M. **Políticas do corpo e o curso da vida**. São Paulo: Editora Sumaré, 2000. p. 9-14.
- DE GARAY HERNÁNDEZ, J. ; BERTRAMI, L. Sexualidade, gênero e juventude: notas sobre experiências de pesquisa no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, v. 2, n.1, p. 35-46, 2018.
- DE GARAY HERNÁNDEZ, J. et al. Implicações éticas e metodológicas de uma cartografia no Sistema Socioeducativo: surpresas, angústias e caminhos possíveis. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 52, 2018.

DE GARAY HERNÁNDEZ, J.; CASTRO, P. O e S.; D'ANGELO, B. L. Educação em direitos sexuais e direitos reprodutivos: deslocamentos no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 46-67, 2019.

DIÓGENES, G. **Cartografias da cultura e da violência**: gangues, galeras e o movimento hip hop. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

DOMANSKY, C. R.; BORGES, L. E. (Org.). **Manual para prevenção de lesões de pele**: recomendações baseadas em evidências. Rio de Janeiro: Editora Rubio, 2012.

FERNANDES, A. I. P. **Cuidados dermatocósméticos para uma pele saudável**: aconselhamento farmacêuticos nos casos mais comuns. 2012. 124 f. Monografia (Mestrado Integrado em Ciência Farmacêutica) – Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012.

FERREIRA, V. S. Atitudes dos jovens portugueses perante o corpo. In: CABRAL, M. V.; PAIS, J. M. (Coord.). **Condutas de risco, práticas culturais e atitudes perante o corpo**: resultados de um inquérito aos jovens portugueses em 2000. Lisboa: Celta, 2003. p. 265 – 366.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1987a (Original de 1905). p. 17 – 198.

_____. Totem e tabu. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Original de 1913). p. 13-197.

_____. Inibições, sintomas e ansiedade. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1987b (Original de 1926). p. 123-252.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

HURLOCK, E. B. **Desenvolvimento do adolescente**. Tradução Auriphebo B. Simões. São Paulo: McGraw-Hill, 1979.

JUPIASSU, H. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, 2006. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/7401>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Sinais de identidade**: tatuagens, piercings e outras marcas corporais. Lisboa: Miosótis, 2004.

_____. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

_____. **Condutas de risco**: dos jogos de morte ao jogo de viver. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Antropologia do corpo e modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Uma breve história da adolescência**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.

LINDENMEYER C. Qual é o estatuto do corpo na psicanálise? **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 341-359, 2015.

MALYSSE, S. Em busca do corpo ideal. **Revista Sexualidade, Gênero e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 7 e 8, p. 12-17, 1998.

ORTEGA, F. Corpo e tecnologias de visualização médica: entre a fragmentação na cultura do espetáculo e a fenomenologia do corpo vivido. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 237-257, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73312005000200004>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

_____. Das utopias sociais às utopias: identidades somáticas e marcas corporais. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 42-58.

PAIS, J. M. Sedução e sexualidade. In: _____. **Sexualidade e afectos juvenis**. Lisboa: ICM, 2012. p. 121-144.

PAPALAIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEREIRA, E. C.; SOUZA, M. R. Interface entre risco e população. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS. (Ed.). Textos completos de comunicações científicas, XV Encontro de Estudos Populacionais. Caxambu: ABEP, 2007. p. 18 – 22. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_592.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

RISCADO, L. C. **Culto ao corpo: o significado da cirurgia estética entre mulheres jovens do Rio de Janeiro**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RISCADO, L. C.; PERES, S. O. Cultura da cirurgia estética e dominação masculina: uma análise a partir de mulheres jovens do Rio de Janeiro. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 342-357, dez. 2010.

ROCHA, N.; HORTA, M.; SELORES, M. Terapêutica tópica em dermatologia pediátrica, nascer e crescer. **Revista do Hospital de Criança Maria Pia**, v. 13, n. 3, p. 215-225, 2004.

SANTOS, B. R. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Seropédica: EDUR, 2011.

TAKEITI, B. A.; VICENTIN, M. C. G. Periferias (in)visíveis: o território-vivo da Brasilândia na perspectiva de jovens moradores. **Rev. Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 144-157, mar. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/2176-2724.2017v29i1p144-157>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

TUBERT, S. **A morte e o imaginário na adolescência**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

VIGARELLO, G. **O sentimento de si: história da percepção do corpo, séculos XVI-XX**. Petrópolis: Vozes, 2016.

WEISSMANN, K. **A conquista da maturidade**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1966.

RESUMO O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da temática do corpo nos estudos sobre adolescência e juventude. Corpo que faz presença na *pólis* tanto como palco de políticas públicas atuais de cuidado e atenção, como aporte de investimentos futuros. Também corpo expressivo que, através de suas marcas, pode nos falar de um campo simbólico para além de sua dimensão biológica. Por fim, corpo que problematiza a própria delimitação das categorias adolescência e juventude, apontando para a multidimensionalidade de sua compreensão.

Palavras-chave: corpo, adolescência, marcas corporais, interdisciplinar.

Adolescencia y sus marcas: el cuerpo en cuestión

RESÚMEN Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia del tema del cuerpo en los estudios sobre la adolescencia y la juventud. Un organismo que está presente en la *polis* tanto como escenario de las actuales políticas públicas de cuidado y atención, como aporte a futuras inversiones. También un cuerpo expresivo que, a través de sus marcas, puede hablarnos de un campo simbólico más allá de su dimensión biológica. Finalmente, un cuerpo que problematiza la delimitación de las categorías de adolescencia y juventud, apuntando a la multidimensionalidad de su comprensión.

Palabras claves: cuerpo, adolescência, marcas corporales, interdisciplinar.

Adolescence and its marks: the body in question

ABSTRACT This article aims to reflect on the importance of the body theme in studies addressing adolescence and youth. The body is present in the *polis* not only in the scenario of current care and assistance public policies, but also as a contribution to future investments. In addition, there is the expressive body that, through its marks, provides us with a symbolic field beyond its biological dimension. Finally, there is the body that problematizes the delimitation of the adolescence and youth categories, indicating the multidimensionality of its understanding.

Keywords: body, adolescence, body marks, interdisciplinary.

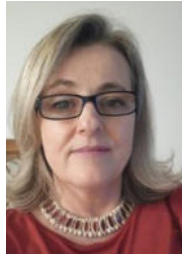
DATA DE RECEBIMENTO: 31/08/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 11/10/2021

**Beatriz Akemi Takeiti**

Terapeuta Ocupacional, docente do Departamento de Terapia Ocupacional, Faculdade de Medicina e do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: biatakeiti@medicina.ufrj.br

**Cristiana Carneiro**

Psicanalista. Pós-doutora, Paris VII. Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Coordenadora do NIPIAC e do Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) – Psicanálise e Educação.

E-mail: cristianacarneiro13@gmail.com

**Simone Ouvinha Peres**

Professora Associada do Departamento de Psicologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Mestre em Psicossociologia e Doutora em Saúde Coletiva.

E-mail: simoneoperes@gmail.com

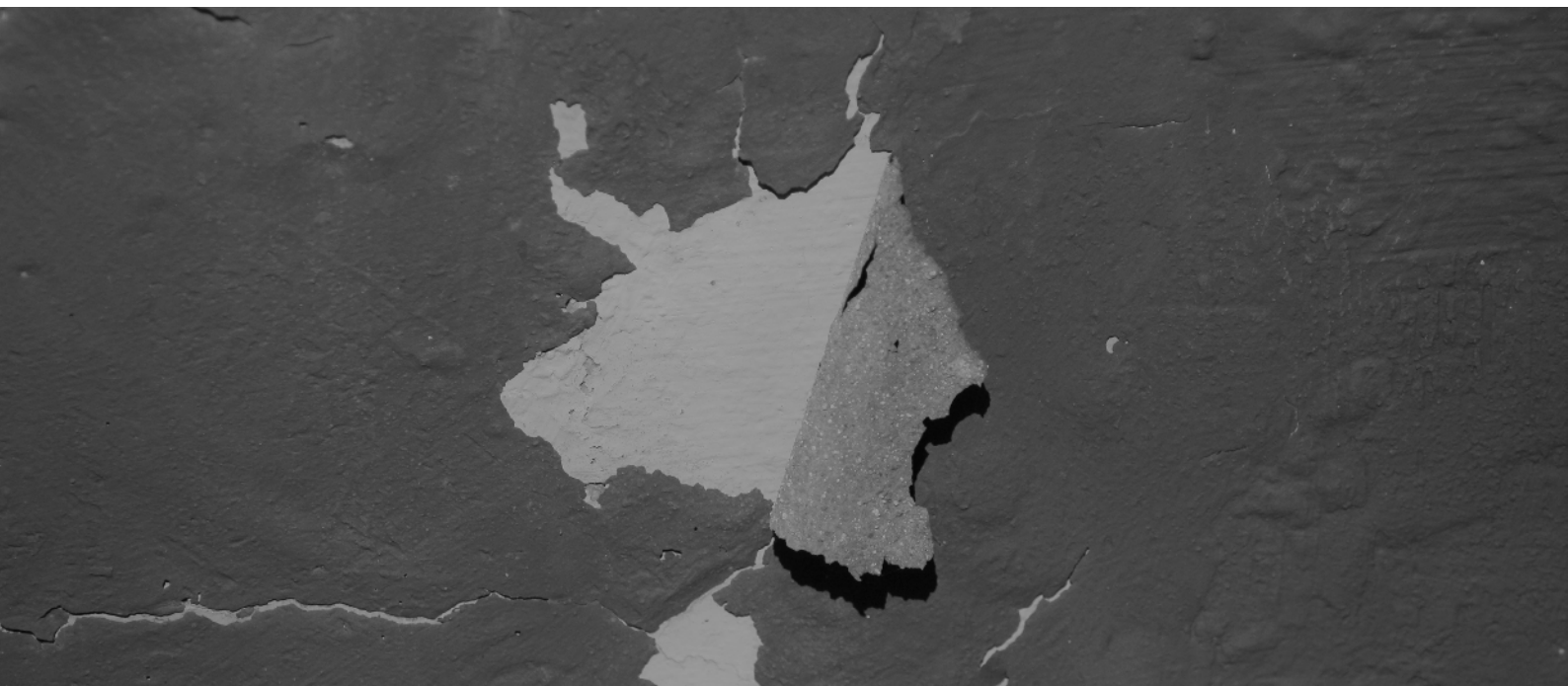


IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Agravamento das vulnerabilidades infanto-juvenis: uma análise sociopolítica do sofrimento psíquico durante a pandemia de COVID-19

Luciana Gageiro Coutinho

Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação/Departamento de Fundamentos Pedagógicos,
Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-5535-5931>

Edson Guimarães Saggese

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

<http://orcid.org/0000-0003-3775-9566>

Ivone Evangelista Cabral

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Enfermagem Anna Nery, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1522-9516>

Desde dezembro de 2019, o mundo tem convivido com a pandemia de COVID-19, que se iniciou na cidade de Wuhan, na China, uma doença altamente letal cujo aprendizado vem sendo construído no curso de sua história natural. Globalmente, o painel do Coronavirus Resource Center, da Johns Hopkins University (2021), registrou, em 27 de agosto de 2020, um total de 214.718.823 de pessoas que se contaminaram pelo vírus. Até a data, a doença já havia causado a morte de 4.476.525, uma taxa de óbito de 2,08% por uma única doença. Nesse contexto, o Brasil ocupa a quinta posição no *ranking* de número de casos (20.676.561) e mortes (577.565). Análises da expressão da pandemia no país têm atribuído ao negacionismo da ciência pelo governo federal a ausência de uma coordenação nacional na formulação de políticas intersetoriais articuladas com estados e municípios. Além disso, o uso ostensivo das redes sociais para compartilhar desinformações sobre a doença, indicação de tratamentos sem eficácia científica comprovada e vacinação em ritmo lento se somam às iniquidades socioeconômicas já existentes no país e agravadas pela pandemia (FONSECA et al., 2021; ROCHA et al., 2021; DOMINGUES, 2021).

Embora o Sistema Único de Saúde (SUS) reúna condições para o enfrentamento da crise sanitária, por ser descentralizado, universal e gratuito, houve um agravamento na sua capacidade de resposta em razão do desfinanciamento do sistema com o congelamento de investimento em saúde por 20 anos e das sucessivas crises econômicas, sociais e políticas do país, especialmente a partir de 2015 (BRAVO; PELAEZ, 2020). Por um lado, as medidas sanitárias de quarentena (isolamento, afastamento social, uso de máscaras, higienização das mãos e superfícies, cancelamento de eventos de massas, restrição às reuniões sociais e familiares) são medidas que reduzem a circulação do vírus. Por outro, sem a proteção do Estado, pessoas que vivem em contextos de vulnerabilidades apresentam respostas diferentes à mesma crise sanitária. Dados de morbimortalidade registram que, além dos idosos, a pandemia tem causado maior impacto sobre indivíduos que vivem em contexto de pobreza, de raça/etnia negra e indígena, mulheres grávidas e crianças (SOUZA; SANTOS; SILVA, 2021). Viver em ambientes com pouco acesso à água tratada, com pouca ventilação (como as favelas, por exemplo) e maiores chances de aglomeração contribuem para disseminação descontrolada do novo coronavírus (FREITAS; SILVA; CIDADE, 2020).

Nesse sentido, a COVID-19 produz efeitos sobre as condições de existência (materiais e sociais), e não somente sobre a saúde. O longo tempo de aplicação da quarentena e as incertezas sobre o futuro têm produzido efeitos sobre a saúde mental das pessoas, exigindo medidas de enfrentamento de uma nova realidade durante e após a COVID-19. Particularmente na vida das crianças, a pandemia provocou o afastamento da escola, maior exposição a violências intrafamiliares e autoinfligidas, mais agravos à saúde e reduziu o atendimento nos serviços da atenção primária à saúde (PETROWSKI et al., 2021; CABRAL et al., 2021; BROOKS et al., 2020).

A humanidade vive o desafio de assegurar a continuidade de sua existência em um contexto de crise sanitária que traz consigo as sequelas da doença, transtornos mentais, desemprego, fome, miséria e maior exclusão de grupos sociais vulneráveis. Tudo isso afeta sobremaneira o modo de existir de crianças e adolescentes na sociedade contemporânea.

O marcador social e epidemiológico relativo à vulnerabilidade tem seu surgimento no campo da saúde coletiva como modelo explicativo articulado à noção de risco de exposição ao adoecimento, mais especificamente durante a epidemia do HIV no início dos anos 2000 (AYRES et al., 2003; MUÑOZ SÁNCHEZ; BERTOLOZZI, 2007). Seja para configurar os chamados grupos de risco, seja para mapear situações de risco, a noção rapidamente

se difundiu para outros estudos da saúde, bem como das ciências humanas e sociais. À vulnerabilidade advinda da crise sanitária soma-se a discussão sobre vulnerabilidades sociais de diversas ordens para lançar luz sobre a interconexão dos processos sociais, culturais e individuais que conformam a suscetibilidade dos indivíduos a um determinado evento. Ademais, proporciona uma reflexão mais abrangente sobre os processos saúde-doença (AYRES et al., 2003) para além do paradigma biomédico. Dessa maneira, o seu potencial analítico e prático favorece o estabelecimento de um conhecimento interdisciplinar no campo da saúde coletiva e estimula sua aplicabilidade na análise de diferentes objetos de interesse (RUOTTI; MASSA; PERES, 2011).

Nas ciências sociais, já em meados dos anos 1980, podemos destacar o uso da noção de vulnerabilidade por meio das contribuições de Castel (1997, p. 19) ao interpretar o modo de existência de um grupo de indivíduos “rejeitados do circuito comum das relações sociais”, como, por exemplo, grupos de “jovens à deriva em subúrbios deserdados”. No contexto das sociedades modernas, as condições sociais e políticas adversas predominam em razão da “conjunção da precarização do trabalho com a fragilidade dos suportes relacionais” (CASTEL, 1997, p. 12). O autor centra sua argumentação nas condições sociais da vulnerabilidade à desfiliação, marcando a amplitude do duplo processo de desligamento: ausência de trabalho e isolamento relacional. O conceito de desfiliação apresentado pelo autor, em oposição ao conceito de exclusão social, pretende enfatizar a tendência ao enfraquecimento ou a ruptura dos laços sociais que ligam o indivíduo à sociedade. Já a vulnerabilidade representaria uma espécie de indicador da exposição de um indivíduo à ocorrência desse risco. Nesse sentido, para Castel (1997), a degradação dos vínculos relacionais contribui para ampliar os riscos de queda na vulnerabilidade e, posteriormente, na desfiliação.

No Brasil, a pandemia da COVID-19 amplificou o contexto de agravamento às condições de existência de crianças e adolescentes, tornando-os mais vulneráveis ao sofrimento psíquico e à violência. Portanto, cabe questionar: como o agravamento das vulnerabilidades se entrelaçam com as dimensões sociopolíticas do sofrimento psíquico da infância e adolescência? O encontro dos conceitos vulnerabilidade, adotado no campo da saúde coletiva, com o de desfiliação, das ciências sociais, e a noção de desamparo, da Psicanálise, pode nos ajudar a compreender a repercussão midiática da violência contra a criança e o adolescente durante o período de pandemia. A experiência de escuta da violência autoinfligida em um ambulatório público para crianças e adolescentes com transtornos mentais complementa nossa observação sobre as consequências do aumento de vulnerabilidade nesses períodos etários. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi refletir sobre os agravamentos das vulnerabilidades com as dimensões sociopolíticas do sofrimento psíquico de crianças, adolescentes e jovens durante a pandemia da COVID-19.

Aspectos da vulnerabilidade de crianças e jovens agravados durante a pandemia

Pensamos que as questões relativas à vulnerabilidade decorrente da degradação dos vínculos, agravadas com o avanço desenfreado do neoliberalismo, tal como trabalhou Castel (1997), são bastantes pertinentes à reflexão sobre a questão social brasileira, como, de fato, tem sido profícua em estudos e pesquisas sobre diversas dimensões da vida social no Brasil. Ademais, representam entraves para os mecanismos de proteção à criança e aos adolescentes durante a pandemia, por exemplo, as limitações de atendimento nas unidades básicas de saúde e a interrupção da frequência escolar, haja vista que essas ações influíram sobre a redução no número de notificação de violências (CABRAL et al., 2021; BRADBURY-JONES; ISHAM, 2020).

Reflexões sobre os riscos sociais próprios à Modernidade Reflexiva, por Le Breton (2000), Giddens (2002) e Sennett (2005), nos advertem que, nesse contexto, o controle dos riscos passa cada vez mais por estratégias individuais e/ou privadas, já que, socialmente, há uma maior isenção em relação à responsabilidade coletiva de gestão dos riscos. Enfatizando particularmente a situação dos jovens nesse contexto, como ressalta Le Breton (2000), a Modernidade provoca descontinuidades de sentido e confusão nas referências socialmente instituídas, conduzindo cada indivíduo à necessidade de se autorreferenciar, ou seja, diante da vacilação de sentidos compartilhados e modos de inserção social, a juventude é deixada à deriva. Assim, os jovens são submetidos a uma maior vulnerabilidade social com o árduo peso de uma maior responsabilização individual em detrimento de estratégias coletivas como suportes no atravessamento dos dilemas desse momento. Para esse autor, as condutas de risco muitas vezes são buscadas como modos emblemáticos de simbolizar e legitimar a entrada na vida adulta, nos moldes das ritualizações presentes nas culturas iniciáticas, como também já trabalhado anteriormente por Coutinho (2009).

A respeito do contexto brasileiro, é visível, a partir da década de 1980, com o aumento das taxas de mortalidade por homicídio, uma vasta produção acadêmica sobre o tema da vulnerabilidade social descrevendo as curvas de crescimento, a distribuição das mortes no território nacional, incluindo a identificação de grupos populacionais infantojuvenis com maior risco de morte por homicídio (MELLO JORGE, 1998; MINAYO, 1990). Esses estudos demonstram que as populações de regiões periféricas, especialmente os jovens, constituem o mais claro grupo de risco para vitimização fatal.

Mais recentemente, podemos somar a essas estatísticas, o alto índice de mortes por suicídios entre os jovens brasileiros, que vem aumentando gradativamente no Brasil, havendo um crescimento significativo no número de notificações de mortes por essa causa de 18,3%, em 2011, para 39,9%, em 2018 (BRASIL, 2019). O Boletim do Ministério da Saúde apresenta uma descrição do perfil epidemiológico dos casos de violência auto-provocada e óbitos por suicídio envolvendo jovens de 15 a 29 anos de idade no Brasil, no período de 2011 a 2018, tendo um crescimento entre a população de 15 a 29 anos, sendo 8,7% entre os homens e 7,3% entre as mulheres (BRASIL, 2019). O perfil geral dos casos de violência autoprovocada nessa faixa etária era de pessoas brancas, do sexo feminino, com escolaridade até o ensino médio, residentes na zona urbana. As proporções de lesões autoprovocadas com caráter repetitivo apresentaram valores importantes para ambos os sexos, mas foram maiores entre as mulheres. Já nos casos de suicídio, os perfis mais vulneráveis foram homens, com 4 a 11 anos de escolaridade, de raça negra, sendo o enforcamento o principal método utilizado.

Paralelamente, em revisão de literatura sobre o suicídio na infância, Sousa et al. (2017) relatam, a partir do Mapa da Violência, organizado pelo Ministério da Saúde no período de 2002 a 2012, que o número de suicídios entre crianças e adolescentes de 10 a 14 anos aumentou 40%. O Mapa da Violência também mostrou um aumento das taxas de suicídio na infância de 2,8% em 1980, para 4,1% em 2013, no país. Segundo os autores, diversas pesquisas têm atribuído o aumento do número de suicídios em crianças à falta de estratégias adaptativas em situações de estresse.

Tais índices associados aos recortes de classe social, gênero e raça nos permitem pensar que tanto as mortes por violência quanto aquelas decorrentes de suicídios prevalecem nos setores mais vulnerabilizados socialmente. Nesse sentido, as crianças e os jovens que mais morrem por suicídio pertencem ao mesmo grupo social daqueles que são vítimas de violência. Tal grupo, dadas as condições de desigualdade social que se apresentam no Brasil, coincide, portanto, com a população com menor acesso às escolas e aos serviços de saúde, que poderiam atuar como mecanismos de proteção e sustentação de vínculos sociais a esses meninos e meninas.

Esse cenário só se agravou com a pandemia de COVID-19 no Brasil. Ainda que não tenhamos dados mais robustos a respeito desse quadro durante os anos de 2020 e 2021, sabemos pela mídia e por algumas pesquisas já publicadas (CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE, 2021; BRASIL, 2021) do agravamento das questões de saúde mental e violências sofridas pelas crianças e jovens nesse período. Dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) correspondentes ao período de janeiro a maio de 2021 registraram cerca de 35 mil denúncias de violência contra crianças e adolescentes. Os tipos mais comuns são a violência física (maus-tratos, agressão e insubstitência material), citada em 25,7 mil denúncias; a psicológica (insubstitência afetiva, ameaça, assédio moral e alienação parental), em 25,6 mil denúncias. Cerca de 20,8 mil denúncias possuem pais e mães como suspeitos da violação, sendo que as meninas são as mais vitimizadas (66,4%). A faixa etária de 12 a 14 anos (5,3 mil) foi a mais exposta, seguida pelas crianças de 2 a 4 anos, com 5,1 mil denúncias (BRASIL, 2021).

Em pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), 9% dos jovens entrevistados em 2021 revelaram ter realizado algum ato de autolesão e/ou ter tido pensamento suicida, enquanto 61% declararam sofrer de ansiedade. Em paralelo, 48% dos jovens entrevistados falaram também sobre a importância do atendimento psicológico especializado em jovens na saúde pública e 37% apontaram o acompanhamento psicológico nas escolas como as ações prioritárias para instituições públicas e privadas ajudarem os jovens a lidar com os efeitos da pandemia na saúde. Ao mesmo tempo, a pesquisa apontou que 43% dos jovens entrevistados em 2021 não pretendiam voltar às aulas após a pandemia (CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE, 2021). Frente a essa conjuntura, como avaliar o risco social e o risco psíquico de tal situação?

Devemos acrescentar que, do ponto de vista psicanalítico, a violência, auto ou heteroprovocada, deve ser definida não só pelas suas consequências objetivas. As circunstâncias violentas da vida produzem danos subjetivos principalmente em crianças e adolescentes que não são suficientemente protegidos das ações traumáticas. Costa (2021) traz uma esclarecedora definição de violência e de suas consequências para a vida psíquica:

Violência, a nosso ver, é toda ação traumática que conduz o psiquismo ou a *desestruturar-se completamente* ou a responder ao trauma através de *mecanismos de defesa*, análogos à economia da dor. Violenta é qualquer circunstância de vida em que o sujeito é colocado na posição de *não poder obter prazer* ou de só buscá-lo como *defesa contra o medo da morte* (COSTA, 2021, p. 195, grifos do autor).

O que poderia parecer contraditório – suicídio e defesa “contra o medo da morte” – pode ser esclarecido levando em conta que se trata do medo de uma morte psíquica, “da desagregação do núcleo da identidade egóica” (COSTA, 2021, p. 196). Freud ([1923]/1980a, p. 58)¹ já apontava para o mecanismo da radical renúncia à vida que ocorre no eu quando da perda do amor: “com efeito, viver tem para o eu o mesmo significado que ser amado: quer ser amado pelo supereu, que também nisso se apresenta como sub-rogado do isso”. Essa estreita relação entre ser amado e a sobrevivência do eu pode ser compreendida traçando as origens do supereu. Freud ([1930]/ 1980b) segue a trilha desde o desamparo e dependência da criança até o estabelecimento da instância crítica. Essa trilha passa pela [angústia] frente a perda do amor. Para esse ser desvalido, o risco se apresenta como insuperável: “se perde o amor do outro, do qual é dependente, fica também desprotegido contra perigos diversos, sobretudo frente ao perigo que esse alguém tão poderoso lhe demonstre a superioridade em forma de castigo” (FREUD, 1980b, p. 120).

Com essas considerações oriundas das teorias psicanalíticas, queremos realçar que as ações para a construção de uma agenda de prevenção ao suicídio precisam levar em consideração os mecanismos psíquicos envolvidos nas situações-limite vividas por crianças e adolescentes. Ainda que presentes antes do surgimento da pandemia, essas situações-limite foram agravadas para essa população, mesmo em lugares com altos índices de desenvolvimento social, como o Japão (ISUMI et al., 2020) e Europa (HOEKSTRA, 2020).

Complexidade e múltiplas faces da vulnerabilidade social na saúde: possíveis articulações com a Psicanálise

Interessa-nos pensar, aqui, sobre a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes brasileiros atrelada à degradação dos vínculos sociais (CASTEL, 1997) como uma noção complexa que age como fator de potencialização do sofrimento físico e psíquico, bem como seu agravamento com a pandemia da COVID-19. Particularmente, na abordagem das questões ligadas ao sofrimento de crianças e jovens, que envolvem um cenário complexo inerente à própria condição de relativa dependência familiar e social em que se encontram, a travessia de fronteiras disciplinares se torna necessária.

Assim, supomos que a análise das condições de vulnerabilidade infantojuvenis no campo da saúde não pode deixar de abarcar seus impactos também no campo da saúde mental, que está claramente demarcada nos dados epidemiológicos. Entretanto, o atravessamento dessas fronteiras entre diferentes campos exige um esforço na construção de interfaces teóricas que permitam que esse diálogo possa se dar. Situando-nos a partir da orientação teórica psicanalítica, como pensar a noção de vulnerabilidade? Quais as relações entre a discussão sobre a vulnerabilidade social e a vulnerabilidade psíquica? E, ainda, quais as especificidades das condições de vulnerabilidade social e psíquica na infância e adolescência?

Tomando como fundamento teórico inicial a condição de desamparo do bebê humano preconizada por Freud em diversos de seus escritos fundamentais ([1895]/1974, [1926]/1976, 1980b), a dependência de um outro para a sobrevivência física e psíquica aponta para o fato de que a dimensão da cultura e dos processos sociais, representada

¹ A data entre colchetes indica o ano de publicação original da obra. Nas citações seguintes será registrada apenas a data da edição consultada pelos autores.

pela linguagem, está colocada desde sempre na constituição do sujeito. É a partir do desamparo que se constitui a posição do sujeito no laço social, processo que se inaugura na infância, mas ganha desdobramentos particulares na adolescência. Ao mesmo tempo, Freud atribui ao desamparo o estatuto de uma condição psíquica que nunca é inteiramente superada, já que comparece como angústia em diversas situações psíquicas ou momentos vividos sempre que há um transbordamento pulsional para o qual a dimensão da linguagem não é capaz de conferir uma inscrição psíquica. Um dos momentos em que esse alerta é feito por Freud (1980b) é na obra *O Mal-estar na Civilização*, quando trabalha os paradoxos da vida coletiva, fundamental para enfrentar o desamparo, mas também fonte intrínseca de mal-estar quando somos nele jogados novamente.

O paradigma freudiano do desamparo influenciou psicanalistas de diversas tradições a teorizar de diferentes modos sobre o encontro da pulsão com a cultura e os processos sociais. Desde Winnicott a Lacan, um lugar é dado à importância da alteridade para a constituição do psiquismo, o que pressupõe a existência de um investimento inicial de um adulto para que uma criança possa sobreviver física e psiquicamente. Em Lacan ([1958/1959]/2016) temos que, para além da condição biológica, o desamparo humano também se deve a sua condição frente ao desejo do Outro, sempre enigmático. Nessa perspectiva, é na palavra e no desejo do Outro que a criança se subjetiva, já que o sujeito se constitui em resposta a isso, ao se posicionar na cena fantasmática que constrói. A instância simbólica do Outro nos permite vislumbrar a presença das marcas de um tempo e de um lugar nesse processo.

Nesse sentido, podemos dizer que, para a Psicanálise, nossa condição de desamparo está dada desde sempre. Mas, quando é que isso coincide com o que chamamos de vulnerabilidades sociais? No nosso capitalismo globalizado, marcado pela tendência à dissolução de vínculos e promoção de desigualdades, a sustentação de pactos coletivos e do convívio torna-se bastante problemática, promovendo diversas formas de vulnerabilidades sociais (CASTEL, 1997).

Somam-se a isso situações vulnerabilizantes advindas da exigência do isolamento social adotada durante a pandemia, da permanência contínua da criança em convivência familiar e a descontinuação da proteção intersetorial da saúde e educação, que culminaram na maior exposição à violência intrafamiliar. Tais situações estão refletidas nos dados epidemiológicos. Nos primeiros cinco meses de 2021, do segundo ano da pandemia da COVID-19, os registros de denúncias de violência psicológica contra criança e adolescentes totalizaram 73% das 35 mil ocorrências, tendo as meninas como as maiores vítimas (BRASIL, 2021).

Assim, se, por um lado, fragilizam-se os sentidos de pertinência e as referências simbólicas compartilhadas, por outro, assistimos à emergência de discursos populistas que propõem verdades absolutas e inquestionáveis que servem de anteparo à inevitável e crescente experiência de desamparo. Nessa direção, Dubet (2020, p. 108-109) afirma que *“o líder populista deve transformar a indignação em ressentimento, porque ele possui a capacidade de designar os adversários e os inimigos”*. Conforme aponta o autor, o desamparo, cujo contraponto socioeconômico é a desigualdade, passa a ser explorado para despertar a indignação e a cólera contra supostos inimigos, escondendo os verdadeiros determinantes das carências que atingem grande parte da população.

Mas, como esse cenário afeta as crianças e adolescentes? Diante da precarização dos vínculos sociais e de trabalho, a vulnerabilidade social de muitas famílias é crescente, de modo que cada vez mais a responsabilidade pelo cuidado das crianças e adolescentes recai exclusivamente sobre elas. Na esfera jurídica, vimos que, com frequência, têm sido produzidas e corroboradas práticas punitivas das famílias que se encontram em vulnerabilidade social, quando a família é vista como negligente por não dar conta do cuidado das crianças e adolescentes por sua condição socioeconômica. Entretanto, observamos que, muitas vezes, cabe ao Estado a reponsabilidade por essas negligências, quando não permite que todos os sujeitos alcancem seus direitos e/ou até mesmo julgando famílias pobres por não corresponderem ao ideal burguês (BRANDÃO, 2017).

Com o enfraquecimento dos instrumentos de luta, como sindicatos e partidos políticos que permitiam situar as desigualdades como uma questão coletiva, os indivíduos e as famílias sentem-se cada vez mais responsáveis pelas suas próprias vulnerabilidades. Como afirma Dubet (2020, p. 49), “essas desigualdades vividas como desafios pessoais são ainda mais cruéis”. Em relação às famílias socialmente vulneráveis, destacamos que, além das dificuldades no cuidado cotidiano mais objetivo da sua prole, pela falta de recursos materiais e pela necessidade de ausências prolongadas do domicílio para trabalhar, há um enfraquecimento do seu poder enquanto referência simbólica para a subjetivação de crianças e adolescentes, que abre espaço para ser ocupado por outros discursos sobre elas, pretensamente mais habilitados, mas que servem a (re)produções de práticas que levam ao silenciamento e à normatização. Assim, a vulnerabilidade de crianças e jovens também se dá na esfera dos discursos sociais, como ocorre pela judicialização e psiquiatrização de crianças e adolescentes, que invisibilizam o sujeito em seus laços sociais (ROSA; VICENTIM, 2010). Consequentemente, esses discursos enfraquecem a possibilidade de construção de um discurso próprio em que se situem em uma história e em relação ao Outro(s) capaz(es) de acolhê-lo em suas singularidades. Dessa forma, a psiquiatrização, muitas vezes, impede a leitura dos fenômenos sociais de exclusão e de vulnerabilidade social.

A pandemia revela as falhas da rede de acolhimento às crianças e adolescentes. Aqueles que dependem do sistema de ensino e saúde públicos padecem do sofrimento proveniente da desassistência, que incrementa os riscos trazidos pela COVID-19. Diante do atraso na vacinação, as escolas públicas permanecem mais tempo fechadas, assim como os serviços públicos de saúde se sobrecarregam ou têm seu acesso dificultado. Paralelamente, quando a escola fecha, poucas crianças e jovens são acompanhadas pelos conselhos tutelares, serviços de saúde mental etc., o que contribui para aumentar suas vulnerabilidades (CABRAL, et. Al., 2021; PLATTA, GUEDERTA; COELHO, 2021).

Com a maior permanência em casa, as crianças e adolescentes usam a internet mais intensivamente e aumenta o risco para a violência autoinflingida (DESLANDES, COUTINHO, 2020). Além disso, o suicídio infanto-juvenil também passa a ser problematizado, embora ainda atrelado a um olhar medicalizante centrado em diagnósticos psiquiátricos e esvaziado de uma discussão sobre os aspectos sociopolíticos envolvidos. Enquanto isso, na mídia repercutem casos de violência contra as crianças e jovens de formas distintas. A violência nos meios de comunicação de massa repercute no formato de notícias sensacionalistas carregadas de preconceitos e estereótipos que refletem o modo de ver o grupo infantojuvenil na sociedade. Dois casos envolvendo a morte violenta de quatro crianças foram amplamente veiculados – os meninos de Belford Roxo e Henry Borel – com narrativas diferenciadas sobre a infância e tratamentos distintos pelo sistema de investigação criminal.

Situações de morte prematura na infância com repercussão na mídia

Três meninos de Belford Roxo, no Rio de Janeiro, desapareceram em 27 de dezembro de 2020, em pleno período da pandemia, quando se registrava 7.675.973 casos da COVID-19 e quase 200 mil mortes. A manchete do Jornal El País informava somente o primeiro nome de cada uma das três crianças. O nome completo e suas respectivas idades (Lucas Matheus da Silva, de 8 anos, Alexandre da Silva, de 10, e Fernando Henrique Ribeiro Soares, de 11 anos) faziam parte do corpo da notícia, com ênfase sobre o desaparecimento enquanto brincavam livremente na comunidade. Eram três crianças sem sobrenome numa manchete de um jornal importante e com potencial de grande apelo para sensibilizar a opinião pública e as autoridades de investigação.

[...] desapareceram enquanto brincavam. A única coisa que se sabe é que pouco antes de desaparecer, naquele 27 de dezembro de 2020, se encontravam num campo de futebol perto do condomínio onde moram. Desde então seus familiares não têm notícias – verdadeiras – sobre o paradeiro deles (BETIM, 2021).

Em um outro trecho destaca-se a ação do sistema de investigação criminal, os possíveis equívocos e a demora no levantamento e análise das pistas sobre o desaparecimento dos meninos.

Um inquérito foi aberto, mas a investigação policial está parada e não sai do lugar. O último fato relevante se deu há cerca de um mês, no início de março, quando o Ministério Público do Rio de Janeiro (MP-RJ) descobriu uma filmagem em que eles aparecem caminhando tranquilamente pela rua [...] no dia em que desapareceram. As imagens já haviam sido apreendidas meses antes pela Delegacia de Homicídios da Baixada Fluminense (DHBF), responsável pela investigação em conjunto com o MP-RJ. Na ocasião, a polícia foi questionada e criticada pela demora em encontrar essa filmagem. “O Ministério Público é quem tem o equipamento que consegue limpar as imagens”, explicou por telefone a defensora pública ..., que acompanha os familiares no caso. Para ela, houve um equívoco por parte da polícia na hora investigar o desaparecimento dos três meninos. “O início da investigação pecou. No dia do desaparecimento, as famílias foram na delegacia, mas [os investigadores] falaram para que comparecessem de novo no local no dia seguinte. Eles deixaram passar um tempo precioso. O perímetro de busca aumenta com o passar do tempo”, explica ela. Em casos de desaparecimentos, a diretriz é a de que o registro e a busca precisam ser imediatos. “Essa demora ajudou na falta de resultados que temos agora (BETIM, 2021).

Por parte da família, a peregrinação em busca de resposta ao desaparecimento dos três meninos continua enredada por armadilhas, buscas frustrantes, angústia e exposição a maiores vulnerabilidades.

O caminho dos familiares em busca dos meninos desaparecidos está repleto de armadilhas e pistas falsas [...] vítimas de extorsão quando informados sobre uma possível localização dos meninos. Em 5 de janeiro [...] os parentes receberam uma pista [...]. Desatou-se então uma corrida desesperada. Durante a procura, uma avó e um tio das crianças sofreram um acidente de carro [...] com ferimentos leves. A cada ciclo de buscas frustrado, a angústia só aumenta [...]. Familiares e amigos estão cobrando resposta da polícia pelo desaparecimento [...]. Falam de “descaso” das autoridades estaduais e reclamam da morosidade da polícia na busca por informações [...], argumentando que as investigações teriam outro andamento e repercussão midiática caso as crianças fossem brancas e ricas (BETIM, 2021).

Crianças negras e pobres que vivem em municípios periféricos da Grande Rio parecem não receber a mesma atenção das autoridades públicas do estado do Rio de Janeiro. O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 registra que 83,6% da população de Belford Roxo é composta por pardos e pretos. O Mapa das Desigualdades, elaborado pela ONG Casa Fluminense (2020) e citada pela matéria do El País, aponta que, no ano de 2019, 89,1% das pessoas que foram mortas por agentes do Estado eram negras. O índice de letalidade violenta no município era de 63,9 por cada 100.000 habitantes, para 28,4/100.000 habitantes na cidade do Rio de Janeiro.

O sentido de desfiliação, apresentado por Castel (1997), nos permite compreender esse contexto, pois parece que essas crianças deixam de pertencer, de estar vinculadas a redes sociais mais ampliadas e de viver em subúrbios deserdados. Há um abandono pelo Poder Público do Estado, marcado pelos equívocos na condução da investigação, retardos no seu início e persistente ausência de resposta ao desaparecimento das crianças. A infância pobre e preta se situa na sombria zona de vulnerabilidade com suas fragilidades de apoios relacionais.

A referência “as crianças brancas e ricas” nos remete ao caso do menino Henry Borel, um menino de 4 anos que morreu no dia 8 de março de 2021, e que foi amplamente repercutido pela mídia no mesmo período da investigação do caso dos meninos de Belford Roxo. A despeito dos relatos de agressão que sofria eventualmente do seu padrasto, faltou o lugar de escuta da voz da criança pelos adultos que a cercavam. Numa relação de dominação e subordinação, sua voz foi silenciada, com exposição continuada à violência e desfecho de morte após atendimento hospitalar com lesões múltiplas.

De acordo com [...] Monique [mãe de Henry] e o pai em depoimentos, Henry dava sinais estranhos quando ia ao apartamento de Jairinho [o padrasto] após ficar fora. Chorava, vomitava, passava mal, ficava muito nervoso. Passava por tratamento junto a psicóloga por causa disso. Mas os sinais aparentemente não foram traduzidos ou levados a sério a tempo (REBELLO, 2021).

O sistema de investigação criminal revelou-se mais eficiente e em menos de um mês depois da morte do menino já havia indiciado um potencial culpado, o padrasto do menino, conhecido pelo meio político e criminal como “Vereador Dr. Jairinho”.

“[...] a causa da morte é hemorragia interna por laceração no fígado, mas há lesões nos braços, cabeça e outras partes do corpo. A mãe liga para o pai da criança e diz achar que o filho caiu da cama. O padrasto, um vereador conhecido na zona Oeste do Rio de Janeiro e que estava com ela no apartamento de luxo de onde o menino entrou vivo e saiu morto, conversa nervoso com os médicos e tenta liberar o corpo da criança sem passar por perícia no Instituto Médico Legal com um telefonema ao diretor do hospital, sem sucesso. Liga [...] para o governador do Estado [...] sonda o que a polícia vai fazer. Depois, faz várias chamadas para policiais conhecidos e políticos aliados [...].

Este é o resumo do caso policial que chocou o Brasil há pouco mais de um mês e teve um desfecho parcial nesta semana com a prisão temporária do vereador Doutor Jairinho [...] e sua namorada Monique Medeiros na quinta-feira, 8 (de abril), mãe de Henry Borel Medeiros, de 4 anos [...]. A Polícia Civil está segura de que o casal foi responsável. [...] A polícia esperou o resultado parcial das perícias nos telefones celulares e no local do crime para pedir as prisões (REBELLO, 2021).

A história de quatro crianças se entrelaça em dois casos de violência com morte precoce no agravamento de vulnerabilidades na infância, com uma complexidade que reside no modo como foram tratadas pelos adultos e pela sociedade, cujo dever é protegê-las. A cidadania da infância deve ser a mesma para todas as crianças, devendo-lhes ser assegurados os mesmos direitos fundamentais, equidade de tratamento e respeito a sua dignidade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069, de 1990, regulamenta que cabe à família, à sociedade e ao Estado assegurar as condições de existência favoráveis ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade. A família, comunidade, sociedade em geral e poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos fundamentais referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Esses direitos aplicam-se indistintamente a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento e situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição de desenvolvimento e aprendizagem, econômica, social, região e local de moradia ou outra condição.

Tanto os três meninos pretos, que viviam na periferia do Grande Rio, em contexto de pobreza, como o menino branco, pertencente à classe econômica alta, que vivia em bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro, foram desamparados e expropriados do direito à vida. As iniquidades sociais da infância são de classe, étnico-racial e geográfica e levaram a mortes violentas e prematuras crianças que viviam em mundos socioeconômicos e culturais diferentes. Todos foram desfilados na zona de vulnerabilidade, que, no dizer de Castel (1997), funciona como espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de situações precárias e frágeis em sua inserção relacional.

Situações de atendimento de adolescentes em saúde mental

Após mais de um ano de pandemia, já assistimos a alertas sobre epidemia na saúde mental de crianças e adolescentes, com risco de incremento à lógica da medicalização em detrimento de um olhar para a dimensão sociopolítica do sofrimento (ROSA, 2016), ou seja, aquela advinda do lugar que esses sujeitos ocupam no laço social, o que justamente permitiria a construção de uma fala própria às crianças e adolescentes, possibilitando-lhes construir enlaçamentos sociais para além da esfera familiar.

Criar uma perspectiva para o futuro, ainda que provisória e mutável, é essencial para o jovem. Quanto ao projeto de vida, Dolto (1988) aponta para a necessidade da construção de um arcabouço de futuro que serviria ao adolescente como uma espécie de substituto aos ritos de passagem, que perderam o sentido numa sociedade carente de modelos tradicionais. Gilberto Velho (1994) discute a noção de projeto no contexto da antropologia das sociedades complexas. Reconhecendo uma dimensão não-consciente na elaboração dos projetos individuais, Velho refere-se à possibilidade de des e reconstrução das referências do sujeito na constituição de um projeto singular. A experiência de ser adolescente confronta o sujeito com o desafio de construir um projeto individual, deixando a proteção da família, da qual deve, paulatinamente, separar-se. O que está em jogo na adolescência é a capacidade do sujeito de integrar-se ao campo sociosimbólico, construindo uma trajetória cada vez mais individual, em uma sociedade em permanente transformação (SAGGESE, 2001).

Dito isso, destacamos alguns aspectos que ligam o sofrimento psíquico do jovem com as consequências da pandemia: as mudanças na interação entre a vida dentro da família e a interação com os pares; a alteração no projeto de vida e na perspectiva de futuro. A necessidade de distanciamento social acresceu dificuldades ao agravamento das vulnerabilidades, inerente à adolescência, entre o espaço intrafamiliar e a vida social mais ampla. Ainda que cumpridas de forma irregular, quarentenas foram implementadas em diversas regiões e países, com graus vários graus de rigidez e aderência. Um aumento do convívio familiar forçado dificilmente pode ser encarado de forma positiva. Nas famílias mais conflituosas, a convivência elevou o risco de sofrimento psíquico para os adolescentes. Mesmo nas famílias que não enfrentavam um nível acentuado de embates, o impedimento para trânsito entre os espaços da casa e o mundo externo ao lar produziu resultados negativos para o segmento juvenil. Os espaços da rua e da escola são essenciais para a sociabilidade nesse momento da vida, e a restrição de acesso a esses espaços deixa marcas. Essas marcas vão do aumento do sentimento de tédio até o crescimento de questões como ansiedade e depressão.

Como já foi assinalado, a solução para esses tipos de problemas não obrigatoriamente deve vir da patologização e medicalização da questão. Se medicalizar não deveria ser a solução universal, de onde viriam respostas para a acentuação dos problemas emocionais que se apresentam como resultado das novas dificuldades na travessia da adolescência? Só podem vir de ações que diminuam a necessidade do distanciamento (vacinação), melhorem as condições econômicas das famílias mais carentes (renda mínima), ampliem as possibilidades de contato remoto (melhor acesso à internet).

A partir do atendimento clínico de adolescentes no ambulatório de saúde mental, que não parou de acontecer e passou a se dar de modo remoto, é possível construir um observatório para algumas das situações que apontam para o agravamento dos desafios inerentes à adolescência. O que já se anunciava antes da pandemia, no caso de famílias vulneráveis, com poucos recursos para cuidar dos filhos e que, muitas vezes, não contam com agências públicas eficazes com quem possam compartilhar esse cuidado, acaba por se agravar. Diante do fechamento de escolas, que tendem a funcionar, muitas vezes, como instituições de mediação entre a família e o espaço público, crianças e adolescentes permanecem restritos à esfera familiar e, em muitas situações, expostos à negligência e a conflitos, sem outras instâncias que pudessem auxiliar na promoção de saúde e educação.

Maria² é uma menina de 14 anos que vive com a mãe em uma comunidade pobre do Rio de Janeiro. A mãe, que trabalha o dia todo, inclusive aos finais de semana, diz não ter tempo para conversar com a filha. O pai de Maria estava preso e pouco a procura também. Os irmãos mais velhos que moram perto por vezes assumem a função de cuidar dela, mas isso se dá mais por repreensões violentas, que já chegaram à violência física. Maria mora em uma comunidade cercada pelo tráfico por onde circula sozinha e faz amizades com pessoas de várias idades, além de não ter um vínculo estável com a escola. A menina se corta nos braços e nas pernas, e não esconde as cicatrizes em claro endereçamento de seu desamparo à mãe. Durante a pandemia, Maria acaba por buscar outra família que cuida dela, uma madrinha que a escuta e cuida das cicatrizes geradas pelos cortes.

A partir do seu atendimento no ambulatório, é possível pensar que deve haver uma escuta para que a jovem possa elaborar seu sofrimento psíquico. Na ausência dessa possibilidade de elaboração há o transbordamento da angústia, refletido no cortar-se. Em geral, pouco obtemos ao procurar a origem das lesões autoprovocadas na fala dos adolescentes. Essa fala permanece ao nível do “me corto para aliviar a angústia”. Qualquer tentativa de encontrar questões prévias que originariam as ações esbarra no silêncio ou na evasão. Quando é possível iniciar um processo de escuta analítica, o primeiro passo é a possibilidade da construção das questões que o aquele jovem não pode elaborar. A ausência da possibilidade de elaboração pavimenta o caminho para a continuação dos cortes como a única possibilidade de se contrapor à invasão da angústia. Quando do estabelecimento de uma fala sob transferência é comum o abandono das autolesões ou a diminuição dessa estratégia de lidar com a angústia.

João é um adolescente de 15 anos negligenciado pelos pais biológicos, usuários de drogas, cuidado por uma tia, que vem a falecer. Fica aos cuidados da prima e do primo, jovens de 20 e 23 anos, que também acabavam de perder a mãe e já tinham perdido o pai há alguns meses. Acusado de ser agressivo em relação à prima, chega em 2019 ao atendimento no ambulatório de saúde mental para crianças e adolescentes. O tratamento se inicia com a aposta na possibilidade de elaboração das muitas perdas vividas pelo adolescente e, paralelamente, no acolhimento ao desamparo dos jovens primos que cuidam dele. Entretanto, na pandemia, uma vizinha denuncia a prima ao Conselho Tutelar por maus-tratos, e o adolescente corre o risco de que ela perca a sua guarda. A prima, que o acompanha com frequência nas sessões no ambulatório, afirma para a analista do menino que não quer deixar de cuidar dele, apesar de admitir as dificuldades na relação.

A partir dos casos de Maria e João, podemos observar que a pandemia ampliou o desafio da clínica psicanalítica como dispositivo de escuta dos adolescentes, tanto na clínica privada quanto no ambulatório público, tornando obrigatória a reflexão quanto ao seu lugar frente à nova realidade de atendimentos remotos. Como posição ética, não poderíamos recuar sabendo da maior vulnerabilidade dos jovens e suas famílias às consequências do isolamento social e do risco de morbidade. Compreendemos a necessidade de o analista assegurar sua presença pela escuta desses sujeitos frente à crise, não só aquela já reconhecida como *a crise da adolescência*, mas também às novas questões de vulnerabilidades sanitária e psicossocial.

2 Em ambos os casos, utilizamos nomes fictícios e contamos com o consentimento das famílias e dos adolescentes para fins de pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 20131119.6.0000.8160.

Considerações finais

A experiência de vulnerabilidade e exposição a riscos na infância e na adolescência varia de acordo com o lugar social que esses sujeitos ocupam, ficando bastante evidente também que tal condição remete à fragilização de instâncias de proteção e garantias de direitos, sobretudo em se tratando de crianças e adolescentes. Com o fechamento das escolas, instituições de mediação entre a família e o espaço público, crianças e adolescentes permaneceram restritos à esfera familiar e, em muitas situações, expostos à negligência e a conflitos, sem outras instâncias que poderiam auxiliar na promoção de saúde e educação. Portanto, a zona de vulnerabilidade social em que se encontram gerou maiores possibilidades de abandono, violência e morte, registrados estatisticamente e com repercussão midiática. As situações envolvendo o desaparecimento de três meninos de Belford Roxo e a morte do menino Henry Borel são ilustrativas da ausência da proteção dos direitos fundamentais à vida e à dignidade da criança cidadã. No primeiro caso, o sistema de investigação criminal é lento e sem resposta. No segundo, a criança foi continuamente exposta a agressões, não tendo havido escuta da sua voz enquanto pedia socorro.

A insensibilidade dos governantes, cujas palavras aumentam o desconforto social, contribuem para o poder traumático da violência concreta e simbólica, consequência tão mais grave quanto maior a expectativa que tínhamos direito a ter de autoridades que, pela sua posição, deveriam encarnar um papel de guardiões da sociedade. Quem deveria ser um cuidador não cuida, quem deveria proteger não protege, ao contrário, estimula situações de vulnerabilidade e violência, agravadas pela pandemia.

A pandemia potencializa as múltiplas dimensões da vulnerabilidade em que se encontram crianças e jovens brasileiros e, ao mesmo tempo, silencia-as de diversas formas, ocultando os aspectos sociopolíticos nela implicados, seja pelo destino que muitas vezes sofrem no seu tratamento, seja pela forma como são divulgadas na mídia ou, ainda, pelo modo que são tratadas na esfera jurídica, acentuando o desamparo de crianças e jovens. Como alternativa à medicalização e à judicialização do sofrimento psíquico dos adolescentes, precisamos buscar outras respostas para isso por meio de iniciativas que promovam a restauração dos laços sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYRES, J. R. C. M. et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CEZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (Orgs.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. p. 117-139.
- BETIM, F. Mais de 100 dias sem resposta sobre os três meninos desaparecidos de Belford Roxo. **El País**, São Paulo, 12 abr. 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-12/90-dias-sem-resposta-sobre-os-tres-meninos-desaparecidos-de-belford-roxo.html>>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BRADBURY-JONES, C.; ISHAM, L. The pandemic paradox: the consequences of COVID-19 on domestic violence (Editorial). **Journal of Clinical Nursing**, v. 29, n. 13-14, p. 2047-2049, 2020.
- BRANDÃO, E. P. Laudos e pareceres psicológicos e práticas de poder. **Psicol.Argum.**, v. 33, n. 82, p. 364-377, jul./set. 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Perfil epidemiológico dos casos notificados de violência autoprovocada e óbitos por suicídio entre jovens de 15 a 29 anos no Brasil, 2011 a 2018. **Boletim epidemiológico**, v. 50, n. 24, 2019. Disponível em: <<https://antigo.saude.gov.br/images/pdf/2019/setembro/13/BE-suic-dio-24-final.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- _____. Disque 100 tem mais de 6 mil denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes em 2021. **Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos**, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/disque-100-tem-mais-de-6-mil-denuncias-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-em-2021>>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- BRAVO, M. I. S.; PELAEZ, E. J. A saúde nos governos Temer e Bolsonaro: lutas e resistências. **SER Social**, v. 22, n. 46, p. 191-209, 2020.
- BROOKS, S. K. et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The Lancet**, v. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020.
- CABRAL, I. E. et al. Child health vulnerabilities during the COVID-19 pandemic in Brazil and Portugal. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 29, e3422, 2021.
- CASA FLUMINENSE. **Mapa da desigualdade região metropolitana do Rio de Janeiro 2020**. Casa Fluminense, 2020. Disponível em: <https://www.casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/07/mapa-da-desigualdade-2020-final_compressed.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- CASTEL, R. Dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à desfiliação. **Caderno CRH**, v. 10, n. 26-27, p. 19-40, 1997.
- CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **Juventudes e a pandemia do coronavírus**. Relatório nacional. 2. ed. 2021. Disponível em: <<https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise**. São Paulo: Editora Zagodoni, 2021.
- COUTINHO, L. G. **Adolescência e errância: destinos do laço social contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2009.
- DESLANDES, S. T.; COUTINHO, T. The intensive use of the internet by children and adolescents in the context of COVID-19 and the risks for self-inflicted violence. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, supl. 1, p. 2479-2486, 2020.

DOLTO, F. **La Cause des adolescents**. Paris: Editora Robert Laffont, 1988.

DOMINGUES, C. M. A. S. Challenges for implementation of the COVID-19 vaccination campaign in Brazil (Editorial). **Cad. Saúde Pública**, v. 37, n. 1, 2021.

DUBET, F. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Editora Vestígio, 2020.

FONSECA, E. M. et al. COVID-19 in Brasil: presidential denialism and the subnational government's response. In: GREER, S. L. et al. (Orgs.). **Coronavírus politics: the comparative politics and policy of COVID-19**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2021. p. 494-510.

FREITAS, C. M.; SILVA, I. V. M.; CIDADE, N. C. COVID-19 as a global disaster: challenges to risk governance and social vulnerability in Brazil. **Ambiente & sociedade**, v. 23, 2020.

FREUD, S. Inibições, sintomas e ansiedade. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976. p. 101-196. (Edição Standard Brasileira).

_____. O ego e o id. In: FREUD, S. **Obras Completas de Sigmund Freud**. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1980a. p. 23-83. (Edição Standard Brasileira).

_____. O mal-estar na Civilização. In: FREUD, S. **Obras Completas de Sigmund Freud**. v. XXI. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1980b. p. 81-178. (Edição Standard Brasileira).

_____. Projeto para uma Psicologia Científica. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas**. v. I. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974. p. 335-454. (Edição Standard Brasileira).

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2002.

HOEKSTRA, P. J. Suicidality in children and adolescents: lessons to be learned from the COVID19 crisis. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 29, p. 737-738, 2020.

IBGE. **Cidades e Estado**. 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/belford-roxo.html>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ISUMI, A. et al. Do suicide rates in children and adolescents change during school closure in Japan?: the acute effect of the first wave of COVID-19 pandemic on child and adolescent mental health. **Child Abuse & Neglect**, v. 110, part 2, 2020. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213420303355?via%3Dihub>>. Acesso em: 12 out. 2021.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY. Covid-19 dashboard. **Johns Hopkins University of Medicine Corona Virus Resource Center**, 2021. Disponível em: <<https://coronavirus.jhu.edu/map.html>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

LACAN, J. **O Seminário livro 6: o desejo e sua interpretação**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2016.

LE BRETON, D. **Passions du risque**. Paris: Éditions Métailié, 2000.

MELLO JORGE, M. H. P. Como morrem nossos jovens. In: MELLO JORGE, M. H. P. **Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas**. Brasília: CNPD, 1998.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Bibliografia comentada da Produção Científica Brasileira sobre Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Panorama, 1990.

MUÑOZ SÁNCHEZ, A. I.; BERTOLOZZI, M. R. Pode o conceito de vulnerabilidade apoiar a construção do conhecimento em Saúde Coletiva? **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p. 319-324, 2007.

PETROWSKI, N. et al. Violence against children during COVID-19: assessing and understanding change in use of helplines. **Child Abuse & Neglect**, v. 116, part. 2, e104757, 2021.

PLATTA, V. B.; GUEDERTA, J. M.; COELHO, E. B. S. Violência contra crianças e adolescentes: notificações e alerta em tempos de pandemia **Rev. Paul Pediatr.**, v. 39, e202026, 2021.

REBELLO, A. Dr. Jairinho, a frágil distância entre um político e um assassino monstruoso. **El País**, São Paulo, 10 abr. 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-10/dr-jairinho-a-fragil-distancia-entre-um-politico-e-um-assassino-monstruoso.html>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ROCHA, R. et al. Effect of socioeconomic inequalities and vulnerabilities on health-system preparedness and response to COVID-19 in Brazil: a comprehensive analysis. **The Lancet Global Health**, v. 9, n. 6, e782-e792, 2021.

ROSA, M. D. **A Clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento**. São Paulo: Editora Escuta, 2016.

ROSA, M. D.; VICENTIN, M. C. Os intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade. **Rev. psicol. polít.**, v. 10, n. 19, p. 107-124, 2010.

RUOTTI, C.; MASSA, V. C.; PERES, M. F. T. De la vulnerabilidad y la violencia: una nueva concepción del riesgo para el estudio de homicidios de jóvenes. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 15, n. 37, p. 377-389, 2011.

SAGGESE, E. **Adolescência e psicose: transformações sociais e os desafios da clínica**. Rio de Janeiro: Editora Companhia de Freud, 2001.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.

SOUSA, G. S. et al. Revisão de literatura sobre suicídio na infância. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 9, p. 3099-3110, 2017.

SOUZA, R. O.; SANTOS, M. S. P.; SILVA, A. T. P. A saúde no Brasil recente: elementos da política de (não) enfrentamento à COVID-19. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 35, p. 36-52, 2021.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1994.

RESUMO

Análise teórico-reflexiva sobre vulnerabilidades e sofrimento psíquico na infância e adolescência agravados com a pandemia da COVID-19 e ancorada nos pressupostos da saúde coletiva e Psicanálise. O afastamento da escola e a redução do atendimento presencial nas unidades de saúde aumentaram o tempo de convivência intrafamiliar. Paradoxalmente, observa-se um aumento nas vulnerabilidades de crianças e adolescentes, na violência com mortes prematuras e nos índices de sofrimento psíquico. Por meio da noção de desamparo, sugere-se uma possível articulação entre a vulnerabilidade social e a vulnerabilidade psíquica de crianças e de adolescentes. As situações envolvendo o desaparecimento de três meninos de Belford Roxo, Brasil, e a morte do menino Henry Borel são ilustrativas da ausência da proteção dos direitos fundamentais à vida e à dignidade da criança. São reportados também casos de adolescentes vulneráveis à violência autoinfligida que demandam a continuidade do atendimento ambulatorial para assegurar alguma proteção e um lugar de escuta.

Palavras-chave: proteção da criança, adolescente, vulnerabilidade social, sofrimento emocional, COVID-19.

Agravamiento de las vulnerabilidades infanto juvenil: un análisis sociopolítico de sufrimiento psicológico durante la pandemia de COVID-19

RESUMEN

Análisis teórico-reflexivo sobre las vulnerabilidades y el sufrimiento psíquico en la infancia y la adolescencia, agravados por la pandemia COVID-19, anclado en los supuestos de la salud colectiva y el psicoanálisis. El ausentismo escolar y la reducción del atendimento en unidades de salud aumentaron el tiempo de permanencia en la familia. Paradójicamente, hay un aumento en las vulnerabilidades de niños, niñas y adolescentes, en la violencia con muerte prematura y en los niveles de sufrimiento psíquico. A través de la noción de desamparo se sugiere una posible articulación entre la vulnerabilidad social y psíquica de niños y adolescentes. Las situaciones de la desaparición de los tres chicos de Belford Roxo, Brasil, y la muerte del chico Henry Borel ilustran la desprotección de los derechos fundamentales a la vida y dignidad. También se reportan casos de adolescentes vulnerables a la violencia autoinfligida que exigen la continuidad de la atención ambulatoria para asegurar cierta protección y un lugar para ser escuchado.

Palabras clave: protección a la infancia, adolescente, vulnerabilidad social, trastornos emocionales, COVID-19.

Aggravation of childhood and youth vulnerabilities: a sociopolitical analysis of psychological distress during the COVID-19 pandemic

ABSTRACT

Theoretical-reflective analysis on vulnerabilities and psychic suffering in childhood and adolescence, aggravated by the COVID-19 pandemic, anchored in the assumptions of collective health and psychoanalysis. The absence from school and the reduction in face-to-face care at the health units increased the time spent in the family. Paradoxically, there is an increase in the vulnerabilities of children and adolescents, in violence with premature deaths and in the levels of psychic suffering. Through the notion of helplessness, a possible articulation between social vulnerability and psychic vulnerability of children and adolescents is suggested. The hypotheses involving the disappearance of three boys from Belford Roxo, Brazil, and the death of the boy Henry Borel illustrate the lack of protection of the fundamental rights to life and dignity of the child. Cases of adolescents vulnerable to self-inflicted violence that require continuity of outpatient care to ensure some protection and a voice are also reported.

Keywords: child welfare, adolescent, social vulnerability, emotional distress, COVID-19.

DATA DE RECEBIMENTO: 30/08/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 15/10/2021



Luciana Gageiro Coutinho

Psicóloga, Psicanalista, Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio), Brasil, Pós-Doutorado em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Membro do NIAJ/UFRJ e Coordenadora do LAPSE/UFF. Professora Associada da Faculdade de Educação/Departamento de Fundamentos Pedagógicos da Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil.

E-mail: luggageiro@uol.com.br



Edson Guimarães Saggese

Psiquiatra, Psicanalista, Professor do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUB/UFRJ), Brasil. Fundador do Centro de Atenção Psicossocial para Crianças e Adolescentes (CARIM/UFRJ). Atualmente coordenador do ProAdolescer, laboratório de pesquisa da UFRJ.

E-mail: edsonsaggese@gmail.com



Ivone Evangelista Cabral

Enfermeira pediátrica e Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Pós-doutorado em Mental Health and Transcultural Psychiatry pela McGill University, Canadá. Pesquisadora do CNPq. Membro da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras e Associação Brasileira de Enfermagem – RJ.

E-mail: icabral444@gmail.com

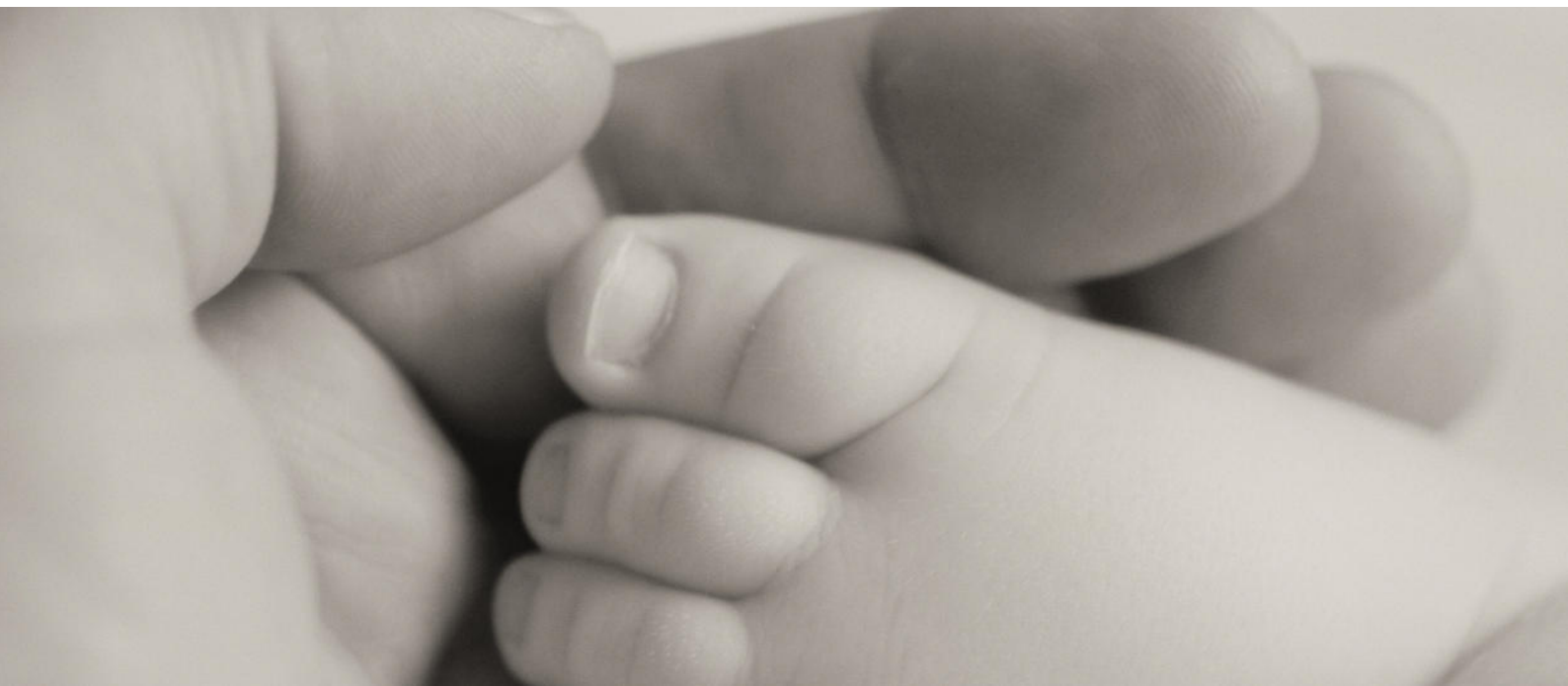


IMAGEM / IMAGEN: PxHere

As crianças e seus mil dias: o corpo em questão

Antonio José Ledo Alves da Cunha

Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3592-1849>

Patrícia Corsino

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-4623-5318>

Mas as doenças são mesmo coisas de menino procurando jeito de ficar no mundo. Quando não são as dores de barriga, são as de ouvido, os resfriados ameaçando pneumonia. Se Antônio merecia atenção maior, era por causa do tempo. Enquanto todos pensavam que ele ficaria mais dois meses no escuro da noite da mãe, sem mais nem menos pulou para a vida. E, se assustou a todos, seu susto deve ter sido maior ao encontrar todos assustados. Sua timidez deve ter nascido aí. Afinal de contas, ele não pediu licença e entrou desarrumando tudo.

Bartolomeu Campos de Queirós

As crianças entram na vida sem pedir licença e viram pelo avesso o seu entorno. Não há como não se alterar com elas. Desde lá, no escuro da noite de cada mãe, criam situações e possibilidades, procuram jeitos de estar no mundo. Mexem com o corpo todo de quem as gestam, mexem com emoções, afetos, desejos. Primeiro de dentro e depois de fora, participam da vida por inteiro. O nascer assusta e assombra não só a elas que chegam, mas também os que aqui já estão. E esse susto inicial do encontro com o outro, que, para Antônio, pode ter dado origem à sua timidez, é o que nos constitui vida afora. O susto de Antônio é o de todos nós porque, como afirma Bakhtin (2006, p. 341), “ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio”.

O outro é constituinte do eu num processo alteritário e dialógico. Mesmo antes de nascerem, discursos e cuidados são direcionados às crianças, evidenciando que a inserção no mundo se dá desde a gestação. Estudos de diversos campos têm apontado a importância do período pré-natal e da primeira infância na vida das pessoas. Cada área, por sua vez, aprofunda estudos e apresenta caminhos, na maioria das vezes, de forma isolada. Um dos desafios do campo científico e das políticas públicas tem sido pensar as crianças na sua integralidade física, emocional, afetiva, cognitiva, social. Entendemos que, se, por um lado, as especificidades de cada área disciplinar com suas pesquisas são necessárias para aprofundar conhecimentos, por outro, a articulação entre elas apresenta novas indagações, podendo ampliar perspectivas. Assim, este artigo se propõe a estabelecer um diálogo entre Pediatria e Educação Infantil, tomando como ponto de partida para o diálogo questões que dizem respeito aos primeiros mil dias das crianças. Os mil dias, que englobam a gestação e os dois primeiros anos da criança, considerados pela área da saúde como um período importante para o desenvolvimento físico e mental do ser humano, são discutidos de forma metafórica, abarcando questões para além dessa área e da dimensão cronológica *stricto sensu*, mas como processo relacional e constitutivo. O texto está organizado em três partes. A primeira parte trata da origem dos mil dias, apresenta o olhar da saúde sobre esse período, define atenção integral e discute o marco legal da primeira infância, que se propõe a articular políticas intersetoriais. A segunda parte trata da educação como um direito que abarca outros direitos, discute a qualidade da oferta da Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças, a não dissociação entre cuidar e educar, traz questões para discutir o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida e a docência na Educação Infantil. Na terceira parte conclui com indagações para as políticas voltadas para a primeira infância, com ênfase nos primeiros mil dias, as quais são fundamentais para o pleno desenvolvimento das crianças, para o aprimoramento das sociedades e diminuição de desigualdades.

Os mil dias e a saúde

Em 2008, o *The Lancet* publicou uma série de artigos sobre desnutrição materno-infantil que identificou a necessidade de focalizar os cuidados no período que vai desde a concepção até o final do segundo ano de vida da criança – os primeiros mil dias –, apontando que uma boa nutrição e crescimento saudável teriam benefícios que durariam por toda a vida (BHUTTA et al., 2008).

Desde a publicação dessa série, o conceito dos primeiros mil dias tem sido adotado por agências e organizações não governamentais internacionais¹, utilizado como referência por pesquisadores da área da saúde² e mencionado em artigos científicos³.

O período dos primeiros mil dias passou a ser considerado importante para intervenções que garantam nutrição e desenvolvimento saudáveis, que trarão benefícios em todo o ciclo de vida. Segundo Cunha, Leite e Almeida (2015), as crianças devem receber alimentação adequada por meio de nutrição pré-natal adequada, aleitamento materno exclusivo nos primeiros seis meses, adição de alimentos complementares adequados e continuação da amamentação até os dois anos. Face à condição de dependência absoluta de cuidados de um adulto, é fundamental que tenham um ambiente propício e acolhedor necessário para desenvolver laços fortes com seus cuidadores, lançando as bases para um desenvolvimento pleno e saudável (CUNHA; LEITE; ALMEIDA, 2015).

Assim, os primeiros mil dias da criança incluem os 270 dias da gestação e os 730 dias até que o bebê complete dois anos e tem sido considerado como de grande importância para a saúde na fase adulta. Nesse período, o ser humano experimenta o maior estirão de crescimento. Além disso, são os anos fundamentais para o desenvolvimento de dois dos mais importantes sistemas do corpo humano: o nervoso e o imunológico. Nesse período também ocorre a formação de bons hábitos alimentares, que aumentarão as chances de a criança se tornar um adulto saudável (PRIMEIROS 1000 DIAS, 2021b).

Portanto, tanto a nutrição adequada, especialmente desde a concepção até os dois anos, quanto a estimulação precoce nos primeiros cinco anos de vida desempenham um papel crítico no processo de formação e desenvolvimento cerebral e contribuem decisivamente para o pleno desenvolvimento da criança (NELSON; HAAN; THOMAS, 2006).

A contagem dos primeiros mil dias começa na gravidez em função de a gestação impactar na saúde física e emocional do feto (PRIMEIROS 1000 DIAS, 2021a). A alimentação da mãe durante esse período ajuda a determinar o paladar e o olfato do bebê, uma vez que fatores que os determinam podem passar para o líquido amniótico (VALLE; EUCLYDES, 2007). O desenvolvimento neurológico também é muito intenso na vida intrauterina e infelizmente pode sofrer influências indesejáveis de vários fatores, como o fumo, drogas e medicamentos ingeridos pela mãe (GRANTHAM-MCGREGOR et al., 2007; BLACK et al., 2016). O fumo, por exemplo, por meio de seus componentes, pode levar ao estreitamento do cordão umbilical para evitar a contaminação do feto, porém também pode levar à oferta de menos nutrientes a ele (LEOPÉRCIO; GIGLIOTTI, 2004). Esse é também o período em que o cérebro mais precisa de estímulos, uma vez que 90% das conexões cerebrais são estabelecidas até os seis anos. Em outras palavras, as interações sociais contribuem para impulsionar a atividade cerebral (ZERO TO THREE, 2021).

1 Cf. World Health Organization (2013); Thousand Days (2015).

2 Cf. Elmadfa e Meyer (2012).

3 Cf. Woo Baidal et al. (2016).

Em relação ao desenvolvimento neurológico, apesar de o bebê já nascer com o cérebro desenvolvido em relação a aspectos sensoriais, como o tato, a audição e o olfato, é nesse período que o órgão passa por grandes modificações cognitivas. Nos primeiros mil dias, as células cerebrais podem fazer até mil novas conexões a cada segundo, uma velocidade que ocorre somente nesse período da vida. Essas conexões contribuem para o pleno funcionamento do cérebro no futuro e para a aprendizagem das crianças (PRIMEIROS 1000 DIAS, 2021a).

Até mesmo o campo da Macroeconomia tem apontado a importância dos mil dias das crianças, trazendo mais argumentos para a valorização desse período. James Heckman, economista americano, ganhador do prêmio Nobel de economia em 2000, a partir de uma série de estudos, chegou à equação (Equação Heckman) de que a cada US\$ 1 investido na primeira infância se tem US\$ 7 de retorno na vida adulta. Em que pesem questões mais pontuais e de ordem local, seus estudos concluem que esse retorno se expressa em função, por exemplo, de menores índices de violência e de evasão escolar, assim como de menos gastos com tratamento de doenças evitáveis (WEINBERG, 2017).

Além disso, esses estudos mostram a correlação entre a nutrição adequada na primeira infância e o melhor desempenho escolar, o que, para o economista, pode impactar positivamente o Produto Interno Bruto (PIB) de um país (WEINBERG, 2017). Portanto, o argumento do investimento nesse período da vida aponta possíveis resultados favoráveis não somente para o próprio indivíduo, seja na infância ou na vida adulta, como também para a sociedade (PRIMEIROS 1000 DIAS, 2021b).

Em relação à nutrição, a alimentação apropriada para os primeiros mil dias inclui uma dieta equilibrada da mãe na gravidez, o aleitamento materno exclusivo nos seis primeiros meses de vida do bebê e, a partir daí, a introdução de alimentos, como água, sucos, chás e papinhas. Estudos⁴ têm mostrado que o aleitamento materno exclusivo até os seis meses de vida favorece o desempenho intelectual e reduz o risco de vir a desenvolver obesidade e doenças cardiovasculares na vida adulta. É importante ressaltar que os bebês triplicam o peso do nascimento no primeiro ano de vida e, até os dois anos, acontece a formação dos hábitos alimentares que a criança levará pelo resto da vida (PRIMEIROS 1000 DIAS, 2021a).

Em relação ao afeto e cuidados, as evidências indicam que crianças crescem melhor quando são amadas (LUBY, 2020). Carinho, afeto e contato físico são essenciais para estabelecer e fortalecer os vínculos entre pais e filhos e ajudam a aumentar a imunidade do bebê. Experiências vividas na primeira infância afetam a formação do cérebro da criança em áreas relacionadas com a empatia e as emoções (STREET; SMITH, 2003). A parte do cérebro relacionada à memória, aprendizagem e autocontrole, chamada hipocampo, cresce duas vezes mais rápido nas crianças que recebem mais apoio emocional da mãe do que as que não recebem (KONKIEWITZ, 2013). Esse processo começa ainda na gestação, pois o feto já demonstra capacidade de audição desde a sexta semana de gravidez, podendo reconhecer a voz dos pais e captar todas as emoções que as acompanham.

Uma das atividades mais importantes das crianças é o brincar, desde os primeiros dias. Balançar o chocalho para um bebê de um mês, por exemplo, faz com que ele ouça o som e associe ao movimento. Com crianças maiores, brincar é importante para o desenvolvimento integral – cognitivo, afetivo, linguístico –, além de favorecer o exercício da autonomia, possibilitando que elas sejam mais independentes e autoconfiantes (PRIMEIROS 1000 DIAS, 2021a).

4 Cf. Primeiros 1000 dias (2021a); Cunha, Leite e Almeida (2015).

Crianças de dois a quatro anos que têm contato com livros, que brincam em parques ou praças nos dois primeiros anos de vida apresentam resultados melhores em testes específicos de memória, inteligência e cognição (PRIMEIROS 1000 DIAS, 2021a). Esses estudos sobre os mil dias evidenciam que não é apenas a genética que determina o potencial de crescimento e desenvolvimento do ser humano, mas a forte presença do outro e a relação com a cultura. Em suma, oferecer condições que favoreçam o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida tem importância vida afora e gera menos custo do que buscar reverter ou minimizar os problemas em períodos posteriores.

Procuramos neste tópico apresentar o conceito e a importância dos mil dias para o ser humano. A atenção à saúde deve considerar esse conhecimento quando implementada a nível individual ou quando são formuladas políticas de atenção à saúde da criança. A seguir, apresentamos o conceito de atenção integral à saúde da criança, que tem relação indissociável com a implementação de ações relacionadas ao conceito dos mil dias.

Atenção integral à saúde da criança

Os fundamentos da atenção à saúde da criança nesse período da vida, ou seja, nos mil dias, não devem ser distintos daqueles voltados para crianças de outras faixas etárias, apesar de ter algumas ações que são específicas desse período. O princípio fundamental vem a ser a atenção integral à saúde da criança. Essa atenção integral, segundo o Ministério da Saúde (MEC), tem como objetivo promover e proteger a saúde da criança e o aleitamento materno, mediante atenção e cuidados integrais e integrados, da gestação aos nove anos de vida, com especial atenção à primeira infância e às populações de maior vulnerabilidade, visando à redução da morbimortalidade e um ambiente facilitador ao desenvolvimento saudável (BRASIL, 2018).

Para que essa atenção à saúde possa ser efetiva é necessário incluir aspectos de promoção à saúde, prevenção de agravos, atenção a doenças e medidas de reabilitação para os que forem acometidos. Em relação à atenção a doenças, devem ser priorizadas as mais comuns, conhecidas como mais prevalentes. Além disso, deve ser garantido que os três níveis de atenção à saúde sejam oferecidos e estejam integrados, a saber: a atenção primária, secundária e terciária, incluindo a atenção especializada a doenças de maior gravidade.

Em relação às ações específicas para os primeiros dois anos de vida, em especial para o primeiro ano, preconiza-se que a criança tenha consultas do que se costuma chamar de puericultura. Nessas consultas, o profissional de saúde monitora o crescimento e o desenvolvimento da criança para buscar formas de garantir que ela se mantenha saudável. Para atenção a doenças, a porta de entrada do sistema se dá pela atenção primária à saúde, que, no Brasil, está inserida na Estratégia Saúde da Família.

A Estratégia Saúde da Família visa à reorganização da atenção básica no país, de acordo com os preceitos do Sistema Único de Saúde (SUS), e é tida pelo Ministério da Saúde e gestores estaduais e municipais como estratégia de expansão, qualificação e consolidação da atenção básica por favorecer uma reorientação do processo de trabalho com maior potencial de aprofundar os princípios, diretrizes e fundamentos da atenção básica, de ampliar a resolutividade e impacto na situação de saúde das pessoas e coletividades, além de propiciar uma importante relação custo-efetividade (BRASIL, 2021).

Um ponto importante é o estabelecimento de uma equipe multiprofissional, denominada equipe de Saúde da Família (eSF), composta por, no mínimo: i) médico generalista, ou especialista em Saúde da Família, ou médico de Família e Comunidade; ii) enfermeiro generalista ou especialista em Saúde da Família; iii) auxiliar ou técnico de enfermagem; e iv) agentes comunitários de saúde. Podem ser acrescentados a essa composição os profissionais de saúde bucal: cirurgião-dentista generalista ou especialista em Saúde da Família, auxiliar e/ou técnico em saúde bucal (BRASIL, 2021).

Podemos observar que a legislação referente à saúde das crianças e das famílias tem caminhado em direção a um atendimento integral. Muito já se conquistou em relação ao SUS e ao atendimento em geral. Uma prova disso tem sido o enfrentamento da pandemia de COVID-19. Entretanto, os recursos destinados à saúde nem sempre são suficientes, e a gestão pública de recursos e projetos, muitas vezes, não são eficientes no atendimento da demanda.

Marco legal da primeira infância: um avanço no Brasil

Apesar de em várias ocasiões os recursos serem limitados, em especial na área da saúde, em termos de legislação e com relação aos mil dias, o Brasil fez importantes avanços. O país tem uma lei específica que estabelece diretrizes para políticas públicas e garantias de direitos das crianças até seis anos, o denominado marco legal da primeira infância (MLPI), lei no 13.257, promulgada em 8 de março de 2016, que estabelece regras e princípios para proteção integral qualificada de crianças no período que abrange os seis anos completos (BRASIL, 2016).

Uma pergunta que muitas vezes se coloca é: por que deve existir um marco legal da primeira infância? O MLPI vem enfatizar para o Brasil, e para a sociedade em geral, a importância de colocar a primeira infância como política de Estado e ser parte da agenda do poder público, dos governos executivos dos diferentes entes federados. Trata-se de uma lei que pavimenta o caminho entre o que a ciência tem produzido sobre as crianças, do nascimento aos seis anos, e o que deve determinar a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância.

Algumas linhas que a lei vem reforçar incluem o direito da criança de brincar, de ser cuidada por profissionais qualificados na primeira infância, de ser prioridade nas políticas públicas; o direito a ter a mãe, pai e/ou cuidador em casa nos primeiros meses, com uma licença-maternidade e paternidade justas; o direito a receber cuidados médicos consistentes, especialmente aquelas que estão em condições de vulnerabilidade. Algumas das propostas aprovadas pela lei do MLPI incluem: i) garantir às crianças o direito de brincar; ii) priorizar a qualificação dos profissionais sobre as especificidades da primeira infância; iii) reforçar a importância do atendimento domiciliar, especialmente em condições de vulnerabilidade; iv) ampliar a licença-paternidade para 20 dias nas empresas que aderirem ao programa Empresa Cidadã; v) envolver as crianças de até seis anos na formação de políticas públicas; vi) instituir direitos e responsabilidades iguais entre mães, pais e responsáveis; vii) prever atenção especial e proteção a mães que optam por entregar seus filhos à adoção e gestantes em privação de liberdade.

O MLPI tem uma proposta de execução intersetorial que significa uma articulação entre saúde, assistência social, educação, entre outras áreas. Um desafio para as políticas públicas já que a lei propõe a elaboração de planos para a primeira infância nos níveis federal, estaduais e municipais. Planos decenais a serem aprovados pelos poderes legislativos de cada ente da federação.

Desafios à implantação e ao aprimoramento de ações voltadas para os primeiros mil dias

Faz-se necessário enfatizar que a importância dos mil dias em relação à área da saúde, como apresentada anteriormente, tem suas ações e intervenções voltadas para diversas outras áreas, sendo assim interdisciplinar e intersetorial. Um exemplo, nesse sentido, ocorre na área da educação, objeto deste artigo. Essa compreensão da importância interdisciplinar e intersetorial do tema não é necessariamente assimilada pelos setores e indivíduos responsáveis por ações nessas áreas.

Nesse sentido, o primeiro obstáculo se dá no conhecimento da importância desse período, da necessidade de ações específicas voltadas para essa fase da vida e de seu caráter multidisciplinar e intersetorial, tanto no nível individual, por exemplo, através dos pais, cuidadores e professores, como no nível coletivo, através de entidades e organizações da sociedade civil. Nesse nível estão incluídas instituições formais do executivo, como o Ministério da Saúde, secretarias de saúde, além do terceiro setor. Entretanto, além do executivo, também é importante o envolvimento do legislativo e do judiciário.

O marco legal, comentado anteriormente, foi um avanço na área do legislativo. Porém, o esperado é que os municípios possam elaborar planos de ações para serem implementados nos seus territórios com ações bem definidas, incluindo ações na área da saúde, da assistência e da educação para esse período da vida. Além disso, resta também o desafio fundamental que é a sensibilização da sociedade civil para essa temática. Deve-se considerar que, embora os mil dias sejam prioritários para a vida futura do ser humano, outras doenças e afecções continuam a existir concomitantemente, gerando, assim, uma situação de conflito de prioridades. Isso ocorre em especial quando há poucos recursos a serem alocados para as diversas áreas, em especial para a educação e para a saúde. Portanto, um grande desafio é a integração das áreas da saúde e da educação na implementação de políticas com foco nos mil primeiros dias.

Mil dias da criança e a educação

Um poema de Loris Malaguzzi (1999), educador italiano bastante lido e citado no meio educacional, intitulado *As cem linguagens da criança*, serve de referência para fazermos uma analogia com os mil dias das crianças e suas mil possibilidades de abertura para o mundo e constituição de si. O poema diz que a criança é feita de cem: cem linguagens, cem mãos, cem modos de pensar, de escutar, de descobrir, de brincar, mas a educação e a cultura roubam-lhe 99. A crítica de Malaguzzi (1999) vai justamente na direção de construir uma educação capaz de devolver às crianças suas amplas possibilidades de se expressar, interagir, participar. Nossa aposta nos mil dias das crianças vai na direção das mil oportunidades a serem disponibilizadas a elas para que possam fazer uso das cem linguagens. Entretanto, tendo em vista as profundas desigualdades da sociedade brasileira, essa aposta só se viabiliza com forte investimento em políticas públicas, especialmente as que envolvem gestantes, famílias e crianças.

No que concerne à educação, cabe destacar que a Constituição Federal Brasileira, de 1988, considera a educação um direito de todos e dever do estado e da família a ser efetivado mediante a garantia de Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até cinco anos de idade (BRASIL, 1988). A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e se organiza em creche para crianças de zero a três anos e pré-escola para as de quatro e cinco anos. A Educação Básica obrigatória e gratuita vai dos quatro

aos 16 anos de idade. No entanto, para a faixa etária da creche, é direito da criança e dever do Estado atender à demanda por esse serviço. Para isso, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 prevê a realização, em regime de colaboração, de levantamento periódico da demanda por creche para a população de até três anos como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta. Embora esses estudos nem sempre se efetivem, a demanda manifesta nos períodos de matrícula, em diversos municípios, evidencia que o direito à creche ainda não está garantido a todas as crianças, e isso tem consequências para crianças e suas famílias.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2016 a 2019, a parcela de crianças matriculadas em creches saltou de 30,4% para 35,6%. Apesar dessa ampliação da oferta de vagas na creche, nos próximos anos, muito ainda terá de ser feito para se chegar à meta do PNE de atendimento de 50% das crianças de zero a três anos até o final de 2024. Por sua vez, desmembrando essa média de 35,6% de cobertura de atendimento às regiões brasileiras, observamos uma grande desigualdade regional: Norte – 17,6%; Nordeste – 31,3%; Centro-Oeste – 28,2%; Sudeste – 42,4%; Sul – 43,3%. Desigualdades de acesso que não só se expressam regionalmente, como também em relação à população urbana e rural e às crianças de diferentes estratos sociais.

Em que pese a importância dessa expansão, faz-se necessária a sua continuidade de forma mais igualitária e com qualidade socialmente referenciada. Como aponta Campos (2013, 2020), é o atendimento com qualidade que faz a diferença ao longo da vida das crianças. Embora o conceito de qualidade seja complexo, pois inclui questões contextuais e de julgamento de valor, há alguns consensos construídos, como apontados pelo campo da saúde e do MLPI, tais como: formação de professores, planejamento pedagógico, infraestrutura, contexto relacional, entre outros.

Por sua vez, o Ministério da Educação (MEC) também tem produzido documentos que discutem a qualidade na Educação Infantil, dentre eles, destacamos o documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”, uma proposta de autoavaliação institucional que apresenta sete dimensões que ajudam a delimitar o tema no campo educacional, quais sejam: i) planejamento institucional – indica que há intencionalidade no que se propõe às crianças; ii) multiplicidade de experiências e linguagens – aponta a importância de ampliação das experiências e expressões das crianças na primeira infância; iii) interações – são entendidas como pontos-chave das propostas pedagógicas, eixo do trabalho com as crianças; iv) promoção da saúde – a Educação Infantil é considerada um lugar de atenção e de cuidados básicos às crianças, que inclui o bem-estar geral delas, alimentação, sono, higiene, entre outros aspectos, e a não separação entre educar e cuidar; v) espaços, materiais e mobiliário – traz a importância da adequação dos ambientes, do que e como se disponibiliza às crianças para um convívio coletivo e vivência de experiências significativas; vi) formação e condições do trabalho dos(as) professores(as) e demais profissionais – aponta a importância de pessoas qualificadas para o atendimento educacional, a presença de professores(as) que pensem uma pedagogia própria para a primeira infância, a valorização desses(as) profissionais e de suas carreiras docentes; vii) cooperação e troca com as famílias – destaca a manutenção e ampliação do diálogo com as famílias como parte da proposta pedagógica de cada instituição (BRASIL, 2009).

Essas sete dimensões da proposta do MEC de autoavaliação institucional impõem a intensificação de investimentos em infraestrutura e na formação de professores e gestores para desenvolverem o trabalho educativo junto às crianças e suas famílias. Investimentos que cabem aos diferentes entes da federação – União, estados e municípios – no exercício

do regime de colaboração, e não apenas a cada um dos 5.568 municípios, que têm se mostrado nas estatísticas do IBGE como os elos mais frágeis da federação. Políticas públicas para a infância que façam valer o regime de proteção integral das crianças e jovens postulado pelo Estatuto da Infância e da Adolescência (ECA) (BRASIL, 1990).

Cabe ressaltar que foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica e que a docência na creche se tornou um tema para estudos e pesquisas do campo educacional (BRASIL, 1996). A inserção do atendimento às crianças de zero a três anos em instituições educativas passou a demandar estudos e discussões sobre as peculiaridades da proposta educacional para e com bebês e crianças pequenas no espaço público, coletivo e democrático da escola. Proposta que, sendo intencional, exige teorização. Por sua vez, a não desassociação entre cuidados e educação para a primeira infância evidencia a necessidade de diálogo entre educação e diferentes áreas do conhecimento. Portanto, a produção de conhecimentos do campo educacional para a especificidade do trabalho pedagógico com bebês é interdisciplinar e plural, é sustentada no diálogo, na atenção e na escuta das crianças e de suas famílias e tem como princípio ético-político a valorização da diversidade, a promoção da inclusão de todos(as) e a diminuição das desigualdades educacionais, que têm se imposto às crianças brasileiras desde a entrada delas nas creches.

O que podem as crianças nos seus primeiros mil dias?

Na busca de pensar os mil dias das crianças, focalizaremos a seguir pontos que se articulam e que dizem também respeito à educação das crianças pequenas e que intentam responder a indagação: o que podem as crianças nos seus primeiros mil dias e o que esses dias podem em relação ao desenvolvimento integral delas?

Até mesmo antes do nascimento, o bebê é nomeado, referenciado, faz parte de enunciações, interlocuções e desejos. Pino (2005), que tem como base a teoria histórico-cultural de Vigotski⁵, afirma que o bebê nasce com um repertório biológico complexo, com um alto grau de organização perceptiva e expressiva, com uma capacidade de reconhecer e responder ao outro, o que o possibilita estabelecer e maximizar um intercâmbio com o outro social. Assevera, ainda, que a aparente condição de inferioridade de prematuridade do bebê humano em termos biológicos constitui um enorme ganho e meio de desenvolvimento, pois possibilita que ele possa ser educado e beneficiar-se da experiência cultural (PINO, 2005). E a experiência cultural chega junto dos cuidados básicos de alimentação, saúde e higiene, do seio da mãe, do colo, dos versos, das canções de ninar, das narrativas e histórias. Para López (2016, p. 15):

Poderíamos dizer que, no princípio, todos nós somos retalhos. Ao nascermos, somos feitos de retalhos: as sensações corporais, as primeiras tentativas de ligar os fatos percebidos a um significado, a voz a um rosto, as representações dos pais sobre o filho que chegou... Toda essa roupagem ainda desmembrada é um conjunto de retalhos que, para ser devidamente costurado, exigirá a construção de uma manta protetora de linguagem, feita de palavras. Retalhos de sentido, retalhos de experiência e uma envoltura narrativa que é gestada na situação dialógica e comunicativa que os acompanhantes da criança começam a tecer. Somos um diálogo. Desde quando somos um diálogo?

5 No corpo do texto o nome do autor seguirá com Vigotski, sendo nas referências de acordo como citado.

Esses retalhos de sentido vão sendo costurados aos poucos e, nesses mil dias iniciais da vida, em cada dia, mil retalhos vão sendo costurados nos diálogos. Assim é que a cultura transforma o dado natural (PINO, 2005), pois a cultura entendida como ação do homem na natureza torna-se também parte do próprio homem num processo de dupla transformação: ao transformar a natureza para criar seu próprio meio, transforma-se. O homem cria aquilo que o constitui, criando a própria condição humana. Condição tecida nas relações, mediada por palavras, gestos e entonações que vêm do outro, que apresenta o mundo à criança e amplia a própria condição dela no mundo.

Como afirma Bakhtin (2006, p. 46), “dos lábios da mãe e de pessoas íntimas a criança recebe todas as definições iniciais de si mesma. Dos lábios delas, nos tons volitivo-emocional de seu amor, a criança ouve e começa a reconhecer o seu nome”. Portanto, o verbal vem acompanhado de acentos apreciativos, de expressões não verbais, de presumidos, de sentimentos, de vida e, dessa forma, a criança toma consciência dela mesma através dos outros, de quem recebe a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação de si. O mergulho na linguagem é uma forma de conhecer a si e ao outro, fundamental no início e ao longo da vida. E a experiência cultural da criança se alarga à medida que ela amplia suas interlocuções com o outro e vai desenvolvendo sua percepção semântica do mundo, fato que o convívio social no espaço público da creche tem muito a contribuir. Como Paulo Freire (1997) poeticamente nos elucida, a realidade é signíca e se dá a ler as crianças desde muito cedo:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço [...] o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo das minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras” as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 1993, p. 12).

Assim, retalho por retalho, os sentidos – ver, ouvir, cheirar, tocar, provar – vão ganhando significado, tecido e entretecido nas interlocuções dialógicas.

Para López (2016), as primeiras palavras que os adultos oferecem às crianças já são palavras lúdicas pela entonação, perguntas retóricas, ritmo e vocabulário, diminutivos, repetição de sílabas, que é muito próximo do balbúcio do bebê. Por sua vez, comenta a autora, quando o bebê balbucia, podemos deixá-lo na exploração fonética e podemos também acompanhar sua brincadeira, responder imitando seus sons, num jogo de atenção conjunta, um convite para a procura e para o encontro. Jogo que o poema e as canções podem participar.

Outros retalhos desses inícios são as cantigas de ninar presentes nas mais diversas culturas, do oriente ao ocidente, aos povos originários indígenas e africanos do sul. López (2016) considera as cantigas de ninar como banho sonoro, uma mistura de afetividade e entonação poética. Já para Matos (2017, p. 14), o cuidado relativo às canções de embalar se constitui como uma iniciação à vida ética. “[...] um ato dirigido à criança, uma forma máxima de atenção que performa emoções e a auxiliam a se representar inscrita no tempo do mundo circundante a se situar no vasto mundo que virá”.

O mundo circundante, o primeiro mundo, vai ganhando vastidão com as conversas, canções, narrativas orais, memórias, fotografias, filmes, passeios, objetos, brincadeiras, histórias, livros. Retalho por retalho dessas envolturas narrativas vão tecendo as experiências das crianças.

O intenso processo de crescimento do bebê nos primeiros dois anos não se apresenta apenas fisicamente, mas na articulação entre o biológico, o afetivo e o cognitivo, como Paulo Freire (1997, p. 12) narra: naquele primeiro mundo “engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei”. A sequência de ações citadas coloca a fala como o ápice de um processo que, sem dúvida, nos mil dias é uma das grandes conquistas.

Em relação à fala, os estudos de Vigotski (1991) apontam que haveria uma fase pré-linguística do pensamento, uma inteligência prática baseada no uso de instrumentos, que nos seus estudos observou também nos chimpanzés, e uma fase pré-intelectual da linguagem, que são balbucios, gestos de alívio emocional, entre outros. Em algum ponto, essas duas linhas convergem e, a partir dessa convergência, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. Num processo exclusivamente humano, o biológico e o cultural se fundem. O biológico do homem transforma-se em sócio-histórico:

O momento de maior significado no curso de desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKI, 1991, p. 27).

Dos gestos de apontar à fala, as crianças vão significando o mundo e atribuindo sentido às suas vivências. A fala egocêntrica infantil que se manifesta como parte de seu esforço ativo, de suas ações com os objetos, aos poucos, de uma simples descrição ou análise da situação, vai ganhando um caráter de planejamento da ação. Além de ser um meio de expressão e liberação de tensão, torna-se um instrumento do pensamento.

É ainda Vigotski (2008) que discute a importância da brincadeira na primeira infância. Para o autor, a brincadeira não é uma mera atividade lúdica ou de entretenimento, mas uma atividade-guia, no sentido de guiar o seu desenvolvimento. No recém-nascido, a atividade-guia é a relação ativa com os adultos e com aqueles que estão ao seu redor. São os adultos que apresentam o mundo às crianças e que possibilitam que elas produzam significados e sentidos. Mas quando as crianças conseguem ter uma certa independência para se deslocar e manipular objetos, a força impulsionadora provém dos objetos. Daí a importância de ter um espaço propício à exploração das crianças e objetos diversos para serem explorados. As brincadeiras também vão sendo acompanhadas de gestos, e estes mudam a ordem das coisas. Pelo gesto, as crianças transformam os objetos, indicando novos significados atribuídos. Por exemplo, um pedaço de madeira embalado nos braços torna-se um “bebê”. Nesse processo intenso de simbolização que vai se dando ao longo dos mil dias, as crianças se iniciam na brincadeira de faz-de-conta, na qual os objetos começam a exercer um papel secundário, pois são transformados por suas ações. Nessa direção, Vigotski (2008, p. 24) aponta que é “na brincadeira a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê”. A brincadeira de faz-de-conta é um campo de liberdade das crianças, que podem ser o que imaginarem. Mas, essa liberdade, segundo o autor, é ilusória, já que é regida por regras sociais. A ação numa situação imaginária “leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação” (VIGOTSKI, 2008, p. 30). Isso leva a consequências importantes para as crianças: emancipam-se das amarras situacionais.

Voltamos então às cem linguagens e as mil oportunidades. Entendemos que a ação docente na creche se coloca diante da complexa relação na qual aquilo que é da ordem da natureza e da ordem da cultura se fundem e se desdobram em ganhos culturais que se estabelecem no humano e passam a constituí-lo. Acompanhar esse processo e alargar as ações e simbolizações das crianças são importantes práticas educativas na creche as quais exigem dos educadores atenção e inteireza nas relações. Exigem, ainda, pensar em uma pedagogia das relações guiada pela observação, pela escuta e negociação de sentido junto às crianças. A especificidade educacional está, assim, muito ligada à qualidade dos relacionamentos e à confirmação do lugar da criança como sujeito. Uma pedagogia que se funda na participação das crianças e nas relações interpessoais, uma proposta educacional pautada nos pressupostos dialógicos de Paulo Freire (1982, 1996), que, para a creche, ganha novas camadas, conforme apontam Arenari e Corsino (2020, p. 500) ao analisarem pesquisas sobre docência na creche:

[...] a perspectiva relacional na creche se daria de forma sofisticada e sutil de uma docência partilhada não linear sustentada em relações que: i) têm demandas corporais nas quais o cuidado se configura como ética; ii) são atravessadas pelas condições materiais e possibilidades de significação na composição espaço-temporal onde elas acontecem; iii) as ações do outro modificam constantemente as próprias ações numa mútua afetação entre sujeitos; iv) desencadeiam ações que são simultânea e concomitantemente vividas pelos diferentes atores que compõem o contexto educativo; v) provocam respostas constantes às demandas individuais e coletivas, respostas responsáveis, fruto de uma atenção cuidadosa; vi) se desdobram em caminhos dialógicos que compõem elos de coletividade; vii) possam se constituir enquanto experiência, ou seja, relações que alteram o sujeito, ampliam suas referências, seu conhecimento de si, do outro e do mundo; viii) têm os vínculos entre crianças e adultos como elos importantes destas relações.

Entendemos que a construção de uma prática pedagógica ancorada nessa ideia de simplicidade e sofisticadas sutis exige um trabalho reflexivo, com observação atenta e cuidadosa das crianças, registros do observado e das práticas vividas e partilha entre professores(as). Tudo isso interpela não apenas as práticas, mas também as políticas, já que são necessárias condições de produção dessa *práxis*, o que inclui, como já apontamos, investimentos diversos em infraestrutura e na formação inicial e continuada de professores(as) como pontos-chave.

A título de considerações finais

Nosso objetivo neste texto foi tentar enfrentar o desafio de articulação entre campos científico diferentes, mas que apresentam convergências para se pensar as crianças na sua integralidade física, emocional, afetiva, cognitiva, social. Trouxemos como ponto de encontro pensar os primeiros mil dias das crianças – da concepção aos dois anos de idade – e toda potência do bebê nesse período de desenvolvimento intenso, cujas pesquisas têm evidenciado uma forte inter-relação entre a dimensão biológica do desenvolvimento e as dimensões relacional, afetiva, cultural. A fragilidade e prematuridade do bebê humano ao nascer é justamente o que lhe impõe uma potência relacional que mobiliza o outro numa afetação mútua. E as respostas dos bebês às ações dos adultos são de corpo inteiro. Assim é que a importância do aleitamento materno, por exemplo, vai para além da nutrição do alimento em si, pois o bebê também se nutre pelos toques, narrativas, canções, calor e afeto. O acompanhamento desses mil dias exige de quem cuida e educa as crianças atenção, observação, escuta e resposta responsável, num processo dialógico que se dá desde a vida intrauterina. Nossa proposta foi pensar os mil dias para além do tempo cronológico, como mil aberturas e possibilidades de as crianças se colocarem no mundo. Pesquisas e estudos de diferentes áreas têm evidenciado a potência humana desde o nascimento. Há muitas conquistas na legislação brasileira no campo da infância: da Constituição Federal, passando pela da saúde, educação, assistência e chegando ao ECA e ao MLPI. Entretanto, a existência legal por si mesma não é suficiente para diminuir as desigualdades que atingem diretamente as crianças desde a gestação. E a população infantil brasileira, especialmente a da primeira infância, está concentrada nos estratos de população de baixa renda e/ou de famílias vulneráveis. Fazer cumprir as leis é uma questão de justiça social, de políticas públicas capazes de executá-las e acompanhá-las na execução. Neste momento de crise política, sanitária e social, conquistas estão o tempo todo em risco. Assim, finalizamos com proposições para políticas e práticas na perspectiva de nenhum direito a menos:

1. Políticas públicas voltadas para a primeira infância, com ênfase nos primeiros mil dias, são essenciais para o pleno desenvolvimento de indivíduos, para o aprimoramento das sociedades e diminuição de desigualdades;
2. Essas políticas devem integrar várias áreas do conhecimento, sendo essencial a integração entre a área da saúde e da educação no caso da primeira infância e nos mil primeiros dias;
3. O Brasil tem uma lei específica vigente voltada para a primeira infância, o MLPI, que define e preconiza o direcionamento dessas políticas. É preciso que cada ente federado elabore, democraticamente, o seu plano para a primeira infância, vote o plano em suas assembleias legislativas, preveja recursos orçamentários e execute o que foi definido, porque a infância não espera e os mil dias passam muito rapidamente;
4. A Educação Infantil é um direito que tem sido negado para grande parte das crianças de zero a três anos. É preciso ampliar a oferta de creches públicas, gratuitas, laicas e de qualidade socialmente referenciada;
5. A política de distribuição de “voucher” para creche, como tem que sido proposta pelo atual governo, é uma forma de desresponsabilizar o poder público de seu compromisso pela educação das crianças pequenas, privatizar as verbas públicas e agudizar as desigualdades no acesso a um serviço de qualidade. Portanto, é preciso repudiar essa política, pois as pesquisas evidenciam que é a qualidade do que é proposto às crianças que faz a diferença vida afora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENARI, R.; CORSINO, P. Docência na creche: entre simplicidade e sofisticação sutil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 489-511, 2020.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BHUTTA, Z. A. et al. What works? Interventions for maternal and child undernutrition and survival. **Lancet**, v. 371, n. 9610, p. 417-440, fev. 2008.
- BLACK, M. M. et al. Early childhood coming of age: science through the life-course. **The Lancet**, v. 389, n. 10064, p. 77-90, jan. 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- _____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- _____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- _____. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, 2016.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Pragmáticas Estratégicas. **Política nacional de atenção integral à saúde da criança: orientações para implementação**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2018/07/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Aten%C3%A7%C3%A3o-Integral-%C3%A0-Sa%C3%BAde-da-Crian%C3%A7a-PNAISC-Vers%C3%A3o-Eletr%C3%B4nica.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. **Estratégia Saúde da Família (ESF)**. 2021. Disponível em: <<https://aps.saude.gov.br/ape/esf/>>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 22-43, 2013.
- _____. Avaliação da qualidade na educação infantil. **Pesquisa e debate em educação**, v. 10, n. 1, p. 891-916, 2020.
- CUNHA, A. J.; LEITE, A. J.; ALMEIDA I. S. de. The pediatrician's role in the first thousand days of the child: the pursuit of healthy nutrition and development. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 91, n. 6, p. 44-51, 2015.
- ELMADFA, I.; MEYER A. L. Vitamins for the first 1000 days: preparing for life. **Int. J. Vitam. Nutr. Res.**, v. 82, n. 5, p. 342-347, out. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GRANTHAM-MCGREGOR, S. et al. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. **The Lancet**, v. 369, n. 9555, p. 60-70, jan. 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua**. In: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=o-que-e->>. Acesso em: 07 Set 2021.

KONKIEWITZ, E. C. **Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar**. Dourados: Ed. UFGD, 2013.

LEOPÉRCIO, W.; GIGLIOTTI, A. Tabagismo e suas peculiaridades durante a gestação: uma revisão crítica. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, Brasília, v. 30, n. 2, abr. 2004.

LÓPEZ, M. E. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: BRASIL. **Os bebês como leitores e autores**. Caderno 4. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 11-45.

LUBY J. L. The primacy of parenting. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, v. 61, n. 4, p. 399-400. abr. 2020.

MALAGUZZI, L. As cem linguagens. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 1.

MATOS, O. Prefácio. In: MACHADO, S. A. P. **A canção de ninar brasileira: aproximações**. São Paulo: Edusp, 2017, p. 13-16.

THOUSAND DAYS. **Why 1000 days?** FHI Solutions, 2021. Disponível em: <<https://thousanddays.org/why-1000-days/>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

NELSON, C. A.; HAAN, M.; THOMAS, K. M. **Neuroscience and cognitive development: the role of experience and the developing brain**. New York: John Wiley. 2006.

PINO, A. **As marcas do humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

STREET, C.; SMITH, L. **Positive beginnings: exploring UK provision for the social and emotional development of babies**. The child psychotherapy trust, 2003. Disponível em: <<http://understandingchildhood.net/documents/UCposbeginnings.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

PRIMEIROS 1000 DIAS. **Primeiros mil dias: a importância de nutrir, cuidar e estimular**. 2021a. Disponível em: <<https://www.primeiros1000dias.com.br/nutricao#:~:text=Uma%20pesquisa%20feita%20pela%20Universidade,de%20mem%C3%B3ria%2C%20intelig%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

_____. **Nutrição: os benefícios do investimento na primeira infância**. 2021b. Disponível em: <<https://www.primeiros1000dias.com.br/nutricao-investir-primeira-infancia>>. Acesso em 15 nov. 2021.

VALLE, J. M. N.; EUCLYDES, M. P. A formação dos hábitos alimentares na infância: uma revisão de alguns aspectos abordados na literatura nos últimos dez anos. **Revista APS**, v. 10, n. 1, p. 56-65, jan./jun. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-36, 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

WEINBERG, M. **Opinião**: James Heckman e a importância da educação infantil. MPPR, 2017. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/2017/09/12779,37/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

WOO BAIDAL, J. A. et al. Reducing Hispanic children's obesity risk factors in the first 1000 days of life: a qualitative analysis. **J. Obes.**, n. 945918, mar. 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **Essential nutrition actions**: improving maternal, newborn, infant and young child health and nutrition. Geneva: WHO, 2013.

ZERO TO THREE. **Brain development**. Zero to three, 2021. Disponível em: <https://www.zerotothree.org/early-learning/brain-development>. Acesso em: 28 nov. 2021.

RESUMO

Este artigo se propõe a estabelecer um diálogo entre saúde e educação infantil. Toma como ponto de partida questões que dizem respeito aos primeiros mil dias das crianças. A primeira parte trata da origem dos mil dias, apresenta o olhar da saúde sobre esse período, define atenção integral e discute o marco legal da primeira infância, que se propõe a articular políticas intersetoriais. A segunda parte trata da educação como um direito que abarca outros direitos. Discute a qualidade da oferta da Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças, a não dissociação entre cuidar e educar, traz questões para discutir o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida e a docência na Educação Infantil. Na terceira parte conclui com indagações para as políticas voltadas para a primeira infância, com ênfase nos primeiros mil dias, as quais são essenciais para o pleno desenvolvimento das crianças, para o aprimoramento das sociedades e diminuição de desigualdades. Políticas que devem integrar várias áreas do conhecimento, sendo essencial a integração entre a área da saúde e da educação.

Palavras-chave:

primeira infância, desenvolvimento infantil, marco legal da primeira infância, atenção à saúde, educação infantil.

Los niños y sus mil días: articulaciones entre salud y educación

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo establecer un diálogo entre la Salud y la Educación Infantil. Toma como punto de partida para el diálogo las cuestiones relativas a los primeros mil días de los niños. La primera parte aborda el origen de los mil días, presenta la mirada de salud en este período, define la atención integral y discute el marco legal de la primera infancia que pretende articular políticas intersectoriales. La segunda parte trata de la educación como un derecho que abarca otros derechos. Se discute la calidad de la oferta para el desarrollo integral de los niños, la no disociación entre cuidar y educar. La segunda parte trata de la educación como un derecho que abarca otros derechos. Se analiza la calidad de la oferta de Educación Infantil para el desarrollo integral de los niños, la no disociación entre cuidar y educar, plantea interrogantes para debatir el desarrollo de los niños en los primeros años de vida y la docencia en Educación Infantil. La tercera parte concluye con preguntas para las políticas actuales. Las políticas de primera infancia, con énfasis en los primeros mil días, son esenciales para el pleno desarrollo de las personas, para la mejora de las sociedades y para la reducción de las desigualdades. Estas políticas deben integrar varias áreas de conocimiento, siendo esencial en el caso de la primera infancia y en los primeros mil días la integración entre el área de salud y educación.

Palabras clave: primera infancia, desarrollo infantil, marco legal de la primera infancia, atención de la salud, educación infantil.

Children and their thousand days: articulations between health and education

ABSTRACT

This article aims to establish a dialogue between Health and Early Childhood Education. It takes as a starting point for dialogue issues concerning the first thousand days of children. The first part deals with the origin of the thousand days, presents the health look on this period, defines comprehensive care and discusses the legal framework of early childhood that aims to articulate intersectoral policies. The second part deals with education as a right that embraces other rights. It discusses the quality of the offer of Early Childhood Education for the integral development of children, the non-dissociation between caring and educating, raises questions to discuss the development of children in the first years of life and teaching in Early Childhood Education. The third part concludes with questions for current policies. Early childhood policies, with emphasis on the first thousand days, are essential for the full development of individuals, for the improvement of societies and for the reduction of inequalities. These policies should integrate several areas of knowledge, being essential in the case of early childhood and in the first thousand days the integration between the area of health and education.

Keywords: early childhood, child development, early childhood legal framework, health care, early childhood education.

DATA DE RECEBIMENTO: 31/08/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 17/11/2021

**Antonio José Ledo Alves da Cunha**

Professor Titular do Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil. Coordenador do Laboratório Multidisciplinar de Epidemiologia e Saúde – LAMPES, da Faculdade de Medicina da UFRJ. Pesquisador 1-B do CNPq. Cientista de Nosso Estado, FAPERJ. Doutor em Epidemiologia. Mestre em Saúde Pública e em Pediatria.

E-mail: acunha@medicina.ufrj.br

**Patrícia Corsino**

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica – PUC, Rio de Janeiro, Brasil. Pós-doutorado pela Università degli Studi di Pavia, Itália; Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação – GEPILE.

E-mail: corsinopat@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: Unsplash

Diante do fim do mundo, recomeçar pela infância¹

Marina Harter Pamplona

Universidade Federal Fluminense, Instituto de Psicologia, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-0485-5052>

Marcelo Santana Ferreira

Universidade Federal Fluminense, Instituto de Psicologia, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1301-5709>

¹ Este artigo foi escrito entre os dias 7 e 15 de abril de 2020.

Em um desses dias de isolamento, em que via o tempo passar dentro de casa, fui guiada à lembrança de uma tarde em que olhava através da janela da casa de minha avó a paisagem que revelava os fundos de uma serralheria. Uma criança, que, na época, fazia quatro anos com os dedos quando lhe perguntávamos sua idade, brincava ali onde eram depositados os restos de serragem, cujo o acúmulo sedimentado ia formando, gradativamente, uma crescente montanha. A montanha de serragem oferecia-se à criança como um lugar em potencial para experimentar o tempo de sua solidão em meio ao universo adulto. Lembro-me de observá-la brincando de desaparecer por entre os restos de cortes de madeira, subir até o ponto mais alto da montanha e rolar morro abaixo, deixando o corpo coberto de descortes. Também no topo da montanha, defendia-se de opositores imaginários, regia seu mundo, experimentava quedas e alturas, ali, onde o que víamos eram destroços de madeira, a exata mistura do que um dia foi matéria primeira da natureza e do que não serviu para ser; um armário, uma cama, um palete.

Tradicionalmente, a imagem da destruição, necessária para a abertura do novo, sempre teve seu lugar nas organizações culturais dos povos: no tarô, a carta da morte; no hinduísmo, Shiva, responsável pela destruição do universo para a criação do novo; entre os Yanomamis, a cultura de atear fogo nas *shabonos*² (casas comunitárias) reverenciando a renovação para que se possam construir outras estruturas. Essas são algumas imagens que me vêm ao pensamento.

Em 1931³, o filósofo Walter Benjamin (1987) publicou um pequeno e enigmático texto intitulado *O Caráter Destrutivo*, por meio do qual desenvolve uma espécie de mosaico cujos fragmentos apontam para a presença de uma estética da barbárie em sua obra. Essas imagens do pensamento manifestam uma face importante de seu diagnóstico da modernidade: a todo tempo, o mundo é posto à prova em sua vocação para a destruição. Assim como Benjamin adverte que o caráter destrutivo não está interessado em ser compreendido, não será esse o sentido que este artigo buscará empreender, mas sim abrir uma chave de percepção que nos impulse a observar os sinais lançados pelo texto de 1931 que seguem ressoando no tempo presente. Afinal, não existiriam momentos, condensações temporais, cuja face da destruição se deixaria notar sem que pudéssemos ignorá-la tão facilmente, como uma tomada de consciência de que as coisas poderiam correr mal? Esse gesto de observar, no presente, inícios de um porvir de catástrofes inventaria uma espécie de bússola ética nos escritos de Walter Benjamin.

Nesse sentido, não podemos nos esquecer do contexto em que o texto em questão foi publicado, ano de consolidação do nazismo no poder na Alemanha. Nesse mapa, cujas coordenadas são traçadas pelo tempo, a origem do caráter destrutivo tem uma importante coincidência temporal com os escritos de Benjamin que continham memórias de sua infância.

Neste artigo, buscamos operacionalizar o jogo que compõe a relação entre a imagem do caráter destrutivo e o gesto retroversivo da narrativa operacionalizado pelas lembranças de infância como uma forma de delinear uma concepção política de infância capaz de construir outras formas de ler a história – e em oposição aos regimes políticos totalitários, movidos por outra espécie de destruição.

2 Em 1974, a fotógrafa Claudia Andujar registrou uma das *shabonos* em chamas. Em 2005, a fotografia transformou-se na instalação intitulada Yano-a, que, atualmente, encontra-se exposta no Instituto Inhotim.

3 Ano da publicação do texto original.

Nesse sentido, diante dos últimos acontecimentos no contexto da chegada da pandemia do novo coronavírus no Brasil, em 2020, é preciso, como nos alerta Walter Benjamin (2009), organizar o pessimismo.

A crise sanitária agrava e escancara outras crises. Ainda que o vírus desconheça fronteiras e se espalhe pelo tecido social sem distinguir os códigos normativos criados pelo sistema econômico e político no qual estamos inseridos, “não estamos todos no mesmo barco”. Ainda que o vírus nos obrigue a reconsiderar a fragilidade como um paradigma da existência humana, o estágio avançado do neoliberalismo e suas conexões políticas com o neofascismo não nos deixam seguir a análise mais rápida de que somos todos iguais. É a desigualdade que emerge na superfície do presente: a desigualdade em uma “sociedade enfraquecida imunologicamente pelo capitalismo global” (HAN, 2020, n.p.).

Começar pela infância

A poeta Aglaja Veteranyi (2017, p. 102), cuja família refugiou-se na Suíça, em 1977, fugindo da ditadura romena de Nicolae Ceaușescu (1918-1989), escreve, em uma de suas memórias infantis do refúgio: “Será que Deus fala outras línguas? / Será que ele entende os estrangeiros? / Ou será que os anjos ficam sentados em pequenas cabines de vidro fazendo traduções?”.

Há algumas décadas, no contexto de ascensão do nazismo na Alemanha, Walter Benjamin lançou luminosidade sobre o encontro imprevisto entre crianças e anjos (FERREIRA; PAMPLONA, 2019). Os anjos povoam o pensamento de Benjamin (GAGNEBIN, 1997) na construção de um limiar entre teologia e materialismo histórico, colhendo vestígios do sagrado no profano. No entanto, esse povoamento subverte a referência historicamente hegemônica que se faz da imagem das crianças às figuras angelicais cristãs que herdamos do século XIII, quando, segundo os estudos iconográficos de Philippe Ariès (1981), as crianças passaram a ser representadas como anjos nas pinturas, sendo desenvolvida, assim, a forma de uma infância sagrada.

Comungar a imagem de uma infância sagrada com a dos anjos parece ser, em diversos contextos, uma forma eficaz de silenciar esses seres canhestros, inábeis e incompletos, tomados apenas como um “vir a ser” adulto. Perguntamo-nos, assim, se não encontramos, ao cobrir as crianças com a face desses anjos, a arbitrariedade de exigir que elas observem em silêncio, em estado de adoração, o mundo que criamos.

Ao examinar a presença dos anjos na obra de Benjamin, Gagnebin (1997) descreve-os como fulgurantes e efêmeros, portadores de uma temporalidade específica que surge e desaparece diante de Deus, como faíscas. Nos escritos do filósofo alemão, os anjos ditos “menores”, – e não aqueles que transmitem a vontade divina – que vivem apenas nos instantes dos seus hinos para logo se dissiparem que possuem interferência sobre o curso do pensamento. É contra uma essencialidade histórica, portanto, que essas aparições se dirigem; “Benjamin reivindica uma atualidade simultaneamente resplandecente e frágil, o tempo de cantar um hino e, em seguida, de se aniquilar” (GAGNEBIN, 1997, p. 125).

Os anjos, nessa perspectiva, introduzem cesuras no ritmo do tempo, são portadores da destruição necessária à cronologia linear, que pretende perpetuar a história dos vencedores e ameaçar com o esquecimento a história dos oprimidos. Essa destruição dirige-se também para a linguagem segura de si, a linguagem burguesa dos bem-pensantes e bem-apegoados, expondo-a novamente à sua força de estranheza e de subversão.

A esperança existe para os anjos, pois a cesura que instaura suas breves e frágeis luminosidades é a potência que faria com que a história, de repente, não seguisse mais a letargia do seu curso. Em um contexto de extermínio, a temporalidade dos anjos, que se dirigem ou que são inventados, para e pela infância, é a da interrupção, onde as esperanças frustradas podem ser retomadas por um trabalho político de uma memória ativa. Os anjos não são mais aqueles que testemunham em silêncio a transcendência sagrada, mas participam dos desabrigos do mundo profano. A salvação do passado, presente na angeologia benjaminiana, é a da interrupção dessa temporalidade infernal, da “tempestade do progresso” que impele o anjo da história, presente em suas *Teses sobre o Conceito de História* (BENJAMIN, 2012), para o futuro, ainda que seus olhos estejam voltados para o amontoado de ruínas que cresce sob seus pés.

Carlos Garaicoa, artista contemporâneo cubano, inventou uma pequena cidade global cuja arquitetura é composta de velas acesas que derretem ao fogo. Trata-se de uma cidade que mistura o monumental e o corriqueiro, elementos arquitetônicos de diversas partes do mundo, e que, no ciclo de alguns dias, desaparece por completo e é substituída por outra. A obra chama-se *Ahora juguemos a desaparecer (II)*⁴. Diante da cidade de velas acesas, detemo-nos na luminosidade do fogo, que é condição de seu desaparecimento – o que é algo absolutamente incomum, estranho, na sociedade brasileira contemporânea, cuja intenção é escamotear a estrutura de um “fascismo suicidário” – como alertou Vladimir Safatle (2020) – comprometido com a própria destruição das formas singulares de sobreviver, sem que possamos dispor do tempo e dos meios necessários que nos permitam perceber e elaborar o que e quem temos perdido ou imaginar outras possibilidades de vida.

O caráter destrutivo

Se o neofascismo – “novo estágio nos modelos de gestão imanentes ao neoliberalismo” (SAFATLE, 2020, n.p.) – encontra uma catástrofe para “chamar de sua”, ao apontar para a destruição da vida, para o sacrifício em nome de uma economia abstrata como destino inexorável dos homens, a inflexão para a infância nos faz retomar o caráter destrutivo, essa estranha imagem do pensamento descrita por Benjamin, cujo olhar para a história vale-se de uma espécie de farejar que tem como bússola “uma desconfiança insuperável da marcha das coisas” (BENJAMIN, 1987, p. 237), imagem da interrupção da máquina do progresso e convocação de uma abertura para o novo.

Na descrição de um Estado suicidário, Vladimir Safatle (2020) exhibe sua materialização ao relembrar o telegrama pelo qual Hitler proclamou sua derrota: “se a guerra está perdida, que a nação pereça”. Nesse sentido, a destruição não reconhece limites, não há espaço nem mesmo para a derrota quando ela precisa ser rapidamente apagada. A destruição pelo Estado mobiliza-se por uma direção ditada pela destruição pura e simples. O contexto da pandemia, nessa perspectiva, é a catástrofe oportuna da qual o Estado brasileiro – “A República Suicidária Brasileira”, nas palavras do autor – se apropriou; pelo “flerte contínuo com a morte generalizada”. Assim, “só encontra sua força quando testa sua vontade diante do fim”.

4 Disponível em: <<https://www.inhotim.org.br/item-do-acervo/galeria-carlos-garaicoa/>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

Seu exército não serviu à outra coisa que se voltar periodicamente contra sua própria população [...]. A pátria da guerra civil sem fim, dos genocídios sem nome, dos massacres, dos processos de acumulação de capital feitos através de bala e medo contra quem se mover (SAFATLE, 2020, n.p.).

Foi Walter Benjamin (1987) quem propôs o caráter destrutivo como tônus ético de interrupção e de explosão das abstratas continuidades históricas empreendidas pela ciência histórica burguesa da primeira metade do século passado, incapaz de abandonar sua lassidão diante do avanço do fascismo e do nazismo na Itália e Alemanha. O caráter destrutivo, esse tônus impulsivo e resistente, não se adequa nem ao sentimentalismo burguês em relação ao passado nem ao evolucionismo teleológico e fatalista.

O horror foi possível no século XX e ainda o é no século XXI. A destruição, como expressão estética e política, recusa a integração epistemológica do passado ao presente absoluto, não acata o princípio aditivo de abordagens históricas evolucionistas e, muito menos, as historiografias ressentidas da perda. O caráter destrutivo, pragmática da barbárie positiva – conceito controverso e polissêmico no pensamento de Walter Benjamin – procura farejar nas ruínas do passado as correspondências entre o que já aconteceu e o que vivemos agora. As crianças, nos textos de Walter Benjamin (1987), são herdeiras irrequietas do caráter destrutivo, demorando-se nas ruínas, trazendo para junto do corpo os fragmentos do tempo histórico. O passado requer uma atitude exercitada pelas crianças que interrompem continuísmos.

Sob o signo da pressa e da exiguidade daquilo que é novo nas sociedades ocidentais contemporâneas, como nos ensina Jeanne Marie Gagnebin (1994) em um dos seus comentários sobre a obra de Walter Benjamin, acostumamo-nos a neutralizar nossa inquietação, supostamente indiferentes ao destino coletivo da humanidade, buscando nos aferrar aos nossos próprios objetos e deixando no interior de nossas casas apenas os nossos próprios vestígios. Walter Benjamin (2012), em um texto originalmente escrito em 1936, nos convoca a um desvio da obviedade da sociedade da informação:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação (BENJAMIN, 2012, p. 219).

A inflação da informação reitera a governamentalização de nossa própria sensibilidade, como propagação do tédio, do medo e do horror.

Curiosamente, em 2019, o professor Eduardo Viveiros de Castro diagnosticou, de modo muito próximo ao de Benjamin em sua visada sobre os anos de 1930 na Europa, o horrível desfilar de informações que nos são impostas desde as vésperas das eleições presidenciais de 2018 no Brasil, marca inquestionável de nossa vertiginosa e repetida escalada ao fascismo tropical, como nos lembram Mizoguchi e Passos (2019) no ensaio *Antifascismo Tropical*. Diz-nos Viveiros de Castro (2019, p. 6-7):

Como continuar falando quando não há mais adjetivos suficientemente fortes para qualificar a situação e seus protagonistas? Quando cada manhã traz notícias mais mortificantes que as da manhã anterior; quando o ritmo das absurdidades anunciadas é tal que cada novo absurdo faz sombra ao precedente [...].?

As histórias transmitidas como informações não são mais surpreendentes, como apontava Benjamin (2012), e se adicionam ao conjunto de notícias amargas e autoritárias. O que fazer diante do acúmulo de informações que estremecem nossa confiança em nós mesmos? Como instituir formas resistentes, mesmo que precárias, de narrativas que não sejam mortificantes e que se sustentem numa relação imediata com a vida que não queremos que morra sob a política oficial que apregoa o Brasil “acima de tudo e Deus acima de todos”?

Seguimos as pistas deixadas por Benjamin (2009, p. 142), que afirma que “onde as crianças brincam, existe um segredo enterrado”, segredos de reencantamento do mundo. Há uma narrativa “lorubá” que conta que os únicos que conseguiram vencer a morte foram duas crianças. A história conta que Icu, a morte, havia colocado diversas armadilhas em todos os caminhos, e assim “homens, mulheres, velhos ou crianças,” ninguém escapava de sua voracidade. Icu devorava os humanos antes que o tempo de morrer tivesse chegado. Todos se uniram na tentativa de parar a voracidade de Icu, sábios, curandeiros, bruxos..., Mas Icu derrotava um a um. Foi quando os gêmeos Ibejis tramaram um plano para deter a morte. Caminharam pela floresta na direção de uma de suas armadilhas, uma das crianças ia pela trilha perigosa, tocando seu tambor, enquanto a outra a seguia escondida, acompanhando à distância. A morte ficou maravilhada com o toque do tambor, dançava enfeitiçada. Não quis que a criança morresse e lhe avisou da armadilha. Quando a criança que tocava o tambor se cansava, o irmão gêmeo tomava seu lugar e, assim, elas se revezavam no toque do tambor. Enquanto isso, a morte não conseguia parar de dançar, pois, ainda que estivesse exausta, o toque era irresistível. Icu passou então a implorar para que parassem de tocar um pouco, pois precisava descansar. Então, as crianças lhe propuseram um acordo: iriam interromper a música se ela retirasse todas as suas armadilhas. Assim conta a história de como os Ibejis salvaram os humanos da morte antes da hora (PRANDI, 2001).

Em 1936, Walter Benjamin guia o pensamento a vasculhar as ruínas da tradição de contar e ouvir histórias no célebre texto traduzido como *O Narrador* (2012) e posteriormente como *O Contador de Histórias* (2018). A figura do contador de histórias surge como um sobrevivente, como ruína da tradição, na modernidade. As duas figuras arcaicas do contador de histórias são o marinheiro, que traz histórias de lugares distantes, e o camponês, que vive a passagem do tempo no mesmo lugar e, por isso, acumula histórias e experiências a serem transmitidas.

Assim, contar e ouvir histórias pressupõem algo que se efetua pelos movimentos da distância no tempo e do deslocamento no espaço: o artesão que tem a experiência do tempo em um mesmo lugar e o marinheiro que recolhe histórias de lugares distantes. Essa ideia aparece também na discussão empreendida por Ricardo Piglia (2012), para quem a verdade sempre aparece como ficção que desloca o relato para um outro que permite tornar possível o que se quer dizer. Encontramos esse gesto de partilha da transmissibilidade quando o porta-voz zapatista⁵ pede que Eduardo Galeano escreva a história da luta por libertação e a história das crianças para quem o Deus dos ricos esqueceu-se de deixar um anjo da guarda.

5 Trata-se da *Carta do Subcomandante Insurgente Marcos a Eduardo Galeano*, publicada pela editora Chão da Feira, em 2017.

No motivo da escrita desse ensaio, manifesta-se uma força política que nos impele a acompanhar movimentos de imagens no exílio de um tempo de infância operadas por Walter Benjamin no encontro com o deslocamento da espacialidade instável da modernidade. Na luta política contra o esquecimento da disputa em torno da verdade pelo lado minoritário da história – em tempos de crescimento dos discursos de defesa de um território nacional, pátria fortificada, muros e fronteiras.

As crianças dos diferentes espaços e territórios do Brasil, apelando para que uma nova história possa ser contada, agoniadas com o regime austero imposto a elas e a grande parte de nós, nos lembram da imagem arquetípica que constitui a composição do tempo presente: de novo, uma nova história. Contar e ouvir histórias que possam interromper o fatalismo convergem com a experiência das crianças, testemunhas tenazes do tempo que atravessamos.

Explodindo a pedagogia do continuísmo e da quietude, as crianças dos textos de Benjamin (1987) não se satisfazem com as informações, contínuo fragmento de gestão de nossa sensibilidade neutralizada politicamente. As histórias narradas sob as ruínas do presente podem reativar nossa relação com o passado e com o próprio tempo histórico. O apelo narrativo de Walter Benjamin pode estar mais próximo da tarefa de estabelecimento de uma ética nos tempos presentes do que imaginávamos. Cansados da submissão ao tempo acelerado da informação, podemos nos aproximar da importância ética de contar.

Herdeira das ruínas da tradição de contar histórias, a infância reanima o potencial de fazer dessas narrativas longínquas certa matéria-prima de orientação para o presente e o porvir. Histórias para despertar e para adormecer posicionadas na exata indistinção entre ação e imaginação. É nessa indistinção liminar cujo efeito provém da possibilidade de ouvir uma história que está sendo contada que podemos vislumbrar a possibilidade de despistar um “eu” individualizado e solitário, descompromissado com o que lhe acontece coletivamente. É a tensão de forças – entre o sono e a vigília – que liberta a imagem de um mero devaneio onírico para lançá-las aos apelos coletivos do presente e da história. Há, dessa forma, a efetuação de um jogo paradoxal nesses “dois componentes da memória”, escreve Gagnebin (2013, p. 25), em uma dinâmica que “submerge a memória individual” e que, ao mesmo tempo, “recolhe, num só instante privilegiado, as migalhas do passado para oferecê-las à atenção do presente”.

Recontar a história e imaginar o porvir

A ficção que reveste as crianças com a imagem de anjos é um simulacro seletivo. Existem aquelas que foram ignoradas pelo conto burguês, que as relega à incumbência de ser o futuro de toda uma geração, as herdeiras do capital familiar. E é assim que Subcomandante Insurgente Marcos⁶ (2017), em um de seus escritos intitulado *Os Diabos do Novo Século*, sobre a memória da luta zapatista, conta a história das crianças que foram esquecidas pelo Deus dos ricos: “Deus havia designado, como lhe compete, um anjo da guarda para cuidar de cada uma das crianças da geração do Tratado do Livre Comércio” (MARCOS, 2017, p. 180). No entanto, não sobraram mais anjos para salvaguardar as crianças zapatistas, no que o Deus dos ricos lhes colocou a postos os “diabinhos da guarda”. Na América Latina e em outras partes do mundo, o abandono causado pela “euforia primeiro-mundista” (MARCOS, 2017, p. 181), como escreve o porta-voz zapatista, recaiu também sobre outras milhares de crianças esquecidas pelo neoliberalismo.

“Cento e vinte milhões de crianças no centro da tormenta”, é assim que Eduardo Galeano (2007, p. 17) introduz *As Veias Abertas da América Latina*, anunciando que nascer, na América Latina, é um ato revolucionário. Obstinadamente, crianças nascem reivindicando o direito a um lugar sob o céu de nosso continente, contra todas as correntes conservadoras que se utilizam de discursos oportunistas para culpabilizar o povoamento dos países subdesenvolvidos por seu próprio subdesenvolvimento. Galeano (2007, p. 22) relembra as missões norte-americanas em solo latinoamericano, na década de 1970, planejadas para esterilizar milhares de mulheres férteis, alertando que, em nossa história, “os dispositivos intrauterinos competem com as bombas e metralhadoras” na capacidade de silenciar aqueles que potencialmente buscarão a verdade pela luta contra o esquecimento, ameaçando a homogeneidade histórica. Que narrativas a linguagem absurda da história do capitalismo mundial pode contar a essas crianças?

Para nós, que vivemos no centro da tormenta de um continente cuja história do subdesenvolvimento integra a história do desenvolvimento do capitalismo mundial (GALEANO, 2007), parece ser mais eficaz jogar com as crianças, ouvi-las, observá-las. Antecipando-nos à destruição pelo poder e pela opressão, pela desconfiança na marcha da história (BENJAMIN, 1987), de modo que a destruição force o vislumbre de um outro futuro, embrionário. E se o momento em que vivemos abre o potencial utópico desse vislumbre, vale lembrar da passagem de Andrés Barba (2018, p. 71) em *República Luminosa*: “A infância é mais poderosa do que a ficção”.

De uma literatura que surge do limiar entre memória, esquecimento e fabulação, Barba (2018) escreve a história do aparecimento de 32 crianças em uma cidade localizada em um país não identificado da América Latina. Inicialmente não se sabe a origem dessas crianças, que, no decorrer dessa narrativa, vão se avolumando, uma vez que elas passam a ser uma espécie de refúgio encantado para as crianças da própria cidade, as quais começam a fugir de seus lares burgueses atraídas por um chamado que parece dizer também respeito a elas.

O autor narra os efeitos dessa aparição na organização da cidade fictícia: o papel da imprensa, dos estudos acadêmicos e das burocracias políticas e jurídicas, o medo, o terror, a violência. São crianças ágeis, de esconderijos improváveis, e que se comunicam em um dialeto incompreensível para os adultos, dispersam-se entre os territórios da cidade,

6 Porta-voz do exército Zapatista de Libertação Nacional.

da selva e do rio. Cria-se a atmosfera de uma massa de diferença aguda e, ao mesmo tempo, de indistinção, de algo que eminentemente faz parte das insurreições infantis, cujas aparições ágeis e rápidas nos confundem. As insurreições infantis na cidade fictícia criam imagens de estranheza e familiaridade e não deixam o leitor se fixar nunca em um só ponto de interpretação passiva e individualizante.

A ficção da república luminosa, título do livro, é capaz de nos revelar a face de algo que somos; e se o autor afirma que “a infância é mais poderosa do que a ficção”, é porque nosso cotidiano está abarrotado desses momentos em que elas interpelam os absurdos que vivemos e que ditamos como realidade ou perigosamente levam a cabo o ponto máximo da violência pela *mimesis* perversa imposta pelo homem que faz o gesto de uma arma com as mãos.

Inconclusa e futura, a infância nos convida a uma relação não instrumentalizada com o próprio presente, já que interrompe a continuidade, nos convoca a recontarmos parte de nossa história, reinventando um modo de estar juntos, incitando-nos a inventar novas formas de partilha, ansiando pelo mundo que já julgávamos concluído. Irrequieta interrupção da continuidade, convocação narrativa e pragmática do futuro e do passado, a infância pode nos convocar a uma interpelação de nós mesmos.

Considerações finais

Se o fascismo brasileiro encontrou “uma catástrofe para chamar de sua”, como nos alerta Safatle (2020), podemos, ainda, fazer uma convocação insurgente. Convocamos as infâncias e as crianças para as quais a força da ação está intimamente imbricada com o jogo fabulativo. Uma infância coextensiva à vida que não deve ser esquecida no pensamento humano; que se põe a reimaginar a infinitude mágica de composições de imagens que podem ser articuladas em uma língua expressiva, posta a serviço da transformação, e que amplia o volume de coisas vivas na superfície planetária, enfraquecendo o espaço de uma individualidade ilusória. Talvez o contexto da pandemia nos force a imaginar um mundo de espaços libertados, como sugere Jacques Rancière (2018, n.p.) na defesa de que política é “um assunto de imaginação”, uma faculdade estética capaz de reorganizar a forma como ocupamos o mundo e vivemos o ritmo do tempo. Diante do absurdo da pandemia, da espera pelo próximo avanço científico, pela próxima recomendação dos órgãos de saúde, compartilhamos, todos, certa inabilidade infante, e é diante dela que podemos reposicionar tudo. As crianças constroem um universo diferente dentro da morosidade da vida cotidiana.

No recente filme brasileiro *Bacurau* (2019), em meio às expressões dicotômicas das disputas entre adultos, as crianças interrogam o medo e transpassam pelas composições de corpos e enunciados, brincando e desafiando o terror. Mesmo que não saibamos os destinos das escolhas, as crianças no filme evocam a transitoriedade da brincadeira e do jogo em tensionamento com a certeza. As brincadeiras, no entanto, não se eximem do sentido político das conjunções entre as crianças, uma vez que afrontam o horror e a morte com a inocência, o não saber, e as travessias múltiplas, heteróclitas, resto de presença que quase não se nota na continuidade da narrativa das personagens principais.

Talvez a infância nos inspire, em certa medida, por se conjugar com a concepção de um trabalho ao mesmo tempo dispersivo e pontual, preciso e futuro. Que fim terão tido essas personagens? Não se sabe, quando se lê ou se conta uma história, quais possibilidades serão desdobradas pelos ouvintes irrequietos, que brincam com o sentido das coisas e dos acontecimentos. Daí, a possibilidade de perguntar de novo: o jogo não seria

uma importante imagem da experiência política? Temos subsídios do pensamento benjaminiano e de sua concepção política de infância para defender que sim.

Do processo imaginativo, ficcional, disso que nos resta, despertamos para a ação política, na luta contra a passividade que o capitalismo impõe a uma sociedade que sonha e imagina pelo consumo e pela acumulação, pelo estoque individual; pela mentira perversa que nos contam os discursos que sugerem que resguardar a própria vida – como propriedade privada – deve tolerar o abandono das vidas de quem nos rodeia.

É com a infância que aprendemos a nos comunicar pela expressividade do som da matéria do mundo que habitamos, a força da ressonância; onde outra comunidade vai se fazendo “entre as criaturas postas em silêncio” (BINES, 2019, p. 5). Ruidosamente, somos convocados a escutar um mundo de sobrevivências. As crianças impregnam-se com o espaço e os objetos que as rodeiam. Mas esse espaço – o mundo – é, a um só tempo, encantador e tenebroso. As crianças sabem disso, protegem-se em esconderijos ou na própria semelhança com os bichos, em uma certa camuflagem, *mimesis* instintiva e inventiva, mas também, como nos lembra Benjamin, com o moinho de vento e o trem, ouvindo a língua que o mundo das coisas lança sobre elas, despistando as demarcações individualizantes e solitárias que temos criado para preencher isso que nomeamos “eu”.

A única *mimesis* permitida em nossa civilização tem sido aquela que trabalha para as forças de constituição exemplar da identidade de um sujeito racional – cujo modelo é branco e patriarcal. O custo dessa constituição tem sido a abjeção e o abandono do mundo da infância e da natureza, como nos lembra Gagnebin (2013) e, portanto, o enfraquecimento de conexões inventivas que proliferem formas de viver e de estar vivo. O enrijecimento do sujeito pela dominação exploratória e predatória da natureza e pela expulsão da infância dos corpos de adultos e crianças antecipa nossa aniquilação e constrói uma natureza ameaçadora, porque violentada.

Herdeira da plenitude do dom mimético originário, a infância exige a atenção dos adultos. Tornamo-nos testemunhas de uma metamorfose que se oferece ao nosso olhar de forma transitória e efêmera, já que as crianças marcam e dispersam os terrenos onde existem segredos enterrados (BENJAMIN, 2009) ou escondidos. Solicitam, portanto, o olhar minucioso, micrológico e inquieto diante da vitalidade das coisas (CASTRO, 2009), olhar de um sujeito da infância que vive residualmente em nós. A concepção de infância que relampeja no trabalho de Benjamin guia uma investigação micrológica dos limites das formas de existir, encontrando possibilidades de travessia. Somente em relação a esse limite, o encasulamento pode se relacionar com a transformação que o casulo opera; como uma força que no homem insiste, “forçando-o a regredir aquém de si mesmo para libertá-lo das formas fechadas” (CASTRO, 2009, p. 211).

Não há sentido em clamar para que as coisas voltem a ser como antes. Na margem extrema desses limites, por uma exterioridade ainda não interditada pelas forças produtivistas do sistema em que vivemos, a infância tem brincado de criar semelhanças; tramando zonas de passagem entre humanos, animais, máquinas e objetos esquecidos. De nossa parte, podemos oportunizar possibilidades de dar forma a essas experiências, enquanto recebermos delas a “franqueza de um olhar não obstruído pelos clichês” (SCHÉRER, 2009, p. 209), a possibilidade de recriar uma linguagem verdadeiramente conectiva e inventiva em tempos de distanciamento.

É por isso que, sem infância, não haverá a invenção de uma passagem para outra forma de viver e de narrar nos oferecendo imagens que tomamos como oportunas para a construção de uma nova coletividade frente ao poder que se reitera sobre o fato de sermos vivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBA, A. **República luminosa**. Tradução Antônio Xerxenesky. São Paulo: Todavia. 2018.
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2009.
- _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- _____. **A arte de contar histórias**. São Paulo: Hedra, 2018.
- BINES, R. K. A grande orelha de Kafka. **Caderno de Leituras**, n. 87. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2019.
- CASTRO, C. M. de. A arte de caçar borboletas. In: JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-RIO, 2009.
- CASTRO, E. V de. **Brasil: país do futuro do pretérito**. São Paulo: n-1, 2019.
- FERREIRA, M. S.; PAMPLONA, M. H. Sobre a eficácia de anjos evanescentes: teologia e política em Walter Benjamin. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 161-178, 2019.
- GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- _____. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- _____. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. São Paulo: Paz e Terra. 2007.
- HAN, B-C. O coronavírus de hoje e o mundo de amanhã, segundo o filósofo Byung-Chul Han. **El País Brasil**, mar. 2020. Seção Ideas. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/ideas/2020-03-22/o-coronavirus-de-hoje-e-o-mundo-de-amanha-segundo-o-filosofo-byung-chul-han.html>> Acesso em: 12 abr. 2020.
- MARCOS, S. I. Os diabos do novo século (as crianças zapatistas do ano de 2001, sétimo da guerra contra o esquecimento). In: FENATI, M. C. (Org.). **Infância**. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2017. p. 175-192.
- MIZOGUCHI, D. H.; PASSOS, E. **Antifascismo tropical**. São Paulo: n-1, 2019.
- PIGLIA, R. Uma proposta para o novo milênio. **Caderno de Leitura**, n. 2. Belo Horizonte: Chão da feira, 2012.
- PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- RANCIÈRE, J. **A política é imaginação**. Entrevista concedida a Marina Balcázar Moreno. Instituto Humanitas Unisinos, 27 de jul. de 2018. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/581209-a-politica-e-imaginacao-entrevista-com-jacques-ranciere>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SAFATLE, V. **Bem-vindo ao Estado suicidário**. Disponível em: <<https://www.n-1edicoes.org/textos/23>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

SCHÉRER, R. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VETERANYI, A. Porque a criança cozinha na polenta (fragmentos). In: FENATI, M. C. (Org.). **Infância**. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2017. p. 102-108.

REFERÊNCIAS CINEMATográfICAS

BACURAU. Direção: Kleber Mendonça Filho, Juliano Dornelles. Pernambuco: Vitrine Filmes, 2019. (132 min).

RESUMO

O presente artigo, escrito no contexto da pandemia do novo coronavírus no Brasil, vale-se da proposição imagética do caráter destrutivo presente nos escritos de Walter Benjamin e aponta para condensações históricas e temporais em que o mundo é posto à prova em sua vocação para a destruição. Neste artigo, buscamos operacionalizar o jogo que compõe a relação entre a imagem de uma destruição necessária para a abertura do novo e a possibilidade de operacionalizar um gesto retroversivo da narrativa que se faz pela aliança com a infância, isto é, transformando as formas de contar a história e de atravessar o tempo presente. Para isso, passamos por uma crítica à concepção hegemônica de infância que é silenciada pela docilização e nos amparamos em uma concepção política de infância. Entre o que desmorona, as crianças são herdeiras da sobrevivência da arte de contar histórias, enfrentando a acelerada temporalidade da informação, reanimando o potencial de fazer dessas narrativas longínquas certa matéria-prima de orientação para o presente e o porvir. Utilizamos também de produções literárias protagonizadas por crianças na América Latina que nos oferecem a imagem da face de algo que somos e nos convocam à reparação pela possibilidade de recontarmos parte de nossa história.

Palavras-chave: infância, jogo, história, literatura.

Delante del fin del mundo, recomenzar por la infancia

RESUMEN

Este artículo, escrito en el contexto de la pandemia del coronavirus en Brasil, hace uso de la proposición imaginaria del carácter destructivo, presente en los escritos de Walter Benjamin, que apunta a condensaciones históricas y temporales donde el mundo se pone a prueba en su vocación por la destrucción. En este artículo buscamos operacionalizar el juego que establece la relación entre la imagen de una destrucción necesaria para la apertura de lo nuevo, y la posibilidad de operacionalizar un gesto retroversivo de la narrativa que tiene lugar mediante la alianza con la infancia, que es decir, transformar las formas de contar la historia y atravesar la actualidad. Para ello, pasamos por una crítica a una concepción hegemónica de la infancia que la silencia mediante la docilización, y nos apoyamos en una concepción política de la infancia. Entre lo que se derrumba, los niños son herederos de la supervivencia del arte de contar historias, enfrentando la temporalidad acelerada de la información, reviviendo el potencial de hacer de estas narrativas lejanas cierta materia prima para orientar el presente y el futuro. También utilizamos producciones literarias protagonizadas por niños en América Latina que nos ofrecen la imagen del rostro de algo que somos, y nos llaman a la posibilidad de volver a contar parte de nuestra historia.

Palabras clave: infancia, juego, historia, literatura.

Facing the end of the world, start over with childhood

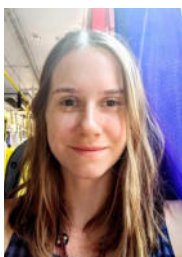
ABSTRACT

This article, written in the context of the coronavirus pandemic in Brazil, draws on the imaginary proposition of the destructive character, present in Walter Benjamin's writings, which points to historical and temporal condensations where the world is tested in its vocation for destruction. In this article, we seek to operationalize the game that makes up the relationship between the image of a necessary destruction for the opening of the new, and the possibility of operationalizing a retroversive gesture of the narrative that is made through the alliance with childhood, that is, transforming the ways to tell the story and pass through the present time. For this, we go through a critique of a hegemonic conception of childhood that silences it by docilization, and we support ourselves on a political conception of childhood. Among what collapses, children are heirs to the survival of the art of storytelling, facing the accelerated temporality of information, reviving the potential to make these distant narratives a certain raw material to guide the present and the future. We also use literary productions carried out by children in Latin America that offer us the image of the face of something that we are, and call us to reparation for the possibility of retelling part of our history.

Keywords: childhood, play, history, literature.

DATA DE RECEBIMENTO: 31/01/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 25/07/2021



Marina Harter Pamplona

Mestra em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil.

E-mail: hartermarina@gmail.com



Marcelo Santana Ferreira

Professor associado de Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. Mestre e Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil.

E-mail: ferreira_marcelo@id.uff.br

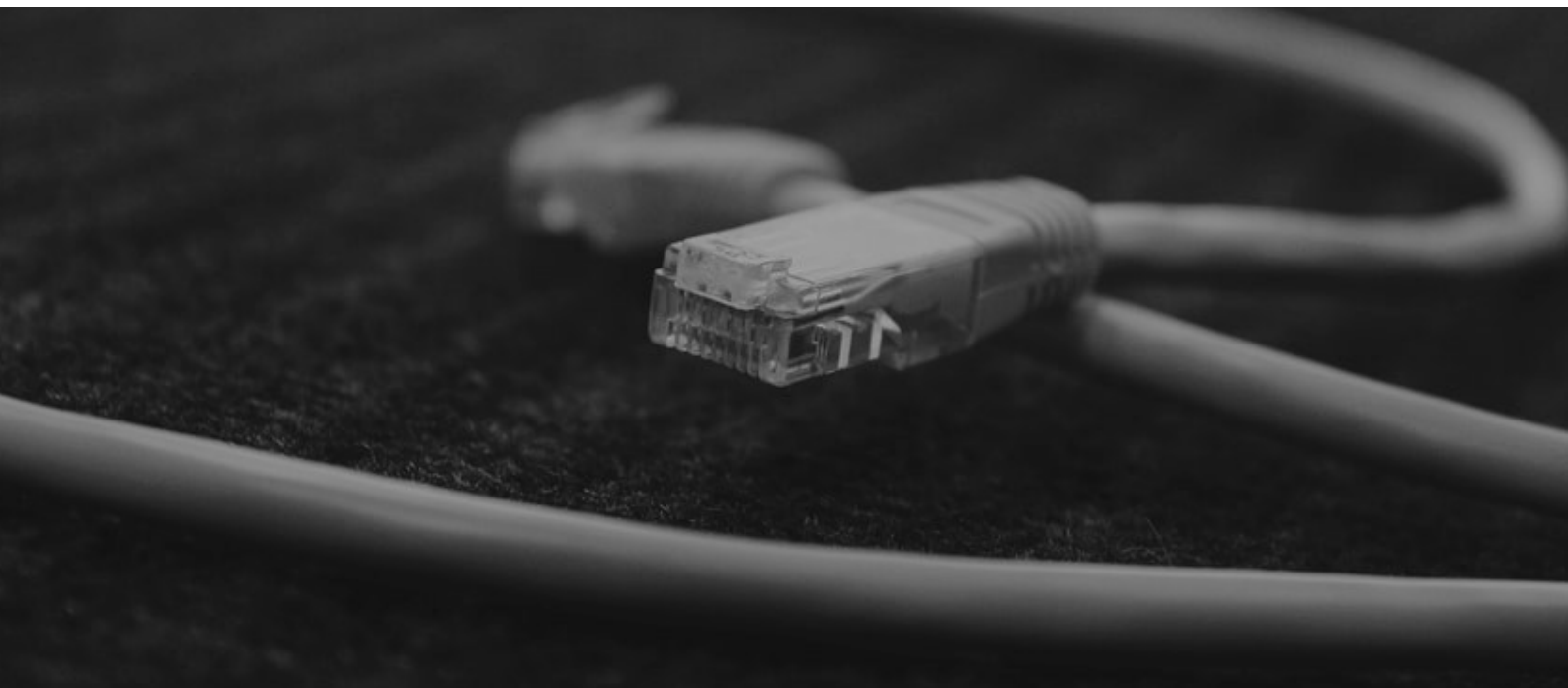


IMAGEM / IMAGEN: Unsplash

Niñez, educación y pandemia: la experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina)

Marina Moguillansky

Universidad Nacional de San Martín, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales, Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-8873-1136>

Carolina Duek

Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-02-3103-0363>

Introducción

El 2020 fue un año distinto a los anteriores: la pandemia modificó los tiempos, los espacios, las tareas y las preocupaciones cotidianas de los y las ciudadanas del mundo. En este trabajo nos proponemos caracterizar las formas en las que algunas familias de Buenos Aires, Argentina, recibieron las propuestas que asumió la educación en Argentina durante la pandemia para explorar las alternativas que ensayaron las escuelas de nivel primario y las maneras en que el cuerpo docente se vinculó con sus estudiantes. La hipótesis que organiza el presente trabajo es que las experiencias de la educación virtual durante la pandemia reproducen las desigualdades preexistentes respecto al seguimiento, atención, organización y adaptación de las escuelas a un contexto desafiante. Tanto en América Latina en general como en Argentina en particular, la educación se encuentra segmentada en subsistemas que se corresponden, a grandes rasgos, con las clases populares/clase media-baja y la clase media y media-alta: las primeras envían a sus hijos a escuelas públicas (y escuelas privadas religiosas con subsidio) mientras que las segundas eligen para sus hijos escuelas privadas (KRÜGER, 2012; TRUCCO, 2014).

En cuanto al diseño metodológico de esta investigación, hicimos un seguimiento de la situación de la pandemia, de las medidas de aislamiento y de las políticas educativas en Argentina a través de noticias periodísticas, redes sociales, informes y conferencias de prensa del gobierno. A su vez, realizamos un conjunto de 20 entrevistas semiestructuradas con padres y madres de niños y niñas de entre 6 y 9 años de edad, cuyos hijos asisten a escuelas primarias de gestión pública y privada en el Área Metropolitana de Buenos Aires. En ellas, preguntamos acerca de los cambios en las reglas de uso de las tecnologías durante 2020, especificando sus percepciones sobre la situación inicial, las diferentes etapas durante el año y también relevamos las rutinas escolares que siguieron los niños y niñas, las formas de acompañamiento por parte de los padres y madres y las dificultades que percibieron en este proceso. Para las entrevistas hicimos un muestreo teórico (GLASER; STRAUSS, 1969) por el cual seleccionamos a 20 familias, de las cuales la mitad tenía a sus hijos o hijas de entre 6 y 9 años de edad en escuelas de gestión privada y la mitad los enviaba a escuelas de gestión pública, controlando que hubiese entre los entrevistados un balance en términos de género de los niños y niñas y una heterogeneidad de situaciones familiares (hijos únicos, varios hermanos, padres juntos o separados, con actividades esenciales o no, entre otras). Las entrevistas fueron realizadas entre el 10 y el 27 de febrero de 2021. La elección de la franja etaria y del nivel primario de educación surge de las características específicas de los niños y niñas de dichas edades, que aún precisan de acompañamiento para conectarse a una clase virtual y/o realizar tareas a distancia, a la vez que atraviesan un momento vital en el cual el grupo de pares y la sociabilidad resultan fundamentales para las dinámicas de aprendizaje.

La modalidad de las entrevistas fue novedosa para nosotras como investigadoras y también estuvo marcada por las condiciones de la pandemia, pues contactamos a los entrevistados a través de mensajes telefónicos o escritos, les enviamos el cuestionario y fuimos recabando sus respuestas a través de mensajes de texto o de audio enviados en la mayoría de los casos por WhatsApp (una aplicación gratuita de mensajería instantánea). Esta forma de entrevistar demostró un buen funcionamiento y nos reveló algunas potencialidades: al recibir las preguntas y poder tomarse un tiempo para pensar antes de responder, fuera de la situación de interacción cara a cara que marca a las entrevistas presenciales, los sujetos con los que trabajamos tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre las preguntas, recordar sus experiencias (y en algunos casos, consultar con sus parejas o sus hijos) y organizar sus respuestas. Habilitamos la posibilidad

de que respondieran por audio o mediante mensajes de texto. De esta manera, observamos que las entrevistas produjeron respuestas orientadas hacia las preguntas, que muchas veces se destacaban por la reflexividad de la voz de los entrevistados y entrevistadas. En algunos casos, la modalidad del intercambio permitió que nos enviaran fotos y videos que ilustraban sus relatos lo cual enriqueció muchísimo el corpus de materiales. A su vez, como investigadoras, este formato permitió la repregunta distanciada en el tiempo, tras la lectura o la escucha cuidadosa de las respuestas. Como límite, la modalidad de entrevista empleada pierde algo de espontaneidad en las respuestas y no permite la clarificación inmediata, cuando él o la entrevistada se desvía o interpreta de otra manera la pregunta. Finalmente, en el contexto de distanciamiento por la pandemia, las entrevistas mediante WhatsApp fueron, también, un espacio seguro de interacción tanto para los y las entrevistados como para nosotras.

Las entrevistas fueron transcritas íntegramente, luego ingresadas y analizadas en el programa Atlas ti, donde creamos una Unidad Hermenéutica y clasificamos las entrevistas en grupos o “familias”, según el vocabulario del programa, de acuerdo al tipo de gestión de la escuela. Luego realizamos una codificación abierta de los textos, captando las categorías emergentes a partir de los relatos de los entrevistados y entrevistadas. A continuación, hicimos una codificación orientada y selectiva, que buscaba rastrear específicamente las citas sobre los aspectos centrales de este trabajo: las rutinas escolares durante la pandemia, las dificultades o ventajas para el acompañamiento escolar por parte de los adultos y la percepción de las actitudes de los niños y niñas frente a la educación virtual.

En la primera sección del artículo, describimos los comienzos de la pandemia en Argentina, centrándonos en las medidas que rigieron en Buenos Aires (ciudad y zona metropolitana), para explorar las transformaciones inmediatas y mediatas que generó en la vida cotidiana de los sujetos, a través de la reconstrucción de las principales medidas de aislamiento y distanciamiento tomadas por el gobierno nacional. En la segunda sección, abordamos las formas de educación virtual adoptadas por las escuelas públicas y privadas de nivel primario, que mostraron trayectorias muy diferentes. En la tercera sección, exploramos las dificultades que percibieron los adultos en el acompañamiento de la escolaridad virtual. En las conclusiones, reflexionamos sobre las consecuencias que estos hallazgos tienen para la desigualdad social y educativa en América Latina.

La pandemia en la Argentina y las transformaciones de la vida cotidiana

En Argentina aparecieron los primeros casos de Covid19 a comienzos del mes de marzo de 2020 y la decisión del gobierno fue establecer medidas tempranas a las que denominó Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), que se iniciaron el 20 de marzo con el Decreto 297/2020. Desde entonces y hasta fines de noviembre, se suspendieron todas las actividades presenciales con la excepción de un listado considerado esencial que no incluía a la educación. Por ello, las escuelas de todos los niveles permanecieron cerradas hasta finales de noviembre, momento en el que reabrieron para encuentros breves de revinculación sin finalidad educativa sino de socialización. Las clases presenciales se retomaron de manera parcial o total a mediados de febrero de 2021.

Los primeros meses de aislamiento fueron muy difíciles para las familias con niños y niñas en edad escolar en la zona metropolitana de Buenos Aires por dos motivos: fue la región en la que se concentraron los casos de Covid19 en ese período y en la que las normas de confinamiento fueron más estrictas y extensas (BIRGIN, 2020).

No estaban permitidas las salidas recreativas; los parques y las plazas estaban cerrados y, en la práctica, los niños y niñas debieron permanecer en sus hogares. La imposibilidad que tuvieron las infancias durante el primer trimestre de pandemia de salir a la calle es, en la historia argentina, inédita. Los adultos podían salir a comprar alimentos, remedios y demás productos de los comercios considerados “esenciales”, mientras que los niños y las niñas no tenían ninguna posibilidad de salir.

Si bien las tareas de cuidado de niños, niñas y adolescentes estuvieron incluidas entre las actividades esenciales exceptuadas de la cuarentena, en muchos casos las familias decidieron suspender por un tiempo la presencia de niñeras en la casa. Como relata Marcela¹, una entrevistada de 41 años:

Hasta mayo teníamos bastante miedo y nos parecía un riesgo que viniera la niñera a casa, porque vive lejos y tenía que tomarse tren y colectivo, así que le mantuvimos el sueldo, pero preferimos que no viniera.

La suspensión de tareas habilitadas está mediada, en este caso, por la preocupación respecto del transporte público y las posibilidades de exposición al virus en diferentes focos. Hemos encontrado, en distintos espacios y relevamientos durante 2020, que esta conclusión fue bastante frecuente en las clases medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) durante el primer trimestre de vigencia del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO).

A partir de mayo, en la Ciudad de Buenos Aires se autorizaron las salidas recreativas de niños y niñas, primero una vez por semana, luego dos veces por semana y, finalmente, se amplió a todos los días hacia el mes de julio. En la Provincia de Buenos Aires, estas salidas no se autorizaron hasta el mes de noviembre (aunque, en muchos casos se realizaban de todos modos), cuando todo el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) pasó del régimen de aislamiento a un régimen más liviano de distanciamiento social (DISPO). En ese momento, se abrieron las zonas de juegos de parques y plazas, se habilitó el funcionamiento de los centros de compras (shopping centers, galerías comerciales y paseos de compras) y retomaron sus actividades la mayoría de los espacios recreativos.

En lo que respecta al ámbito educativo, a nivel nacional, la estrategia del Ministerio de Educación se desplegó en torno de un plan denominado Seguimos Educando, que consistió en ofrecer clases para los diversos niveles educativos a través de la televisión pública y la radio, y en crear y distribuir una serie de cuadernillos de actividades – digitales o impresos en papel – que abordaban los contenidos curriculares, con adaptaciones específicas que atendían a la coyuntura de la pandemia. Además, el portal web del Ministerio (Educ.Ar) ofrecía recursos descargables y sugerencias de actividades diaria o semanalmente. La distribución de los cuadernos impresos fue dispar a lo largo y a lo ancho del país y no hay, aún, informes concluyentes sobre la recepción de los programas educativos emitidos ni de los recursos puestos a disposición para docentes, estudiantes y familias.

La clave enunciativa de las iniciativas estatales se vinculó con la *continuidad*: Seguimos Educando era una petición de principio frente a muchas discusiones en los medios de comunicación y con algunas de las familias involucradas, se exhibieron tensiones entre la consideración de la educación virtual en pandemia como relevante y significativa

¹ Los nombres de los y las informantes han sido modificados para preservar su identidad y la de sus hijos e hijas.

y quienes creían que eso que ocurría entre mensajes de WhatsApp y clases virtuales no era equivalente a la educación de ninguna forma y con ninguna salvedad válida (DUEK, 2021). Seguimos Educando fue el nombre de las iniciativas pero, dijimos, también una forma de presentar la educación virtual en pandemia en la Argentina. Dussel (2020) caracterizó el año escolar como “en pantuflas”, ese calzado cómodo que se utiliza en el hogar pero no en los espacios públicos. Pensar la educación así supone combinar ciertas informalidades domésticas junto con las demandas de una escuela que apareció por diferentes pantallas, con distintas regularidades y vínculos. La escuela “en pantuflas” se plantea como un oxímoron: hay un requisito de aseo y de presencia para ir a la escuela que es contradictorio con la informalidad de ese calzado. Solo en un año tan particular como el 2020 podemos entender que no sólo no es un oxímoron sino que fue la única forma que la escuela encontró para continuar con el dictado de contenidos. En el próximo apartado revisaremos algunas de las formas que adquirió la educación durante la pandemia en escuelas públicas y privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires.

Dos escenarios diferentes: escuelas públicas y privadas

La educación durante la pandemia en Argentina tuvo matices según las regiones y su situación epidemiológica, pero en términos generales la mayor parte del territorio nacional estuvo con las escuelas cerradas desde marzo hasta fines de noviembre, fecha en la cual se hicieron encuentros breves de revinculación, como ya mencionamos. En el AMBA, las escuelas no dieron clases presenciales y las estrategias de reemplazo por clases virtuales fueron muy dispares, como afirma Larghi (2020). Según tres informes que se publicaron en 2020, Narodowsky, Volan e Braga (2020), UNICEF (2020) y Observatorio de la Deuda Social Argentina, Universidad Católica Argentina (2020) el celular fue el dispositivo más utilizado en la Argentina (más del 90% de promedio de uso según diferentes fuentes) por su accesibilidad y preexistencia en los hogares para la conexión a clases virtuales y a contenidos sincrónicos y asincrónicos. En particular, se observó una desigualdad notable entre las estrategias, recursos y capacidades de las escuelas de gestión pública, por un lado, y las de gestión privada, por el otro, a favor de las segundas. Si bien existieron matices y diferencias entre instituciones particulares, propondremos una descripción que muestra las trayectorias típicas que siguieron las escuelas públicas y privadas respectivamente con respecto a la educación virtual durante la pandemia, según hemos podido reconstruir a través de la sistematización y del análisis de las entrevistas con familiares.

Las escuelas de gestión pública del AMBA tuvieron una reacción muy lenta frente al cambio de la presencialidad a la virtualidad. No hubo directivas claras ni uniformes para las escuelas por parte de las autoridades. Si bien estaban disponibles, ni la estrategia ni las propuestas de Seguimos Educando (clases a distancia y cuadernillos) fueron utilizadas por las escuelas públicas del AMBA a las que asistían los hijos de las familias entrevistadas. Por motivos diversos, las autoridades de las escuelas y los maestros a cargo no adoptaron los materiales que el Ministerio puso a disposición, no sugirieron que sus estudiantes siguieran las clases ofrecidas por televisión o radio, ni utilizaron los cuadernillos de actividades. Si bien nuestra muestra no es representativa, Schwal (2021) llegó a la misma conclusión en su análisis sobre la educación primaria y la pandemia. Según el autor, el programa gubernamental Seguimos Educando consideró a la tecnología como medio para mitigar la ausencia de presencialidad pero no consideró las desigualdades de acceso y de conectividad preexistentes.

De este modo, quedó a criterio de cada familia instar a sus hijos a que vieran o escucharan las clases que se ofrecían por los medios de comunicación públicos o a que hicieran las tareas de los cuadernillos. En el caso de las familias entrevistadas, ninguna mencionó haberlo hecho (y, podríamos agregar, tampoco lo pensaron).

En la mayoría de las escuelas públicas, durante las primeras semanas de aislamiento se enviaron algunas actividades para los alumnos utilizando fotocopias y/o archivos digitales que se les hacía llegar a los padres a través del email, las redes sociales o la mensajería instantánea. En algunos casos se crearon *blogs*, *padlets* u otros espacios en plataformas educativas virtuales, en los cuales se iban subiendo las actividades. De esta manera, se fue delineando una propuesta que se concentró en el envío de tareas, textos, videos que los estudiantes debían ver, realizar, responder desde sus hogares, con la ayuda de los familiares. Algunas escuelas sistematizaron esta propuesta y los docentes solicitaban la entrega de los ejercicios en una fecha específica, hacían devoluciones y puestas en común; en otros casos, esta dimensión fue más débil o no existió y el vínculo se transformó en un envío asincrónico de mensajes y de archivos adjuntos que no se corregían ni comentaban.

Las clases sincrónicas casi no estuvieron presentes en las escuelas de gestión pública hasta las vacaciones de invierno - las dos últimas semanas del mes de julio. Según los relatos de los padres y madres entrevistados, en la mayoría de los casos, antes de las vacaciones sólo tuvieron uno o dos encuentros virtuales por plataformas de videollamada como Zoom, Meet o Jitsi, que se dedicaron a la sociabilidad y a la recreación, con la lectura de un cuento o un juego interactivo.

Al término de las vacaciones de invierno, en muchas de las escuelas públicas se inició una rutina de clases sincrónicas, que en la mayoría de los casos consistió en dos o tres encuentros semanales de una hora o 90 minutos de duración, con la presencia del docente de grado y, en ocasiones, pero con menor frecuencia, con los docentes de materias especiales. La dinámica de trabajo con las materias especiales en general fue más esporádica, con un encuentro quincenal o mensual. La mamá de un niño que comenzaba la escolaridad primaria comentó la dinámica que asumió el grado de su hijo:

La maestra los dividió, creo, teniendo en cuenta los niveles de aprendizaje de la lectoescritura especialmente; armó dos grupos, entonces el Zoom en grupos más chicos también resultó más fácil, para los chicos de primer grado. Más las tareas de siempre semanales. También los encuentros por Zoom empezaron a ser más educativos, al principio habían sido más orientados a la relación social. Luego tenía también una vez cada quince días encuentro de artes, otro de educación física, también por Zoom, una vez por semana inglés y cada quince días junto con inglés, tecnología (Mara, mamá de Román, 6 años).

Esta organización que relata la mamá de Román es una buena síntesis de muchas otras que relevamos en las entrevistas. En promedio, según pudimos reconstruir desde la perspectiva de las familias, en las escuelas públicas se ofrecieron alrededor de tres horas semanales de clases sincrónicas, con variaciones que van desde ninguna clase hasta un máximo de cinco horas semanales.

Esta situación resume la trayectoria típica de las escuelas públicas tal como la construimos mediante los testimonios tuvo algunas variaciones. En el caso de algunas de las escuelas que mencionaron las familias entrevistadas, no se dictaron clases sincrónicas; hubo a lo sumo uno o dos encuentros más bien destinados a la sociabilidad.

En estos casos, las actividades educativas fueron exclusivamente asincrónicas organizadas a través de materiales escritos, videos o imágenes que se compartían en archivos digitales o fotocopias.

En contraste con la situación de las escuelas públicas, en el caso de las escuelas de gestión privada del AMBA verificamos que la gran mayoría comenzó desde los inicios del aislamiento a ofrecer actividades a distancia y clases sincrónicas a través de plataformas de videollamada. A las dos o tres semanas del cierre de las escuelas, la mayoría de las escuelas privadas ya estaba ofreciendo al menos dos o tres clases sincrónicas semanales; en algunos casos, dictaban clases todos los días. En varias instituciones, se decidió pagar los servicios de alguna plataforma educativa virtual como *Edmodo* o *Google Classroom*, así como también en muchos casos se adquirió el servicio pago de Zoom². Las posibilidades de acceso y de pago de plataformas electrónicas para dictar clases fueron más amplias en las escuelas privadas dado que cuentan con los pagos mensuales de las familias pero, también, por la independencia de criterio que cada escuela de gestión privada tiene (no necesitan habilitación ni una autorización para el uso de fondos por parte de las autoridades educativas). A su vez, es importante mencionar que, dado que la educación privada se *paga*, los reclamos de las familias y la demanda constante durante 2020 fue una invariante que las escuelas no pudieron desplazar: el reiterado reclamo “yo pago por un servicio, que lo brinden” – identificado por diferentes autores en relación con la educación privada (GAMALLO, 2011) – se exacerbó durante la pandemia en términos de reclamos por clases sincrónicas, seguimiento y espacios de apoyo casi cotidianos.

Con el correr de las semanas, la mayoría de las escuelas privadas sistematizó una propuesta de educación a distancia basada en clases sincrónicas y tareas a ser entregadas, con una mayor carga semanal que en las escuelas públicas. En algunas de las escuelas que analizamos para esta investigación, se ofreció la totalidad de las horas de clase a través de videollamadas; en otras, se trabajó con una reducción de la carga horaria, con pausas entre clase y clase. En promedio, las escuelas privadas ofrecieron 12 horas semanales de clases sincrónicas, a las que se sumaba la realización y entrega de tareas a través de diversas plataformas y actividades recreativas o de sociabilidad.

Dentro de las escuelas privadas cuyas estrategias pudimos reconstruir, se destacan algunas instituciones que sólo unos días después de publicado el decreto que imponía la cuarentena, ya tenía lista una plataforma de clases virtuales.

Un viernes ellos dejaron el colegio y el lunes ya tenían las clases virtuales armadas, al principio era todos los días pocas horas, pero a medida que el colegio se fue adaptando y demás, prácticamente cerca de las vacaciones de invierno tuvieron la jornada completa. Arrancaban ocho y media de la mañana hasta las doce, y la parte bilingüe a partir de las dos o tres de la tarde hasta las cinco, es decir que después de las vacaciones de invierno para ellos era como si hubieran ido al colegio normalmente sólo que por Zoom (Celia, mamá de Carla, 8 años, escuela privada).

2 La plataforma Zoom de videollamadas fue una de las preferidas para las clases virtuales durante la pandemia. En vistas de la situación crítica a nivel mundial, esta empresa ofreció un servicio gratuito de videollamadas con hasta cien usuarios conectados por un período máximo de cuarenta minutos; el servicio pago no presenta esta limitación.

No todas las escuelas privadas siguieron la estrategia de ofrecer todas las horas de clase a través de videollamadas; de hecho, se destaca la amplia variedad de formas de encarar la educación a distancia desde las instituciones privadas. En un extremo, se encuentran las instituciones que ofrecieron una experiencia con la misma carga horaria que tenían los alumnos anteriormente; en el otro extremo, algunas escuelas privadas tuvieron estrategias similares a las que encontramos en las escuelas públicas. Esto es, dos o tres encuentros de 60 o 90 minutos a la semana, con el complemento del envío de tareas para realizar en forma individual. Por ejemplo, Analía, de 39 años, madre de Benicio de 8, relataba así su experiencia:

Él tenía dos clases sincrónicas por semana de 45 minutos, una con la mitad de los compañeros de división, la otra con todo el grupo. En los otros tres días, le mandaban actividades en *classroom*, solía ser un Word con cinco hojas, eso nos llevaba por ahí una hora o dos según el día, porque había que completar cosas en el cuaderno, otras en la computadora. Aparte las clases especiales de música o plástica mandaban cada 15 días una actividad que había que hacer y enviar videos, o una foto de la producción. Estaba dentro de todo bastante organizado, pero obviamente sabía a poco (Analía, mamá de Benicio de 8 años, escuela privada).

Entre esos dos extremos, otras escuelas privadas ofrecieron tres o cuatro horas de clase sincrónica por día, en encuentros de corta duración. Una diferencia que se observa con respecto a las escuelas públicas es que los docentes de materias especiales, que en éstas últimas por lo general no tuvieron casi ninguna participación en clases por videollamada, sí lo hicieron en las escuelas privadas de forma regular y sostenida.

El contraste más agudo entre las escuelas públicas y las privadas se observa en la cantidad de horas de clases sincrónicas que tuvieron los estudiantes: si las escuelas públicas ofrecieron en promedio 3 horas semanales, las escuelas privadas ofrecieron 12. Siendo la relación de un a cuatro, y a lo largo de las semanas del año, considerando sólo la segunda mitad de 2020, los estudiantes de escuelas públicas tuvieron alrededor de 50 horas de clase mientras que los de escuelas privadas tuvieron 200 horas. Si bien no podemos dar cuenta de la calidad, de los contenidos, de las formas de dictado ni de los resultados que tuvieron las horas de dictado sincrónico, el contraste en tiempo de conexión es impactante.

En cuanto a la evaluación de los alumnos, hubo marchas y contramarchas, discursos contradictorios que para los padres y madres resultaron una fuente de ansiedad y de preocupación. En un comienzo, las autoridades del Ministerio de Educación afirmaron que no se evaluaría a los estudiantes, que era una etapa para aprender y no para evaluar; pero luego se plantearon instancias de cierre de boletines y los docentes se vieron presionados a evaluar a los estudiantes tanto a mitad como a final de año, informando si podían o no pasar de grado. Las formas de evaluación se vincularon con la trayectoria de los estudiantes a lo largo del año, de las entregas de tareas y su participación en las instancias sincrónicas. Las escalas de evaluación pasaron de ser numéricas a conceptuales durante la primera parte del año y se sugirió la confección de informes individuales de desempeño. Para el trimestre final se construyó una forma de evaluación cualitativa pero con cierta gradación que se ordenaba en tres categorías: “En proceso”, “Suficiente” y “Avanzado”. Con esta escala se evaluaron los conocimientos adquiridos, el seguimiento de las clases y de los materiales en escuelas públicas y privadas del país. Quienes obtuvieron “en proceso” debieron retomar las clases el 17 de febrero de 2021 para ser evaluados en relación con los contenidos específicos aún no consolidados.

Al respecto, Anijovich (2020) afirma que la evaluación en pandemia debería ser entendida, más que nunca, como oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, reconozcan sus logros y registren sus debilidades en un momento en el que el sistema de educación tradicional está en suspenso.

Más allá de la disparidad de experiencias, de cantidad de horas de conexión, la evaluación fue una instancia de cierre y de síntesis para muchas familias y escuelas. Para evaluar las trayectorias y experiencias en la educación virtual se reveló como una dimensión fundamental el tipo de gestión pública o privada de las escuelas. En el próximo apartado, abordaremos la cuestión del acompañamiento de la educación virtual por parte de los adultos.

Las dificultades del acompañamiento

Las familias con niños y niñas de entre 6 y 9 años que entrevistamos para esta investigación tuvieron que hacer frente al acompañamiento escolar de sus hijos. Si bien hubo situaciones laborales muy diversas entre los adultos, la gran mayoría de nuestros entrevistados sostuvo actividades de trabajo desde su hogar y/o alguno de los miembros de la pareja debió salir a trabajar fuera del hogar en forma cotidiana, por realizar tareas esenciales³.

En coincidencia con estudios previos (UNICEF, 2020), siguiendo los testimonios de los adultos, encontramos que las madres fueron las principales responsables de acompañar la escolaridad de los hijos e hijas, en particular de los más pequeños cuando hubiera más de un hijo en el hogar. De las veinte familias entrevistadas, en todas ellas las madres afirmaron que se ocuparon de ayudar a sus hijos o hijas en la educación virtual; mientras que sólo algunas de las mujeres comentaron que lo hacían en igualdad de condiciones con sus parejas. Esta distribución desigual en las tareas de cuidado es preexistente (FAUR, 2012) pero se visibilizó de forma clara durante la pandemia. El acompañamiento de la escolaridad entrañó una serie de desafíos y dificultades para los adultos: en principio, la necesidad de hacerlo al mismo tiempo y en el mismo espacio en el que muchas veces ellos o ellas se encontraban trabajando o haciendo tareas domésticas; por otro lado, la falta de saberes y destrezas específicas para acompañar el aprendizaje a distancia; como señala un informe de la Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Covid19, una alta proporción de adultos/as con niños/as y adolescentes a cargo considera que no posee las competencias tecnológicas necesarias (COMISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES, UNIDAD COVID19, 2020). Por último, la carencia de competencias pedagógicas y hasta de conocimientos sustantivos sobre los temas que debían explicar.

Una primera dificultad que tuvieron las familias para sostener y acompañar la escolaridad virtual se vinculó con la cuestión del espacio, la infraestructura y los dispositivos.

3 De acuerdo al Decreto 297/2020, las personas afectadas a las actividades y servicios declarados esenciales en la emergencia quedaban exceptuadas de cumplir con el aislamiento, incluyendo al personal de salud, fuerzas de seguridad, actividad meteorológica, control del tráfico aéreo, bomberos; autoridades superiores de los gobiernos nacional, provincial y municipal; personal de los servicios de justicia de turno; personal de cuidado para adultos mayores, discapacitados, niños y adolescentes; personal de los servicios de comunicación audiovisual, prensa y radiodifusión; supermercados mayoristas y minoristas, comercios de proximidad, farmacias; industrias de alimentación y su cadena productiva; servicios básicos y transporte de pasajeros, entre otras.

Los hogares tuvieron que transformarse en espacios multifuncionales en los que no sólo los chicos tomaban sus clases (a veces más de uno al mismo tiempo) sino que también los adultos realizaban sus actividades laborales con la misma conexión a internet y con menos de un dispositivo disponible por persona. Los departamentos o casas en la mayoría de las familias entrevistadas no contaban con suficientes espacios diferenciados y con aislamiento del sonido como para llevar adelante las múltiples actividades a distancia: es así que algunos entrevistados contaron que crearon nuevos “espacios de trabajo” para sí mismos y para sus hijos. Así, se improvisaron escritorios con mesas o sillones y bandejas; se reorganizó el uso del espacio de la cocina y del comedor; se compraron computadoras, tabletas, celulares y auriculares con micrófono. Pero no siempre las familias contaban con recursos para adquirir nuevos dispositivos, así es que también, en algunos casos, éstos se pidieron prestados o bien se tuvo que organizar estrictamente su uso. En el caso de Eloísa, mamá de un varón de 8 años que asistió a la escuela pública, señalaba lo siguiente:

No compramos ningún celular, me manejé toda la pandemia con mi celular, dentro de todos los inconvenientes pudimos resolver bien la situación, para que los chicos siguieran sus clases virtuales, hicieran las tareas y cosas que mandaron, nos manejamos bien con un dispositivo. Antes quizás lo usaban para jugar, en la pandemia se convirtió en algo estrictamente educativo para las clases (Eloísa, mamá de Brian de 8 años, escuela pública).

Con un solo dispositivo, la organización familiar de la conectividad estuvo a cargo de la madre que, como una directora de orquesta, tuvo que evaluar y jerarquizar demandas y necesidades de trabajo, de educación y de ocio en una sola pantalla con un tiempo diario limitado y, en general, superpuesto en las franjas de demanda.

Una segunda cuestión que aparece en la mayoría de las entrevistas es la dificultad pedagógica de los padres y madres para explicar los contenidos escolares a sus hijos. Son varios los testimonios que, entre nuestros entrevistados, dan cuenta de estas dificultades que se experimentaron con angustia e impotencia. Así, por ejemplo, reflexionaba Valeria sobre su experiencia:

Lo de matemática fue complicado porque no sabíamos bien cómo explicarle y ella había cosas que no sabía resolver y no entendíamos cómo no nos salía a nosotros... Entonces bueno, ahí nos comunicamos por mail por la maestra, mi pareja le escribió y le preguntó cómo enseñarle tal cosa, y la maestra nos respondía, así que eso todo bien (Valeria, mamá de Cleo, 8 años, escuela privada).

Como se observa, en su caso la relación con la maestra facilitó el acompañamiento y se reconoce su esfuerzo para brindar herramientas didácticas a los padres, muchas veces en comunicaciones individuales para sortear dificultades específicas. Pero, en otros casos, esto no ocurrió y los familiares manifestaron descontento con los vínculos establecidos con las o los maestras, como en el siguiente testimonio:

La relación con la maestra dejó bastante que desear, porque no contestaba demasiado, lo que eran las devoluciones con los chicos me pareció muy pobre, era muy en automático. Después de cada tarea, estuviera como estuviera siempre recibía un “bien” o “excelente” y eso era todo, no había comentarios más concretos sobre la actividad, que por ahí yo hubiese esperado que tal vez no a diario, pero sí semanal o quincenalmente se tomara el tiempo de hacer una devolución más personalizada a cada niño sobre sus avances o sus dificultades, y eso no sucedió. Podía tener errores de ortografía, mal las cuentas, que ella no lo corregía (Analía, 39 años, mamá de Benicio de 8 años, escuela privada).

La educación virtual dificultó un seguimiento más personalizado de la trayectoria de los niños y niñas, de modo que muchas veces la explicación, el apoyo y las correcciones de tareas y aprendizajes, quedaron a cargo de los padres y las madres. Este rol docente que tuvieron que asumir los adultos a cargo, según vimos en las entrevistas, se dio con más frecuencia e intensidad en el caso de los niños y niñas que acudían a escuelas públicas. En el caso de Carolina, mamá de Felicitas, de 9 años y estudiante de una escuela de gestión pública, lo recuerda de esta manera:

En un momento tenía mucha bronca por el poco compromiso docente, lo básico de las actividades, el dejar que cada uno haga lo que quiera y pueda, que todo estaba permitido... Después me puse a pensar que, en lugar de enojarme, tenía que ver todo lo otro que estaba aprendiendo. La acompañamos haciendo las actividades con ella, explicándole lo que no estaba claro y buscando otras cosas para no perder más de lo que se veía que perdían con la escuela. Entonces fomentamos su interés por la lectura comprando bastantes libros de su gusto, tomó clases de piano por Zoom, estimulamos su gusto por el dibujo dándole materiales para trabajar (Carolina, mamá de Felicitas de 9 años, escuela pública).

En el relato de Carolina se observa frustración con la propuesta de la escuela y se cuestiona la actitud de los docentes pero, al mismo tiempo, hay una reacción positiva que le permite activar otros recursos y disposiciones propios, tales como saberes, destrezas e intereses que pudo desarrollar junto con su hija durante la pandemia. Todas las iniciativas se vinculan con los recursos materiales y simbólicos con los que contaba la madre de forma previa que le permitieron vehiculizar actividades, compras y formas de acompañamiento complementarias.

Otra dificultad que aparece en algunos relatos de los padres y las madres se refiere a crisis de angustia de niños y niñas durante las clases virtuales. Frente a las clases sincrónicas, la dinámica de la videollamada presentó desafíos para todos: muchas veces los niños y las niñas tuvieron problemas para tomar la palabra. Jorgelina, madre de mellizos de 8 años contó su experiencia:

Hubo situaciones en las que se frustraron, querían hablar y la maestra no les daba la palabra o tenían apagado el micrófono y terminaron llorando en el Zoom y había que ir a intervenir, quizás la maestra ni llegaba a darse cuenta de lo que había pasado o te avisaba otra mamá porque, como los chicos estaban con auriculares, yo no escuchaba las clases pero otras mamás que tenían a los chicos con el micrófono abierto te avisaban “che, tu hijo está llorando” y ahí yo salía de una reunión para ver qué estaba pasando (Jorgelina, mamá de Julián y Nicolás, de 8 años, escuela privada).

En esta cita pueden analizarse varias dimensiones de las tareas de cuidado y de las formas posibles de acompañamiento a los más chicos. Por un lado, las dificultades para participar en las clases virtuales podían generar angustia en quienes querían hablar o preguntar algo. Los y las docentes encontraban dificultades en mirar cada uno de los cuadraditos de la pantalla y (casi adivinar) qué pasaba en cada uno de ellos. Por otro lado, los niños y niñas con auriculares se sumergían en un espacio en el que ninguno de los convivientes oía pero, en muchos casos, eran otras madres (mujeres, como mencionaba el informe citado) quienes avisaban lo que ocurría. La escena es compleja y, a la vez, sintetiza lo difícil que fue para el cuerpo docente hacer un seguimiento; para las familias, trabajar mientras que sus hijos e hijas se conectaban con el riesgo de no poder estar al tanto de algún inconveniente; para los niños y niñas hacerse escuchar, poder preguntar o comentar lo que necesitaban o querían en tiempo real. Las tareas de cuidado involucran, también, las afectivas, la contención y el acompañamiento en las frustraciones cotidianas y en las obligaciones. Y durante 2020 los adultos tuvieron que encargarse de todas a la vez mientras que sostenían sus propios trabajos, las tareas domésticas y el cuidado, en algunos casos, de adultos mayores fuera del hogar.

Por último, pero no menos importante, registramos también en los relatos de los familiares una dimensión valorada de la experiencia de la educación virtual: el comprometerse más de cerca, poder conocer la dinámica de enseñanza y observar en forma más directa los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, apareció para muchos de los entrevistados como un emergente positivo de la pandemia. Frases como: “La pandemia nos trajo momentos familiares muy lindos”, “Pasamos un año juntos”, “Me involucré más con la educación de mi hija”, “Pude ver más de cerca cómo se educa mi hijo”, dan cuenta de esta dimensión. La pandemia fue también una pausa en el tiempo ajetreado de algunas familias y en ciertos casos habilitó espacios de encuentro y un conocimiento más íntimo de las dinámicas de la educación escolar.

Algunas conclusiones

A nivel nacional, el Ministerio de Educación tuvo una reacción rápida y generó una propuesta integral con clases a distancia, cuadernillos de actividades y diagramas de contenidos diarios diseñados por especialistas. Sin embargo, estas propuestas no parecen haber sido adoptadas en forma sistemática por las escuelas ni por los docentes: no encontramos referencias a ello en el universo de las familias entrevistadas y en informes preliminares y en la bibliografía citada no aparecen grandes resultados positivos de la iniciativa. A su vez, el Ministerio de Educación no ha publicado ningún informe concluyente al respecto. Dadas las limitaciones de la muestra con la que trabajamos, no es posible generalizar estos hallazgos, pero resulta sugestivo y podría ser un aspecto a indagar en futuras investigaciones.

A nivel de las escuelas y sus estrategias de educación virtual, mostramos la marcada desigualdad entre la trayectoria típica de las escuelas de gestión privada, por un lado, y la de las escuelas de gestión pública, por el otro. Así, vimos que las escuelas privadas en general tuvieron un comienzo más rápido de la propuesta de educación virtual, que utilizaron múltiples recursos tales como plataformas, envío de actividades y clases sincrónicas; que lograron ofrecer una cantidad mayor de horas semanales y que establecieron un diálogo más fluido entre directivos, docentes y familias. Las escuelas públicas en su mayoría demoraron en generar una propuesta de educación virtual, dispusieron de menores recursos, dieron menos horas de clase y tuvieron más dificultades para gestionar la relación entre institución, docentes y familias.

En cuanto al acompañamiento familiar de la educación virtual, registramos dificultades diversas: carencias de espacio, dispositivos y conectividad; problemas para conciliar el trabajo de los adultos, las tareas domésticas y el acompañamiento; falta de saberes pedagógicos para explicar las tareas; respuestas insuficientes por parte de las escuelas y/o de los docentes; ansiedad y angustia por parte de los niños y las niñas frente a la educación virtual. Sin embargo, también observamos un aspecto valorado positivamente: la cercanía y la posibilidad de conocer más de cerca las dinámicas de trabajo de los docentes y/o de las escuelas elegidas para los hijos e hijas.

La pandemia sin dudas reprodujo y agravó las desigualdades preexistentes entre las escuelas de gestión pública y las de gestión privada. Este es un aspecto que necesitamos explorar con mayor profundidad, que despierta interrogantes y preocupaciones y que, sobre todo, requiere de intervenciones urgentes en la forma de políticas públicas diseñadas para mitigar y revertir estos procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANIJOVICH, R. ¿Cómo sabemos que nuestros estudiantes están aprendiendo? In: MAGGIO, M. et al. (Org.). **Bitácora de Cuarentena, para docentes y pedagogues**. Buenos Aires, Argentina – São Paulo, Brasil: 2020, p. 112-131.

ARGENTINA. Decreto n° 297-2020, de 20 de marzo de 2020. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. **Boletín Oficial de la República Argentina**, Buenos Aires: Poder Ejecutivo Nacional, n. 34.334 - Primera Sección, p. 3-7, 2020.

BIRGIN, A. Educación en cuarentena. Entrevista concedida a David Añazc. In: MAGGIO, M. et al. (Org.). **Bitácora de Cuarentena, para docentes y pedagogues**. Buenos Aires, Argentina – São Paulo, Brasil: 2020, p. 20-31.

COMISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIDAD CORONAVÍRUS COVID19, 2020. Informe del 20 de abril de 2020. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET. Disponible en: <https://www.conicet.gov.ar/la-comision-de-ciencias-sociales-de-la-unidad-covid-19-releva-los-alcances-de-los-primeros-dias-de-cuarentena/>. Acceso en: 15 de mayo de 2020.

DUEK, C. La educación virtual en Argentina: límites y posibilidades de la educación en el contexto de la Pandemia 2020. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, Dossiê Vida Cotidiana, Emoções e Situações Limites: viver em um contexto pandêmico, João Pessoa, v. 20, n. 58, p. 127-138, abril 2021.

DUSSEL, I. La clase en pantuflas: reflexiones desde la excepcionalidad. In: MAGGIO, M. et al. (Org.). **Bitácora de Cuarentena, para docentes y pedagogues**. Buenos Aires, Argentina – São Paulo, Brasil: 2020, p. 46-64.

FAUR, L. **El cuidado infantil en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

GAMALLO, G. Mercantilización del bienestar: hogares pobres y escuelas privadas. **Revista de Instituciones, Ideas y Mercados**, n. 55, p.189-233, 2011.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of Grounded Theory**. New York: Ed. Aldine Publishing Company, 1969.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. **Documento sobre evaluación, acreditación y promoción durante el período 2020-2021**. Disponible en: <<https://www.buenosaires.gob.ar>>. Acceso en: 10 de febrero de 2021.

KRÜGER, N. La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. **Páginas de Educación**, v. 5, n.1, p. 137-156, 2012.

LARGHI, B. S. Condiciones sociales para la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: conocimientos movilizados por el Programa Conectar Igualdad en Argentina. **Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital**, Centro de Estudios de Telecomunicaciones de América Latina, n. 1, p. 4-29, 2020.

NARODOWSKY, M., VOLAN, V.; BRAGA, F. **La educación argentina durante la pandemia de COVID-19: un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento**. Buenos Aires: Universidad Torcuato di Tella, 2020.

OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA – UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA. **Efectos del ASPO-COVID-19 en el desarrollo humano de las infancias argentinas**. Informe de Avance, diciembre de 2020. Disponible en: <https://www.observatoriosocial.com.ar/biblioteca/material-de-consulta/432-efectos-del-aspo-covid-19-en-el-desarrollo-humano-de-las-infancias-argentinas>. Acceso en: 10 de febrero de 2021.

SCHWAL, M. Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. **Revista Andina de Educación**, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador, v.1, n. 4, p. 5-10, 2021.

TRUCCO, D. **Educación y desigualdad en América Latina**. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas, 2014. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/>. Acceso en: 10 de marzo de 2014.

UNICEF. **Encuesta COVID-19. Percepciones y actitudes de la población Impacto de la pandemia en hogares con niños, niñas y adolescentes. Informe sectorial de educación**, 2020. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/8036/file>. Acceso en: 10 de febrero de 2021.

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos caracterizar las formas que asumió la educación en la Argentina durante la pandemia para explorar las alternativas y las maneras en que el cuerpo docente se vinculó con sus estudiantes desde la perspectiva de las familias. La hipótesis que organiza el presente trabajo es que las experiencias de la educación virtual durante la pandemia reproducen y agravan las desigualdades preexistentes respecto al seguimiento, atención, organización y adaptación de las escuelas a la educación virtual. Para esta investigación realizamos veinte entrevistas semiestructuradas con padres y madres de niños y niñas de entre seis y nueve años, cuyos hijos asisten a escuelas de gestión pública y privada en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Indagamos acerca de sus percepciones sobre la educación a distancia durante la pandemia y relevamos las formas de acompañamiento por parte de los padres y madres, así como las dificultades de este proceso.

Palabras clave: pandemia, educación virtual, familias, Argentina, desigualdades.

Infância, educação e a pandemia: a experiência das famílias em Buenos Aires (Argentina)

RESUMO

Neste trabalho, propomos caracterizar as formas que a educação na Argentina assumiu durante a pandemia para explorar as alternativas e as maneiras como o corpo docente se articulou com seus alunos na perspectiva das famílias. A hipótese que organiza este trabalho é que as experiências de educação virtual durante a pandemia reproduzem e agravam as desigualdades pré-existentes quanto ao acompanhamento, atendimento, organização e adaptação das escolas à educação virtual. Para esta pesquisa, realizamos vinte entrevistas semiestructuradas com pais de meninos e meninas de seis a nove anos, cujos filhos frequentam escolas públicas e privadas de administração na Área Metropolitana de Buenos Aires. Inquirimos sobre suas percepções sobre a educação a distância durante a pandemia e levantamos as formas de acompanhamento pelos pais, bem como as dificuldades desse processo.

Palavras-chave: pandemia, educação virtual, famílias, Argentina, desigualdades.

Childhood, education and the pandemic: the experience of families in Buenos Aires (Argentina)

ABSTRACT

In this work, we propose to characterize the forms that education assumed in Argentina during the pandemic in order to explore the alternatives and forms in which the teachers were linked with their students, from the perspective of the families. The hypothesis that organizes this work is that the experiences of virtual education during the pandemic reproduce and aggravate the pre-existing inequalities regarding the monitoring, care, organization and adaptation of schools to virtual education. For this research, we conducted twenty semi-structured interviews with parents of boys and girls between the ages of six and nine, whose children attend public and private schools in the Metropolitan Area of Buenos Aires. We inquired about their perceptions on virtual education during the pandemic and the forms of accompaniment sustained by parents, as well as the difficulties of this process.

Keywords: pandemic, virtual education, families, Argentina, inequalities.

DATA DE RECEBIMENTO: 14/03/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 09/11/2021



Marina Moguillansky

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina e Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/CONICET con sede en la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Buenos Aires, Argentina. Es Magíster en Sociología de la Cultura (UNSAM) y Licenciada en Sociología (UBA).

E-mail: mmoguillansky@gmail.com



Carolina Duek

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina e Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Argentina. Es Magíster en Comunicación y Cultura (UBA) y Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Es profesora de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

E-mail: duekcarolina@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: Unsplash

Feminismo teen e youtubers: feminismo na adolescência em tempos de redes sociais

Ana Carolina Vila Ramos dos Santos

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), São Paulo - SP, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-7270-2448>

Desde, pelo menos, 2016, os processos eleitorais têm anunciado que o uso de redes sociais é um ponto de inflexão na ação política das democracias contemporâneas; a rua e a assembleia, antes espaços privilegiados para o confronto das diferenças e para a elaboração de consensos, se esvanecem diante da facilidade e rapidez das redes sociais; se assumo como suposto que a ação política é uma ação comunicacional e informacional (CARDON, 2012), é preciso refletir de que forma transformações na ação comunicativa resultam em mudanças na ação política. Assim, a pergunta que este trabalho propõe é: como as redes sociais produzem mobilização política?

A literatura tem apontado as consequências do uso das redes sociais nas mobilizações, especialmente de grupos da extrema direita que propalam valores e ações que colocam em xeque a democracia (CESARINO, 2020). Esta pesquisa compartilha com essa literatura a percepção de que não se faz mais política como se fazia antigamente e de que as redes sociais têm um forte impacto na mobilização para a participação política. Meu objeto de estudo, no entanto, não é a vaga conservadora, mas mobilizações políticas que têm como referência a democracia, a igualdade e o respeito às diferenças. Olho para o modo como o feminismo, no discurso e prática de jovens, tem se tornado uma referência para percepção dessa nova forma de se fazer política ao inserir grupos sociais invisibilizados pelas dinâmicas clássicas da democracia na ágora amplificada pelas redes sociais.

O acesso de jovens às novas tecnologias de informação e comunicação (especialmente *smartphones*) nos convoca a produzir um “giro analítico” (FERNANDES, 2019) que leve em conta que a juventude, no século XXI, está imersa em uma experiência cultural na qual tais novas tecnologias, principalmente as redes sociais, são elementos que compõem suas identidades. Por meio dessas novidades tecnológicas, a categoria juventude tem sido “alargada” (TAVARES; CAMURÇA, 2006) ao garantir e amplificar a presença e ação dos jovens no mundo público: ao falarem por si mesmos, os jovens enriquecem as experiências de público e colocam questões renovadas para a teoria sociológica. Um elemento importante que indica tal renovação, como aponta Fernandes (2019), é que a manifestação pública da juventude tem tomado novas referências que iluminam o questionamento e esvaziamento da prática política institucional (partidos, movimentos sociais) como referência da ação política.

Neste trabalho, proponho que o discurso feminista de adolescentes, o qual chamo de feminismo *teen*, ilumina essa novidade. Por feminismo *teen*, entendo o ativismo político de meninas adolescentes em idade escolar (14 a 18 anos) autoidentificadas como feministas e que têm a internet como plataforma importante de construção da identidade feminista. Este trabalho tem como objetivo investigar o modo como as motivações, reflexões e experiências de adolescentes identificadas como feministas são impactadas pelas redes sociais, especialmente o YouTube.

Os resultados têm como base entrevistas semiestruturadas, realizadas em 2018, com oito adolescentes do sexo feminino entre 14 e 17 anos, sendo cinco brancas e três negras¹. Eram meninas em idade escolar, moradoras da periferia de São Paulo, estudantes do ensino médio e que se identificavam como feministas. A escolha das entrevistadas teve como critério a autoidentificação como feminista e foi feita

1 Os nomes das entrevistadas foram alterados assim como foram subtraídas quaisquer informações que comprometessem o anonimato.

a partir de uma observação nas redes sociais e na escola na qual as meninas estudavam². As meninas, embora fossem colegas na escola, não conformavam um coletivo ou construíam qualquer ação coletiva a partir da bandeira do feminismo (as meninas não tinham nem mesmo um laço de amizade íntimo entre si).

Com base nos resultados, sugiro que uma singularidade do feminismo *teen* é uma ruptura com as gerações anteriores de feministas no que toca ao processo de formação da identidade feminista que não se dá via institucionalidades tradicionais da luta política (movimentos sociais, partidos políticos ou organizações da sociedade civil), mas tem as redes sociais como referência; assim, não há solução de continuidade ou transmissão direta de experiências e valores entre as “feministas veteranas” e as feministas *teen*, pois estas se tornam feministas a partir de uma variedade de experiências, dentre as quais as redes sociais têm protagonismo. O feminismo *teen* recobra a bandeira clássica dos feminismos, “o pessoal é político”, e o alarga do ponto de vista geracional (meninas cada vez mais jovens se descobrem feministas) e do alcance da ação política (o tornar-se feminista se dá fora das institucionalidades clássicas de ação política e se ancora no cotidiano).

Por conta dessas peculiaridades, sugiro que as feministas *teen* constituem uma referência de transformações mais amplas na sociedade contemporânea no que toca especialmente ao lugar da mulher no espaço público. O conceito “feminização da cultura”, proposto por Margareth Rago (2004), descreve esse fenômeno que é o resultado histórico das lutas travadas pelas feministas e que tem como indicador principal o fomento de uma sensibilidade “mais feminina e feminista, libertária e solidária ou, em outras palavras, filógina, isto é, amigo das mulheres e do feminino, o que resulta decisivamente do aporte social e cultural das mulheres no mundo público” (RAGO, 2004, p. 281-282). Entendo que o feminismo das meninas indica que há uma mudança cultural tomando forma nas redes sociais e no cotidiano que se dá pela disputa política pela vida, dignidade e sonhos de mulheres e meninas que produzem formas renovadas de prática feminista.

Para análise do material coletado foi utilizada a ferramenta analítica enquadramento (GOMES, 2017; SNOW; BEDFORD, 1992). Trata-se de um instrumento analítico utilizado pelos estudiosos de movimentos sociais e pode ser conceituado como “um esquema interpretativo que simplifica e condensa o ‘mundo lá fora’ através da pontuação e codificação seletiva de objetos, situações, eventos, experiências e sequências de ação em determinado ambiente presente ou passado” (SNOW; BENFORD, 1992, p. 137).

O objeto de estudo desta pesquisa não se constitui como um movimento social organizado nos moldes clássicos descritos pela literatura (GOHN, 2011), mas os enquadramentos demonstram que valores e práticas mobilizadas pelas meninas na conformação do feminismo têm implicações cotidianas e políticas claras, o que indica que as institucionalidades clássicas da política não mais operam o monopólio da mobilização e ação política no mundo contemporâneo.

2 A pesquisa foi conduzida com o apoio de três pesquisadoras de iniciação científica: Gabriela Aguiar de Souza, Gabrielle Melo da Silva e Giovanna de Souza Almeida. Agradeço pela inspiração e pelo trabalho, sem os quais esta pesquisa não teria sido desenvolvida.

Uma importante referência para a análise das entrevistas são as reflexões de Michel Foucault [1969]/(2007)³ sobre as relações entre discurso, poder e produção de subjetividades na experiência da modernidade. Foucault (2007) propõe o discurso como um campo de disputas a que corresponde uma rede de relações de poder que ilumina processos de conformação de instituições sociais e subjetividades. Neste trabalho, a análise do discurso será mobilizada com o objetivo de desvelar o modo como os sujeitos se constituem como tais, isto é, compreender como meninas se constituem como feministas a partir da referência das redes sociais.

Os enquadramentos foram construídos a partir da análise do discurso das entrevistadas e são divididos em três grupos: diagnóstico, motivações para a ação e prognóstico. O primeiro enquadramento é o diagnóstico que se conforma como o ponto de partida para a construção da identidade feminista das meninas; associada à experiência de violência que tem o corpo feminino como arena, as meninas se percebem como feministas ao rejeitar o lugar determinado historicamente a elas. O segundo enquadramento se refere às motivações para ação que dizem respeito a valores, palavras de ordem ou bandeiras que articulam a experiência do feminismo para as meninas; identifiquei três principais bandeiras nos discursos das meninas: 1) feminismo é ser dona de si; 2) feminismo é igualdade entre os gêneros; e 3) feminismo é acolher as diferenças. O terceiro enquadramento é o prognóstico definido como estratégias de ação, o “como fazer” para levar à frente as motivações para ação; a noção de afronta surge como ideia-força que explica a prática feminista das meninas guiada por uma ética que toma cada esfera da vida como espaço e oportunidade de ação⁴.

No discurso das meninas, as redes sociais, especialmente o YouTube, foram apresentadas como elemento crucial em suas experiências feministas. As meninas citaram algumas *youtubers* como referências (Ellora, Natály Neri, Maíra Medeiros e Nina Secrets), mas Julia Tolezano⁵, do canal *JoutJout Prazer*, teve destaque nas entrevistas. Assim, associado à análise das entrevistas, este trabalho também focaliza o discurso elaborado pela *youtuber* Julia Tolezano em seus vídeos do canal *JoutJout Prazer* de modo a investigar pontos de encontros entre os discursos das entrevistadas e o da influenciadora digital em relação ao tema feminismo. As reflexões elaboradas têm como objetivo aproximar o conteúdo e a forma dos vídeos publicados pela *youtuber* a partir dos enquadramentos utilizados para compreensão do fenômeno que chamamos de feminismo *teen*. A hipótese é a perspectiva proposta por Margareth Rago (2019) no conceito de “feminização da cultura”, isto é, tanto *Jout Jout* quanto as adolescentes compartilham os mesmos valores de igualdade entre os gêneros, respeito às diferenças e liberdade; longe de estabelecer uma relação determinista entre influenciadoras digitais e seguidoras, minha leitura supõe o compartilhamento de uma mesma visão de mundo que toma as redes sociais como espaço de produção e reprodução de um novo olhar sobre si e sobre o outro. Assim, espero demonstrar que *youtubers* e adolescentes compõem uma *zeitgeist* afinada com o que Rago (2019) chamou de “feminização da cultura”. Ao final do trabalho, considero os limites desta leitura quando cotejada com a dinâmica das redes sociais marcadas pela exclusão da diferença na reprodução de bolhas de interações.

3 A data entre colchetes indica o ano de publicação original da obra. Nas citações seguintes será registrada apenas a data da edição consultada.

4 Para detalhamento dos enquadramentos do feminismo *teen*, ver Santos (2019).

5 Nascida em Niterói, Rio de Janeiro, em 14 de março de 1991.

De que modo as redes sociais contribuem para a formação e prática feminista das meninas? Esta é a pergunta que guia este artigo. Para todas as entrevistadas, as redes sociais, Facebook, Instagram e, especialmente, YouTube⁶, foram apontadas como as principais fontes de formação feminista e é esse ponto que o conceito feminismo *teen* pretende dar conta da novidade assinalada pela experiência das entrevistadas. Nos estudos dedicados aos feminismos, o termo “jovem feminista” irrompe como objeto de análise em meados dos anos 2000 e descreve jovens mulheres que, de modo geral, têm acima de 18 anos, estão em universidades, no mundo do trabalho e participam de formas institucionalizadas de fazer política (GONÇALVES; FREITAS; OLIVEIRA, 2013; ZANETTI, 2011).

As entrevistadas representam uma ruptura com essa descrição e, por essa razão, atribuí um novo nome ao fenômeno, feminismo *teen*, pois o processo de formação da identidade feminista *teen* não se dá via institucionalidades tradicionais da luta política, mas tem as redes sociais como a plataforma privilegiada. As meninas se descobrem e se tornam feministas na escola, na Igreja, na família, no grupo de amigas e, como destaque neste trabalho, nas redes sociais, e não em movimentos sociais, partidos políticos e ONGs, em uma dinâmica diversa aquela descrita, por exemplo, por Rago (2013) no processo de formação das feministas no século XX.

No processo de formação feminista das meninas, Facebook, Instagram e, especialmente, o YouTube são fontes privilegiadas. No Facebook, foi constatado que, nas páginas que recebiam maior atenção das adolescentes⁷, o que as interessava eram *memes* e *tweets*, mensagens curtas e rápidas que viralizavam posicionamentos claros sobre o tema. A preferência pelos *tweets* não reflete predileção por essa rede social, mas sim o valor dado à velocidade e facilidade de comunicação, pois economicidade e rapidez são privilegiadas pelas meninas na ampliação do debate feminista. Além da rapidez e simplicidade, os *memes* despertam interesse porque são engraçados.

Graça, economicidade e rapidez foram também notadas nos perfis das entrevistadas no Instagram, que são compostos, em sua totalidade, por fotos e breves legendas; o “textão”, textos longos que têm como objetivo expressar opiniões com reflexões demoradas, não interessavam às meninas, que estavam antenadas com a possibilidade de conexão rápida de ideias com pessoas para além de seus restritos círculos sociais (controlados pelos pais e familiares). Por essa razão, os veículos de conexão preferidos das meninas eram fotos, frases curtas e os *memes*, artefatos que não produzem reflexões densas e dialógicas como os “textões”, mas produzem adesões, identificações claras e passíveis de viralização a partir das quais é possível perceber quem é parte de um NÓS.

No Instagram, o que interessava às meninas eram as fotos, a exposição imagética de si e a conexão produzida com outros a partir de uma determinada imagem que é produzida e reafirmada como expressão de si; nesse sentido, o número de seguidores e de

6 Embora as *hashtags* tenham se tornado um grande motor dos feminismos na internet, as entrevistadas não relataram seu uso, embora reconheçam a importância delas; também não relataram o uso do Twitter; a predileção pelo YouTube, Facebook e Instagram ficou clara nas entrevistas.

7 Destaque para as páginas “Diário de uma Feminista” e “Feminismo sem Demagogia”.

interações indicam uma aprovação da estética e moral de si. Nessa rede social, os perfis seguidos e citados pelas entrevistadas, no que toca ao tema feminismo, foram as páginas citadas do Facebook, mas especialmente os perfis de *youtubers*.

YouTube é a rede social predileta quando se trata de se informar sobre qualquer assunto, uma vez que disponibiliza conteúdos rápidos (vídeos de 10 a 20 minutos) e acessíveis do ponto de vista intelectual (são fáceis de entender); do ponto de vista geográfico, podem ser acessados em qualquer lugar e de qualquer instrumento – *smartphone*, *tablet*, computador; e do ponto de vista temporal, a qualquer momento podem ser acessados e repetidos até a perfeita compreensão das ideias. As meninas veem o YouTube como a perfeita junção entre custos e benefícios tanto para produtores de conteúdo quanto para consumidores: do ponto de vista da produção de conteúdo, com recursos mínimos de infraestrutura é possível elaborar reflexões e posicionamentos sobre os mais diferentes temas; do ponto de vista do público, com recursos mínimos (um *smartphone* e uma boa conexão) é possível ter acesso a conteúdo de qualidade, 24 horas por dia, que esclarece dúvidas de forma rápida.

A constatação de que as redes sociais, especialmente o YouTube, são fontes privilegiadas para a formação feminista das adolescentes foi recorrente nas entrevistas. Como relatou Antonia, 16 anos e branca, o contato dela com o tema feminismo se deu a partir da história de vida de Malala Yousafzai⁸, pela qual se interessou quando fez um trabalho na 5ª série o qual tinha como objetivo apresentar uma figura feminina importante na sociedade contemporânea. Ela contou que se interessou pela personagem porque ela desconhecia que, em algum lugar do mundo, meninas não poderiam estudar. Antonia relatou que a história de superação de Malala a remetia à sensação de liberdade, à possibilidade de ampliação do conhecimento e de ascensão social, frutos do acesso à educação tomado como um direito que deve ser garantido a todos e a todas.

Educação constitui-se como um valor importante para a entrevistada porque assinala a possibilidade de ascensão social, pois, além da escola, explicou a entrevistada, há apenas dois outros meios de “subir na vida”: “ganhar na Mega Sena ou ser *youtuber*”. Ser *youtuber* é uma possibilidade factível para adolescentes que querem ascender socialmente, explicou a adolescente: a plataforma está cheia de *youtubers* que vieram do nada e, por isso, “todo mundo pode ser *youtuber*”; mas é preciso reconhecer um impeditivo, a ampla concorrência. Assim, o segredo do sucesso é a novidade associada à autenticidade, ou seja, para ser um *youtuber* de sucesso é preciso propor não apenas algo novo, mas uma novidade associada a mais profunda expressão de si. A entrevistada explicou que o YouTube guarda uma grande diferença em relação à TV: no YouTube há liberdade e, na TV, só é possível fazer o que os poderosos mandam.

Por meio do discurso das meninas foi possível constatar que a liberdade, concretizada nas redes sociais, permite que adolescentes como elas veiculem valores e ideias que conectam identidades e experiências afins, que, em outros contextos históricos, não se reconheceriam e conectariam. Para adolescentes como as entrevistadas, as redes sociais, especialmente o YouTube (o Instagram aparece como uma segunda alternativa), representam uma possibilidade real de ascender socialmente. O conteúdo imagético que valoriza a oralidade como meio de comunicação fácil e rápido é o grande potencial

8 Malala Yousafzai é uma jovem paquistanesa, hoje residente na Grã-Bretanha, que sofre perseguição política por seu ativismo na defesa dos direitos humanos das mulheres; sua história ganhou notoriedade em 2012 quando ela sofreu um atentado em seu caminho diário para a escola.

das redes sociais; o YouTube, em especial, é fácil porque é acessível intelectualmente a qualquer pessoa e tal facilidade advém da forma simples como a comunicação é produzida: são pessoas comuns, alguém como elas, que trata de sentimentos e questões que afligem todas de forma indistinta.

Da perspectiva das meninas, o esquema clássico da indústria cultural – uma elite produtora e uma massa consumidora passiva de conteúdo – foi diluído nas redes sociais, que são tomadas como uma multiplicidade de produtores que conectam outra multiplicidade de consumidores a partir de identidades e experiências compartilhadas. A liberdade, e não a produção de valor que está presente na indústria bilionária das redes sociais, mas que chama pouca atenção das meninas, é o que desperta interesse: “qualquer um pode ser um *youtuber*”, qualquer um pode produzir conteúdo e, com sorte, alcançar uma grande visibilidade e arrematar curtidas, seguidores e, quem sabe, dinheiro.

Para as entrevistadas, o YouTube produz empoderamento. Para uma adolescente, as *youtubers* constituem exemplos da forma mais rápida de “se chegar lá”. Tornar-se *youtuber* rivaliza com as referências tradicionais de ascensão social: o estudo e trabalho diligente e cotidiano que respeita etapas e “sabe esperar”. Além da possibilidade de empoderamento financeiro, as redes sociais também produzem o empoderamento a partir do conteúdo veiculado. No que toca ao tema feminismo, o empoderamento se dá por meio de conteúdos que têm como tom o questionamento de padrões sociais e culturais patriarcais, especificamente aqueles associados ao corpo e à sexualidade femininos. Assim, aceitar o próprio corpo, celebrá-lo e conhecer e/ou experimentar a sexualidade em sua diversidade tem como resultado tornar-se dona de si, elemento importante do feminismo *teen*. Retomaremos os sentidos de empoderamento e ser dona de si mais à frente na análise dos vídeos da *youtuber* Julia Tolezano, mas antes apresento Jout Jout.

Nas entrevistas foram relatadas algumas referências nas redes sociais para a conformação da identidade feminista, contudo, as entrevistadas apontaram a *youtuber* Julia Tolezano, do canal *JoutJout Prazer*⁹, como destaque. Em 2014, Julia, munida de uma câmera e um microfone, começou a gravar e postar vídeos no YouTube. Em seus vídeos, que contam com não mais que 10 minutos de duração, cabe qualquer assunto: comentários sobre músicas, confissões sobre medos e inseguranças, pensamentos soltos, análises críticas sobre a conjuntura política ou conselhos sobre relacionamentos amorosos. Julia tem um estilo autêntico, como notou uma das entrevistadas: os vídeos produzidos não tem um cenário fixo, ela não produz cabelo e maquiagem e, o mais importante, Julia fala de forma espontânea sem recorrer a um roteiro engessado.

Essa espontaneidade ao tratar de assuntos que afligem e deliciam meninas e mulheres é o que confere um toque de humor aos vídeos, tão apreciados pelas meninas. A linguagem simples e amorosa é outro diferencial de Julia: ao assistir a um vídeo dela, parece que estamos conversando com uma amiga que ouve e dá conselhos de uma maneira leve e didática, como as entrevistadas notaram. O didatismo é explicado pela linguagem tatibitate comum nos vídeos nos quais a *youtuber* explora temas cotidianos e tabus, como o vídeo “Cocô a dois”, no qual ela conta os arranjos criados entre ela e o namorado, durante uma viagem, para lidar com esse possível constrangimento.

9 Em fevereiro de 2020, Julia contava com mais de 2 milhões inscritos em seu canal, constituindo-se em uma das mais importantes *youtubers* do Brasil.

No próximo tópico, apresentarei a análise dos vídeos do canal *Jout.Jout Prazer* com base nos enquadramentos delineados, sendo a hipótese condutora da análise a perspectiva proposta por Margareth Rago (2019) no conceito de “feminização da cultura”. A aplicação desse conceito supõe que tanto Jout Jout quanto as adolescentes compartilham os mesmos valores de igualdade entre os gêneros, respeito às diferenças e liberdade que conformam uma prática feminista específica. Longe de estabelecer uma relação determinista entre influenciadoras digitais e seguidoras, o que supõe uma hierarquia entre produtor e consumidor de conteúdo, minha leitura supõe o compartilhamento de uma mesma visão de mundo na qual feminismo é uma referência.

Feminismo teen, youtubers e “feminização da cultura”

Retomo, então, os enquadramentos do feminismo teen. O primeiro enquadramento diz respeito à construção da identidade feminista e um primeiro ponto é que se descobrir feminista, para as meninas, tem uma forte relação com descobrir-se como vítima potencial da violência de gênero. A identidade feminista de Larissa, branca e 16 anos, começou a se delinear de forma clara quando um assédio sexual ocorreu, conforme relata:

Esse foi o momento [ela se refere ao assédio sexual] que marcou que eu falei que eu era feminista. Porque eu falei agora faz algum sentido eu defender isso. Vou me declarar [feminista] porque eu fui machucada.

Assim como Larissa, Jout Jout, em vários vídeos, aborda o tema violência de gênero como parte da construção de seu feminismo, sendo o vídeo “Não tira o batom vermelho”¹⁰ um exemplo. Em pouco mais de 8 minutos, em um tom didático e bem humorado, Julia enumera situações abusivas (como quando o namorado obriga a namorada a tirar o batom vermelho) e explica as razões pelas quais tais comportamentos podem evoluir para casos graves de violência. O vídeo “Vamos fazer um escândalo”¹¹ compartilha com as entrevistadas a perspectiva de que a dor de se saber vítima de violência une as mulheres em sua diversidade e as impele à ação de fazer um escândalo para demonstrar que violência contra a mulher não é aceitável. Jout Jout demonstra que, a despeito da multiplicidade das experiências implicadas nas violências sofridas por mulheres cotidianamente, se perceber como vítima ou potencial vítima da violência as conformam como parte de um coletivo que precisa vocalizar sua vulnerabilidade e força como forma de lutar contra a violência.

Outro ponto de partida para a construção da identidade feminista das meninas é o que chamei de “experiência do corpo como expressão de si”; o feminismo é percebido não só como uma narrativa sobre a violência que incide sobre os corpos de mulheres e meninas, mas também como liberdade, e é essa experiência compartilhada que produz um sentido de um “nós feministas”. Essa experiência de liberdade, no discurso das meninas, está relacionada ao modo como a diversidade de corpo, em relação a um padrão determinado, é equacionado. Da perspectiva das meninas, perceber-se como diferente

10 O vídeo contava, em fevereiro de 2020, com quase 4 milhões de visualizações e havia recebido mais de 226 mil curtidas e quase 6 mil comentários, por meio dos quais meninas e mulheres relatavam situações de abuso, tal como se faria numa relação tête-à-tête com uma amiga.

11 O vídeo contava, em fevereiro de 2020, com mais de 2 milhões de visualizações, mais de 165 mil curtidas e mais de 8 mil comentários por meio dos quais são relatados casos de assédio e estupro.

de um determinado padrão (estético-corporal e sexual são destaques nas entrevistas) implica um duplo movimento: questionar o padrão e positivar a diferença em relação à norma como uma expressão de si. O questionamento das normas estéticas e sexuais assume um sentido de desafio para adolescentes que têm no pátrio poder ou na família os eixos norteadores de sua vida. Milena, 15 anos e negra, contou como, da sua perspectiva, a luta contra o machismo está inserida no modo como ela se veste: vestir um short curto ou uma blusinha *cropped* é um desafio à ordem representada na figura do pai:

Uma vez eu ia sair e eu estava com um *cropped* e aí meu pai falou “a gente vai rasgar suas roupas”. Eu disse: “Rasga! Não é você que compra; no dia em que você comprar minhas roupas, aí você pode falar alguma coisa”. Até hoje eu falo essa mesma coisa pra ele. O meu guarda-roupa inteiro mudou de dois anos pra cá; as roupas são literalmente do meu gosto porque sou eu que compro literalmente tudo. Eu lembro que eu tinha uma blusa que era ombro a ombro e era mais curtinha. E eu só usava ela com regata por baixo para cobrir a barriga porque eu achava ela muito curta. Aí hoje eu uso ela sem nada por baixo e não tô nem ligando.

No vídeo “Ninguém está imune”¹², Jout Jout trata de um tema muito caro às entrevistadas, a autoestima ou, como Julia coloca, a falta dela, da qual ninguém escapa. Reconhecer-se mulher, em uma sociedade machista, tem como uma decorrência uma experiência de si marcada pela negatividade em relação a padrões estéticos e de comportamento; no vídeo, Julia dá dicas para se ter autoestima, definida por ela como “seu corpo muito feliz de ser o seu corpo”. No vídeo intitulado “Por uma ppk mais feliz”¹³, Jout Jout trata da masturbação feminina e a vincula à autoestima e ao auto-conhecimento femininos: conhecer seu próprio corpo e sentir prazer é um passo importante na conquista da autonomia feminina. No vídeo intitulado “Corpo perfeito”, a *youtuber* pergunta se há um corpo perfeito para curtir o verão e, em um bate-papo descontraído com suas amigas, demonstra que o corpo perfeito para o verão é o corpo que se tem. Tal como as entrevistadas que afrontam os valores patriarcais em seu dia a dia (ao usar um short curto ou uma blusinha *cropped*), gostar do corpo que se tem e mostrá-lo ao mundo é parte da experiência feminista que questiona um padrão estético e positiva a diferença como uma expressão de si. Para Julia e para as adolescentes, o questionamento das normas estéticas e sexuais assume um sentido de enfrentamento aos valores machistas.

O segundo enquadramento são as motivações para ação do feminismo *teen*, tendo três temas surgido como recorrentes: 1) feminismo é igualdade entre os gêneros; 2) feminismo é ser dona de si; e 3) feminismo é acolher as diferenças, é “acolhedorismo”¹⁴. Como tais temas são abordados nos vídeos de Jout Jout?

12 Em fevereiro de 2020, o vídeo contava com mais de 384 mil visualizações, 20 mil curtidas e 236 comentários.

13 Em fevereiro de 2020, o vídeo contava com 920 mil visualizações, 30 mil curtidas e 700 comentários.

14 O neologismo foi criado por uma das pesquisadoras de nosso grupo e é uma referência às conhecidas ondas do movimento feminista: se a igualdade e diferença são valores de referência para as três ondas do feminismo, a tolerância, ou o acolhimento à diversidade humana, é o valor supremo do feminismo no século XXI, por isso, feminismo é “acolhedorismo”. Quarta onda é uma referência à proposta de Matos (2010).

O tema igualdade entre os gêneros não é debatido de maneira declarada por Jout Jout, mas é um valor subjacente a todos os vídeos que tratam do tema feminismo. A igualdade entre os gêneros está presente, por exemplo, no vídeo “Oi, nós transamos. Ass: mulheres” (2018)¹⁵, no qual Julia apresenta uma série televisiva ficcional na qual o tema sexualidade é tratado a partir da perspectiva das mulheres. Julia entende que a sexualidade feminina, no cinema e na televisão brasileiros, é historicamente tratada a partir da perspectiva masculina, refletindo um valor caro à sociedade patriarcal que toma o prazer sexual como uma experiência inerentemente masculina. Como explica a *youtuber*, as mulheres fazem sexo e o fazem de modos distintos dos homens. Nesse sentido, a série ficcional, apresentada no vídeo, é um passo na construção de caminhos para igualdade entre os gêneros que se fazem cotidianamente em cada pequena ação e comportamento questionado e vivenciado de outra forma.

A igualdade é um valor fundamental do feminismo, mas tal valor toma sentidos específicos nos discursos e práticas das meninas e da *youtuber*: a igualdade assume um sentido tão amplo que é capaz de abarcar toda prática ou discurso que considera a igualdade entre homens e mulheres como princípio inegociável. Assim, se alguém assume como valor importante em sua vida a igualdade entre homens e mulheres, então estamos diante de uma feminista. Quem fica de fora desse amplo grupo? Ora, explicaram as meninas, fica de fora quem fala e não faz! Do ponto de vista das entrevistadas, o feminismo não é apenas “falação”, mas é ação que se faz cotidianamente: “eu acordo, faço as minhas coisas, começo a pensar e começo a desconstruir algumas situações”, explicou Larissa.

A segunda bandeira do feminismo *teen* é a ideia de que feminismo é ser dona de si, o que significa ser autônoma, livre e coerente com seus desejos e valores mais profundos. Nas entrevistas, o termo empoderamento surgiu associado a essa elaboração e significava o reconhecimento de uma identidade coletiva, “nós meninas e mulheres”, que têm suas vidas marcadas pelas desigualdades de gênero, classe, raça e sexualidade, mas também pelo compartilhamento do valor supremo da igualdade entre homens e mulheres. Patrícia, 15 anos e negra, contou que empoderamento se forja desde cedo:

Eu nunca tinha tido contato com nenhuma dessas coisas progressistas. Na minha casa não tem nada dessas coisas. Quando eu chego em casa expressando opiniões diferentes ou ditas progressistas, há um questionamento do tipo “onde você aprendeu isso?”. A minha irmã [ela tinha 10 anos no momento da entrevista] é meio que inconscientemente ligada a essas coisas [progressistas]: ela não veste as coisas que ela não quer, ela não faz as coisas que ela não quer. Ela é muito dona de si.

“Ela é muito dona de si”: essa é uma expressão do feminismo na experiência das meninas, reafirmada por meio do enfrentamento a valores e normas consideradas machistas. Essa proposição está diluída em inúmeros vídeos do canal da Julia, e todos os vídeos citados o tematizam: ao tratar da masturbação no vídeo “Por uma ppk mais feliz”, empoderamento diz respeito a se tornar dona de seu prazer por meio do conhecimento do próprio corpo; nos vídeos em que Julia trata da violência de gênero, empoderamento diz respeito a reconhecer-se como sujeito de direitos e, consciente da experiência compartilhada por outras mulheres, dar um basta à violência. No vídeo “Corpo perfeito”, empoderamento diz respeito a aceitar quem se é e, assim,

15 Em maio de 2020, o vídeo tinha mais de 500 mil visualizações, 60 mil, curtidas e quase 1.600 comentários.

colocar em suspensão padrões estéticos e de comportamentos, e dizer um basta a esses padrões não significa empoderamento e liberdade apenas para si, mas para todas as mulheres. O empoderamento, portanto, não diz respeito a uma experiência individual, mas a uma experiência coletiva de conquista de voz no espaço público; portanto, ser dona de si implica o reconhecimento de um mundo diverso ao qual é preciso devotar respeito para, assim, ser respeitada.

A tolerância à diferença é um valor importante na formação feminista tanto da perspectiva das adolescentes quanto da *youtuber*. Tal como Julia, as entrevistadas estabelecem uma relação entre identidade feminista e uma variedade de outras práticas que pregam a tolerância e respeito à diversidade humana; assim, é possível afirmar que as meninas, assim como Julia, ao se identificarem como feministas também se declaram antirracistas, anti-homofóbicas e contra qualquer preconceito associado à classe social. Ser feminista, para as meninas e para Julia, está ligado a refletir sobre e agir contra as diversas formas de opressão existentes em nossa sociedade e é por essa razão que para as meninas feminismo é “acolhedorismo”. Em todas as entrevistas, é unânime a percepção de que um valor caro ao feminismo *teen* é a experiência de que todas, no feminismo, têm voz e espaço para falar e todas falam a partir de suas diferenças (de classe, raça, sexualidade ou qualquer outra referência), que devem ser abraçadas e celebradas. Para as meninas, feminismo é sinônimo de acolher a diversidade humana e ampliar a visão de mundo a partir da percepção de que diferença não pode implicar desigualdade de nenhuma espécie.

Antonia contou que ao fazer um cartaz sobre feminismo, solicitado pela professora de Filosofia, tentou expressar todas as possíveis formas de ser mulher, mas, alertada por uma colega, percebeu que não havia representado a mulher transexual e ficou muito triste. Ela confessou que se sentiu mal por deixar de fora uma forma de ser mulher e feminismo é justamente “colocar todo mundo para dentro”.

O vídeo “Não é para sair”¹⁶ expõe uma conversa entre uma feminista branca, Jout Jout, e uma feminista negra, Natály Neri, e ilumina como a tolerância à diferença é elemento essencial da prática feminista. A violência de gênero é um exemplo sobre as diferenças inerentes à experiência feminista: Julia retoma em sua conversa com Natály o vídeo “Vamos fazer um escândalo” e faz um mea-culpa ao reconhecer que nem todas as mulheres podem colocar a boca no trombone quando o assunto é violência, pois há inúmeras formas de opressão que se articulam e que repõem o silenciamento de mulheres negras especialmente. “Não é para sair” sintetiza a essência da bandeira do “acolhedorismo”: diz Julia que não é para ninguém “sair [do debate]. É horrível sair. Não é para sair – é para estar lá, mas para aprender”, tal como ela faz no vídeo em análise.

Mas, para ser feminista, além de falar, é preciso agir, então quais seriam as estratégias de ação, terceiro enquadramento, para atender as motivações descritas? As respostas das meninas e de Jout Jout apontam que é preciso afrontar. Afrontar sintetiza a forma como as meninas criam estratégias de ação que encampam as motivações do feminismo. Afrontar, no dicionário, significa ofender ou provocar ultraje. No feminismo *teen*, tal significado é sublevado e assume o sentido de enfrentamento e subversão de uma ordem social comprometida com a desigualdade e a violência. Milena relatou

16 Em fevereiro de 2020, o vídeo contava com 950 mil visualizações, 90 mil curtidas e 4.786 comentários.

inúmeros eventos em que a afronta foi adotada como estratégia de ação para questionar normas e estereótipos de gênero que a oprimiam, como, por exemplo, a diferença entre ela e o irmão no que tocava às permissões dadas pelo pai para passear sem supervisão de um adulto:

Tinha uma época que ele [o pai] não deixava eu sair sozinha e daí uma vez eu falei que ia sair e ele disse que não era para sair e eu disse que só ia comprar um sorvete e daí eu dei um rolê...nossa...UM ROLÊ...só para afrontar mesmo e daí ele ficou muito bravo.

Um passeio para comprar um sorvete se transformou em uma ocasião para demonstrar que regras injustas, baseadas em estereótipos de gênero, precisam ser desafiadas. Jout Jout afronta em todos os vídeos citados, nos quais normas de gênero são desafiadas; ao afrontar, as meninas e Júlia subvertem a ordem patriarcal e demonstram que defender a igualdade entre homens e mulheres, ser dona de si e acolher as diferenças deveria ser regra, e não ultraje. Ao afrontar, elas tornam o feminismo parte da cotidiana luta pela dignidade e liberdade de mulheres e meninas.

Ampliação do espaço público ou reforço de processos de exclusão?

A produção da identidade feminista para as meninas tem as redes sociais como plataforma para suas ideias e práticas. Do ponto de vista das meninas, o sucesso das redes sociais está associado à produção de um mundo comum em uma sociedade estilhaçada pela experiência da modernidade. Nestes comentários finais, gostaria de tensionar a formação deste “mundo comum” (ARENDT, 1983) a partir da dinâmica inerente às redes sociais.

Inspirada na psicanálise freudiana, sugiro que o princípio de mobilização das redes sociais é a identificação (FREUD, [1914]/2019a, [1921]/2019b), isto é, o princípio da adesão a partir da identidade, “daquilo que é igual a mim”, e não do princípio da realidade, a experiência dialógica do confronto com o outro; as redes sociais, portanto, não se assemelham a uma ágora, o espaço público marcado pelo diálogo e pelo confronto de diferentes perspectivas que tem como fundamento a experiência de um mundo compartilhado; assim, as redes sociais se assemelham a conglomerados de grupos/comunidades/bolhas constituídas a partir do princípio da mesmidade, a “lógica do condomínio” que aumenta o volume do EU e diminui o valor do mundo (DUNKER, 2009).

É nessa ambiência, longe do dissenso e no conforto da bolha, que as meninas se constroem como feministas: são os canais do YouTube que produzem o encontro daquelas que, não fosse pelo ambiente virtual, não se encontrariam. Trata-se de uma novidade significativa no esteio do movimento político: a potência dos encontros promovidos por mulheres, nos anos 1970, como forma de partilhar experiências, reconhecer violências e produzir ações subsistem no feminismo teen, mas no formato de encontros virtuais mediados pela figura de uma youtuber ou diluídos em comentários em postagens ou vídeos; a presença das feministas em partidos e movimentos sociais é diluída pela presença virtual das meninas em inúmeros perfis e canais que tratam de política, direitos e democracia; a presença das mulheres nas ruas, palco do embate entre perspectivas conservadoras e libertárias, subsiste, mas não mais exclusivamente, pois as redes sociais tornam-se arenas de formação e disputa política.

Há importantes implicações na novidade assinalada pelas práticas das meninas quando consideramos a teoria política clássica: se a democracia é calcada sobre a conformação de consensos pela constatação da diversidade, presente em qualquer sociedade nacional, como as mídias sociais impactam a democracia se priorizam e valorizam o princípio da identidade? Como produzir consensos em um mundo fragmentado? Quais os espaços para diálogo? Quais as possibilidades de construir um “mundo comum” (ARENDT, 1983) no qual a tolerância à diferença seja princípio?

A resposta aponta para uma realidade multifacetada. De um lado, é importante considerar que a lógica descrita das redes sociais tem como condão os princípios da publicidade que reforçam a experiência de bolha identitária em detrimento do confronto do dissenso. Maria Rita Kehl (2008) nos ajuda a compreender a dinâmica das redes sociais:

[...] o apelo psicológico comum a todas as formas de publicidade visa à dinâmica da inclusão e da exclusão. A publicidade [...] vende sempre a mesma coisa: a proposta de uma inclusão do sujeito às custas da exclusão do outro [...] Goza-se com isso: não tanto da própria inclusão (que pode não passar de uma fantasia), mas da exclusão do outro. O que a publicidade vende, portanto, é exclusão (p. 27).

Kehl (2008) argumenta que os laços sociais no capitalismo contemporâneo são organizados com referência a identificações que apelam ao “gozo sem limites” em um movimento regressivo que ilumina o narcisismo premente nas relações sociais. O narcisismo, como marca da sociabilidade contemporânea, toma o EU como a medida de todas as coisas. Ora, qual é possibilidade de construção de um “mundo comum” em uma sociedade em que a diferença é execrada em nome do gozo imediato? Qual é a possibilidade de diálogo em uma sociedade em que o princípio do prazer é imperativo? Sob essa perspectiva, o feminismo *teen* é mais do mesmo e, portanto, muito distante da possibilidade de construção de pontes para um mundo comum.

Por outro lado, não é possível deixar de lado o impacto positivo na arena pública da movimentação feminista nas redes sociais. Sonia Alvarez (2014) focaliza o movimento feminista não institucionalizado que toma forma distante e crítico às institucionalidades políticas e ganha as redes e as ruas em meados de 2011. Gomes (2017) toma a Marcha das Vadias como exemplo paradigmático desse ativismo para quem o Estado não é o alvo principal de suas estratégias de ação, mas sim a cultura patriarcal que vitimiza mulheres. Uma novidade da Marcha das Vadias, segundo a autora, é a instantaneidade e espontaneidade das adesões: as marchas eram preparadas e agendadas por meio de redes sociais que impulsionaram de forma inesperada (até mesmo para as organizadoras do ato) adesões de milhares de mulheres que enxergavam na figura da vadia um grito irônico e subversivo de liberdade para seus corpos. O medo e/ou a experiência da violência de gênero e a presença de corpos *seminus* em praça pública produziram práticas articulatórias, laços ainda que temporários, que reconheciam em cada mulher uma igual e nesse reconhecimento se desenhou uma potencialidade política dada pela percepção de que não estamos sozinhas (“somos muitas”) e que esse NÓS tem um enorme potencial de mudar o mundo.

Inspirada pelas reflexões de Alvarez (2014), gostaria de refletir, nestes últimos parágrafos, de que modo diferenças são equacionadas e articuladas na constituição da identidade feminista *teen*; também gostaria de pensar se e como, apesar das distâncias (reais, virtuais, sociais e raciais), um NÓS feminista é concebido e construído pelas meninas.

Para as entrevistadas, descobrir-se feminista é encontrar a si e, assim, encontrar outras meninas e mulheres que compartilham as mesmas experiências – positivas ou negativas. Para as meninas, feminismo é a experiência de si denotada pelo prazer de ser quem se é e tal experiência não se faz sozinha, mas juntas por meio do compartilhamento, ainda que remoto, de experiências de dores e alegrias implicadas na experiência de ser menina e tornar-se mulher em uma sociedade patriarcal.

No vídeo “Tem um minuto para a palavra do feminismo?”¹⁷, Julia responde dúvidas sobre feminismo que convergem com as reflexões das entrevistadas. Uma pergunta que a *youtuber* responde é “como sei se sou feminista?” e Julia explica que “as pessoas são feministas – elas só não sabem que são”. Tal leitura é apoiada na ideia de que o feminismo é “você agir em cima do que você acredita que é correto para a sociedade”, como explicou Larissa, e esse agir está diluído em cada microrrelação e microespaço social. As entrevistadas, assim como Julia, entendem que o feminismo se faz todos os dias, em todas as situações nas quais as desigualdades de gênero se mostram presentes. É ao afrontar a ordem social, marcada pela desigualdade e injustiça, que a identidade feminista se consolida.

Resistir às normas cotidianamente é tarefa a que os feminismos têm se lançado historicamente, e as meninas tomam essa tarefa como essência de sua prática. Mesmo não inseridas em espaços clássicos de ativismos, as meninas colocam o feminismo “na roda” e entendem que o ativismo político clássico – a participação em partidos, movimentos sociais e ONGs – não é mais a única forma de ser feminista. O mundo mudou e é preciso mudar junto com ele, explicou-me uma entrevistada em uma conversa informal.

Feminismo, da perspectiva das meninas, é entendido como uma multiplicidade de discursos e práticas que têm como valores a autonomia das mulheres, o respeito à diversidade e uma experiência radical de alteridade e, desse modo, as redes sociais são espaços privilegiados de formação e de disputa política. Nesse sentido, as práticas e discursos do feminismo *teen* indicam uma mudança cultural, a “feminização da cultura” (RAGO, 2019), que se dá na disputa política cotidiana pela vida, dignidade e sonhos de meninas que têm muito a dizer. Tal novidade está tomando forma, no entanto, é preciso levar em conta o movimento contraditório da realidade social marcada por um jogo de forças que se digladiam e impedem que avaliações peremptórias e terminativas sejam desenhadas.

17 Em fevereiro de 2020, o vídeo contava com mais de 555 mil visualizações, 71 mil curtidas e quase 3 mil comentários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, S. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 43, p. 13-56, jan./jun. 2014.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1983.
- CARDON, D. **A democracia internet: promessas e limites**. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2012.
- CESARINO, L. Como vencer uma eleição sem sair de casa: a ascensão do populismo digital no Brasil. **Revista Internet & Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 91-120, fev. 2020.
- DUNKER, C. A Lógica do condomínio ou: o síndico e seus descontentes. **Revista Leitura Flutuante**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2009.
- FERNANDES, S. Sociologia da juventude: olhares interdisciplinares e intertemáticos. **Contemporânea**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 339-350, maio/ago. 2019.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FREUD, S. **Sobre o narcisismo: uma introdução**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2019a. v. XIV. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud).
- _____. **Psicologia de grupo e análise do ego**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2019b. v. XVIII. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud).
- GOHN, M. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-513, maio/ago. 2011.
- GOMES, C. Corpo e emoção no protesto feminista: a Marcha das Vadias do Rio de Janeiro. **Sexualidad, Salud y Sociedad Revista Latino-Americana**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 231-255, abr. 2017.
- GONÇALVES, E.; FREITAS, F.; OLIVEIRA, E. Das idades transitórias: as “jovens” no feminismo brasileiro contemporâneo, suas ações e seus dilemas. **Revista Feminismos**, Salvador, v. 1, n. 3, set./dez. 2013. n. p.
- KEHL, M. Publicidade, perversão, fobias. **Psicanálise e cultura**, São Paulo, v. 31, n. 46, p. 27-32, 2008.
- MATOS, M. O movimento e a teoria feminista em sua nova onda: entre encontros e confrontos, seria possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jul. 2010.
- RAGO, M. A “mulher cordial”: feminismo e subjetividade. **Revista Verve**, São Paulo, n. 6, p. 279-296, 2004.
- _____. **A aventura de contar-se: feminismos, escritas de si e invenções da subjetividade**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013.
- _____. “Estar na hora do mundo”: subjetividade e política em Foucault e nos feminismos. **Interface**, Botucatu, n. 23, p. 1-11, 2019.
- SANTOS, A. C. V. R. dos. Juventude, participação política e feminismo na periferia de uma grande cidade: o que as meninas tem a dizer? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 19º, 2019, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2019, n. p.

SNOW, D.; BENFORD, R. Master frames and cycles of protest. In: MORRIS, A. D.; MUELLER, C. M. (Eds.). **Frontiers in social movement theory**. New Haven: Yale University Press, 1992. p. 133-155.

TAVARES, F.; CAMURÇA, M. Religião, família e imaginário entre a juventude de Minas Gerais. **Ciências Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 99-119, out. 2006.

TOLEZANO, J. **Ninguém está imune**. YouTube, 1 jul. 2014. Disponível em: <<https://youtu.be/4GBgxWHub8U>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. **Cocô a dois**. YouTube, 30 out. 2014. Disponível em: <<https://youtu.be/isD15emtEds>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. **Não tira o batom vermelho**. YouTube, 26 fev. 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/l-3ocjJTPHg>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. **Por uma ppk mais feliz**. YouTube, 21 abr. 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/nzRBVtenOrw>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. **Corpo Perfeito**. YouTube, 13 out. 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/gmpe4YoHmF8>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. **Vamos fazer um escândalo**. YouTube, 27 out. 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/oMaw7ibFhls>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. **Oi, nós transamos**. Ass: mulheres. YouTube, 5 mar. 2018. Disponível em: <<https://youtu.be/LwBxs3dBGNw>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. **Tem um minuto para a palavra do feminismo?** YouTube, 21 jun. 2018. Disponível em: <<https://youtu.be/2N71eKQRqFs>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ZANETTI, J. Jovens feministas do Rio de Janeiro: trajetórias, pautas e relações intergeracionais. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 36, p. 47-75, jan./jun. 2011.

RESUMO Este trabalho teve como objetivo investigar o modo como as motivações, práticas e experiências de adolescentes autoidentificadas como feministas são impactadas pelas redes sociais. Por meio de entrevistas semiestruturadas foi investigado de que modo as redes sociais, especialmente o YouTube, impactaram o processo de formação feminista das meninas. O trabalho conclui que as redes sociais tem delineado uma “feminização da cultura”, um longo processo histórico de mudança cultural no qual o respeito ao feminino, à dignidade humana e à diferença são valores centrais.

Palavras-chave: juventude, feminismo, redes sociais, YouTube.

**Feminismo teen y los youtubers:
feminismo y adolescentes en el contexto de las redes sociales**

RESUMEN Este trabajo tiene como objetivo investigar cómo las motivaciones, prácticas y vivencias de adolescentes autoidentificadas como feministas son impactadas por las redes sociales. A partir de entrevistas semiestruturadas, se investigó cómo dichas redes sociales, especialmente YouTube, impactaron en el proceso de formación feminista de las niñas. El trabajo concluye que las redes sociales han perfilado una “feminización de la cultura”, un largo proceso histórico de cambio cultural en el que el respeto a lo femenino, la dignidad humana y la diferencia son valores centrales.

Palabras clave: juventude, feminismo, redes sociales, YouTube.

**Teen feminism and youtubers:
feminism and teenagers in the context of social networks**

ABSTRACT This paper investigates how the motivations, practices and experiences of adolescents self-identified as feminists are impacted by social networks. Based on semi-structured interviews, it was investigated how such social networks, especially YouTube, impacted the process of girls’ feminist education. The work concludes that social networks have outlined a “feminization of culture”, a long historical process of cultural change in which respect for the feminine, human dignity and difference are central values.

Keywords: youth, feminism, social media, YouTube.

DATA DE RECEBIMENTO: 14/06/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 22/08/2021



Ana Carolina Vila Ramos dos Santos

Doutora em Sociologia e Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São Paulo-Pirituba, São Paulo, Brasil.

E-mail: carolina.vila@ifsp.edu.br



IMAGEM / IMAGEN: Unsplash

Contribuciones desde los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores a la discusión en torno al trabajo infantil

Natalia Sepúlveda Kattan

Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago, Chile

<https://orcid.org/0000-0003-4835-8936>

Presentación

El trabajo infantil es un aspecto controversial en las sociedades modernas, aunque esa polémica no sea del todo visible. Por un lado, su erradicación forma parte de la política internacional de desarrollo y está representada expresamente por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en una aproximación abolicionista. El argumento central de esta posición se plantea en dos dimensiones: una económica (el trabajo infantil es un obstáculo para la superación de la pobreza de los individuos y por ende para el desarrollo de las naciones) y otra relativa a los derechos (el trabajo infantil es un obstáculo para el ejercicio integral de los derechos del niño y la niña). Esta posición es respaldada por otras organizaciones que definen las políticas internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial de Comercio (OMC), por otro lado el Comité de los Derechos del Niño, órgano que vela por la aplicación de los derechos consagrados en la Convención de los Derechos del Niño (CDN), entre otras (LIEBEL, 2019). Y es que la conjunción de organismos internacionales responde al hecho de que la erradicación del trabajo infantil es, hoy en día, un elemento constitutivo de la política internacional de desarrollo, y no una posición aislada (VAN DAALEN, 2020).

Por otro lado, la erradicación es resistida por los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores que están presentes en América Latina, Asia y África bajo el enfoque cultural de la valoración crítica, una aproximación *reivindicativa* de la niñez trabajadora. Para este enfoque, el trabajo es un ámbito histórico del desempeño infantil y una forma de vinculación con la sociedad, responde a una necesidad material producto de la pobreza, es un derecho (reconocido en la CDN), y los perjuicios que sufren los niños y niñas al trabajar pueden y deben ser corregidos por medio del reconocimiento, la regulación y la protección del trabajo. Las organizaciones de niños y niñas trabajadores han elaborado un discurso público acerca del derecho de los niños a trabajar y acerca de la dignidad de la niñez trabajadora, comprendiendo que una buena proporción de las infancias contemporáneas, especialmente las del Sur Global, se desenvuelven en contextos económicos y culturales en que el trabajo puede tener un lugar significativo y esencialmente necesario.

Sin embargo, las organizaciones de niños y niñas trabajadores no han sido consideradas en los debates oficiales en que se discuten las políticas relativas a esta materia (LIEBEL; INVERNIZZI, 2018; VAN DAALEN; MABILLARD, 2018), por lo tanto, sus contribuciones son menos visibles para la comprensión del fenómeno y para la construcción de nociones relativas a la relación entre infancia y trabajo. Al mismo tiempo, esta exclusión del punto de vista de los niños, niñas y adolescentes trabajadores en los debates oficiales representa un conflicto en la interpretación de sus derechos políticos, lo que también es materia de reivindicación. Lo anterior hace que ambos discursos tengan una instalación desigual en la esfera pública, que invisibiliza el conflicto. El discurso abolicionista no sólo es más difundido y reconocido, sino que además está jurídicamente formulado a través de convenios internacionales que obligan a los Estados que se han comprometido con ellos a adoptar la política de la erradicación, y por tanto tienen una instalación cultural más extendida: los niños y niñas no deben trabajar.

En este artículo revisaremos 1) la noción de trabajo infantil y su implicación en el desarrollo de la política abolicionista, 2) la perspectiva de los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores bajo el enfoque de la valoración crítica del trabajo y la reivindicación del trabajo digno, y 3) una síntesis en cuatro argumentos con que la posición reivindicativa responde a la concepción del trabajo infantil: la relación explotación/trabajo, la relación trabajo/delito; la relación trabajo/escuela; la interpretación del

derecho al trabajo y la participación. La discusión se basa en la literatura disponible referida a posiciones críticas frente a la política de erradicación del trabajo infantil, provenientes tanto del análisis académico que problematiza la noción levantada por los organismos internacionales, como de publicaciones asociadas a los propios movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores - en particular de América Latina - que dan cuenta de su discurso público frente al abolicionismo. Esta revisión permite visualizar y ordenar los argumentos relativos a la pertinencia de abolir o proteger el trabajo que los niños y niñas realizan.

La noción de trabajo infantil y la política abolicionista

Para explorar la tensión entre abolicionismo y reivindicación, tenemos necesariamente que sopesar el calibre conceptual de la noción “trabajo infantil”. Al hablar de trabajo infantil nos referimos a una particular perspectiva de la relación entre infancia y trabajo, puesto que es la noción acuñada por la política internacional del desarrollo que define el trabajo de los niños como una patología social, una desviación y un indicador de retraso o subdesarrollo. O, lo que es lo mismo, como un indicador de progreso con el cual evaluar a las sociedades (LIEBEL, 2019; MILANICH, 2012).

Diversos autores (CORDERO, 2015; CUSSIÁNOVICH, 2002; FRANZONI; SILVA, 2020; ROJAS, 2001) han establecido que “trabajo infantil” es una noción problemática, errática y poco rigurosa, vaga o imprecisa, que no permite la observación de un fenómeno complejo pues se reduce a una definición operativa y regulatoria mediante dispositivos de política pública. En concreto, dos son los instrumentos internacionales que regulan la materia, adoptados por la OIT: el Convenio 138, del año 1973, que define una edad mínima para trabajar: los 15 años, pudiendo hacerse excepciones en casos especiales y fijarse en los 14 años (y en 13 o 12 para actividades ligeras); y el Convenio 182, adoptado el año 1999, que define las denominadas “peores formas de trabajo infantil”, esto es, esclavitud y formas asociadas como la trata y venta de niños; prostitución y producción de pornografía; reclutamiento para conflictos armados; reclutamiento para actividades ilícitas como la producción y el tráfico de drogas; y en general todo trabajo que pueda dañar la salud, la seguridad o la moralidad de los niños y niñas.

Así, se denomina “trabajo infantil” a aquellas actividades económicas realizadas por niños, niñas y adolescentes que contravienen los Convenios 138 y 182, vale decir, cualquiera que realicen niños o niñas menores de 12 años, cualquiera que no sea ligera entre los 12 y los 14 años, y cualquiera definida como peores formas de trabajo infantil que involucre a sujetos menores de 18 años¹. Por lo tanto, no cualquier actividad económica o productiva es “trabajo infantil” ni materia de erradicación, siendo la edad la variable fundamental, así como el tipo de trabajo y sus impactos reales o potenciales. Pongamos un ejemplo completamente hipotético, pero que refleja una típica actividad de niñas y niños trabajadores en zonas urbanas de diversos países de América Latina: una niña de 9 años que vende caramelos en la calle está “en situación de trabajo infantil” por razón de edad. Si su hermana de 13 realiza esta misma actividad, no es trabajo infantil definido por edad, pero dependerá de si la cantidad de horas que dedica le impide asistir a la escuela. Si la actividad la realiza sólo en horarios fuera de la escuela, podría no ser trabajo infantil, aunque dependerá también del análisis de otras variables.

1 Unicef en línea: <https://www.unicef.es/noticia/el-trabajo-infantil>

Para la OIT y la UNICEF, el trabajo infantil (*child labour*) es aquel que “priva a los niños de su niñez”, su potencial y su dignidad debido a que es física, mental, social o moralmente perjudicial para su desarrollo, o porque interfiere con su escolarización, ya sea privándole de la posibilidad de asistir a clases, obligándole a abandonar la escuela de forma prematura, o exigiéndole combinar el estudio con un trabajo pesado y que insume mucho tiempo².

A menudo el trabajo infantil se asocia al concepto de explotación infantil, llegando a usarse de manera indistinta en el discurso abolicionista, sin contar en todo caso con una definición explícita de qué se está entendiendo por explotación. En general, se remite al concepto de explotación para identificar actividades violentas, abusivas o dañinas. Aquellas actividades económicas que se desempeñan en el marco familiar y comunitario (*child work*) – considerados entornos seguros y asociados al aprendizaje y socialización para la vida adulta –, sin remuneración (BOURDILLON, 2006) o con una remuneración baja o “de bolsillo” (LIEBEL, 2017), no constituirían explotación y por lo tanto son toleradas. En todo caso, bajo esta definición operativa, siempre es trabajo infantil cuando se trata de cualquier actividad económica realizada por niños cuya edad esté por debajo de los 12 años.

El proceso histórico de la prohibición del trabajo infantil es vasto y complejo, y pocas son las investigaciones que dan cuenta de este fenómeno. Surge en Europa en el siglo XIX y se institucionaliza a nivel mundial con el surgimiento de la OIT en 1919. Van Daalen y Hanson (2019) identifican dos ejes alrededor de los cuales se ha movido desde entonces la política abolicionista, enfrentando diversas tensiones internas. Por un lado, el eje de la necesaria regulación y humanización del trabajo infantil como vía esencial para el control del fenómeno y la protección de los niños que trabajan y, por otro, el eje de la erradicación efectiva del trabajo infantil a largo plazo, como cláusula general y núcleo de la política internacional de desarrollo. Enfrentando el dilema de la abolición versus la regulación, así como un enfoque de principios frente a un enfoque pragmático, el desarrollo de esta política transcurre durante el siglo XX hasta instalarse en la actualidad un enfoque abolicionista de principios y de corte liberal. Esto ha implicado que la OIT declina su eje regulatorio, en función del cual el trabajo infantil se asumía como consecuencia de las condiciones estructurales del desarrollo. Posterior a la caída de los llamados “socialismos reales”, en cambio, adquiere una connotación meramente ética, global y de algún modo separada de dichas condiciones estructurales (aunque siempre reconociendo la pobreza como su causa), de manera que el trabajo infantil se privatiza como problema aludiendo tanto a la responsabilidad parental (como un asunto moral y de disfunción familiar) como a las agendas de las ONG nacionales e internacionales de derecho privado, componentes de una sociedad civil mundial que toma la causa en sus manos bajo un marcado enfoque humanitarista (NIEUWENHUY, 2007). La instalación de esta perspectiva, nos recuerda Bustelo (2007), concuerda con el periodo posterior a la declaración de los derechos de los niños, momento histórico en que, paradójicamente, el modelo del Estado de bienestar es desmantelado con la neoliberalización de las economías en los países pobres, debilitando su rol garante de derechos.

2 OIT – IPEC: <https://www.ilo.org/ipec/facts/lang-es/index.htm>

Así, con la adopción del Convenio 182 en 1999 sobre las peores formas de trabajo infantil, se redirige la mirada hacia aquellas actividades peligrosas, ilegales, delictuales o que contravienen los derechos del niño impidiendo su óptimo desarrollo, de manera que el trabajo infantil se reconceptualiza como perjudicial *per se*, naturalmente nocivo para los niños, niñas y adolescentes. Atrás quedan las improntas proteccionistas y regulatorias, y la disposición a comprender de manera situada la compleja participación de niñas y niños en los procesos económicos y productivos en sus entornos.

Según la propia OIT, 160 millones de niños trabajan en el mundo, y 8,2 millones en América Latina (OIT; UNICEF 2021). Diversos estudios determinan que los principales ámbitos de participación son el sector agrícola y el ámbito familiar, sin remuneración o con baja remuneración en la economía doméstica, sea en el trabajo reproductivo o de subsistencia, o en la producción de materias primas y manufacturas. También ocupan un lugar en el comercio informal callejero en las zonas urbanas y, en menor medida, en empresas no familiares (CHAKRABARTY, 2007; NIEUWENHUYS, 2005; OIT, 2020).

Esta ubicación del trabajo de los niños preferentemente fuera del trabajo asalariado se asocia a esa dimensión del trabajo no remunerado, familiar o comunitario, entendido como aprendizaje y socialización. Para Nieuwenhuys (2005) el no reconocimiento de estas actividades como *trabajo* responde a la dificultad de pensar el trabajo más allá del tipo de trabajo fabril y apatronado propio de la producción industrial (entorno donde nace la política erradicadora), e implica desconocer la contribución económica de niños y niñas en el circuito de explotación capitalista a nivel mundial, cuando tienen un rol económico activo en sus entornos. Una perspectiva más culturalista dirá, como lo hace Bourdillon (2006), que esta negación responde al esquema de categorización propiamente occidental que concibe dicotómicamente la infancia y la adultez, separando a la niñez del ámbito productivo y asociándola con el juego y la preparación como capital humano (LIEBEL, 2016, 2019).

La valoración crítica del trabajo y los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores

Llegados a este punto, debemos hacer una importante distinción entre la noción de trabajo infantil que utiliza la OIT y la UNICEF, y la noción de la valoración crítica. Ambas corresponden a paradigmas contrapuestos entre una gama de “culturas” sobre el trabajo de los niños y las niñas, que son señaladas por Schibotto (2020) como múltiples formas de interpretar y actuar ante el hecho de que los niños, niñas y adolescentes se responsabilicen por su sobrevivencia y la de su comunidad. En un extremo encontramos la cultura “ecológica” o “sistémica”, propia por ejemplo de las zonas andinas y que no problematiza el trabajo de los niños de una manera específica, pues está integrado y es parte de los problemas generales del trabajo en la sociedad. En el otro, está la cultura del trabajo infantil como tabú, que suprime la conciencia de la tensión dialéctica del trabajo como explotación y emancipación a la vez. En este pensamiento, propio de la política abolicionista, dichas articulaciones analíticas se bloquean y el trabajo infantil se vuelve completamente un escándalo.

En otro plano, Schibotto (2020) da cuenta de una línea cultural denominada “valoración crítica del trabajo”, enfoque que justamente asume una postura dialéctica aceptando la problematicidad del trabajo infantil con sus elementos de coerción y violencia, por un lado, y por otro de horizonte experiencial y de socialización en que radican las

identidades, reivindicaciones, esperanzas y proyectos de los sujetos populares. En la expresión de Vidangos (2015), la valoración crítica del trabajo es un enfoque cultural y una práctica social de los niños trabajadores organizados, que propicia una aproximación centrada en el sujeto. Consiste en valorar el trabajo, pero reflexionando críticamente las condiciones en que éste se desenvuelve (LIEBEL, 2017).

La valoración crítica del trabajo es la respuesta a la perspectiva del trabajo infantil como tabú, y busca transformar la concepción de los niños que trabajan en tanto víctimas, superando categorizaciones negativas tales como niños pobres, niños vulnerados, niños infractores, niños en riesgo, niños vagos, etc. Schibotto, en el mismo texto citado, narra la respuesta de los niños lustrabotas de Asunción (Paraguay) cuando recibieron un carnet que los señalaba como “niños de la calle”. Ellos respondieron rechazando la propuesta: “‘nosotros’, dijeron, ‘con orgullo somos en primer lugar niños trabajadores’” (SCHIBOTTO, 2020, p. 93).

El enfoque de la valoración crítica está fuertemente asociado a la acción política por la dignificación del trabajo en esta perspectiva dialéctica. Adhieren a una construcción identitaria como “niños trabajadores” aquellos niños, niñas y adolescentes organizados como tal, que elaboran un discurso público acerca del derecho de los niños a trabajar con dignidad, planteando con ello una demanda de reconocimiento, respeto y protección de su trabajo. También, que llevan acciones y movilizan sus demandas hacia la opinión pública.

Las múltiples organizaciones de base de niños trabajadores en el mundo se encuentran principalmente en África, Asia y América Latina. Allí donde hay presencia de niños trabajadores organizados, las agrupaciones locales se unen a una organización departamental, luego nacional y finalmente a sus análogas en el nivel regional o continental. Así encontramos el Movimiento Africano de Niños, Niñas y Jóvenes Trabajadores (MAEJT), el Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATS), y en Asia las agrupaciones Bhima Sangha y Bal Mazdoor (VAN DAALEN, 2020). A partir del año 1996, las organizaciones han realizado encuentros continentales e intercontinentales que han llamado Mundiales o Mundialitos, dependiendo de la cobertura de los encuentros (EUROPANATS, 2017). En el primer encuentro mundial, realizado ese año en Kundapur (India), se reunieron representantes de los tres continentes para abordar el proceso de redacción del Convenio 182, y en él se definieron los denominados 10 puntos de Kundapur que son la expresión global de las demandas de los movimientos:

1. Queremos que se reconozcan nuestros problemas, nuestras iniciativas, nuestras propuestas y nuestros procesos de organización.
2. Estamos en contra del boicot de los productos fabricados por niños y niñas.
3. Queremos el respeto y la seguridad para nuestro trabajo.
4. Queremos una educación con métodos adaptados a nuestra situación.
5. Queremos una formación profesional adaptada a nuestra situación.
6. Queremos tener acceso a buenas condiciones de atención a la salud.
7. Queremos que se nos consulte en todas las decisiones que nos conciernen, tanto a nivel local como nacional e internacional.
8. Queremos que se lleve adelante una lucha contra las razones que originan nuestra situación, y en primer lugar la pobreza.

9. Queremos que haya más actividades en las zonas rurales para que los niños no sean obligados a emigrar a las ciudades.
10. Estamos contra la explotación en nuestro trabajo, pero estamos a favor de un trabajo digno con horarios adecuados a nuestra educación y nuestras diversiones (LIEBEL; INVERNIZZI, 2018, p. 92).

Debido a la trayectoria temporal de varias décadas de los movimientos (la primera organización reconocida data de 1979 en Lima, Perú), se trata de organizaciones conformadas por niñas y niños acompañados de adultos, muchos de los cuales conformaron la organización pues fueron niños trabajadores que se socializaron en la demanda reivindicativa y que se mantienen en relación con las actuales generaciones. De manera que, para comprender al movimiento de niños y niñas trabajadores, se debe superar la visión separatista y muchas veces romantizada que a menudo acompaña la valoración de la agencia infantil, como una fuerza esencial nacida de las estructuras de la personalidad de los niños, que logra negociar y resistir el poder de los adultos (LIEBEL, 2019). Lejos de eso, es la politización o reflexión crítica acerca de las propias condiciones de vida lo que posibilita el discurso y la acción reivindicativa de los niños trabajadores, mediante una orgánica que permite procesos de toma de conciencia colectiva y donde el co-protagonismo de adultos y niños tiene lugar.

La noción “protagonismo de la niñez” se torna esencial para comprender lo anterior, y va de la mano con la valoración crítica del trabajo (VIDANGOS, 2015). Se trata de un enfoque de la agencia asociada directamente a la construcción de la infancia trabajadora (CUSSIÁNOVICH, 2001). En lugar de comprender a los niños como víctimas de la marginalización y la explotación, en una versión paternalista y desarrollista de la infancia, el protagonismo los define en su dimensión política y como actores en resistencia. El término, aclara LIEBEL (2007), proviene de la idea del protagonismo popular, que aglomeró a grupos oprimidos como campesinos sin tierra, pobladores urbanos y otros asociados con las luchas emancipatorias. La apuesta, al menos de los movimientos en América Latina, es el co-protagonismo entre los niños trabajadores y los colaboradores adultos en una perspectiva de continuidad de las experiencias, identidades y luchas.

Así mismo, diversos autores desde la academia o el activismo tienen un rol en la construcción discursiva y en la visibilización de las ideas. Esto ocurre a través de investigaciones sociales, desarrollo editorial y actividades de promoción que favorecen el despliegue de los puntos de vista de los niños trabajadores organizados en la esfera pública.

Cuatro puntos para el debate

Nos centraremos ahora en cuatro puntos críticos que desarrolla la perspectiva de la valoración crítica para debatir con la política abolicionista, los que para nada cierran el discurso de los niños trabajadores organizados ni el debate en torno a los elementos que aquí se presentan. Se trata más bien de una síntesis que propone la autora sobre aspectos relevantes que estructuran su discurso y que han orientado sus prácticas en el transcurso de la lucha por el reconocimiento y dignidad de la niñez trabajadora.

Antes, debemos decir que el movimiento latinoamericano concuerda con lo que expresa la literatura respecto a que la noción de “trabajo infantil” es problemática y deficiente para comprender y abordar los múltiples fenómenos que experimentan los niños y las niñas al trabajar. De hecho, no está centrada en los niños y niñas, sino en la disrupción que genera en el sistema social y el desarrollo de las naciones, en el paradigma de desarrollo

moderno. La imprecisión de los criterios y los conceptos con que se caracteriza el trabajo infantil, así como la desviación que se produce al concentrar la atención en las “peores formas”, en definitiva dejan abierto el problema sin abordar aspectos que son los propiamente asociados al trabajo que los niños realizan (CORDERO, 2015): la salud de los niños trabajadores, la protección frente a peligros, la limitación de los horarios, las garantías para asistir a la escuela, la consideración de su opinión en los aspectos que les conciernen, el sentido que tiene para ellos trabajar, los ingresos, la seguridad, etc.

Los siguientes son cuatro puntos argumentales que el movimiento de niños trabajadores – particularmente el latinoamericano – han puesto sobre la mesa y que buscan develar la precariedad del enfoque abolicionista, basado en una cultura del tabú que asocia el trabajo de los niños, como decíamos anteriormente, a una patología social y un escándalo. Frente a las definiciones de la OIT y la UNICEF en su cruzada contra el trabajo infantil, los niñas, niños y adolescentes trabajadores responden:

- a. El trabajo es una actividad que contribuye a la vida de los niños y sus familias, siempre que se realice en condiciones dignas, por lo cual lo que se debe erradicar no es el trabajo sino las condiciones que lo vuelven indigno y peligroso. El MOLACNATS sostiene explícitamente como una de sus consignas más difundidas: *“sí al trabajo digno, no a la explotación”*, aludiendo a la necesidad de diferenciar ambas nociones.

Uno de los académicos y activistas más reconocidos de los movimientos de niños trabajadores a nivel mundial, el alemán Manfred Liebel, en un ensayo teórico propone que, en el caso de los niños y las niñas, la noción de explotación adquiere una connotación moral, mientras que aplicada a los adultos conserva su componente económico, y considera que la moralización de la explotación de los niños trabajadores es una estrategia despolitizadora (LIEBEL, 2017). Propone, al igual que Schlemmer (2000), la urgente distinción entre la apropiación de plusvalía a través del trabajo que los niños realizan, y la opresión de que son objeto debido a su inmersión en relaciones de poder. Ambos son componentes del llamado trabajo infantil, pero la política pública parece querer obviar la primera dimensión. En todo caso, el uso del término explotación por parte de los propios movimientos de niños trabajadores también debe ser materia de estudio. Al menos hasta ahora, lo que se puede identificar es una demanda de distinción para rescatar los aspectos positivos del trabajo, su fuerza dignificadora y resistir al discurso hegemónico que vuelve el trabajo, en sí mismo, un perjuicio.

- b. Por otro lado, el movimiento se opone a la integración del trabajo con actividades que no son trabajo sino delitos, como a) el trabajo forzado y la trata de personas, b) la explotación sexual infantil y la prostitución, c) el involucramiento de niños en la producción y tráfico de drogas, y d) la utilización de niños en conflictos armados. Nos referimos a aquellas actividades catalogadas como “peores formas de trabajo infantil” estipuladas en el Convenio 182 de la OIT.

Para los niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados estas actividades constituyen flagrantes violaciones a los derechos humanos y no sólo para niños y niñas, sino para cualquier hombre o mujer adulto. No es aceptable, para ellos, empatar sus actividades con el crimen llamándolo “trabajo”.

Aclaran, por otro lado, que aquellos trabajos que impiden a los niños la realización de sus derechos también constituyen atropellos. En este punto hay que hacer otra distinción importante: la política abolicionista concibe el trabajo infantil como una falta de derechos *per se*; los niños trabajadores, en cambio, conciben el trabajo como un derecho que no debe ir en contraposición con sus demás derechos. En una entrevista durante una

protesta callejera, un dirigente de la Unión de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Bolivia (UNATSBO), aclara esta perspectiva: “nos dicen que tenemos que estudiar, jugar y estar bien de salud, pero gracias a nuestro trabajo podemos jugar, estar bien de salud y (tener) educación, comprarnos nuestros uniformes y libros”³. La posibilitación que el trabajo ofrece a los niños trabajadores para mantenerse en la escuela ha sido destacada en diversos estudios (DOMIC, 2000; ZAPATA; DEL CARPIO, 2016).

- c. Tercer punto: la política abolicionista ha hecho de la escolaridad obligatoria una herramienta fundamental contra el trabajo infantil, suponiendo que escuela y trabajo son incompatibles, dos sistemas antagónicos irreconciliables. Por lo tanto, la prohibición del trabajo infantil y la escolarización obligatoria son prescripciones tan estrechas que no pueden comprenderse por separado. Varios autores (BALAGOPALAN, 2018, 2019; BERNAL; SCHIBOTTO, 2017; GARCÍA HIERRO, 2010; SCHIBOTTO, 2013; SUÁREZ MORALES, 2010) que han abordado el tema proponen superar la visión dicotomizada entre trabajo y educación, y comprender sus imbricaciones en el plano práctico y en el plano subjetivo. La idea de que el trabajo automáticamente impide la educación de los niños sería un supuesto ideológico, asumido por la política abolicionista y que ha sido cuestionado por presentar evidencias insuficientes (ACEVEDO; QUEJADA; YÁÑEZ, 2011). Balagopalan (2018, 2019), incluso, llama la atención sobre la difundida idea de que el trabajo interfiere en la escuela pues, rigurosamente hablando, es la escuela la que llegó a interferir en el histórico rol de los niños y niñas asociado al trabajo. Sin embargo, la dicotomía entre escuela y trabajo se instala bajo tres supuestos velados en el discurso abolicionista, según Schibotto (2013): que existe una jerarquía valorativa entre educación y trabajo, que esta jerarquía es natural, y que concede un poder absoluto a la dimensión educativa.
- d. De esta manera, las organizaciones de niños trabajadores apelan a una relación complementaria que debe ser ajustada a las realidades locales, aludiendo a un orden societal que comprenda estas actividades en un diseño diferente e integrado (horarios, carga académica, contenidos curriculares, permisos especiales, etc.). Los movimientos no jerarquizan entre trabajo y escuela, sino que hacen parte de sus demandas, justamente, asegurar a los niños y niñas trabajadores el derecho a la educación (NIEUWENHUIJS, 2009), como queda expresado en la *Propuesta normativa para el reconocimiento, promoción, protección y defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes trabajadores* que elaboró la organización de niños trabajadores de Bolivia en 2011: “tener acceso y asistencia a la escuela y profesionalización en turnos compatibles con sus intereses y atendiendo a las peculiaridades locales, sin deducir suma alguna de su salario” (UNATSBO, 2011, p. 111).
- e. El último punto argumental refiere al debate en torno a la interpretación de los derechos de los niños y niñas trabajadores, y en algún aspecto de todos los niños y niñas que tienen un punto de vista que expresar y defender. La discusión gira centralmente en torno a dos derechos: al derecho a trabajar dignamente y a los derechos de participación.

En el caso del derecho al trabajo, los niños, niñas y adolescentes trabajadores sostienen que la Convención de los Derechos del Niño no es abolicionista (CUSSIÁNOVICH, 2002), cuando expresa en su artículo 32 que los niños tienen derecho a estar protegidos “contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso” (UNICEF, 2015, p. 21), a partir de lo cual se apoya su defensa del derecho a trabajar en condiciones dignas. Este artículo fue, en el momento de su elaboración,

3 <https://rebellion.org/represion-policial-de-los-ninos-as-trabajadores-provoca-indignacion/>

bastante controversial por cuanto los representantes de los Estados partes de la ONU reconocían las dificultades que podría traer en los contextos en que el trabajo de los niños tiene una relevancia estructural para las economías locales, o una profunda raigambre cultural (PLESNICAR, 2017). Por eso no prohíbe directamente el trabajo infantil sino la explotación económica, dejando un nudo interpretativo difícil de consensuar.

Dado que los instrumentos jurídicos específicos no están dictaminados en la Convención sino en los convenios 138 y 182 de la OIT, la cuestión de la edad se torna el aspecto central a debatir. El ejemplo más paradigmático que existe al respecto es la negociación que el movimiento boliviano UNATSBO llevó a cabo con el gobierno en 2013 y 2014 para legislar sobre el trabajo infantil, de manera que se contemplaran medidas de protección especiales para el trabajo desde los 10 años. Este hito, reconocido por los movimientos como el mayor avance en cuanto a su incidencia política y regulatoria, generó una amplia reacción tanto en los propios organismos del Estado como a nivel internacional, siendo el incumplimiento del Convenio 138 sobre la edad mínima, el foco de la controversia. Para la UNATSBO, sin embargo, es niño trabajador todo menor de 12 años (UNATSBO, 2011).

Respecto a los derechos de participación, las organizaciones recurren a lo establecido en el artículo 12 de la Convención sobre el derecho a ser oídos y tomados en cuenta en los procesos de debate y decisión sobre las materias que les afectan. De esta manera, las organizaciones introducen una demanda política relativa al dilema de la falta de representación de los niños y niñas trabajadores y sus puntos de vista (LIEBEL; MARTÍNEZ, 2009). La OIT y los movimientos de niños trabajadores han tenido, paradójicamente, una relación cada vez más alejada desde la instalación de los derechos del niño en los años 90, alejamiento que coincide con el periodo de elaboración de los programas y convenios que dan forma hoy al *régimen global del trabajo infantil* (VAN DAALEN, 2020). Así, una vez que a las organizaciones les fue limitada la participación que otrora lograron en la Conferencia Internacional del Trabajo, según consignan Liebel y Invernizzi (2018), en el año 2017 el MOLACNATS presentó una queja ante el Comité de los Derechos del Niño de la ONU por violación a los derechos humanos, particularmente cuando el secretariado solicitó participar en la cuarta Conferencia realizada en Buenos Aires, Argentina, y no les fue permitido⁴. Esto, incluso considerando que el Comité de los Derechos del Niño (CRC) señala expresamente que “los niños y, si existen, los representantes de las asociaciones de niños trabajadores también deben ser escuchados cuando se redacten las leyes laborales o cuando se examine y evalúe el cumplimiento de las leyes” (CRC, Observación General n°12, 2009, párrafo 117).

En el citado caso de la UNATSBO en Bolivia, encontramos otro ejemplo: ante la irrupción de la comunidad internacional que inició un proceso de evaluación y determinación de sanciones al Estado Plurinacional -debido a que la regulación contravenía el Convenio 138- delegados de la UNATSBO y del secretariado del MOLACNATS llegaron en 2015 hasta el Parlamento Europeo para fundamentar y defender la ley que les daba protección, donde fueron recibidos y escuchados, sin embargo el mismo año en la OIT su participación nuevamente les fue negada (LIEBEL; INVERNIZZI, 2018; LIEBEL; STRACK, 2017;).

Sobre la aproximación de los niños trabajadores organizados hacia la defensa de sus derechos, Liebel (2006) llama la atención sobre el hecho de que los niños trabajadores se conciben a sí mismos como sujetos de derechos en un sentido cabal del término, pero a la vez reinterpretan esos derechos de acuerdo con sus intereses y en defensa de ellos,

4 Puede leerse el reclamo en [Reclamo al Comité de los Derechos del Niño y la Niña | openDemocracy](#)

“tomando los derechos en sus manos” (LIEBEL, 2006, p. 108) o, como expresan Van Daalen y Mabillard (2018), desafiando los derechos desde su propio entendimiento. Lo sostienen también Liebel y Martínez (2017) y Cordero (2015) al observar el caso del movimiento africano de niños trabajadores⁵: los niños y niñas trabajadores no comprenden sus derechos como sujetos a la letra escrita, la codificación legal no agota la discusión. Se trata de una aproximación a los derechos entendidos como un proceso en disputa y no como una obediencia irrestricta a la formulación oficial, un enfoque denominado *derechos vivos* por Hanson y Nieuwenhuys (2013), según el cual los derechos no son una construcción legal que habla por sí misma, sino un proceso como resultado específico de luchas sociales.

Conclusión

Las perspectivas aquí tratadas en torno al hecho de que niños y niñas se desempeñen en actividades económicas, dan cuenta de una controversia frecuentemente invisibilizada, referida al debate sobre abolir o proteger el trabajo que los niños realizan. Este debate, cruzado por determinadas concepciones sobre la infancia y sus derechos, se presenta en desigualdad de condiciones no sólo por el hecho de que las organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores tengan poco o ningún espacio en los debates oficiales donde se definen las políticas a nivel mundial. También en el ámbito académico se puede evidenciar este hecho: en la exploración de la literatura encontramos mayor referencia a investigaciones sobre “los niños que trabajan” y menos sobre la posición política e ideológica que los movimientos de niños trabajadores plantean en torno al problema. De hecho, muchas de las publicaciones referentes a este último ámbito se encuentran fuera de las bases de datos académicas.

Sin embargo, las organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores hacen contribuciones relevantes al debate, por cuanto su punto de vista debiera ser considerado con un peso mayor. El conocimiento que dichos actores tienen sobre el fenómeno no puede ser recabado de otra manera, y esta es una cuestión fundamental de la sociología de la acción en cualquiera de sus corrientes o interpretaciones: el conocimiento y la experiencia son comprensibles sólo desde el punto de vista de sus protagonistas. Su incorporación en los debates permitiría un desarrollo conceptual más acabado del fenómeno, cuya deficiencia – establecida, como dijimos, por varios autores – puede estar significando perjuicios por la falta de protección de las niñas y los niños que trabajan.

Evaluar la contraposición entre el enfoque del *trabajo infantil* y el enfoque de la *infancia trabajadora*, implica evaluar el punto de partida del debate: ¿se incluye o no el punto de vista del sujeto en cuestión, y al sujeto mismo en la definición del problema? Mientras que el trabajo infantil se centra en la actividad y sus consecuencias sobre la infancia y (por lo tanto) sobre la sociedad, la niñez trabajadora se enfoca en el niño y niña como un sujeto que ejerce la acción de trabajar y gana con ello un lugar, una experiencia y una identidad. Como tal, es el centro de la definición del problema. Esto no concierne, en todo caso, a todos los niños, niñas y adolescentes que trabajan o están “en situación de trabajo”. Se trata de una aproximación politizada sobre el hecho de trabajar, y ello es lo propio de la organización de niños trabajadores que en este artículo se ha querido relevar.

5 El Movimiento Africano de Niños y Jóvenes planteó 12 derechos primordiales, entre ellos el derecho a estar protegido en el trabajo. Ver en [The 12 Rights of the MAEJT | AEJT Rwanda \(wordpress.com\)](https://www.aejtrwanda.org/12-rights/)

Si incorporamos la mirada de las organizaciones de niños y niñas trabajadores, la discusión sobre el trabajo infantil se extiende más allá de la controversia sobre el tema mismo del trabajo infantil, alcanzando una disputa por el lugar de la infancia en la sociedad. La demanda por reconocer, valorar y proteger la participación de los niños y las niñas en los procesos económicos, tensiona profundamente el modelo de una infancia separada de la producción y otros ámbitos propios de los espacios sociales de los adultos (como la política). Asimismo, en cuanto a la discusión relativa a los derechos, ésta se extiende más allá del derecho a trabajar. Es la demanda de autorrepresentación como parte de la comunidad política, probablemente, el más significativo reclamo que realizan los movimientos, y que trasciende a la niñez trabajadora para dar lugar a la infancia como sujeto político.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, K; QUEJADA, R; YÁNEZ, M. Determinantes y consecuencias del trabajo infantil: un análisis de la literatura. **Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada**, v. 19, n. 1, p. 113-124, jun. 2011.

BALAGOPALAN, S. 'Afterschool and during vacations': on labor and schooling in the postcolony. **Children's Geographies** v. 17, n. 2, p. 231-245, jul. 2018.

_____. Why historicize rights-subjectivities? Children's rights, compulsory schooling, and the deregulation of child labor in India. **Childhood**, v. 26, n. 3, p. 304-320, jun. 2019.

BERNAL, T.; SCHIBOTTO, G. **Infancia, trabajo y educación**: evaluación de una relación compleja. Colombia: Universidad Externado de Colombia, 2017.

BOURDILLON, M. Children and Work: a review of current literature and debates. **Development and Change**, v. 3, n. 6, p. 1201-1226, nov. 2006.

BUSTELO, E. **El recreo de la infancia**: argumentos para otro comienzo. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (CRC). **Observación General N° 12 El derecho del niño a ser escuchado** (2009).

CORDERO, M. El derecho de las niñas y niños al trabajo: un derecho secuestrado por el adultismo y capitalismo hegemónicos. **Anales de la Cátedra Francisco Suárez**, n. 49, p. 87-127, sep. 2015.

CUSSIÁNOVICH, A. What does protagonism mean? In: LIEBEL, M.; OVERWIEN, B.; RECKNAGEL, A. (Eds.). **Working children's protagonism**: social movements and empowerment in Latin America, Africa and India. Frankfurt: IKO, 2001, p. 157-170.

_____. Tipología del trabajo infantil desde el punto de vista de los derechos humanos: necesidad de una diferenciación. **Conferencia Internacional "Acabar con la explotación económica del niño: ¿Imposición de los derechos humanos a través de nuevos enfoques en la lucha contra la pobreza?"**. 22-24 de febrero, Hattingen, Alemania, 2002.

CHAKRABARTI, A. Children's working world through the lens of class. **Journal of Social and Economic Development**, v. 9, n. 2, p. 148-177, jul./dec. 2007.

DOMIC, J. Niños trabajadores: paradigma de socialización. **Revista Ciencia y Cultura** n. 8, p. 13-34, dic. 2000.

EUROPANATS. **Hacia un Movimiento Mundial de NATs**: origen, procesos y perspectivas. Disponible en: <https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2019/02/Paper-Europa-NATs-01-Hacia-Mov-Mundial-de-NNATs_nov-2017.pdf>. Acceso en: 20 mars 2020.

ROJAS FLORES, J. El trabajo infantil y la infancia popular. **Proposiciones**, n. 32, p. 51-65, 2001.

FRANZONI C., S.; SILVA, M. Persistência do trabalho infantil ou da exploração do trabalho infantil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-20, jan./dez. 2020.

GARCÍA HIERRO, P. Niñez indígena: derechos y trabajo infantil. In: ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (Ed). **Niñez indígena en América Latina**. Situación y perspectivas. Compilación de documentos de trabajo para el Encuentro Latinoamericano. Cartagena de Indias: OIT, 2010. p. 15-108.

HANSON, K.; NIEUWENHUY, O. Living rights, social justice, translations. In: HANSON, K.; NIEUWENHUY, O. (Eds.). **Reconceptualizing children's rights in International Development: living rights, social justice, translations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 3-26.

LIEBEL, M. Los movimientos de los niños y niñas trabajadores: un enfoque desde la sociología. **Política y Sociedad**, v. 43, n. 1, p. 105-123, jun. 2006.

_____. Niños sin niñez: contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur Global. **MILLCAYAC – Revista Digital de Ciencias Sociales**, v. 3, n. 5, p. 245-272, sep. 2016.

_____. Explotación económica de niñas y niños: un ensayo teórico para una praxis orientada al sujeto. **Revista Internacional desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores**, año XXI, n. 27, p. 49-72, dic. 2017.

_____. **Infancias dignas o cómo descolonizarse**. Lima: IFEJANT, 2019.

LIEBEL, M.; INVERNIZZI, A. Los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores y la Organización Internacional del Trabajo: una lección sobre el silencio forzado. **MILLCAYAC – Revista Digital de Ciencias Sociales**, v. 5, n. 8, p. 89-112, feb. 2018.

LIEBEL, M.; MARTÍNEZ, M. Infancia, derechos y trabajo. In: LIEBEL, M.; MARTÍNEZ, M. (Coords). **Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica**. Lima: IFEJANT, 2009. p. 281-294.

_____. Un ejemplo de buenas prácticas frente a la constelación postcolonial y la desigualdad social en el mundo: el Movimiento Africano de Niñas, Niños y Jóvenes Trabajadores (MAEJT/AMWCY). **Revista Internacional desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores**, año n. XXI, n. 27, p. 128-149, dic. 2017.

LIEBEL, M.; STRACK, P. El Código “Niña, Niño y Adolescente” de Bolivia y la Organización Internacional del Trabajo: controversias sobre una nueva política pública sobre infancia trabajadora en el Sur Global. **Revista Internacional desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores**, año XXI, n. 27, p. 21-28, dic. 2017

MILANICH, N. Latin American childhoods and the concept of modernity. In: Fass. P. (Ed). **The routledge history of childhood in the western world routledge**. London: Routledge, 2012, p. 491-508.

NIEUWENHUY, O. Children's lifeworlds: lessons for the Industrialized world. In: HUNGERLAND B.; OVERWIEN B. (Eds.), **Kompetenzentwicklung im wandel: auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?** Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. p. 183-197.

_____. The wealth of children: reconsidering the child labour debate. In: QVORTRUP, J. (ed.). **Studies in modern childhood**. UK: Palgrave Macmillan, 2005. p. 167-183.

_____. Embedding the global womb: global child labour and the new policy agenda. **Children's Geographies**, v. 5, n. 1-2, p. 149-163, feb./may. 2007.

_____. From child labour to working children's movements. In: QVORTRUP, J. CORSARO, W., HONIG, M. (Eds). **The palgrave handbook of Childhood Studies**. UK: Palgrave Macmillan, 2009. p. 289-300.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT); FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF). **Child labour. Global estimates 2020, trends and the road forward**. New York : OIT; UNICEF, 2021.

PLESNICAR, L. Las infancias en el orden global desigual: diálogo con Manfred Liebel. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 15, n. 2, p. 1332-1336, 2017.

SCHIBOTTO, G. **Educar desde la diversidad: una pedagogía y una práctica didáctica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores**. Lima: IFEJANT, 2013.

_____. Construir conocimiento histórico-crítico con y desde las infancias trabajadoras de América Latina: 30 años de investigación-acción participativa con los movimientos organizados de niños, niñas y adolescentes trabajadores. **Cuadernos del CIDS; Serie I; N. 36**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2020.

SCHLEMMER, B. General introduction. In: Schlemmer, B. (Ed). **The exploited child**. London: Zed Books Ltd, 2000. p. 1-18.

SUÁREZ MORALES, H. D. Niñez indígena. Derechos y políticas públicas. In: ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (Ed). **Niñez indígena en América Latina**. Situación y perspectivas. Compilación de documentos de trabajo para el Encuentro Latinoamericano. Cartagena de Indias: OIT, 2010. p. 109-155.

UNICEF. **Convención Sobre los Derechos del Niño**. Madrid: UNICEF - Comité Español, 2015.

UNIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y TRABAJADORES DE BOLIVIA (UNATSBO). **Mi fortaleza es mi trabajo: de la demanda a la propuesta, niños, niñas y adolescentes trabajadores y la regulación del trabajo infantil y adolescente en Bolivia**. Bolivia: UNATSBO, 2011.

VAN DAALEN, E. **Decolonising the global child labour regime: the ILO, Trade Unions, and organised working children**. Thèse (PhD in law), Université de Genève, Genève, 2020.

VAN DAALEN, E.; MABILLARD, N. Human rights in translation: Bolivia's law 548, working children's movements, and the global child labour regime. **The International Journal of Human Rights**, v. 23, n. 4, p. 596-614, nov. 2018.

VAN DAALEN, E.; HANSON, K. The ILO's shifts in child labour policy: regulation and Abolition. In: GIRONDE, C.; CARBONIER, G. (Eds.). **The ILO @ 100: addressing the past and future of work and social protection**. Series: International development policy; volume 11. Leiden; Boston: Brill/Nijhoff, 2019. p. 133-151.

VIDANGOS, A. Valoración crítica de los Movimientos Sociales de Nats. **Revista Internacional desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores**, año XIX, n. 25, p. 116-139, ene. 2015.

ZAPATA, A.; DEL CARPIO, P. S. Mochilitas que llevan historia: niños y niñas que juegan y trabajan en Guanajuato. **Revista Jóvenes en la Ciencia**, v. 2, n. 1, p. 1694-1698, 2016.

RESUMEN El trabajo infantil es un aspecto controversial en las sociedades modernas, sin embargo, no del todo visible. En este artículo relevamos dos posiciones en pugna en este debate, revisando 1) la noción de trabajo infantil y su implicación en el desarrollo de la política abolicionista, 2) la perspectiva de los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores bajo el enfoque de la valoración crítica del trabajo y la reivindicación del trabajo digno, y 3) una síntesis en cuatro argumentos con que la posición reivindicativa responde a la concepción del trabajo infantil: la relación explotación/trabajo; la relación trabajo/delito; la relación trabajo/escuela; la interpretación del derecho al trabajo y la participación. Se concluye que el debate en torno al trabajo infantil requiere de la participación de los niños trabajadores para un mejor desarrollo conceptual del fenómeno, cuya discusión se extiende más allá del hecho de que los niños y las niñas trabajen.

Palabras claves: Infancia trabajadora, trabajo infantil, abolicionismo, valoración crítica del trabajo.

Contribuições dos movimentos de crianças e adolescentes trabalhadores para a discussão em torno do trabalho infantil

RESUMO O trabalho infantil é um aspecto controverso nas sociedades modernas, mas não totalmente visível. Neste artigo, revelamos duas posições concorrentes neste debate, revisando 1) a noção de trabalho infantil e suas implicações no desenvolvimento da política abolicionista, 2) a perspectiva dos movimentos de crianças e adolescentes trabalhadores sob o foco da avaliação crítica de trabalho e a reivindicação por trabalho decente; e 3) uma síntese de quatro argumentos com os quais a posição reivindicadora responde à concepção de trabalho infantil: a relação exploração / trabalho; a relação trabalho / crime; a relação trabalho / escola; a interpretação do direito ao trabalho e à participação. Conclui-se que o debate em torno do trabalho infantil requer a participação das crianças trabalhadoras para um melhor desenvolvimento conceitual do fenômeno, cuja discussão vai além do fato de meninos e meninas trabalharem.

Palavras-chave: crianças trabalhadoras, trabalho infantil, abolicionismo, avaliação crítica do trabalho.

Contributions from the movements of working children and adolescents to the discussion on child labor

ABSTRACT Child labor is a controversial aspect in modern societies, yet not entirely visible. In this article we reveal two competing positions in this debate, reviewing 1) the notion of child labor and its implication in the development of abolitionist policy, 2) the perspective of the movements of working children and adolescents under the focus of the critical appraisal of work and the claim for decent work, and 3) a synthesis of four arguments with which the claiming position responds to the conception of child labor: the exploitation / work relationship; the work / crime relationship; the work / school relationship; the interpretation of the right to work and participation. It is concluded that the debate around child labor requires the participation of working children for a better conceptual development of the phenomenon, whose discussion extends beyond the fact that children work.

Keywords: working children, child labour, abolitionism, critical appraisal of work.

DATA DE RECEBIMENTO: 01/09/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 08/10/2021



Natalia Sepúlveda Kattan

Socióloga y Doctora(c) en Sociología por la Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

E-mail: natalia.sepulveda@geosocial.cl



IMAGEM / IMAGEN: Unsplash

A notificação compulsória da violência contra crianças e adolescentes e seus desdobramentos via Conselho Tutelar

Joana Garcia

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-7137-075X>

Vanessa Miranda Gomes da Silva

Instituto Nacional de Câncer, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8510-1342>

Introdução

No Brasil, toda suspeita ou confirmação de violência contra crianças e adolescentes deve ser compulsoriamente notificada ao Conselho Tutelar. Essa instrução foi estabelecida a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e consta em seu artigo 13 (BRASIL, 1990). A notificação é, portanto, o primeiro instrumento de garantia dos direitos de crianças e adolescentes após a ocorrência ou suspeita de violência.

Consideramos que ainda há, no Brasil, uma naturalização de certas manifestações da violência, bem como das implicações de sua ocorrência (PAIXÃO et al., 2018). Politizar essa questão implica reconhecer as diversas expressões da violência, tornar o que é considerado natural ou imutável em algo que seja preferencialmente evitável, publicizar as implicações do ato violento e considerar estratégias de enfrentamento, responsabilização e reparação (BRASIL, 2010, 2018). Além de favorecer a visibilidade e a politização sobre as formas de violência, a notificação potencialmente impulsiona um conjunto de ações de diversos atores sociais com vistas a intervir na situação e a prevenir novos episódios de violência. Ademais, ao documentar as ocorrências, produz dados que compõem sistemas de informações e subsidiam a elaboração e o planejamento de políticas públicas para o seu enfrentamento e prevenção.

A violência é um fenômeno difuso nas relações sociais, com múltiplas expressões, com distintas origens e, por isso, de difícil enfrentamento e erradicação. Diante da complexidade da violência e de suas manifestações contra crianças e adolescentes, seu enfrentamento indica a importância de um trabalho em rede. Embora o Conselho Tutelar seja o órgão de referência em casos de violação dos direitos de crianças e adolescentes, o trabalho articulado deve caracterizar a natureza de sua intervenção (BRASIL, 1990), rompendo com um modelo de “pronto-socorro” que caracterizou as políticas assistenciais tradicionais (GONÇALVES; BRITO, 2011).

A rede é uma estratégia operacional na gestão das políticas públicas (FLEURY, 2005), entendida como um conjunto articulado de instituições governamentais, não governamentais e informais, serviços e programas que potencialmente compartilham interesses comuns e recursos materiais e humanos para alcançar um determinado objetivo (BÖRZEL, 1997). Nas ações voltadas para crianças e adolescentes, a rede é composta por atores e instituições do chamado Sistema de Garantia de Direitos (SGD)¹. Segundo Aquino (2004), a prática do SGD ganha concretude por meio das redes de proteção integral. Para a autora,

[...] a noção de rede permite traduzir com mais propriedade a trama de conexões interorganizacionais em que se baseia o SGD, pois compreende o complexo de relações acionadas, em diferentes momentos, pelos agentes de cada organização para garantir os direitos da população infanto-juvenil (AQUINO, 2004, p. 329).

1 O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) institucionalizou o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) por meio da Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006.

A despeito de o trabalho articulado na forma de rede ser um princípio e uma estratégia de intervenção dos Conselhos Tutelares, sua prática é atravessada por variações em torno da própria concepção de rede, assim como do entendimento acerca das competências de cada ator interveniente. O estudo realizado por Burgos (2020, p. 377) indica “que as redes de proteção são constituídas por atores que realizam *in acto* a interpretação dos direitos da criança, ao mesmo tempo em que constroem o próprio significado da ideia de rede”. Essa livre interpretação nem sempre encontra convergência entre os atores, o que afeta diretamente a forma de a rede se organizar e o modo pelo qual praticam o direito da criança.

Este artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa realizada em 2019 no município de Curitiba, Brasil, com o objetivo de considerar o potencial de mobilização da rede a partir do instrumento de notificação compulsória da violência doméstica e familiar² contra crianças e adolescentes. O estudo enfatizou os casos notificados de violência doméstica e familiar porque verificamos que, segundo os registros do Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (SIPIA)³, a família é apontada como o principal violador dos direitos da população infantojuvenil, sendo o direito à convivência familiar e comunitária o grupamento de direitos mais violado. A expressiva ocorrência de notificações de violência doméstica é abordada em vários estudos empíricos que enfocam a legitimidade e a naturalização de práticas violentas (VENTURINI; BAZON; BIASOLI-ALVES, 2004), a maior permanência e exposição da criança a um tipo de relação de poder (BRITO et al., 2005), a maior incidência da violência doméstica entre famílias pobres (DAY et al., 2003), entre muitos outros. Sobre esse último enfoque, consideramos que o cuidado e a socialização de crianças são bastante demandantes para as famílias de um modo geral, mas as condições materiais – expressas não apenas na renda, mas em todos os recursos que podem ser mobilizados para que as famílias cumpram essas funções – são determinantes na análise das tensões familiares. No entanto, convém considerar que, quando se discute violência doméstica, o olhar sobre o modo de vida das famílias empobrecidas, especialmente das mulheres mães, é historicamente mais rígido e judicativo e, por isso, as famílias pobres, por estarem mais expostas ao controle das instituições públicas, são as mais notificadas por situações de violência. Além disso, os dados, a nosso ver, traduzem a complexidade do tema (em relação aos fundamentos e às manifestações da violência), e não as supostas evidências para explicações causais simplificadoras.

2 Entendemos como violência doméstica e familiar aquela que ocorre no âmbito da unidade doméstica, espaço de convívio permanente de pessoas com ou sem vínculo consanguíneo, e é cometida por pessoas consideradas como sendo da família, comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços consanguíneos, por afinidade ou por vontade expressa (BRASIL, 2006).

3 Sistema desenvolvido para monitorar a situação de violação dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. As informações contidas no SIPIA são inseridas pelos conselheiros tutelares e correspondem às demandas atendidas nesse equipamento.

Metodologia da Pesquisa

Contextualizando o cenário do estudo

A pesquisa de campo foi realizada no município de Curitiba porque, com base em levantamento bibliográfico (LAVORATTI, 2013), ele se destaca por suas ações pioneiras voltadas ao enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes. Esse destaque se deve à organização do que se tornou um programa intersetorial da Prefeitura de Curitiba: a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência.

Segundo Lavoratti (2013), a Rede de Proteção de Curitiba teve origem em 1998 por uma construção coletiva e independente de agentes públicos, ou seja, sem a autoria dos representantes do poder político formal. Inicialmente, não foi instituída com o propósito de organizar um trabalho articulado intersetorialmente; a proposta era a de implantar um protocolo de notificação da violência contra crianças e adolescentes. Com o objetivo de dar visibilidade ao fenômeno, a primeira medida tomada pelo grupo que iniciou os trabalhos da Rede de Proteção foi a criação de um instrumento padronizado para a notificação da violência, conforme descrição de Lavoratti (2013). A ideia era unificar as informações sobre a violência cometida contra crianças e adolescentes com base em uma prerrogativa legal que exigia dos profissionais a comunicação dos casos de violência de que tinham conhecimento. No ano de 2000, a Rede de Proteção de Curitiba foi institucionalizada, passando a ser organizada em Coordenação Municipal, Coordenação Regional e Redes Locais, com centralidade administrativa e coordenação geral na Secretaria Municipal de Saúde, que é o órgão que define, entre outros assuntos, as pautas e o cronograma das reuniões com as coordenações regionais e com os parceiros, além de gerenciar toda a organização do trabalho intersetorial. Esse é um exemplo de como uma iniciativa política de constituição de rede partiu de setores organizados da sociedade e foi institucionalizada pelo Estado.

Os objetivos da Rede de Proteção de Curitiba estão definidos em um escopo de ações muito consistentes e ampliadas, com ênfase na prevenção e no processo educativo, sem priorizar a criminalização dos perpetradores, o que constitui uma medida contra hegemônica no trato da violência. São estes os objetivos:

[...] contribuir, de forma integrada, para a redução da violência contra a criança e o adolescente em Curitiba, principalmente no que se refere à violência doméstica/intrafamiliar e sexual; tornar visível a violência que se pratica contra crianças e adolescentes, estimulando a notificação dos casos; capacitar os profissionais para a percepção da violência e para o desenvolvimento do trabalho integrado e intersetorial; oferecer às vítimas, aos autores da violência e às famílias o atendimento necessário para ajudar na superação das condições geradoras de violência, bem como das sequelas dela resultantes; diminuir a reincidência da violência pelo acompanhamento e monitoramento dos casos; desenvolver ações voltadas para a prevenção da violência, com o envolvimento da comunidade (CURITIBA, 2008, p. 17).

O município de Curitiba é dividido em 10 regionais, segundo o Decreto Municipal nº 844/2018. Essa divisão administrativa é referência para todas as áreas de política pública e para a organização dos serviços, e cada regional possui um Conselho Tutelar. O Conselho Tutelar onde foi realizada a pesquisa de campo fica localizado na chamada Rua da Cidadania, um espaço público criado pela Prefeitura de Curitiba com o objetivo de facilitar o acesso aos serviços municipais, tais como aquisição de cartão transporte,

passaporte escolar, passaporte idoso, emissão da carteira de trabalho e outros documentos de identificação. Esse espaço, além de ser a sede da Administração Regional, abriga o Núcleo Regional da Educação, o Distrito Sanitário, o Instituto de Identificação do Paraná, o Núcleo da Companhia de Habitação Popular de Curitiba, o Armazém da Família, o Núcleo de Atendimento da Fundação de Ação Social (FAS)⁴, entre outros. A proximidade de tantos equipamentos constitui um aspecto favorável para as duas primeiras etapas da construção de rede, que, segundo Rovere (1999), são assim caracterizadas: reconhecer, conhecer, colaborar, cooperar e associar. Rovere (1999) aponta a importância da gestão participativa e do entendimento da heterogeneidade como uma característica, e não como adversidade, e, embora se baseie em uma concepção de rede em saúde, suas considerações sobre os vínculos⁵ para um trabalho articulado se prestam às políticas sociais gerais. Reconhecer os serviços existentes em curso (mapeamento) e conhecer mais detalhadamente o trabalho desenvolvido por eles são ações melhor alcançadas pela proximidade territorial.

No momento da realização desta pesquisa, esse Conselho Tutelar contava com cinco conselheiros tutelares, um conselheiro suplente, dois profissionais administrativos e um motorista, estes últimos vinculados à FAS. Esse equipamento não possuía uma equipe técnica formada por assistentes sociais e psicólogos para dar suporte às intervenções dos conselheiros tutelares.

Instrumento de coleta de dados

A primeira etapa da pesquisa de campo compreendeu a coleta de dados em fichas de notificação de violência contra crianças e adolescentes recebidas e arquivadas no Conselho Tutelar. As fichas continham questões relacionadas aos dados gerais da pessoa atendida (nome, filiação, idade, sexo, raça/cor, escolaridade, estado civil, endereço, se a vítima tem filhos), da ocorrência (data e local da ocorrência, unidade da notificação, profissional que notificou, tipo de violência, natureza da violência, meio de agressão), do possível autor da agressão (vínculo com a pessoa violentada, sexo do(a) agressor(a), se o(a) agressor(a) é reincidente) e sobre o encaminhamento realizado, dentre outras.

O objetivo da análise documental foi identificar quais situações eram notificadas, como eram caracterizadas e os desdobramentos da notificação desde o seu recebimento no Conselho Tutelar até o seu encaminhamento para a Rede de Proteção. De um universo de 518 fichas de notificação, 46 foram selecionadas para análise dos dados. Essa amostra foi definida pelo critério de saturação (MINAYO, 2017), o que significa que as fichas analisadas foram consideradas suficientes por se tornarem repetitivas no conteúdo, demonstrando pouca ou nenhuma variação, sendo, assim, redundante persistir na coleta de dados para os propósitos da pesquisa. Convém considerar que muitos campos não estavam preenchidos, o que pode indicar desvalorização do registro, falta de coleta da informação, priorização dos dados considerados mais relevantes, visão circunscrita do uso da ficha, entre outros. Além das fichas de notificação, tivemos acesso

4 A Fundação de Ação Social é um equipamento público, da Prefeitura de Curitiba, responsável pela política e pelas ações de assistência social do município.

5 Para Rovere (1999, p. 21), “redes son redes de personas, se conectan o vinculan personas, aunque esta persona sea el director de la institución y se relacione con su cargo incluido, pero no se conectan cargos entre sí, no se conectan instituciones entre sí, no se conectan computadoras entre sí, se conectan personas. Por esto es que se dice que redes es el lenguaje de los vínculos, es fundamentalmente un concepto vincular.”

aos dossiês organizados pelo Conselho Tutelar, os quais constituíam-se de documentos que informavam as ocorrências relacionadas a determinada família, além de registros dos atendimentos e encaminhamentos feitos em função da mesma.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos, ainda, a observação nas reuniões de uma rede local. São reuniões de curta duração (em média, duas horas), cujo objetivo é discutir os casos notificados de violência contra crianças e adolescentes. Ao serem apresentados, os representantes dos setores de políticas informam as providências que já foram tomadas ou aquelas ações que ainda serão desenvolvidas para o enfrentamento da questão. As discussões ali ocorridas eram registradas em atas e encaminhadas para a coordenação regional.

A última etapa da pesquisa de campo compreendeu a realização de entrevistas semiestruturadas com cinco conselheiros tutelares atuantes no município de Curitiba com o objetivo de conhecer as concepções que orientam a sua atuação junto às famílias em situação de violência, a sua relação com os demais atores da rede de proteção à criança e ao adolescente, bem como conhecer o fluxo de notificação dos casos de violência contra a população infantojuvenil. Contamos com a participação de cinco conselheiros tutelares (quatro titulares e um suplente) com o seguinte perfil: idade entre 41 e 69 anos, sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino, com filhos (exceto um), praticantes da religião católica (com exceção de um, sem religião), com formação de nível superior, atuando no Conselho Tutelar no mínimo há quatro anos. Antes de exercerem a função de conselheiro tutelar, apenas um não exercia atividade laborativa: dois atuavam na área da Educação, sendo um funcionário público municipal; um atuava na área da assistência social como funcionário público municipal; e um era vinculado a uma organização religiosa que oferecia atendimento à criança e ao adolescente. Segundo os depoimentos, a ocupação anterior motivou a candidatura a conselheiro tutelar, com exceção de dois, que desconheciam essa função. Todos receberam capacitação sobre o ECA e sobre os serviços ofertados no município de Curitiba antes de iniciarem a atuação como conselheiros tutelares.

As entrevistas foram realizadas mediante a autorização dos participantes e a assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE). Para garantir o sigilo da identidade dos participantes, os depoimentos foram enumerados aleatoriamente, em sequência não correspondente à ordem de realização das entrevistas.

Para a realização da pesquisa foram considerados os aspectos éticos relacionados à pesquisa com seres humanos e o projeto foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa vinculado à instituição de origem das pesquisadoras.

Resultados e discussão

As ações desenvolvidas

No Conselho Tutelar pesquisado, as notificações compulsórias de violência representam a demanda prioritária no atendimento da unidade.

Apesar de toda a demanda que nós temos no CT hoje, as NO [notificação obrigatória] são a prioridade no atendimento, porque uma vez notificado, sabemos que tem algo muito sério acontecendo. Então a gente vai investigar, vai notificar, chamar a família... [...] Então a prioridade de atendimento são as notificações, acima das fichas FICA [Ficha de Comunicação do Aluno Ausente] do estado ou do município, que são as faltas escolares, ou relatório-escola de comportamento de alunos (Entrevistado 1).

Nem sempre a violência está explícita nas situações que chegam ao Conselho Tutelar: algumas vezes, ela aparece diluída em outras questões. É o caso da notificação de falta na escola: “a escola manda mais notificação de faltas. Daí quando você vai investigar uma falta, você descobre uma outra situação familiar por trás” (Entrevistado 1). Nesse caso, observa-se que a notificação pode favorecer uma leitura mais ampla da questão e o reconhecimento das expressões da violência praticada contra crianças que não são apresentadas por desconhecimento, naturalização ou economia de esforços, esta última justificada pelo foco no atendimento à demanda principal.

A escola é a instituição que mais notifica situações de violência, segundo o depoimento dos entrevistados.

A criança passa muito tempo na escola, e a escola geralmente é a primeira a detectar qualquer violência ou qualquer direito violado. Eu acho que hoje é a escola e depois, em segundo lugar, a saúde (Entrevistado 2).

Maior sensor acaba sendo a escola, e vem pela professora [...] quem tem maior sensibilidade é o núcleo escolar [...] porque, como eu disse, é a informação espontânea, e isso a gente preza bastante, é muito importante aquilo que a criança fala de coração, fala na sua ingenuidade, fala expressando a verdade, colocando o seu sentimento (Entrevistado 3).

A importância da escola na apresentação de notificações aos Conselhos Tutelares é devida à possibilidade de maior conhecimento das crianças do que outras instituições. No entanto, a escola, ainda que seja um espaço privilegiado de construção e revisão de conhecimentos, não está livre de reproduzir leituras simplificadoras e judicativas sobre violência. No estudo realizado por Cocco et al. (2010), a escola se limitava a notificar as marcas físicas da violência e a remeter o problema à família.

Na pesquisa realizada em Curitiba, que deu origem a este artigo, quando a notificação é recebida no Conselho Tutelar primeiramente são cumpridos os procedimentos internos de registro e distribuição. O registro é feito em um livro de protocolo e o documento recebido é classificado através de uma numeração que identifica o grupo familiar ao qual a criança ou o adolescente está vinculado. Toda ocorrência relacionada a determinado grupo familiar é arquivada no mesmo dossiê com a finalidade de demonstrar o histórico de acompanhamentos. Cada família atendida no Conselho Tutelar pesquisado tem um conselheiro de referência. “Imediatamente a gente verifica se já tem registro de atendimento no Conselho. Se já tiver registro, a gente encaminha para a conselheira de referência. Se não tiver, é separado pela rede” (Entrevistado 1).

Na região onde foi realizada a pesquisa de campo existiam cinco redes locais, compostas por representantes dos setores da Educação, Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar e outras organizações que possuem parceria com a Prefeitura para a assistência à criança e ao adolescente. São trabalhadores da ponta, que operacionalizam o atendimento à população e estão presentes no território de moradia do(a) usuário(a). Dentre as funções dessas redes locais está a de executar ações de prevenção à violência contra crianças e adolescentes, definir os encaminhamentos e os procedimentos necessários ao caso notificado em sua área de abrangência, promover o acompanhamento dos casos notificados, disponibilizando serviços e programas para seu atendimento (CURITIBA, 2008).

O procedimento seguinte é a convocação da família para comparecimento no Conselho Tutelar a fim de “averiguar os fatos” (conforme caracterizado na fala do Entrevistado 3), sendo geralmente feito por escrito e entregue pessoalmente por um dos funcionários administrativos.

A gente faz a notificação para a família, pra que a família venha até o Conselho Tutelar para explicar aquela... a gente não fala de onde veio a denúncia, mas a gente notifica pra família explicar o que aconteceu aquela situação, se aquilo lá é verdadeiro ou se não é. Porque às vezes tem algumas suspeitas que apenas são suspeitas, não é o fato real. Às vezes, a situação não é aquilo que diz na notificação também (Entrevistado 5).

A convocação da família, na verdade, é feita à mãe: das 46 notificações analisadas, em 27 a mãe foi a pessoa convocada a comparecer no Conselho Tutelar para esclarecer a situação ocorrida. Na análise dos dados coletados através das fichas de notificação, observamos que a ocorrência da violência é preferencialmente atribuída à figura materna, o que também é expresso no depoimento de um entrevistado:

A grande dificuldade está exatamente naquela pessoa que teria que zelar, e não zela. Essa pessoa fica muito exclusivamente na figura da mãe, porque a mulher acaba sendo vitimizada mais uma vez: ela tem que ser mãe, tem que ser pai, tem que ser trabalhadora e tem a vida pessoal dela. E isso é muito difícil! E às vezes ela... ela se vê assim: ou eu, ou meu filho, ou meu companheiro. E ela se vê refém muitas vezes dele por questão financeira, ou por apoio moral e isso acaba sendo a grande dificuldade. Que ela não faz, ela tem dificuldade de cumprir isso. E a gente às vezes também fica um pouco sensível com essa naturalidade dela e às vezes a gente sente esse embate, essa dificuldade, né (Entrevistado 3).

A despeito das muitas transformações ocorridas em relação ao papel da mulher na sociedade, as quais suscitaram novas práticas relacionadas ao viver em família, é sobre a mulher que se deposita a responsabilidade e o saber sobre o cuidado. Estudos sobre divisão sexual do trabalho doméstico reiteram a desigualdade de gênero e a tarefa de cuidar como naturalmente associada à figura materna (HIRATA, 2016; KRMPOTIC; DO IESO, 2010). A função privilegiada de cuidadora, associada aos valores relacionados ao amor incondicional que lhe são atribuídos, expõe a mulher mãe a um alto grau de expectativa e cobrança. As representações simbólicas sobre a figura materna são variadas. Quando associadas a valores positivos, reproduz-se a ideia da maternidade como algo essencialmente moral. “Mãe é mãe!”: essa máxima encerra um universo de virtudes e valores sacralizados. Por outro lado, quando a figura materna não equivale exatamente ao idealizado, há um questionamento endereçado a essas mulheres mães:

"que espécie de mãe é essa?", "mãe que não cuida?", "mãe que não sofre pelo filho?", entre outras cobranças. Nesses casos, observa-se igualmente uma justificação *a posteriori* sobre o comportamento considerado inadequado das crianças que estão sob sua responsabilidade: "também com uma mãe dessas, o que se podia esperar?". Mulheres mães de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas ilustram bem a responsabilização da mãe pela proteção e contenção de comportamentos considerados nocivos (DIAS; ARPINI; SIMON, 2011).

Nem sempre o protocolo do enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes é aplicado na ordem descrita anteriormente (registro da notificação – comunicação ao Conselho Tutelar – convocação da família – encaminhamento para atendimento e acompanhamento); dependendo da gravidade da situação.

Se a gente vê que é muito grave, a gente vai atrás da criança pra gente ver o que está acontecendo. Digamos que venha uma notificação da criança que ela está machucada na escola. A gente não espera. Ah, vamos notificar, daí quando der a gente marca... não! A gente recebeu a notificação, a gente vai ver o que a criança... se tem marcas... se a gente vai levar para o NUCRIA [Núcleo de Proteção à Criança e ao Adolescente Vítimas de Crimes] antes de pedir para os pais ir no IML [Instituto Médico Legal]... se é uma notificação de RN [recém-nascido], a gente vai ver como está lá, se a mãe consegue receber esse bebezinho em casa. [...] Quando é uma notificação que a gente vê que pode notificar, que o pai pode vir aqui pra gente conversar e aplicar as medidas, tudo bem... mas se a gente vê que é uma coisa grave, a gente aplica as medidas antes de chamar os pais (Entrevistado 4).

A visita domiciliar é um recurso utilizado para averiguar a situação notificada. "Tem casos que a gente vai direto fazer a visita domiciliar porque a notificação demora a ser feita" (Entrevistado 1). A visita domiciliar, nesse caso, parece funcionar como um procedimento emergencial de apuração da violência, subvertendo não apenas o fundamento desse procedimento técnico, como a própria função do Conselho Tutelar. A visita domiciliar é parte de um conjunto de instrumentos que compõem o acompanhamento do trabalho social. Quando exercida de modo isolado e desconectado de um plano de intervenção, tende a imprimir uma lógica de controle e fiscalização no lugar de uma lógica preventiva e protetiva (GARCIA, 2018).

Observa-se, através do relato a seguir, que a notificação introduz um fluxo de trabalho cujas ações são desenvolvidas a fim de interromper a violência e restituir os direitos violados das crianças e dos adolescentes.

As ações e os encaminhamentos vão depender de cada caso... às vezes encaminhamos para a unidade de saúde ou solicitamos vaga de creche... depende da situação, depende do que identificamos no atendimento à família (Entrevistado 1).

Apesar da notificação já ter essa prerrogativa de que a partir do momento que ela é encaminhada, ela já deve acionar toda a rede, o Conselho Tutelar vem com a atribuição de aplicar a medida. O Conselho Tutelar tem a ciência do que está acontecendo e cobra e fiscaliza de todos os órgãos e das políticas públicas para que façam a promoção ou que cessem qualquer tipo de violência (Entrevistado 2).

O nosso papel é cobrar da rede, né, requisitar os serviços, e ela tem que nos atender na nossa demanda. Então a gente não pode se basear: "ah, é porque o Conselho"... não! É a gente que cobra da rede, e não eles do Conselho (Entrevistado 5).

Nos artigos 18-B e 101 do ECA estão previstas as medidas de proteção à criança e ao adolescente que poderão ser aplicadas sempre que seus direitos forem ameaçados ou violados. O quadro a seguir demonstra as medidas aplicadas pelos conselheiros tutelares nos 46 casos pesquisados. Vale indicar que em 16 casos nenhuma medida foi aplicada, em outros 13 casos não havia informação e em alguns casos foi aplicada mais de uma medida de proteção.

Quadro 1: Medidas de proteção aplicadas pelo Conselho Tutelar

MEDIDA APLICADA	FREQUÊNCIA
Encaminhamento à Saúde	10
Encaminhamento à Assistência Social	9
Advertência aos responsáveis	6
Acolhimento institucional	4
Encaminhamento à Saúde Mental	4

Fonte: Dossiês analisados no Conselho Tutelar.

O acolhimento institucional é aplicado como uma alternativa para os casos considerados crônicos, que a Rede de Proteção não consegue solucionar através de intervenções pontuais. Vale interrogar sobre o entendimento do que é crônico e o que é passível de solução pela via de um encaminhamento. Quando se trata de violência, o tempo de ocorrência e a necessidade de intervenções múltiplas sugerem que muitas manifestações da violência não são episódicas, mas refletem um processo sistemático e contínuo. De forma recorrente, nas reuniões da rede local onde a pesquisa de campo foi realizada, o acolhimento foi sugerido como alternativa para resolução de determinadas situações. Como exemplo, após o relato de que duas crianças – pertencentes a uma família acompanhada pela Rede de Proteção há anos – ficavam na rua após o turno da escola, foi sugerido que o Conselho Tutelar aparecesse de surpresa e as recolhessem para um abrigo. Outra alternativa para os casos crônicos é o seu encaminhamento para o Ministério Público. No primeiro caso, o Conselho Tutelar figura como uma ação policial em busca do flagrante delito, no segundo, observa-se a rendição a uma figura de autoridade maior para “passar a batata quente”. O acolhimento institucional também é aplicado nos casos considerados graves.

Infelizmente, os casos de enfrentamento de violência, quando surgem os casos graves, o papel do Conselho é acolher. Acaba acolhendo. Resultando num acolhimento. O acolhimento seria uma medida extrema: retirar a criança da família para cessar o abuso ou a agressão ou a violência, certo. O abusador, o violentador ou quem comete a violência não sai da família. E a criança acaba, de certa forma, sendo penalizada de novo. Porque, por exemplo, se for um pai ou um padrasto, a gente não tem poder de tirá-los da casa. E, muitas vezes, as mães optam por continuar com eles, infelizmente. Daí a gente tira a criança e coloca num acolhimento ou, em alguns casos, vai pra família extensa. Só que a gente fica meio relutante em família extensa porque a avó, tia ou outra avó paterna também podem se sentir acuadas/ameaçadas por esse pai ou por essa mãe e acabar devolvendo essa criança para a família que estava, de certa forma, abusando ou violentando ela de alguma forma (Entrevistado 1).

A advertência aos pais ou aos responsáveis é uma das medidas previstas no ECA, em seu artigo 18-B. Ela não tem valor judicial e, portanto, não produz nenhuma sanção. Para uma das conselheiras, essa característica gera a sensação de impunidade para aquele que cometeu o ato, favorecendo a ocorrência de violência doméstica.

O que desencadeia, eu acho que ainda é, talvez, a impunidade, talvez a falta de sanção, que até mesmo uma advertência do CT [Conselho Tutelar] – que é uma das nossas atribuições, uma de nossas prerrogativas, antes de se judicializar, ela é banalizada pelo violador, pelo suspeito que comete a violência. Eu ainda acho que é a impunidade, a falta da sanção aplicada (Entrevistado 2).

As crianças e os adolescentes que apresentam comportamentos considerados inadequados são encaminhados para avaliação psicológica, de acordo com os dados analisados e com a observação feita nas reuniões. Há o entendimento de que os desvios de comportamento estão relacionados a algum transtorno ou distúrbio mental, a alguma situação de violência a que a criança ou o adolescente esteja submetida(o) ou ao uso de substâncias psicoativas. O desvio é, de acordo com a leitura menorista, atribuído ao indivíduo ou às relações sociais no âmbito familiar (GARCIA; LIMA, 2020).

Os casos de violência física e sexual são encaminhados para unidades da polícia.

O Conselho Tutelar quando identifica uma situação de violência contra criança e adolescentes, muitas vezes tem... a maioria dos casos de violência desemboca na polícia. Ou violência física, que acaba no NUCRIA [Núcleo de Proteção à Criança e ao Adolescente Vítimas de Crimes], que é polícia civil, ou violência sexual, que primeiro vai para uma unidade de saúde, que também acaba encaminhando para o NUCRIA para boletim de ocorrência e depois IML (Entrevistado 1).

Além da aplicação de medidas de proteção, os conselheiros tutelares costumam requisitar serviços como emissão de documentos de identificação, carteira de trabalho e matrícula em creches. Percebemos que, nos casos analisados, a maioria dos encaminhamentos e das solicitações feitas pelo Conselho Tutelar foi atendida. As exceções estavam relacionadas às solicitações de acompanhamento endereçadas ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), que foram devolvidas com a informação de que as famílias não foram localizadas. Mais uma vez, a complexidade de demandas inerente a esse tipo de atendimento se depara com os limites do trabalho contínuo com as famílias.

Como já sinalizado, a localização do Conselho Tutelar no quarteirão denominado Rua da Cidadania facilita o intercâmbio com os atores da rede de proteção social. Segundo depoimento dos entrevistados:

Faz muita, muita diferença porque dentro de uma Rua da Cidadania a gente encontra todas as secretarias, todos os núcleos regionais estão aqui, então isso facilita muito, principalmente a Educação e a Saúde e a Assistência Social (Entrevistado 2).

É eu acho que essa aproximação nossa com os atores é muito importante [...]. Porque a gente vai lá e... aqui é só a gente atravessar do outro lado, nem é rua, e a gente chega na escola, na educação, pede orientação, pede apoio, encaminha, vai até lá, essa aproximação física ajuda bastante nos encaminhamentos técnico-jurídicos. É bom isso (Entrevistado 3).

Sim, nossa, é muito de perto. Educação, se a gente tem um problema, vai aqui na frente. FAS também. Precisa de uma carteira de trabalho para um adolescente a gente vai com eles. Precisa do negócio da URBS [Urbanização de Curitiba S/A] que está dando errado, a gente desce ali. Nossa, muito melhor, eu fico pensando assim se a gente trabalhar longe, imagina a dificuldade, a gente vai ter que mandar ir de papel. Manda de papel, depois vem com o papel a resposta. A gente não vai poder ir com a família. Porque muitas vezes a gente consegue alguma coisa no ato quando a gente vai com a família. Sabe, eu já consegui assim... um dia veio um “ah, eu não consegui marcar a carteira de trabalho tal tal, a segunda via”, daí eu disse “vamos lá”. Na hora, a guria “não, nós vamos marcar sim”. E ele perdeu a carteira de trabalho e ela já viu qual é o número da primeira carteira de trabalho, pra não dar duplicidade. Nossa, é muito melhor (Entrevistado 4).

Além do fato de estar localizado na Rua da Cidadania, a participação ativa nas reuniões das Redes Locais contribui para o fortalecimento dessa articulação, segundo os depoimentos dos entrevistados.

A gente vê que a nossa participação acaba dando bons frutos porque qual é a prerrogativa do Conselho Tutelar? Fiscalizar e cobrar das instituições, das políticas públicas que façam o atendimento. Então, a nossa participação na Rede de Proteção de alguma forma é essa: é saúde, o que você fez, o que você pode fazer de melhor ou a mais? Então, acho que a nossa participação na Rede de Proteção local é de grande valia pra essas famílias e pra essas crianças principalmente (Entrevistado 2).

O Conselho tem que tá, tem que tá interligado com a rede de proteção. Não pode, o Conselho Tutelar sozinho não funciona. E a rede de proteção sozinha também não funciona. [...] a articulação vem com as reuniões da rede que a gente participa. [...] E quando não tem as reuniões, a gente sempre tá em conversa com o pessoal da rede, né, com a escola, com a Saúde, com o CRAS [Centro de Referência de Assistência Social], com o CREAS [Centro de Referência Especializado de Assistência Social]... quando tem uma situação mais grave, a gente se reúne pra conversar sobre o caso específico (Entrevistado 5).

Segundo informações de uma conselheira, além da participação nas Redes Locais, há representantes do Conselho Tutelar nas reuniões executivas da Rede de Proteção.

A gente coloca que é a rede executiva, rede de proteção executiva. O Conselho Tutelar de Curitiba nomeou em assembleia dois representantes do Conselho Tutelar de Curitiba pra participarem dessas reuniões executivas. É onde dali saem todos os encaminhamentos e protocolos para as locais. Então, hoje, o Conselho Tutelar de Curitiba tem dois representantes nomeados em assembleia do Conselho Tutelar de Curitiba pra fazerem parte da... representarem o Conselho Tutelar nessas reuniões, que são mensais também, e que também é uma participação efetiva do Conselho Tutelar (Entrevistado 2).

O intercâmbio entre o Conselho Tutelar e os demais atores da Rede de Proteção não se dá apenas através das reuniões. Outros mecanismos favorecem essa aproximação.

Nós temos um grupo nas redes sociais, de WhatsApp. Muitas vezes, eu identifico uma necessidade – como eu atendi um menino semana passada que precisava de Psicologia urgente. Até eu fazer a parte burocrática, que é o pedido de solicitação, lançar no sistema e tudo mais, mandar por malote, chegar na unidade de saúde... é, no mínimo, uma semana. Com essa rede, eu já ligo e já peço: preciso de um atendimento de Psicologia urgente. Daí já é agendado, às vezes pra um ou dois dias depois. O papel até vai, pra oficializar o pedido, pra eu provar que eu apliquei a medida protetiva para aquele menino, mas a gente geralmente faz os pedidos todos por telefone pra ir agilizando (Entrevistado 1).

A gente é parceiro, na necessidade, pra chegar junto, pra apoiar, pra orientar, procuramos sempre estar presentes nos equipamentos, seja já ele da Saúde, da Educação... a gente sempre está junto (Entrevistado 3).

Ao analisarmos os casos destacados na seleção da pesquisa, observamos que o pequeno intervalo entre a data do registro da notificação no equipamento em que a criança foi atendida e a data em que o Conselho Tutelar tomou conhecimento da situação de violência (cerca de dois dias) sugere a articulação entre essas esferas. Em geral, as notificações são enviadas por e-mail antes da sua remessa via malote.

Algumas instituições, quando precisam de um atendimento mais imediato, que dependem de malote... então eles acabam encaminhando por e-mail pra já providências imediatas, quando os casos são graves, pra agilizar todo esse processo (Entrevistado 1).

Burgos (2020, p. 380) aponta em sua pesquisa uma “espécie de antinomia entre conflito e cooperação” como parte de uma “gramática comum” na fala dos integrantes da rede de proteção à infância, quando a descrevem “como uma fonte permanente de conflitos, seja porque haveria sobreposição de competências, seja porque a outra agência nem sempre age como deveria”. Essa dissonância pode resultar em uma visão depreciativa dos Conselhos Tutelares como órgão repressivo, que, na visão dos entrevistados de sua pesquisa sobre a relação entre Conselhos Tutelares e escola, gera “um tipo de percepção que compromete a possibilidade de complementaridade entre CT e escola” (BURGOS, 2020, p. 380).

No depoimento de um entrevistado, percebe-se a assimetria entre a visão da sociedade e de alguns atores da rede sobre o Conselho Tutelar e a própria identidade já consolidada pelos conselheiros entrevistados.

Muitos ainda... muitos da sociedade ainda não reconhecem a efetiva atribuição do Conselho. O Conselho Tutelar tem a atribuição de requisitar. Nós não somos assistentes sociais, não somos executores, nós forçamos a execução, nós requisitamos, mandamos “cumpra-se”. É quase uma situação assim de juiz. Só que a sociedade ainda usa, invariavelmente, eles dizem assim: “tô com um problema aqui, venha dar um susto no meu filho!”. Ai meu Deus, conselheiro tutelar não é bicho papão pra dar susto! Mas tem essa coisa (Entrevistado 3).

O termo “bicho-papão” é empregado como imagem ameaçadora feita à criança para contê-la em relação a comportamentos indesejados. Curiosamente o órgão constituído para defender direitos e inibir violações é chamado de “bicho-papão”. Castro (2018) cita o uso dessa expressão em sua pesquisa na Rocinha como forma de constituir uma visão sobre o Conselho Tutelar:

Segundo os conselheiros houve uma aproximação com as escolas da região através das “rodas de conversas” com a CRE e os diretores das escolas, o que melhorou muito a comunicação com as escolas. No entanto, a escola não permite que eles se reúnam com os alunos, e continuam tratando o CT como “bicho-papão”, em geral, aciona o CT para conter a indisciplina do aluno dizendo: “vou chamar o CT”, “como se o órgão fosse um órgão de repressão, e não é, é um órgão de proteção”. Os conselheiros também relataram esse comportamento por parte das famílias que, por vezes, fogem do CT durante uma visita domiciliar, pensando que o mesmo poderia “pegar” os filhos deles (CASTRO, 2018, p. 145).

Em virtude dessa visão, algumas notificações endereçadas ao Conselho Tutelar expressam a expectativa de este ser um agente disciplinador de crianças, adolescentes e suas famílias. Essa distorção não só prejudica a identidade do órgão – ora temido e evitado, ora procurado e acionado como instância policial – como também determina a direção da sua intervenção.

Estudante apresenta problemas de comportamento, relacionamento conflituoso com colegas. Solicitou presença da mãe várias vezes na escola e a mesma não compareceu justificando trabalhar longe e com horários difíceis para ir à escola. A escola solicitou avaliação médica na unidade de saúde e não houve retorno. Os problemas com a criança permaneceram. Escola considera que a mãe está negligenciando os cuidados com a saúde e educação da criança (Caso 12).

Criança com 1 ano, 3 meses e 28 dias, faltosa em puericultura desde julho/2019, com inúmeras buscas e orientações. Mãe traz apenas para vacina e falta a todas as consultas agendadas (Caso 29).

Os pais não levaram ao atendimento especializado que a criança foi chamada no (CMAEE) (Caso 30).

Adolescente de 15 anos tem uma filha de 4 meses e mantém relações sexuais sem proteção. Além disso, não leva a criança para consultas de puericultura (Caso 40).

Apesar de haver uma articulação satisfatória entre os atores da Rede de Proteção no município de Curitiba, a prevenção da violência ainda não foi estabelecida como rotina: as intervenções acontecem quando a violência já está instalada. É como se o fenômeno da violência doméstica e familiar contra crianças e adolescentes só existisse a partir da sua notificação. A dimensão preventiva no enfrentamento à violência junto à rede de proteção social, como a apresentação de dados e a discussão de situações recorrentes, por exemplo, não é priorizada nas ações do Conselho Tutelar, que tendem a se resumir ao atendimento individual das demandas e ao encaminhamento para a rede.

Eu acho um pouco falho, a gente podia fazer mais. Infelizmente, a nossa demanda... a nossa demanda individual é muito grande [...] então a gente acaba, infelizmente, tendo que focar muito no individual, mas a prerrogativa do Conselho Tutelar é trabalhar assim no coletivo e no enfrentamento, na prevenção (Entrevistado 2).

Considerações Finais

Frente à complexidade das situações de violência contra a população infantojuvenil, as políticas públicas têm apontado para a necessidade de articulação das ações governamentais e não-governamentais e para o desenvolvimento de trabalho em rede a fim de potencializar o atendimento às vítimas e o enfrentamento desse fenômeno. O trabalho realizado em Curitiba é uma dessas experiências: no território estudado para esta pesquisa, o processo de notificação compulsória encontra-se bem consolidado e há uma boa articulação entre o Conselho Tutelar e a Rede de Proteção, resultante tanto da sua localização na chamada Rua da Cidadania, quanto da sua participação ativa nos espaços decisórios da Rede de Proteção.

Essa experiência não se originou pela via normativa ou de modo espontâneo, mas foi criada através da mobilização de muitos agentes públicos. Foi e é um processo que demanda resistência por parte dos atores e movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, especialmente no contexto atual de desarticulação das políticas sociais e regressão dos direitos sociais.

Como todo processo em desenvolvimento, o trabalho em Curitiba enfrenta desafios: um deles é requalificar a identidade do Conselho Tutelar associada ao disciplinamento das famílias. Essa experiência merece ser amplificada para o Brasil, ser discutida nos espaços da “boa” política, em que há o compromisso com a defesa de direitos universais e promoção de políticas de reparação que incorporem, principalmente, os segmentos alijados socialmente.

As famílias pobres, além de serem punidas pela privação material e pela falta de acesso qualificado a bens e serviços públicos, ainda são criminalizadas pela ausência de um comportamento protetivo. A ativação da rede de proteção social através do mecanismo de notificação tem servido para denunciar a violência doméstica, e não para mobilizar recursos para a proteção das famílias. Para proteger é necessário estar protegido.

Finalmente, a identidade do Conselho Tutelar associada à punição pode não afetar seu protagonismo na ativação da rede, mas certamente desfavorece a direção protetiva ao ressaltar o aspecto da denúncia e da punição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, L. M. C. A rede de proteção a crianças e adolescentes, a medida protetora de abrigo e o direito à convivência familiar e comunitária: a experiência em nove municípios brasileiros. In: SILVA, E. R. A. (Coord.). **O Direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: Ipea/Conanda, 2004, p. 325-365.

BÖRZEL, T. A. What's so special about policy networks? An exploration of the concept and its usefulness in studying European Governance. **European Integration online Papers (EIoP)**, v. 1, nº 16, 1997. Disponível em: <<http://eiop.or.at/eiop/texte/1997-016a.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1990.

_____. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violências: orientação para gestores e profissionais de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

_____. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. Elaboração de Marcia Teresinha Moreschi. **Violência contra crianças e adolescentes: análise de cenários e propostas de políticas públicas**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRITO, A. M. M. et al. Violência doméstica contra crianças e adolescentes: estudo de um programa de intervenção. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 143-149, mar. 2005.

BURGOS, M. Redes de proteção e a decantação dos direitos das crianças. **Tempo Social**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 375-397, dez. 2020.

CASTRO, R. M. **Crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos no Brasil Pós-ECA: o Conselho Tutelar e a Rede de Proteção**. 2018. 236 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 2018.

COCCO, M. et al. Violência contra crianças: dimensões apreendidas nas falas de professoras de educação infantil e a articulação com o setor saúde. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 539-547, out./dez. 2010.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Resolução nº 113 de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CURITIBA. **Protocolo da rede de proteção à criança e ao adolescente em situação de risco para a violência**. 3. ed. Curitiba: Secretaria Municipal da Saúde, 2008.

DAY, V. P. et al. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 25, supl. 1, p. 9-21, abr. 2003.

- DIAS, A. C. G.; ARPINI, D. M.; SIMON, B. R. Um olhar sobre a família de jovens que cumprem medidas socioeducativas. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 526-535, dez. 2011.
- FLEURY, S. Redes de políticas: novos desafios para a gestão pública. **Revista Administração em Diálogo**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 77-89, 2005.
- GARCIA, J. Apontamentos sobre a controvertida centralidade da família no trabalho social. **Ser Social**, Brasília, v. 20, n. 42, p. 30-54, jan./jun. 2018.
- GARCIA, J.; LIMA, C. A doutrina de proteção integral em contraste com práticas de abandono. **Argumentum**, Vitória, v. 12, n. 1, p. 67-81, jan./abr. 2020.
- GONÇALVES, H. S.; BRITO, T. S. Conselheiros tutelares: um estudo acerca de suas representações e de suas práticas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-77, jan./abr. 2011.
- HIRATA, H. Subjetividade e sexualidade no trabalho de cuidado. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 46, p. 151-163, jan./abr. 2016.
- KRMPOTIC, C. S.; DO IESO, L. C. Cuidado familiar: aspectos da reprodução social à luz da desigualdade de gênero. **Katálisis**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 95-101, jun. 2010.
- LAVORATTI, C. **Tecendo a rede de proteção**: desafios do enfrentamento intersetorial à violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes no município de Curitiba/PR. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- MINAYO, M. C. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, abr. 2017.
- PAIXÃO, G. P. N. et al. Naturalização, reciprocidade e marcas da violência conjugal: percepções de homens processados criminalmente. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 71, n. 1, p. 190-196, fev. 2018.
- ROVERE, M. **Redes en salud**: un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad. Rosario: Ed. Secretaría de Salud Pública/AMR/Instituto Lazarte, 1999.
- VENTURINI, F. P.; BAZON, M. R.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Família e violência na ótica de crianças e adolescentes vitimizados. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** [online], Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 21 mar. 2021.

RESUMO Este artigo busca considerar o potencial de mobilização da rede a partir do instrumento de notificação compulsória da violência contra crianças e adolescentes, tomando por referência a experiência do município de Curitiba/PR, Brasil. Seus dados são resultantes de uma pesquisa de campo que compreendeu a análise de fichas de notificação, a observação participante em reuniões da rede de proteção local e entrevistas com conselheiros tutelares. Os resultados demonstraram que, em Curitiba, o processo de notificação encontra-se bem consolidado: considera-se que a boa articulação entre o Conselho Tutelar e a rede de proteção contribua para esse processo. No entanto, como todo processo em desenvolvimento, o trabalho enfrenta desafios: um deles é requalificar a identidade do Conselho Tutelar associada ao disciplinamento das famílias.

Palavras-chave: notificação de abuso, violência, criança e adolescente, Conselho Tutelar, proteção social.

La denuncia obligatoria de violencia contra niños, niñas y adolescentes y sus desarrollos a través del Consejo de Tutela

RESUMEN Este artículo busca considerar el potencial de movilización de la red a partir del instrumento de notificación obligatoria de violencia contra niños, niñas y adolescentes, tomando como referencia la experiencia de la ciudad de Curitiba/PR, Brasil. Sus datos son el resultado de una investigación de campo que incluyó el análisis de formularios de notificación, observación participante en reuniones de la red de seguridad local y entrevistas con tutores. Los resultados mostraron que, en Curitiba, el proceso de notificación está bien consolidado: se considera que la buena articulación entre el Consejo de Tutela y la red de seguridad contribuye a este proceso. Sin embargo, como cualquier otro proceso en desarrollo, el trabajo enfrenta desafíos: uno de ellos es recalificar la identidad del Consejo Tutelar asociado a la disciplina de las familias.

Palabras clave: notificación de maltrato, violencia, niñez y adolescencia, Consejo de Tutela, protección social.

The compulsory reporting of violence against children and adolescents and their deployments via the Guardianship Council

ABSTRACT This article considers the potential for mobilizing the network via compulsory notification instrument on violence against children and adolescents in Curitiba/PR, Brazil. Data are the result of a field research that included the analysis of notification forms, participant observation in meetings of the local safety net and interviews with tutelar y counselors. The results showed that, in Curitiba, the notification process is well consolidated: it is considered that the good articulation between the Guardianship Council and the safety net contributes to this process. However, like any other process under development, the work faces challenges: one of them is to requalify the identity of the Guardianship Council associated with the disciplining of families.

Keywords: abuse notification, violence, child and adolescent, Guardianship Council, social protection.

DATA DE RECEBIMENTO: 22/03/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 30/09/2021

**Joana Garcia**

Assistente Social. Doutora em Serviço Social. Professora Titular da Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Trabalho sobre Infância, Juventude e Famílias (NETIJ), Brasil. Associada ao Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDECA-RJ), Brasil.

E-mail: joanagarcia@ess.ufrj.br

**Vanessa Miranda Gomes da Silva**

Assistente Social. Doutora em Serviço Social. Tecnologista em C&T. Assistente Social do Instituto Nacional de Câncer, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: vanessa.miranda@inca.gov.br



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Avaliação de reincidência de ofensa sexual cometida por adolescentes de 16-18 anos

Ana Clara Gomes da Silva

Universidade de Brasília, Curso de Psicologia, Brasília, Distrito Federal, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4756-050X>

Larissa Martins de Mello Fernandez

Universidade de Brasília, Curso de Psicologia, Brasília, Distrito Federal, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-9669-6211>

Ranieli Carvalho Gomes de Sousa

Universidade de Brasília, Curso de Psicologia, Brasília, Distrito Federal, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-1204-6562>

Vanessa de Moura Pereira

Universidade de Brasília, Curso de Psicologia, Brasília, Distrito Federal, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7563-5340>

Andrea Schettino Tavares

Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Brasília, Distrito Federal, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-4582-0526>

Liana Fortunato Costa

Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Brasília, Distrito Federal, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-7473-1362>

Introdução

A ofensa sexual é um fenômeno complexo que, embora seja amplamente discutido sob o ponto de vista da vitimização, ainda não contempla totalmente a perspectiva do circuito ofensivo. O preconceito em relação ao tema da ofensa sexual na perspectiva da autoria acaba por gerar uma falta de estudos e intervenções focadas em quem cometeu a ofensa sexual (DOMINGUES; COSTA, 2016), afetando também a compreensão em relação ao adolescente ofensor (EASTMAN; CRAISSATI; SHAW, 2019).

A literatura aponta um significativo crescimento, nas últimas décadas, no registro numérico de adolescentes que cometeram ofensas sexuais, representando cerca de um terço dos casos (BORGES; COSTA, 2020; TAVARES; MONTENEGRO, 2019). Em um estudo feito por Said (2017), que analisou 290 fichas de notificação de ofensa sexual e prontuários biopsicossociais, encontrou-se que o número de adolescentes que a cometeram representou 55% da amostra analisada. Esses dados corroboram a necessidade de investir em políticas públicas de intervenção para autores que iniciaram atos dessa natureza na adolescência, sobretudo em vista da possibilidade de reincidência criminal na vida adulta. Além disso, se, entre adolescentes que cometeram ofensas sexuais, as estatísticas e estudos são escassos, entre jovens adultos é ainda menor o desenvolvimento desse tipo de investigação no cenário brasileiro (EASTMAN; CRAISSATI; SHAW, 2019).

Este texto refere-se a uma pesquisa exploratória realizada com adolescentes entre 16 e 18 anos que cometeram ofensa sexual atendidos em um programa de assistência a famílias em situação de violência em uma capital da região Centro-Oeste do Brasil. O objetivo é investigar o risco de reincidência sexual dos participantes desse programa nessa faixa etária (completos em 2019) por meio do instrumento ERASOR¹ 2.0 (versão portuguesa) a partir das informações contidas nos registros dos prontuários.

O adolescente ou o jovem adulto que cometeu ofensa sexual

A juventude é uma importante etapa da vida em que ocorre a transição da adolescência para a vida adulta. Por não existir um consenso entre países e instituições sobre a definição de faixa etária entre adolescentes e jovens adultos, cada país e/ou instituição considera um intervalo de idade específico para identificar esse público. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define como adolescentes as pessoas entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 1990). Em relação aos jovens adultos, a lei do Estatuto da Juventude define como jovem quem tem entre 15 e 29 anos, sendo que, para pessoas entre 15 e 18 anos, a aplicação da lei se dá por meio do ECA (BRASIL, 2013).

Apesar de jovens adultos serem reconhecidos em sua maturidade civil e jurídica, o contexto atual da geração é marcado por uma transição emergente em relação à adolescência, na qual esses sujeitos, de maneira geral, ingressam no mercado de trabalho de forma tardia, o que pode implicar a saída tardia da casa de seus responsáveis (MOTA; ROCHA, 2012). O contexto do início da vida adulta repercute na autonomia financeira do jovem (ANDRADE, 2010), que pode ainda recorrer ao provimento de subsídios advindo das figuras parentais, implicando acordos de divisão de tarefas domésticas e cuidados

1 Estimate of Risk of Adolescent Sexual Offense Recidivism (Estimativa do Risco de Reincidência de Agressões Sexuais em Adolescentes).

com crianças que residem na mesma casa. Essas diferentes características estão ligadas às condições socioeconômicas que ditam a emergência ou postergação por ganhos materiais, para si ou para auxílio à família. O contexto social de pertencimento, e/ou de sobrevivência, pode representar um acúmulo de riscos em relação à família e sociedade mais ampla, configurando uma sobrevivência que ameace, ofereça suporte ou incentive (OLIVEIRA et al., 2020). Não se pode generalizar esses cenários, mas é importante reconhecer novas configurações e demandas familiares.

Em intervenções realizadas com jovens adultos é viável ao profissional buscar conhecer a dinâmica familiar na qual estão inseridos, compreendendo o contexto e intervindo de acordo com a situação em que o adolescente/jovem adulto e sua família se encontram, além de realizar procedimentos com todos os integrantes do núcleo familiar. E, para além da família, compreendendo a adolescência como um período de vulnerabilidade, considera-se que vários fatores históricos e atuais – como geração presente, tempo, raça, etnia, desnaturalização das desigualdades, violência policial, discursos e práticas sociais e institucionais – concorrem para o reconhecimento de uma situação social que se constitui em um movimento retroalimentado (PEQUENO, 2020).

A legislação brasileira possui sistemas diferenciados de responsabilização para adolescentes e jovens adultos. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), que regulamenta a execução das medidas socioeducativas para adolescentes que cometeram ato infracional (BRASIL, 2012), prevê a responsabilização e o atendimento psicossocial do adolescente, de acordo com dois tipos de programas: os programas de meio aberto (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida) e os programas de privação de liberdade (semiliberdade e internação). Conforme o Art. 5º do Código Civil brasileiro, a menoridade cessa para indivíduos com 18 anos completos, sendo assim, a responsabilização criminal de jovens adultos está de acordo com o disposto no Código Penal (BRASIL, 1940). O tempo de cumprimento das penas varia de acordo com cada caso e estão divididas em: privativas de liberdade, restritivas de direito ou multas.

A responsabilização criminal de jovens adultos é uma questão que vem sendo trabalhada por diversos autores². A literatura argumenta sobre o problema de considerar a idade cronológica como fator determinante para a decisão do tipo de julgamento oferecido para jovens (COSTA, 2016; TORRES, 2019). Embora a idade cronológica tenha um importante papel na diferenciação de adolescentes e jovens adultos, há outros elementos que precisam ser considerados para determinar a maturidade psíquica do indivíduo, como a sua fase de desenvolvimento humano e neurológico (BARBOSA, 2020; COSTA, 2016; EASTMAN; CRAISSATI; SHAW, 2019). Ishida (2015) traz em seu estudo a discussão de o atendimento de jovens adultos ocorrer pelo sistema judicial adulto a partir dos 18 anos. A autora argumenta que processar e criminalizar jovens adultos de acordo com o sistema criminal adulto reduz as chances indivíduos se tornarem membros produtivos na sociedade, eleva as taxas de reincidência e superlotação de presídios, além de aumentar os custos para a sociedade pelo encarceramento e desemprego dessa população.

2 Cf. Eastman, Craissati e Shaw (2019); Ishida (2015); Ressel, Lyons e Romano (2018).

Um instrumento de avaliação de reincidência de ofensa sexual

Este estudo foi realizado com base no instrumento ERASOR, um instrumento estruturado em *checklist* adaptado para a língua portuguesa pelos autores Barroso e Manita (2012a). O ERASOR ainda é pouco conhecido no contexto brasileiro. Entretanto, é notória a sua contribuição para um melhor atendimento prestado aos adolescentes que cometem ofensa sexual, uma vez que é possível identificar vulnerabilidades relacionadas ao ato infracional cometido (DOMINGUES, 2016). Assim, é possível estimar o risco de reincidência de uma nova ofensa sexual, estimar o melhor atendimento a ser oferecido, auxiliando os profissionais a compreenderem o contexto no qual o adolescente está inserido. A proteção e cuidados oferecidos a esses indivíduos contribuem para a decisão judicial sobre qual medida socioeducativa a ser aplicada.

Considerando-se esses aspectos, Barroso e Manita (2012b) destacam que o ERASOR deve ser preenchido por avaliadores (profissionais) que conheçam bem o instrumento e que tenham conhecimento e experiência de atendimento com adolescentes e suas famílias e ofensas sexuais. A notificação da ofensa sexual é a primeira ação a ser tomada para que o adolescente que cometeu tal ato, assim como a vítima, receba proteção e, em seguida, para que o autor da ofensa possa ser responsabilizado. Como salientam Domingues e Costa (2016), a notificação é tão importante para a vítima quanto para o adolescente que cometeu a ofensa, pois ambos precisam de cuidados. A família, por sua vez, também tem papel fundamental para que os adolescentes não venham a reincidir na ofensa sexual, por isso a necessidade de a família também ser parte do plano de atendimento, uma vez que a ofensa sexual pode ser um sintoma denunciador de conflitos familiares (BORGES; COSTA, 2020; DOMINGUES, 2016), visto que o contexto familiar de indivíduos que cometem ofensa sexual tende a ser marcado por violências físicas, negligência, rompimentos e distanciamento afetivo e autoritarismo (COSTA et al., 2017; FONSECA; COSTA, 2019; RESSEL; LYONS; ROMANO, 2018; SAID; COSTA, 2019), características que contribuem para a recidiva da ofensa sexual perpetrada pelo adolescente.

Método

Contexto

A pesquisa foi realizada em uma unidade de saúde de uma capital da região Centro-Oeste que atende pessoas em situação de violência sexual as quais chegam encaminhadas de outros serviços de saúde e de justiça ou por procura espontânea. A equipe de profissionais dessa unidade era composta por psicólogos e assistentes sociais, estudantes e residentes da área da saúde. O ciclo de atendimentos seguia as seguintes etapas: entrevistas de acolhimento, atendimento grupal e encaminhamentos pós-atendimento grupal. As entrevistas de acolhimento tinham o objetivo de contextualizar o serviço de saúde para os indivíduos atendidos e compreender o funcionamento psicossocial do adolescente e sua família e a dinâmica da violência cometida. O atendimento grupal era composto por sete sessões quinzenais, com agenda prévia e temáticas específicas. Os temas das sessões eram previamente definidos a partir de consulta à literatura, trajetória do oferecimento da ação psicossocial e estudos de casos. Acresciam-se ao processo reuniões periódicas com instâncias da área da infância, adolescência e juventude, como a Vara de Família, o Ministério Público e o Núcleo de Atenção à Violência da Secretaria de Saúde (COSTA; PENSO; CONCEIÇÃO, 2015). Rotineiramente, os temas propostos para a intervenção eram: proteção, transgeracionalidade, sexualidade, violência

sexual, autoestima e projeto de namoro (COSTA, 2011; COSTA et al., 2015). Os encaminhamentos consistiam em atendimentos telefônicos para cada família e atendimentos presenciais conforme necessidade verificada pela equipe. É importante assinalar que essa rotina era padrão para tempos não pandêmicos. A equipe de pesquisa foi composta por uma orientadora acadêmica e cinco auxiliares de pesquisa: uma aluna de mestrado e quatro alunas de graduação de um curso de Psicologia.

Participantes

Foram consultadas e analisadas as informações registradas nos prontuários de 12 adolescentes em atendimento no ano de 2019. O critério de inclusão foi o adolescente ter entre 16 e 18 anos de idade, conforme objetivo da pesquisa. Todas as ofensas cometidas foram intrafamiliares, incluindo-se relações com a família extensa, conhecidos e vizinhos com interações rotineiras e diárias.

Instrumento

O instrumento utilizado foi o ERASOR 2.0, que é composto por um *checklist* de 25 fatores que avaliam os riscos com base em 5 categorias: (1) interesses, atitudes e comportamentos sexuais; (2) histórico de agressões sexuais; (3) funcionamento psicossocial; (4) contexto familiar; e (5) tratamento, além da possibilidade de indicar outros fatores para casos específicos (BARROSO; MANITA, 2012a). Cada um dos 25 fatores permite a indicação de: a) presente; b) provável/parcialmente presente; e c) ausente ou desconhecido no histórico de vida do adolescente. O apontamento “presente” diz respeito a ter sido possível observar aquele risco nas informações colhidas e/ou observadas. Do mesmo modo, o apontamento “provável/parcial” indica que o risco está informado de forma parcial; e o apontamento “ausente” indica que não há informação sobre aquele risco. Com base nessas indicações, pode-se formular uma estimativa de risco de reincidência baixo, moderado ou alto, sendo que a avaliação clínica realizada pelos profissionais também é importante na construção dessa estimativa. A decisão final vai depender da combinação de todos os fatores indicados no instrumento.

Coleta das informações

A coleta das informações para a pesquisa ocorreu durante o ano de 2020 em plena vigência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Essa condição trouxe impasses na execução da pesquisa, não sendo possível reuniões presenciais para estudo e coletas das informações. As informações que serviram de base para o preenchimento do instrumento foram acessadas nos prontuários dos adolescentes. Esses prontuários continham todos os registros de todas as etapas do atendimento, desde o acolhimento até os contatos telefônicos após a ação grupal.

Utilizou-se o método de pesquisa documental, em que as pesquisadoras consultaram os prontuários de adolescentes entre 16 e 18 anos no período de agosto a outubro de 2020, referente ao atendimento no ano de 2019. Nos prontuários constavam informações a respeito de: dados gerais e psicossociais, ofensa cometida, vítimas, registros da entrevista de acolhimento, genograma, relatório do Ministério Público e registro de desenvolvimento da ação grupal de cada adolescente. Toda a orientação acadêmica e discussão sobre o acesso aos prontuários e retirada das informações ocorreu por via remota.

O procedimento do acesso às informações aconteceu da seguinte forma: a equipe de profissionais da unidade separou os prontuários referentes aos adolescentes entre 16 e 18 anos que estavam em atendimento no ano de 2019; as pesquisadoras (5 auxiliares de pesquisa) e a equipe de profissionais organizaram horários para que o acesso presencial aos prontuários pudesse ser realizado em condições de segurança. Esse acesso ocorreu com uma dupla de pesquisadoras consultando o prontuário em oito encontros com duração de quatro horas cada. A pesquisa documental pode ser uma excelente fonte de informação, pois se trata de um registro perene, padronizado e que oferece menores possibilidades de coleta de erros. Entretanto, pode também ser um ato intrusivo, devendo haver cuidado ético na retirada das informações (BERG, 1998). Os prontuários não foram fotografados e permaneceram na unidade de saúde. A equipe de pesquisadoras tomou os devidos cuidados para registrar as informações de cada prontuário com números, e não com os nomes dos adolescentes, sendo que essas informações foram a base para posterior discussão por via remota com outras pesquisadoras e com a supervisora acadêmica. Todos os momentos presenciais de contato direto com os prontuários seguiram as normas de segurança da instituição, tendo sido evitadas aglomerações e sido utilizado o álcool em gel e máscara no período de permanência no local. Devido à continuidade da pandemia foram realizadas, durante três meses, sete reuniões virtuais com o intuito de discutir as informações coletadas, visando ao preenchimento do *checklist* ERASOR.

As informações coletadas nos prontuários foram organizadas em uma planilha para cada adolescente e, a partir dessas informações, realizou-se o preenchimento do instrumento. Foram realizadas reuniões virtuais reunindo as avaliadoras, e todos os itens foram discutidos após leitura das informações coletadas, sempre seguindo o formulário de codificação de cada critério do ERASOR. Dentre essas sete reuniões, a orientadora acadêmica participou de quatro. Em seguida, estimou-se o risco de reincidência de agressão sexual nesses adolescentes, o que também foi discutido entre a equipe.

Análise das informações

O ERASOR permite que, com base nas informações coletadas durante todo o processo de atendimento dos adolescentes (desde o acolhimento até encaminhamentos), sejam conhecidos os possíveis fatores de reincidência para cada adolescente. Nas cinco categorias que o instrumento avalia são apresentados critérios que indicam o possível risco. Na categoria de interesses sexuais, avalia-se o consumo excessivo de materiais pornográficos e a presença de fantasias recorrentes com crianças, se os adolescentes utilizaram ameaças verbais, físicas, psicológicas ao abordarem as vítimas e, nesse critério, as pesquisadoras optaram por incluir a sedução como forma de coação nessa abordagem. A utilização da sedução é importante porque funciona como imobilização para a criança que não possui experiência para lidar com essa atitude. Foi avaliado, ainda, se houve atitudes e justificativas por parte do adolescente que suportassem a ofensa cometida. Nesse caso, o grupo de avaliadores optou por incluir a negação de que a ofensa havia ocorrido como parte das justificativas. As análises consideraram o contexto da ofensa sexual no qual a sedução se apresenta como uma forma de se aproximar da vítima, e a negação de ter cometido a ofensa sexual permanece durante todo o processo da intervenção psicossocial. O processo de conversação e reflexão presente na intervenção pode apresentar um resultado de admissão por parte do adolescente em relação ao cometimento da ofensa sexual. Em relação à categoria de histórico

de crimes, avaliam-se descrições das ofensas cometidas. Na categoria de funcionamento psicossocial, inclui-se avaliação dos vínculos com pares e desvios de condutas alheios ao cometimento de ofensas sexuais. A categoria de ambiente familiar permitiu reunir informações a respeito de como os familiares lidam e percebem a ofensa cometida pelo adolescente. Já o plano terapêutico se refere à participação no atendimento grupal como espaço de cuidado e reflexão a respeito de temáticas do momento de vida dos adolescentes nesse contexto.

Os riscos – avaliados em alto, moderado e baixo – foram classificados pelas avaliadoras de acordo com a pontuação de cada item das referidas categorias nos campos do instrumento: “presente”, “provável ou parcialmente presente”, “ausente” e também “desconhecido”, ainda que diga respeito a informações que não constam no formulário de onde os dados foram coletados. Para a classificação de alto risco, considerou-se expressiva pontuação em condutas e interesses sexuais desviantes, baixo monitoramento dos responsáveis e baixa ou incompleta adesão dos familiares ao programa terapêutico da instituição. Todas as indicações de risco (alto, moderado, baixo) foram estabelecidas conforme as sugestões de interpretação do ERASOR (BARROSO; MANITA, 2012b).

A classificação de risco moderado perpassou a presença de interação com pares e engajamento dos familiares no monitoramento, proteção e adoção de estratégias preventivas para impedir novas ofensas, ainda que houvesse negação das ofensas, fatores estressores e baixa adesão ao programa terapêutico. Sobre a classificação de risco baixo, considerou-se a adesão completa ao programa terapêutico a presença de pessoas próximas ao adolescente que não fossem da família e de responsáveis engajados nos ambientes de convívio, bem como a presença de estratégias e planos para o futuro – como adesão escolar, inserção em programas direcionados ao mercado de trabalho – e, ainda, a ausência de fatores estressores no convívio familiar ou de condutas e pares desviantes. Os resultados foram classificados de acordo com as referidas categorias de contexto do instrumento.

Cuidados éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, sendo aprovado com parecer nº 2.054.880, em 9 de maio de 2017, e emenda favorável nº 3.245.222, em 4 de abril de 2019.

Resultados

Os resultados são apresentados de duas formas. Primeiro são descritas as histórias dos adolescentes participantes e, em seguida, a Tabela 1 mostra a síntese da categorização dos 25 fatores do instrumento ERASOR de cada adolescente.

Adolescente 1: tinha 16 anos quando cometeu a ofensa sexual e, no ano de 2019, estava no 3º ano do Ensino Médio (EM). Sofreu ofensa sexual aos oito anos, cometida pelos primos. Suas vítimas foram o irmão mais novo (8 anos), duas crianças cuidadas por sua mãe (3 e 4 anos), o irmão de um amigo (13 anos). O ambiente familiar era marcado por diversos conflitos. O pai, com comportamento de uso excessivo de álcool, ficou ausente em toda a situação da apreensão do adolescente, enquanto a mãe dizia que era uma fase e que a religião iria ajudar. O adolescente não possuía histórico de outros atos infracionais.

Adolescente 2: tinha 18 anos quando cometeu a ofensa sexual e, no ano de 2019, estava no 2º ano do EM. Apresentava diagnóstico de déficit cognitivo e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e não havia informação sobre histórico de ofensa sexual na infância ou adolescência. Suas vítimas foram a sobrinha (9 anos) e a namorada do primo (16 anos). O pai assassinou a mãe e depois cometeu suicídio, com isso, o adolescente passou a ser cuidado pela tia e pelos avós, que davam constante suporte a ele. Não havia registro de outros atos infracionais.

Adolescente 3: tinha 16 anos quando cometeu a ofensa sexual e, no ano de 2019, estava no 1º ano do EM, não possuindo histórico de ofensa sexual sofrida na infância ou adolescência. Sua vítima foi o primo (7 anos). Não havia registro de conflitos na família, e esta não acreditava na ocorrência da ofensa. Sem registro de outros atos infracionais ou uso de drogas.

Adolescente 4: tinha 16 anos quando cometeu a ofensa sexual e, no ano de 2019, estava no 7º ano do Ensino Fundamental (EF). Não possuía histórico de ter sofrido ofensas sexuais e sua vítima foi a filha do cunhado (10 anos). Sem registro de conflitos no ambiente familiar e outros atos infracionais.

Adolescente 5: tinha 16 anos quando cometeu a ofensa sexual e, no ano de 2019, estava no 8º ano do EF. Sofreu ofensa sexual na infância, cometida por um desconhecido, quando tinha 12 anos. Suas vítimas foram duas sobrinhas (3 e 4 anos) e um sobrinho (7 anos). O ambiente familiar era marcado por conflitos entre o adolescente e o padrasto, a mãe sofria violência física e psicológica e a família também se encontrava em situação de vulnerabilidade social. Sem registro de outros atos infracionais.

Adolescente 6: tinha 17 anos quando cometeu a ofensa sexual e, no ano de 2019, estava no 2º ano do EM, sem registro de ofensa sexual sofrida. Sua vítima foi uma parente (30 anos) e adolescentes da mesma escola. Não havia registro de conflitos no ambiente familiar nem de outros atos infracionais ou uso de drogas.

Adolescente 7: tinha 17 anos quando cometeu a ofensa sexual e, no ano de 2019, apresentava um atraso escolar, cursava a 3ª/4ª série da Educação para Jovens e Adultos (EJA), com abandono por faltas. Sem registro de ofensa sexual sofrida. Apresentava ideação suicida e pensamentos negativos. Sua vítima foi uma vizinha idosa. A família encontrava-se em situação de vulnerabilidade social, sem registro de conflitos, mas sem acreditar na ocorrência da ofensa. Ausência de registro de outros atos infracionais ou uso de drogas.

Adolescente 8: tinha 16 anos quando cometeu a ofensa sexual e, no ano de 2019, estava no 8º ano do EF. Sem registro de histórico de ofensas sexuais, de conflitos na família e outros atos infracionais. Suas vítimas foram duas primas (9 e 11 anos).

Adolescente 9: tinha 17 anos quando cometeu a ofensa sexual e, no ano de 2019, estava no 2º ano do EM, tendo sofrido ofensa sexual pelo tio quando tinha 9 anos. A vítima do adolescente foi o irmão de um amigo (8 anos). Havia registro de diversos conflitos no ambiente familiar e violência doméstica sofrida pela mãe, como também de furto e uso de droga pelo adolescente.

Adolescente 10: tinha 17 anos quando cometeu a ofensa sexual e, em 2019, estava no 2º ano do EM. Sofreu ofensa sexual aos 6 anos por adolescentes vizinhos. Sua vítima foi sua irmã (10 anos), que era violentada desde quando o adolescente tinha 15 anos. O ambiente familiar era marcado por conflitos e violência doméstica sofrida pela mãe e a família se encontrava em situação de vulnerabilidade social. Sem registro de outros atos infracionais ou uso de drogas.

Adolescente 11: tinha 17 anos quando cometeu a ofensa sexual e não frequentava mais a escola, tendo abandonado os estudos no 8º ano do EF. Sem registro de ofensa sexual sofrida. Sua vítima foi o vizinho de sua tia (8 anos), que ele violentou juntamente com o primo de 16 anos. O ambiente familiar era marcado por conflitos entre o adolescente e sua mãe e a família estava em situação de vulnerabilidade social. O adolescente possuía histórico de furtos, roubos e uso de drogas.

Adolescente 12: tinha 16 anos quando cometeu a ofensa sexual e, no ano de 2019, estava no EF, apresentando atraso escolar em razão de TDAH e do Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC). Sem registro de ofensa sexual sofrida, de conflitos familiares e de outros atos infracionais cometidos ou de uso de drogas. Sua vítima foi o primo (5 anos) e a família não acreditava na ocorrência da violência.

A seguir, apresenta-se a quantidade de registros (Tabela 1) que possibilitou indicar o risco de reincidência dos adolescentes. Os riscos foram classificados da seguinte forma: alto risco (AR) – três adolescentes (1, 2, 10); moderado risco (MR) – sete adolescentes (3, 5, 7, 8, 9, 11, 12); baixo risco (BR) – dois adolescentes (4, 6).

Tabela 1 – Registro de fatores para cada adolescente por categorias/áreas

Fatores	Adolescentes												Categorias
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Presente	4	1	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	Interesses sexuais, atitudes e comportamentos
Provável/ parcialmente	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	
Ausente	0	1	1	0	2	0	2	1	0	0	1	1	
Desconhecido	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	
Presente	5	7	5	2	6	4	2	5	3	5	4	4	Histórico de crimes
Provável/ parcialmente	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Ausente	1	2	4	4	2	4	6	3	6	4	4	5	
Desconhecido	3	0	0	3	0	1	1	1	0	0	1	0	
Presente	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	Funcionamento psicossocial (desviante)
Provável / parcialmente	1	1	0	0	1	0	1	1	2	0	1	1	
Ausente	2	0	3	4	2	6	2	3	2	5	3	3	
Desconhecido	2	4	3	2	3	0	2	2	2	1	1	2	
Presente	4	2	1	0	1	1	3	0	3	1	2	1	Funcionamento familiar/ ambiental (estressante)
Provável/ parcialmente	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	
Ausente	0	1	3	3	2	3	1	3	0	2	2	2	
Desconhecido	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Presente	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	Intervenção/ Programa terapêutico
Provável/ parcialmente	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	
Ausente	0	1	1	1	2	1	0	2	1	1	0	1	
Desconhecido	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	
Riscos	A	A	M	B	M	B	M	M	M	A	M	M	

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: A = alto risco; M = moderado risco; B = baixo risco.

Buscando traçar um panorama de semelhanças e particularidades, inicia-se a discussão considerando o conjunto das histórias em relação ao ambiente sociofamiliar, às condições de vulnerabilidades na sobrevivência e à questão da ofensa sexual. Ressalta-se que este estudo enfoca uma faixa de idade relativa ao final da adolescência. Foram 12 participantes e destaca-se a dificuldade de obtenção dessas histórias em face de que essa população de adolescentes e familiares já estão inseridos no sistema judicial. Essa condição resulta em muitos preconceitos, medos e reservas em fornecer informações (WOLFF et al., 2016).

São 12 histórias de muito sofrimento, rompimentos afetivos, dificuldades, porém se observam aspectos positivos e situações familiares relativamente preservadas. A maior parte dos adolescentes frequentava a escola, todavia apresentando significativo atraso em relação à idade/ano escolar, e somente um adolescente estava fora da escola. Alguns adolescentes que apresentavam esse atraso tinham dificuldades orgânicas e de aprendizagem, e todos os participantes eram pertencentes a comunidades de baixa renda, com vulnerabilidade social indicada (SPILBURY; KORBIN, 2013). Foi possível observar relações familiares conflituosas, uso excessivo de drogas na geração do adolescente e na anterior, várias violências, como assassinato, suicídio, ofensa sexual e negação da família em aceitar o cometimento da ofensa sexual pela qual o adolescente estava em atendimento. Foram narrados conflitos familiares, mas também sua ausência, embora tenham sido percebidas situações de abandono dos adolescentes em relação às pessoas que deveriam ser seus cuidadores.

Uma particularidade foi a expectativa da solução da situação de ofensa sexual pela ação da religião sobre o adolescente ou, mais precisamente, pela possível influência do religioso de maior autoridade. As famílias optavam por manter em segredo a violência intrafamiliar, preferindo uma resolução que não envolvia outras instituições. Assim, algumas famílias silenciaram sobre o assunto ou isolaram o adolescente da vítima para evitar o convívio ou, ainda, aplicaram punições, como castigos físicos e psicológicos. Houve, ainda, as que tentaram encontrar ajuda na religião e colocaram o adolescente sob a orientação direta da autoridade religiosa (BORGES; COSTA, 2020; COSTA, 2011; FONSECA; COSTA, 2019). Quando isso acontece, corre-se o risco de não haver responsabilização na justiça, porque a “punição” é determinada por essa autoridade.

O espectro de idades das vítimas foi bastante extenso, atingindo faixas etárias desde a infância, adolescência, juventude, adultez e velhice. Do mesmo modo, o número de vítimas por adolescente abrangeu de uma vítima a quatro. Oito adolescentes ofenderam sexualmente somente uma vítima; dois adolescentes, duas vítimas; um adolescente, três vítimas; e um adolescente, quatro vítimas. A maior parte cometeu ofensa sozinho, mas há uma ofensa cometida juntamente com um parceiro. Todas as vítimas eram pertencentes ao convívio familiar do adolescente, sendo que não houve maiores detalhes sobre o período e a repetição da ofensa sexual cometida, exceto em um caso, que aponta a duração de três anos. Essas observações indicam o que os autores referem na área falam sobre a inexistência de um perfil determinado de quem comete ofensas sexuais, sejam adultos ou adolescentes. Entende-se que a ofensa sexual cometida é complexa e está inserida nas situações facilitadoras ou não do seu cometimento, sendo mais observadas ofensas de caráter oportunista (BORGES; COSTA, 2020; OLIVER, 2007). Para a continuidade da discussão, as informações foram organizadas conforme os fatores estressantes que potencializam ou não a reincidência da ofensa sexual.

Relações familiares – A indicação de AR foi caracterizada pela significativa presença de fatores estressantes no ambiente familiar e disfuncionalidades psicossociais. Para os adolescentes com a indicação de MR houve baixa prevalência de fatores estressantes no ambiente familiar. A preservação de relações sociais com pares pode ser um fator que atenua o AR, com existência de conflitos familiares, como, por exemplo, em dois adolescentes que se inseriram no grupo de BR. Dos 12 adolescentes, os 3 que apresentaram AR possuíam histórico de presenciarem e/ou participarem de graves conflitos intrafamiliares, violências fatais, dificuldades de comunicação verbal, de vinculação afetiva com figuras parentais. Para esses três adolescentes, a figura paterna estava ausente, sendo um deles órfão devido ao feminicídio da mãe, causado pelo pai – seguido de autoextermínio. Dadas as relações de interdependência do adolescente com seu ambiente familiar, Fonseca e Costa (2019) afirmam que é imprescindível a compreensão da vulnerabilidade e da proteção oferecida nos contextos nos quais os adolescentes transitam, porque essa condição também se caracteriza por ser de vitimização (YODER; GRADY; PRECHT, 2019).

Na Tabela 1, sobre a categoria Funcionamento Familiar, o critério “desconhecido” apresenta indicação zero para todos os adolescentes, ou seja, a interação familiar está sendo percebida em sua qualidade, as condições de interação não passam despercebidas ou podem ser negligenciadas. Pode-se inferir com maior segurança que a qualidade da interação familiar representa um item primordial para a constituição da vulnerabilidade da ofensa sexual. Trata-se de uma situação na qual os adolescentes estão dentro de uma rotina sem supervisão parental ou com pouca qualidade, falta de adultos cuidadores mesmo na faixa etária entre 16 e 18 anos. A ausência de supervisão parental ou o fato de o adolescente cumprir função de cuidados de crianças constituem-se em configurações familiares que contribuem para a ocorrência da ofensa sexual (BORGES; COSTA, 2020; COSTA et al., 2017; EASTMAN; CRAISSATI; SHAW, 2019; OLIVER, 2007).

Vulnerabilidades sociais – As condições de vulnerabilidade social podem estar vinculadas ao envolvimento de outros atos infracionais (de natureza social) além do cometimento da ofensa sexual, assim como ao uso de álcool e outras drogas, indicando MR. Dos 12 adolescentes, 9 apresentaram condição socioeconômica de baixa renda, sendo 2 destes em condição de pobreza (mais grave), e as famílias dependiam de repasse de auxílio financeiro governamental. Costa et al. (2017) atentam para a importância de compreender como a pobreza financeira e a derivada violação de direitos básicos afetam as configurações familiares, trazendo um cenário que favorece o cometimento de ofensas sexuais.

A vulnerabilidade social na faixa etária dos 16 aos 18 anos ganha um contorno mais comprometido, pois esses adolescentes já estão com grande distanciamento de seus cuidadores, mais agregados a seus pares e com urgente necessidade de ganho financeiro para concretização de sua afirmação social (EASTMAN; CRAISSATI; SHAW, 2019). Assim, o risco de cometimento de outros atos infracionais aumenta, e nas histórias de vida aparecem roubo, furto, evidenciando uma trajetória de entrada (e talvez permanência) no sistema judicial e possível continuidade no sistema penal – após os 18 anos de idade. A questão é que com a morosidade das ações de atenção jurídica e psicossocial a esses adolescentes há o risco de eles alcançarem idade adulta ainda sem uma ação terapêutica que interfira na continuidade delitiva (DOMINGUES; COSTA, 2016).

Interesses sexuais – É importante compreender o que significa interesse sexual para melhor pontuação deste item. Não se trata somente de como ocorre o momento do despertar da sexualidade, mas sim de interesse sexual desviante, ou seja, masturbação compulsiva, uso crônico e compulsivo de pornografia, linguagem e gestos altamente sexualizados frequentes e atividade sexual indiscriminada. A maioria dos adolescentes cometeu ofensa sexual com vítimas com diferença etária significativa, o que implica dominação e maior dificuldade de a vítima se defender. Wijetunga et al. (2016) encontraram que a presença de traços antissociais em adolescentes pode predizer reincidência de ofensa sexual com maior precisão se comparados a características de desejo sexual. Em relação a esta categoria, os três adolescentes com a indicação de AR apresentaram entre quatro e três vezes mais fatores “presentes” na marcação do instrumento – condição análoga à dos adolescentes do grupo de MR que receberam marcações com o máximo de três registros “presentes”. Essas informações sugerem que os adolescentes de MR se diferenciam dos adolescentes com a indicação de AR por apresentarem preservação, principalmente, do funcionamento familiar. Isto é, há ainda relações de vinculação afetiva e presença de autoridade permeando as interações entre o membro da família com papel de cuidador e o próprio adolescente (COSTA et al., 2017; FONSECA; COSTA, 2019; OLIVER, 2007).

Destaca-se um aspecto que fortalece a atração por atividades de cunho sexual: a facilidade de acesso à pornografia. Tavares e Montenegro (2019) encontraram, em uma experiência de ação psicossocial com adolescentes que cometeram ofensa sexual e suas famílias, um reconhecimento de que meninos a partir de 10/11 anos já obtêm acesso fácil à pornografia por meio de participação e contato com outros adolescentes com idade um pouco superior. Considera-se que os adolescentes a partir de 16 anos possuem mais liberdade e autonomia, com mais oportunidades e condições de acesso a conteúdos pornográficos. Os adolescentes relatam que têm acesso à pornografia por meio dos amigos e parentes mais velhos, sendo a partir desse tipo de acesso que “aprendem” sobre sexualidade (além do que é ensinado na escola), pois não têm um ambiente adequado nem pessoas disponíveis para conversar e orientar sobre as dúvidas que surgem sobre a sexualidade e seu desenvolvimento (MACEDO; CONCEIÇÃO, 2015; TAVARES; MONTENEGRO, 2019). Com um contexto sem orientação e supervisão, o acesso a conteúdos inadequados e violentos para a fase de desenvolvimento em que se encontram pode influenciar na maneira como é construída a sexualidade desse adolescente e seus comportamentos (MANOEL et al., 2020). Manoel et al. (2020) apresentaram essa problemática trazendo um desafio para a atualidade da Psicologia. O acesso à deep web (sítios de pornografia, imagens sexuais, vídeos/fotos de ofensa sexual contra crianças/adolescentes) necessita ser incorporado ao conhecimento de profissionais para que se viabilize a melhor compreensão da situação.

Participação no atendimento psicossocial – Um olhar sobre o cômputo geral das avaliações indica que sete adolescentes foram avaliados como de MR por reincidirem na ofensa sexual após o período da intervenção grupal. Para Barroso e Manita (2012a), são poucos os adolescentes que cometem uma nova ofensa quando há um tratamento específico para o cometimento de crime sexual. No entanto, os programas para evitar reincidência da ofensa ainda necessitam de mais pesquisas e adequação das intervenções em cada situação (EASTMAN; CRAISSATI; SHAW, et al., 2019; POOLEY, 2020). Estudos mostraram que adolescentes de faixa etária menor apresentam mais possibilidades de predição de riscos, pois exibem maior responsividade a fatores como impulsividade e traços antissociais, de acordo com as escalas e instrumentos, estando em conformidade com o ERASOR (DOMINGUES, 2016; WIJETUNG et al., 2016).

Contudo, adolescentes nessa faixa possuem maior flexibilidade a processos interventivos se comparados aos mais velhos, ainda que adolescentes a partir dos 16 anos apresentem características de personalidade mais estáticas, considerando a proximidade da vida adulta. Nesse sentido, essa faixa etária estaria menos suscetível a modificações advindas de processos interventivos. Rojas e Oliver (2019) investigaram as mudanças de um processo interventivo ambulatorial em adolescentes que cometeram a ofensa entre 14 e 16 anos, encontrando resultados indicativos da presença de mudança ao longo da intervenção. Esses autores sugerem que tais processos devem ser aferidos ao longo de seu desenvolvimento a fim de se encontrar os fatores que motivaram o engajamento e a abertura a mudanças.

Na categoria de análise Intervenção/programa terapêutico busca-se compreender a qualidade da participação do adolescente na recém-findada intervenção. Foi encontrado que o critério “parcialmente presente” foi o mais frequente, e o critério “presente”, o menos frequente, significando que os adolescentes não se mostraram assíduos e participantes de todas as sessões. Essa condição já é esperada, visto que o conjunto de adolescentes que comete ofensa sexual é encaminhado para atendimento sob obrigação, e não apresenta demanda para a atividade. Vários desses adolescentes também estão sendo acompanhados pelo Ministério Público, o que traz algumas peculiaridades para o processo, porque os promotores mantêm comunicação e interesse na execução do programa.

Os resultados dessas avaliações de risco mostraram que as propostas de intervenção que vêm sendo desenvolvidas na unidade oferecem impactos diferentes para os adolescentes com menos de 16 anos e aqueles de 16 a 18 anos. Somente dois adolescentes obtiveram uma avaliação de BR, e pode-se inferir que o programa não oferece um escopo suficiente para diminuir o risco de reincidência entre os adolescentes de 16 a 18 anos de idade, todavia, seria necessária uma avaliação formal da intervenção e uma comparação entre esses dois grupos para averiguar. Entretanto, não é esse o objetivo do texto.

Desafio: atendimento à adolescência tardia no cometimento da ofensa sexual

A faixa etária dos adolescentes em destaque neste texto mostra uma questão muito importante para a avaliação das condições de risco de reincidência e para a construção de intervenções eficientes. Sabe-se que a adolescência é um período de grandes mudanças no âmbito corporal e social, especialmente em relação ao amadurecimento sexual. Essa fase do desenvolvimento humano possibilita vivenciar uma série de comportamentos de risco como uma forma de adquirir experiências necessárias para a construção da identidade (BORGES; COSTA, 2020; EASTMAN; CRAISSATI; SHAW, 2019). Na realidade sociocultural brasileira, é necessário comentar sobre o desrespeito aos direitos humanos de crianças e adolescentes e as frágeis políticas de proteção que são adotadas, apesar dos 30 anos de promulgação do ECA (PEQUENO, 2020). Mesmo que esses jovens estejam sob alguma dimensão de proteção, o fato de estarem envolvidos em ambientes que favoreçam a reincidência ou que apresentem outros comportamentos de risco colabora para que futuramente haja um agravamento de tais condições. Além disso, Wijetunga et al. (2016) sugerem que fatores relativos ao funcionamento psicossocial, se combinados a fatores sociais de risco, como a relação entre pares e o convívio familiar, culminam na reincidência. Esses mesmos autores explicam que o desenvolvimento disfuncional da sexualidade entre parceiros da mesma idade pode levar ao exercício da sexualidade de forma impulsiva, desdobrando-se em ofensas sexuais em indivíduos de outras faixas etárias.

O presente estudo mostrou que, para a faixa etária de 16-18 anos, o instrumento ERASOR mostra-se útil na construção de um melhor atendimento, sendo possível obter informações amplas sobre os adolescentes, investigar em quais campos as intervenções foram suficientes para evitar a reincidência e identificar as suas principais dimensões de proteção (DOMINGUES, 2016). Portanto, ainda que avalie possíveis riscos de reincidência, com um caráter avaliativo e informativo, esse instrumento pode conter aspectos reflexivos e compreensivos que venham a ser úteis em outros contextos, para além do interventivo/terapêutico.

Considerações finais

O texto buscou conhecer a aplicação e avaliação do instrumento ERASOR que auxilia na compreensão das condições de vulnerabilidade para o cometimento de ofensa sexual e/ou sua reincidência no contexto da faixa etária de 16 a 18 anos. À medida que o instrumento for adaptado para a realidade brasileira e ficar mais conhecido, acredita-se que os critérios do formulário poderão melhor atender às especificações socioculturais nas quais esses adolescentes estão inseridos.

Observaram-se limitações para a aplicação do instrumento, mormente em tempos da pandemia de COVID-19. Em termos de aplicação rotineira, o instrumento teria várias fases de pontuação e decisão conjunta a partir de observações em: registros contidos nos prontuários, interações dos adolescentes e seus familiares, falas e diálogos presentes na ação grupal, considerações realizadas por cada profissional que manteve contato com os adolescentes e discussão final sobre a atribuição da qualidade do risco envolvendo todos os membros da equipe. Evidentemente, essa sequência não pode ser realizada em função da situação de segurança frente à questão sanitária. Esse cenário dificultou o acesso das pesquisadoras à equipe, que se manteve operando com demanda aumentada e na modalidade de rodízio – com um ou dois profissionais presentes na unidade de saúde por dia, enquanto os outros permaneciam em trabalho remoto.

Acredita-se que um maior contato com os profissionais responsáveis pelo atendimento poderia enriquecer a análise das informações, com melhor compreensão da dinâmica familiar dos adolescentes, dos fatores relacionados ao funcionamento social voltado aos pares e outras atividades extraescolares e extrafamiliares de suporte psicossocial. Ainda assim, considera-se que este estudo, de caráter exploratório, identifica a potencialidade do instrumento para o melhor conhecimento sobre os adolescentes nessa faixa etária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. Transição para a idade adulta: das condições sociais às implicações psicológicas. **Análise Psicológica**, v. 28, n. 2, p. 255-267, 2010.

BARBOSA, M. A. **O tratamento jurídico da delinquência dos jovens adultos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Escola do Porto, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2020.

BARROSO R. G.; MANITA, C. **ERASOR**: sugestões de interpretação de avaliações de risco global. Estimativa de risco de reincidência de agressão sexual em adolescentes. Versão portuguesa 2.0. 2012b.

_____. **ERASOR**: sugestões de interpretação de avaliações de risco global. Estimativa de risco de reincidência de agressão sexual em adolescentes. Versão portuguesa 2.0. 2012b.

- BERG, B. L. **Qualitative research methods for the social sciences**. 3. ed. Needham Heights: Alleph and Bacon, 1998.
- BORGES, M. M.; COSTA, L. F. Adolescentes ofensores sexuais atendidos em uma instituição de saúde do Centro-Oeste do Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 72, n. 1, p. 140-158, 2020.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal Brasileiro**. Brasília, 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm>. Acesso em: 14 maio 2021.
- BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 maio 2021.
- BRASIL. **Lei no 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 14 maio 2021.
- BRASIL. **Lei no 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 12 maio 2021.
- COSTA, H. M. M. Responsabilidade criminal na adolescência: contributo(s) da Psicologia do Desenvolvimento no âmbito da justiça de menores. **Revista Iurisprudencia**, v. 5, n. 9, p. 147-169, 2016.
- COSTA, L. F. Participação de famílias no Grupo Multifamiliar de adolescentes ofensores sexuais: vergonha e confiança. **Psicologia Clínica**, v. 23, p. 185-201, 2011.
- COSTA, L. F.; PENSO, M. A.; CONCEIÇÃO, M. I. G. **Manual de Grupos Multifamiliares**. Brasília: Central de Produções Gráficas e Editora, 2015.
- COSTA, F. et al. Transmisión generacional familiar en adolescentes que cometieron ofensa sexual. **Psicología: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 4, p. 995-1010, 2017.
- DOMINGUES, D. F. **Adolescentes em situação de ofensa sexual intrafamiliar: conhecer e intervir para prevenir a reincidência**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- DOMINGUES, D. F.; COSTA, L. F. O adolescente em situação de ofensa sexual: proteção e responsabilização para evitar a reincidência. **Revista Psicologia Política**, v. 16, n. 36, p. 139-151, 2016.
- EASTMAN, O.; CRAISSATI, J.; SHAW, J. Young adult sexual offenders with emerging personality disorders: developmental and offence-related characteristics and treatment engagement. **Journal of Sexual Aggression**, v. 25, n. 2, p. 105-115, 2019.
- FONSECA, M. D. C. F.; COSTA, L. F. Desconhecido perigoso: a relação entre o adolescente ofensor sexual e sua mãe. **Pensando Famílias**, v. 23, n. 2, p. 223-239, 2019.
- ISHIDA, K. Young adults in conflict with the law: opportunities for diversion. **Dialogue, Education & Advocacy**, v. 7, p. 1-15, 2015.

MACEDO, E. O. S.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Significados sobre la adolescencia y la salud entre los participantes de un grupo educativo de adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1059-1073, 2015.

MANOEL, D. F. et al. Sexting e adolescência: a emergência de novos temas para Psicologia do desenvolvimento. **Revista da ESPAGESP**, v. 21, n. 1, p. 37-50, 2020.

MOTA, C. P.; ROCHA, M. Adolescência e jovem adultícia: crescimento pessoal, separação-individação e o jogo das relações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 3, p. 357-366, 2012.

OLIVEIRA, C. et al. “Sobrevivendo”: vulnerabilidade social vivenciada por adolescentes em uma periferia urbana. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, e190813, 2020.

OLIVER, B. E. Three steps to reducing child molestation by adolescents. **Child Abuse & Neglect**, v. 31, p. 683-689, 2007.

PEQUENO, L. S. Homicídios na adolescência e questão social: análise sobre estado de exceção e violência letal contra adolescentes. **Revista Humanidades em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 229-243, 2020.

POOLEY, K. What are the characteristics of effective youth offender programs? **Trends & Issues in Crime & Criminal Justice**, n. 604, p. 1-22, 2020.

RESSEL, M.; LYONS, J.; ROMANO, E. Abuse characteristics, multiple victimization and resilience among young adult males with histories of childhood sexual abuse. **Child Abuse Review**, v. 27, n. 3, p. 239-253, 2018.

ROJAS, E. Y.; OLIVER, M. E. Validity and reliability of the violence risk scale-youth sexual offense version. **Sexual Abuse**, v. 32, n. 7, p. 826-849, 2020.

SAID, A. P. **Abuso sexual de vítimas do sexo masculino: notificações e prontuários no Distrito Federal**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SAID, A. P.; COSTA, L. F. Family dynamics of boys victims of sexual abuse. **Paidéia**, v. 29, p. 1-9, 2019.

SPILBURY, J. C.; KORBIN, J. E. Social networks and informal social support in protecting children from abuse and neglect. **Child Abuse & Neglect**, v. 37, p. 8-16, 2013.

TAVARES, A. S.; MONTENEGRO, N. M. S. Intervenção psicossocial com adolescentes que cometeram ofensa sexual e suas famílias: o Grupo Multifamiliar. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 64, p. 82-104, 2019.

TORRES, S. B. S. **Criminalização da juventude pelo Estado**. 2019. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

WIJETUNGA, C. et al. The influence of age and sexual drive on the predictive validity of the juvenile sex offender assessment protocol-revised. **International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology**, v. 62, n. 1, p. 150-169, 2016.

WOLFF, L. S. et al. O recurso psicodramático na intervenção com o adulto autor de ofensa sexual. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 24, n. 2, p. 58-68, 2016.

YODER, J.; GRADY, M. D.; PRECHT, M. Relationships between early life victimization, antisocial traits, and sexual violence: executive functioning as a mediator. **Journal of Child Sexual Abuse**, v. 28, n. 6, p. 667-689, 2019.

RESUMO Este texto refere-se a uma pesquisa exploratória realizada com adolescentes na faixa etária de 16 a 18 anos que cometeram ofensa sexual atendidos em um programa de assistência a famílias em situação de violência. O objetivo é investigar o risco de reincidência sexual desses participantes por meio do instrumento ERASOR 2.0 (versão portuguesa). Trata-se de pesquisa documental, com informações colhidas dos prontuários de 12 adolescentes no ano de 2020, durante o período da pandemia da COVID-19. O instrumento é um *checklist* de 25 fatores que avaliam os riscos em cinco categorias: interesses, atitudes e comportamentos sexuais; histórico de agressões sexuais; funcionamento psicossocial; contexto familiar e tratamento. O atendimento psicossocial a esses indivíduos em final da adolescência pode evitar processar e criminalizar essa faixa etária, prevenindo que os futuros jovens adultos sejam julgados pelo sistema criminal caso venham a reincidir a ofensa sexual.

Palavras-chave: ofensa sexual, ato infracional juvenil, processo terapêutico, adolescência.

Evaluación de la reincidencia por delito sexual cometido por adolescentes de 16-18 años

RESUMEN Este texto se refiere a una investigación exploratoria realizada con adolescentes que han cometido delito sexual entre 16 a 18 años, atendidos en un programa de atención a familias en situaciones de violencia. El objetivo es investigar el riesgo de reincidencia sexual de estos participantes, utilizando el instrumento ERASOR 2.0 (versión portuguesa). Se trata de una investigación documental, con información recopilada de los registros de 12 adolescentes en el año 2020, durante el período pandémico del COVID-19. El instrumento es una lista de verificación de 25 factores que evalúan los riesgos en cinco categorías: intereses, actitudes y comportamientos sexuales; historial de agresión sexual; funcionamiento psicossocial; contexto familiar y tratamiento. La atención psicossocial a estas personas en la adolescencia tardía puede evitar enjuiciar y criminalizar a este grupo de edad, evitando que los futuros jóvenes sean juzgados por el sistema penal, en caso de que el delito sexual se repita.

Palabras clave: delito sexual, infracción juvenil, proceso terapêutico, adolescencia.

Assessment of sexual offense recidivism committed by adolescents aged 16-18 years

ABSTRACT This text refers to an exploratory research carried out with adolescents that have committed sexual offense in the age group of 16 to 18 years and were participating in a program to assist families in situations of violence. The objective is to investigate the risk of sexual recidivism of these participants, using the instrument ERASOR 2.0 (Portuguese version). This is a documentary research, with information collected from the records of 12 adolescents in the year 2020, during the pandemic period of COVID-19. The instrument is a checklist of 25 factors that assess risks in five categories: sexual interests, attitudes and behaviors; history of sexual assault; psychosocial functioning; family context and treatment. Psychosocial care for these individuals in late adolescence can avoid prosecuting and criminalizing this age group, preventing future young adults from being judged by the criminal system, in case the sexual offense recur.

Keywords: sexual offense, juvenile infraction, therapeutic process, adolescence.

DATA DE RECEBIMENTO: 12/02/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 17/09/2021



Ana Clara Gomes da Silva

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), Brasil.

E-mail: df_anaclara.gomes@hotmail.com



Larissa Martins de Mello Fernandez

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), Brasil.

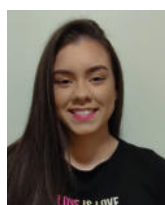
E-mail: laris8m@gmail.com



Ranieli Carvalho Gomes de Sousa

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), Brasil.

E-mail: ranieligomes16@gmail.com



Vanessa de Moura Pereira

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), Brasil.

E-mail: vanessa.demoura.9828@gmail.com



Andrea Schettino Tavares

Psicóloga, Mestra em Psicologia Clínica e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (PPGPSiCC/IP/UnB), Brasil.

E-mail: andreaschettino9@gmail.com



Liana Fortunato Costa

Psicóloga, Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil, Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (PPGPSiCC/IP/UnB), Brasil.

E-mail: lianaf@terra.com.br



IMAGEM / IMAGEN: Unsplash

Reflexões sobre promoção de saúde na escola: invenções e possibilidades de uma extensão universitária

Maryana de Castro Rodrigues

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

<https://orcid.org/0000-0003-3656-4759>

Ingrid Moraes de Siqueira

Universidade Federal Fluminense, Instituto de Psicologia, Niterói, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-7204-2785>

Vitória Ramos Santana

Universidade Federal Fluminense, Instituto de Psicologia, Niterói, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-8633-8197>

Juliana Caminha

Universidade Federal Fluminense, Instituto de Psicologia, Niterói, RJ, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-7489-325X>

Vivyan Karla do Nascimento Pereira da Silva

Universidade Federal Fluminense, Instituto de Psicologia, Niterói, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-1375-6344>

Introdução

A entrada no Ensino Superior no Brasil ocorre por meio de processos seletivos que têm como objetivo avaliar os conhecimentos acadêmicos dos candidatos para o preenchimento de vagas em instituições públicas e, muitas vezes, também privadas. De modo geral, essa seleção se dá através de provas objetivas e/ou discursivas contendo um elevado número de questões e que, em 1915, foi oficializada com o título de vestibular (SOARES; MARTINS, 2010).

O vestibular é, portanto, um processo de qualificação, com prerrogativas classificatórias e seletivas. Percebe-se que, na prática, tornou-se muito maior que uma simples prova, mas uma espécie de “rito de passagem” para a vida adulta, além de ser considerado como porta de entrada para melhores possibilidades de inserção no mercado de trabalho, sendo, assim, amplamente estimulado em todas as classes sociais e para um público cada vez mais jovem (D’AVILA; SOARES, 2003; RODRIGUES; PELISOLI, 2008; PAGGIARO; CALAIS, 2009).

O excessivo número de candidatos em relação às poucas vagas disponíveis gera a necessidade de um preparo intenso, de, geralmente, um ano ou mais, que hoje tem como consequência uma grande modificação no modelo de ensino das escolas privadas, que se voltam cada vez mais para a preparação dos seus alunos para o exame (D’AVILA; SOARES, 2003).

Percebe-se, portanto, uma tensão paradoxal: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) determina que o Ensino Médio ofereça uma educação abrangente, que possibilite ao aluno exercer sua cidadania de forma crítica e consciente (BRASIL, 1996), enquanto muitas instituições privadas têm objetivado, cada vez mais, a preparação do aluno exclusivamente para a aprovação no processo seletivo do vestibular. Com isso, ao focar na busca de melhores resultados, ignoram a quantidade de efeitos lesivos gerados nos alunos.

Além disso, cabe considerar que a realidade nas escolas estaduais e municipais é permeada por outras dificuldades, destacando-se as consequências de más gestões públicas, que deixam aos estudantes fragilidades nas condições de ensino e defasagens de aprendizagem, ampliando os obstáculos para um desempenho concorrente em relação aos estudantes da rede privada.

Em paralelo, as instituições federais de ensino se constituem como uma realidade híbrida, pois, em geral, possuem resultados equivalentes aos das escolas privadas, porém enfrentam os desafios estruturais do sucateamento da educação pública. A pressão experienciada por esses jovens ocorre, assim, numa outra dimensão: sentem-se na obrigação de honrar a oportunidade de um ensino de qualidade, cumprindo os protocolos de aprovação que mantêm o colégio em seu *status* de excelência e de diferencial dentro do ensino público.

Segundo Schönhofen et al. (2020), o próprio ambiente preparatório para os vestibulares pode contribuir para o surgimento de fatores ansiogênicos, pois é atravessado por um cenário de competitividade. Quanto maior é o número de alunos aprovados em universidades por uma escola, maior é o seu conceito e melhor é a sua avaliação diante da sociedade, não importando de que modo ocorre e o que essa preparação inclui e, principalmente, exclui. O fim, a aprovação, justifica e reforça os meios.

Considerando esse cenário experienciado por muitos jovens no contexto brasileiro, o presente artigo apresenta a aposta de trabalho realizada por uma equipe de extensão universitária do curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense de Niterói, que utilizou-se de dispositivos grupais e de oficinas para a promoção de saúde no contexto de preparação para o vestibular de estudantes secundaristas de um colégio federal do mesmo município. As experiências aqui expostas demonstram a contribuição do projeto para o entendimento de que o coletivo produz transformações no singular, ensejando a construção de estratégias de enfrentamento e a potencialização desses jovens diante do processo vivenciado.

Efeitos do vestibular e estratégias de enfrentamento possíveis

O grau de importância dado ao vestibular, aliado ao limitado número de vagas ofertadas pelas universidades, acaba contribuindo para o surgimento de intenso sofrimento, com manifestações físicas e psicológicas, nos candidatos. Apesar de escassos, os estudos quantitativos na área apresentam dados alarmantes sobre o número de jovens que relatam alguma forma de adoecimento nesse período.

No estudo realizado por Schönhofen et al. (2020), por exemplo, com 137 alunos, apresentou-se a prevalência de sintomatologia de Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) de 41,4% em uma taxa de resposta de 90,7%. Essa presença de sintomas físicos e psicológicos foi mais associada com a ansiedade relacionada à prova, indicando que reações específicas, como falta de confiança, distrações e preocupações, são provocadas em virtude do alto grau de competitividade e da incerteza da aprovação. Santos et al. (2017) investigaram a ocorrência de sintomas de estresse em 178 vestibulandos de Medicina, principalmente cefaleia e transtornos de humor, que podem ser causados por influência familiar, disputa de vagas e busca por sucesso no vestibular.

Um ponto de elevada importância nessa temática, mas que ganha pouco destaque, é a forma como os próprios estudantes enfrentam tal situação, a qual pode contribuir para o aumento ou diminuição das consequências físicas e psicológicas provocadas por tal evento. A articulação de estratégias de enfrentamento a esse processo apresenta-se como possibilidade de diálogo – associações, compartilhamento de desejos, medos, intenções comuns (HAMANN et al., 2019) – com o fim de construir uma rede de apoio de estudante para estudante.

Iniciativas que estimulam a cooperação, partilha de dificuldades, bem como a construção coletiva de estratégias de enfrentamento podem gerar novos entendimentos sobre a vivência do vestibular e o abrandamento de seus efeitos mais imediatos. A partir de um espaço de prevenção e promoção de saúde mental, observou-se na experiência de intervenção para manejo de estresse e ansiedade em vestibulandos, feita por Daolio e Neufeld (2017), que os participantes desse programa indicaram que “o simples fato de reconhecerem que estavam em uma situação geradora de desgaste emocional e, principalmente, de possuírem um espaço para falarem sobre isso, pôde ajudar a aliviar as pressões que estavam sofrendo” (DALIO; NEUFELD, 2017, p. 131).

Uma perspectiva de saúde

Considerando o panorama do vestibular e os potenciais efeitos produzidos naqueles que vivenciam esse processo, percebe-se que a saúde dos vestibulandos é algo que merece atenção. Sendo assim, intervenções voltadas para esse público fundamentalmente deparam-se com a necessidade de pensar a saúde em seus variados aspectos.

A relação entre saúde e educação, a partir das possibilidades de pensar essa vinculação junto às escolas, fornece meios para compreender a não separação entre processos educativos e saúde. No contexto brasileiro, essa associação é exposta e defendida também por órgãos públicos, como o Ministério da Saúde.

Através do Departamento de Atenção Básica, o Ministério da Saúde produziu, em 2009, os Cadernos de Atenção Básica, dentre os quais está aquele que aborda o Programa Saúde na Escola. No referido documento há uma visão sobre o espaço escolar que marca a relação deste com a produção de saúde em âmbito social:

A escola deve ser entendida como um espaço de relações, um espaço privilegiado para o desenvolvimento crítico e político, contribuindo na construção de valores pessoais, crenças, conceitos e maneiras de conhecer o mundo e interfere diretamente na produção social da saúde (BRASIL, 2009, p. 8).

Entende-se que a escola exerce um papel fundamental para além do campo pedagógico, participando também com funções sociais e políticas significativas para a população. Nesse sentido, está fortemente envolvida com questões de promoção de saúde, produção de qualidade de vida, fortalecimento de capacidades individuais e estímulo à tomada de decisões que visem à manutenção da saúde (BRASIL, 2002). Através da ampliação do entendimento do papel das instituições escolares é afirmado o caráter formativo da escola, atuando não somente para uma formação acadêmica e intelectual, mas também humana e social.

Observando essas definições, averigua-se que a intersecção entre saúde e educação envolve diversos fatores e que a promoção da saúde nesse contexto deve abranger dimensões variadas da vida. O caminho é o da defesa de uma visão de saúde que está para além do entendimento de que esta é apenas a ausência de doenças e que afirma a possibilidade de construção de uma vida saudável quando se enfoca a integralidade da pessoa.

Promover saúde é tocar nas diferentes dimensões humanas, é considerar a afetividade, a amorosidade e a capacidade criadora e a busca da felicidade como igualmente relevantes e como indissociáveis das demais dimensões. Por isso, a promoção da saúde é vivencial e é colada ao sentido de viver e aos saberes acumulados pela ciência e pelas tradições culturais locais e universais (BRASIL, 2002, p. 535).

É preciso, portanto, considerar a saúde através do seu aspecto de integralidade, situando o sujeito em seu contexto territorial, social, histórico e econômico, para além de sua condição orgânica. Nesse sentido, tomamos como referência Bernardes, Pelliccioli e Guareschi (2010), que afirmam que o trabalho em promoção de saúde não se resume apenas em tratamento, prevenção e reabilitação, mas também na produção de novas formas, de outras possibilidades de vida.

Ainda nesse trabalho, os autores reapresentam o conceito de “potência de vida”. Forjado na Filosofia, ele diz da nossa capacidade de constante criação de novas formas de se agregar, de criar sentidos, de inventar dispositivos de valorização e autovalorização.

Operar com a produção de saúde não diz respeito a olhar para o querer-viver, mas para a afirmação da vida (DELEUZE, 2006). E a afirmação da vida encontra-se não nas essências, como na forma biopsicossocial, mas nas circunstâncias, na variação das formas de existir. Essa variação das formas de existir relaciona-se à potência de agir. Essa potência de agir é provocada por aquilo que faz variar as formas de existir: o afeto (BERNARDES; PELLICCIOLI; GUARESCHI, 2010, p. 11).

Esse afeto de que nos fala Deleuze (2006) se refere a um certo efeito do encontro com a alteridade. Assim, entendemos que a produção de saúde está diretamente relacionada à potência de vida, a essa capacidade de criação de formas inventivas de viver, e que estas se dão não no âmbito individual, mas no coletivo.

O grupo como dispositivo de promoção de saúde na escola

O modelo educacional atual, majoritariamente influenciado pela lógica capitalista de seleção, meritocracia e exclusão, tem como consequência vivências de escolarização cada vez mais solitárias, competitivas e potencialmente geradoras de adoecimento. Na contramão desse movimento, tomamos o grupo como dispositivo-chave na promoção de saúde dentro do espaço escolar.

A partir da leitura do conceito de dispositivo em Deleuze (2006), Melsert e Bicalho (2012, p. 156) apresentam o grupo como um dispositivo que, “a partir do encontro de vários sujeitos, faz ver e faz falar múltiplas formas de ser, de pensar, de experimentar, de sentir o mundo”. Para Passos (2007), o grupo, enquanto dispositivo de intervenção, se oferece numa dupla abertura: produção de conhecimento e produção de transformação.

Apesar de não se poder prever os efeitos do encontro grupal, aqui apostamos em certas práticas como facilitadoras de encontros potentes e inventivos, assumindo não um lugar de especialistas, baseados em um “fazer para”, mas reconhecendo nossas implicações no campo e nos preocupando com um “fazer com”. Sendo assim, destaca-se a importância do diálogo entre os profissionais de Psicologia e os agentes daquela realidade escolar a qual se propõe a intervenção (alunos, professores, orientação educacional, pais, entre outros). É a partir do diálogo que então se podem conhecer as encomendas, aquilo que é esperado da intervenção, e desvelar as demandas de trabalho, que se mostram no encontro (ROSSI; PASSOS, 2014). Além disso, é preciso ser inventivo, utilizar recursos diversos. Aqui, muito nos vale a ideia da “caixa de ferramentas” apresentada por Foucault e Deleuze (1979).

A imagem de uma caixa de ferramentas supõe um conjunto de instrumentos que vão sendo utilizados de acordo com a necessidade, e geralmente em conjunto. Interessa-nos a metáfora da caixa para pensar o conceito de intervenção, considerando essa perspectiva de movimento e multiplicidade (MALITO, 2016, p. 128).

Nesse contexto, ganham espaço as oficinas como ferramentas potentes de intervenção grupal na escola. A oficina, segundo Afonso (2018, p. 9), é definida como “um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social”. É importante esclarecer que as oficinas se diferem de um grupo terapêutico ou de um projeto apenas pedagógico, pois ela, como afirma a autora, trabalha também com os significados afetivos e as vivências relacionadas ao tema discutido.

Assim, possibilitando um encontro grupal mobilizador de questões relativas ao processo de escolarização, suas formas hegemônicas e as possibilidades de criação frente às mesmas, as oficinas se apresentam como relevante recurso para intervenções que visam à promoção de saúde no espaço escolar.

Intervenções possíveis na escola: a experiência de um projeto de extensão universitária

Tendo como preocupação as questões referentes ao adoecimento e ao sofrimento psíquico causados pelo processo de preparação para o vestibular em jovens de Ensino Médio e tomando a promoção de saúde na escola sob o olhar da integralidade e de aumento da potência de vida, foi idealizado por alunas do curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, em 2017, o projeto de extensão “Juventudes e Processos de Escolarização: Crises, Obstáculos e Invenções”.

O primeiro campo em que o projeto pôde se inserir foi um colégio federal de nível médio localizado no município de Niterói, RJ. Inicialmente, a proposta do projeto era trabalhar especificamente a temática do vestibular e futuramente expandir os temas abordados a partir do que surgisse no encontro com os estudantes.

Através da proposição de oficinas, apostamos em um espaço de coletivização das diversas formas como os estudantes experienciavam o processo de preparação para o vestibular, seus desafios e estratégias, de modo que pudessem se sentir acolhidos, encontrar suporte no grupo e descobrir possibilidades de apropriação e reinvenção de seus próprios percursos.

A proposta de trabalho, influenciada também pela pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003), permitia que os caminhos de análise fossem construídos pelo próprio grupo, em uma relação flexível entre os proponentes e os jovens participantes. Tal modelo possibilitaria um trabalho compartilhado, apostando numa atuação inventiva e desnaturalizadora dos lugares hegemônicos de facilitador e participante (AGUIAR; ROCHA, 2007).

A seguir serão apresentados dois relatos, registros de oficinas-experimentações realizadas no colégio, uma no ano de 2018 e outra em 2019, com alunos da terceira série do Ensino Médio.

O corpo do pré-vestibulando: dos dias “brancos” aos “coloridos”

No início da atuação do projeto de extensão, nossa proposta se voltava para a realização de uma série de oficinas regulares com um mesmo grupo de estudantes por vez. O grupo cuja experiência será narrada a seguir foi formado por 10 alunos, oriundos das 6 turmas de 3º ano do Ensino Médio do colégio, sendo 9 meninas e 1 menino. A média de idade dos participantes era entre 16 e 17 anos.

Ao longo dos encontros e através das atividades desenvolvidas, notamos que os estudantes se sentiram confortáveis para compartilhar seus anseios e angústias relacionados ao período do vestibular. Muitas questões mencionadas por alguns alunos, antes tidas como individuais, acabavam tomando um contorno coletivo, conforme se percebia que outros participantes também se identificavam com as mesmas.

Também não achar, por ter várias pessoas, não achar que é a única que tá lá pensando que tá tudo errado [...] ver também a realidade de outras pessoas (Lucas¹, 16 anos).

Muito foi falado sobre a pressão para a realização do exame, os afetos mobilizados no processo de preparação e as expectativas sobre a obtenção de sucesso no mesmo. Além disso, também foram fortemente mencionados o cansaço decorrente da farta rotina de estudos e os diferentes posicionamentos das famílias diante de tais questões. “Eu me sinto cansada, não consigo esquecer nem um pouquinho, toda hora eu penso, mas eu não tô desesperada achando que vai dar tudo errado não” (Amanda, 17 anos).

Na terceira oficina desse grupo, decidimos retomar algumas dessas falas através de uma atividade que colocasse o corpo como lugar de destaque para pensar as questões que atravessavam esses jovens. Preparamos tiras brancas de papel com a seleção de algumas falas ditas por eles ao longo dos encontros anteriores. Frases como “Eu não quero ser aquele aluno que as pessoas olham estranho porque não passou no vestibular”, “Eu não tenho tempo de dormir”, “Tempo é dinheiro”, dentre outras, foram dispostas no chão para que os estudantes pudessem visualizá-las e escolher aquelas com as quais mais se identificavam.

Após esse primeiro momento, apresentamos uma grande folha de papel pardo e propusemos que eles desenhasssem o corpo de um estudante para representá-los. Uma das participantes se posicionou ao centro da folha e o contorno foi construído. A proposta seguinte foi que eles dispusessem as tiras de papel sobre o corpo recém-criado, posicionando-as de acordo com o local no corpo onde acreditavam que aquelas frases os afetavam. Discutimos sobre a disposição criada e o porquê das escolhas daqueles locais. A frase “Meus pais não levam a sério minha necessidade de estudar”, por exemplo, foi posicionada na região do peito, próxima ao coração, pela relação do órgão com os sentimentos e os relacionamentos. Já a frase “Preciso descansar”, apesar de colocada na cabeça, afirmaram estar relacionado a todo o corpo.

1 Os nomes aqui apresentados são fictícios para preservar as identidades dos participantes.

Na sequência foram distribuídos pequenos papéis coloridos com a proposta de que escrevessem aquilo que acreditavam que aquele corpo estava precisando ouvir, quais seriam possíveis falas de cuidado para direcionar a ele. Após um tempo, pedimos para que compartilhassem suas produções, e o que se seguiu foram frases como: “Não precisa se cobrar tanto”, “Calma, eu estou do seu lado e não vou deixar você desistir”, “Cada um tem seu tempo”.

Perguntados sobre o que gostariam de fazer com essa nova produção, os jovens decidiram posicionar os novos papéis no corpo, de forma a responder as frases antes colocadas. Uma das sugestões também foi substituir os papéis brancos pelos papéis coloridos, mas os estudantes optaram por deixar ambos, afirmando que reconhecer e não “apagar” esses problemas é importante para que se pensem soluções e formas de cuidado.

Discutimos juntos sobre a nova disposição e o que isso lhes causava. Os estudantes responderam que o corpo estava bonito, mencionando sensações de alegria e alívio. Conversamos sobre a relação entre o corpo do estudante desenhado, seus atravessamentos e sua nova configuração e os corpos dos próprios jovens. Estabeleceram relações entre as primeiras frases, impressas em papel branco, como sendo os “dias brancos”, dias de desânimo e desmotivação, enquanto os papéis coloridos representavam os “dias coloridos” em que se sentiam mais confiantes e animados.

Uma das alunas apontou sobre a importância dessa atividade para entender que nem todos os dias são “brancos”, assim como nem todos os dias são “coloridos”, mas que eles têm o poder para colori-los. Falaram sobre não normalizar que a preparação para o vestibular precisa ser sofrida, reservando seu bem-estar e sua saúde para um futuro após aprovação, quando tudo será melhor, e, ainda, sobre entender que esse processo pode ser “colorido”, pode ser diferente.

Outro ponto mencionado e que merece destaque foi a reflexão de que a realidade do ensino brasileiro não é igualitária e que o vestibular, no modo como é feito hoje, não comporta essas diferenças e que, portanto, o resultado não os define. Ao serem perguntados sobre o que gostariam de fazer com aquele corpo, o grupo decidiu que aquela produção seria exposta em alguma área visível da escola para que mais pessoas tivessem acesso.

As ilhas do autoconhecimento: e eu no vestibular?

Uma das oficinas realizadas com os estudantes da turma de 3º ano do mesmo colégio em 2019 foi intitulada *E eu no vestibular?*, trazendo como temática questões de autoconhecimento que permeiam o momento da escolha profissional e de preparação para o vestibular. Compareceram a essa oficina 10 estudantes, sendo 7 meninas e 3 meninos. A média de idade entre os participantes também foi entre 16 e 17 anos.

Selecionamos algumas relações que compõem as vivências desses estudantes como disparadores para pensar sobre autoconhecimento e como essas relações se estabelecem em suas vidas no momento de preparação para o vestibular. Dividimo-las em diferentes categorias com pequenos grupos, que chamamos de ilhas. Nesses subgrupos, pudemos discutir sobre rotina de estudos, lazer, relações com família, amigos e parceiros amorosos, além de trazer a relação com o próprio corpo e suas emoções. Os participantes passaram por todas as categorias, podendo compartilhar experiências e dificuldades acerca do tema proposto. Elaboramos pequenas atividades como disparadores para a discussão nos subgrupos as quais, posteriormente, seriam ampliadas para um debate final com todos os alunos.

Muitos deles relataram o modo como o preparo para o vestibular gera uma série de restrições que afetam diversos âmbitos de suas vidas, impossibilitando que explorem e se dediquem a outras partes não vinculadas aos estudos. Flexibilizar a rotina de estudos para ter momentos de lazer ou de convivência com familiares e amigos se apresentava como um desafio, uma vez que, quando se permitiam a isso, se sentiam culpados por não estarem estudando. “No meio de tanta coisa você acaba esquecendo as coisas boas” (Ana Júlia, 17 anos).

A partir dessas circunstâncias, eles não conseguiam manter seus vínculos afetivos durante o ano de vestibular, o que produzia sentimentos de tristeza e solidão, segundo os mesmos. Assim, declararam que a experiência do vestibular afasta e rompe laços por conta da rotina intensa de estudos e cobrança. Alguns alunos até admitiram se privar de estabelecer certas relações que poderiam atrair o foco nos estudos, principalmente namoros.

Conforme suas narrativas, compartilhar essas adversidades os remeteram a emoções como angústia, desconforto, tristeza, irritabilidade e cansaço que sentiam em sua rotina. Esse cotidiano sobrecarregado contribuía para a construção de um olhar negativo frente ao processo de vestibular que estavam experienciando. “Eu me fecho para tudo e tento não sentir nada, nem as coisas boas e nem as ruins” (Matheus, 16 anos).

Quando ampliamos a conversa para o debate geral das questões que foram levantadas nos subgrupos, conversamos bastante sobre a importância da manutenção de bons momentos de convivência e de como isso impacta na saúde. Discutimos também sobre o planejamento e inclusão desses momentos de autocuidado (lazer, convivência com pessoas queridas etc.) na organização das atividades, sempre considerando as possibilidades reais de cada um, até mesmo como forma de evitar culpabilização por estarem desviando do que foi previamente planejado. Assim, a direção da discussão foi de considerar a forma como eles têm vivenciado essas relações, pensar em como se sentem com os modos de estarem juntos que têm conseguido sustentar e refletir sobre estratégias possíveis.

Análise do percurso

Apesar da abertura do colégio para a inserção de nosso projeto, tivemos alguns conflitos de atividades durante o período letivo, além de outros imprevistos, como greves externas, que acabaram afetando a continuidade dos encontros. Após algumas semanas afastados de dois grupos, pudemos perceber mudanças no investimento por parte dos estudantes e das extensionistas na continuidade do trabalho. Dois grupos ficaram sem encerramento e fechamento do trabalho (se é que ele se “fecharia”).

Ao longo dos anos de trabalho, ainda que tenhamos nos deparado com diversas dificuldades e impedimentos para uma continuidade, tivemos a oportunidade de ver, ouvir e trabalhar com os elementos que os estudantes nos traziam sobre suas próprias vivências e, mais do que isso, proporcionar um espaço de abertura e acolhimento onde eles próprios puderam se colocar e se identificar uns com os outros.

Apesar das especificidades existentes, muito do que é vivido durante esse período de preparação e realização dos exames vestibulares é experienciado de modo similar pelos estudantes de Ensino Médio. Desse modo, indo na contramão do caráter individualizante e solitário que o processo de preparação para o vestibular possui, a criação de um espaço de coletivização dessas experiências possibilitou aos jovens vestibulandos a formação de vínculos e de uma rede de apoio, como evidenciado em algumas falas registradas durante os encontros.

Sabe, esse momento é muito legal pra gente. É o único momento, acho, que tem da gente falar da gente (Mônica, 17 anos). Me sinto melhor só de saber que tem gente que sente o mesmo que eu (Lucas, 17 anos). Com a conversa de antes eu entendi que eu não preciso necessariamente entrar numa faculdade logo depois de terminar a escola (Carla, 17 anos).

Além dos ganhos enquanto coletivo, através do compartilhamento de pensamentos e experiências, os membros dos grupos também puderam repensar seus próprios processos, tendo a oportunidade de reinventar ativamente novos caminhos.

Considerações finais

A ação aqui exposta baseia-se na concepção de que o trabalho em ambientes educacionais não deve desconsiderar a implicação nos processos de saúde dos educandos, educadores e todos os outros sujeitos envolvidos no campo escolar. Firmada em uma noção ampla de saúde, a inserção da Psicologia nos processos educativos necessita desenvolver um olhar que considere a integralidade dos sujeitos, suas potencialidades e estratégias na lida com as situações adversas que vivenciam.

A atuação do projeto concretizou uma aproximação do campo de atuação da Psicologia Escolar, oferecendo reflexões e estudos a respeito da interseção da Psicologia com a Educação. O impacto social se deu pela construção coletiva de outros modos possíveis de experienciar a vivência do vestibular a partir de estratégias de enfrentamento para as dificuldades compartilhadas entre os estudantes. Foi possível promover a discussão sobre o processo que estavam vivendo, com incentivo ao questionamento da competitividade e da produção do fracasso escolar que prevalecem nos processos de escolarização hegemônicos e suas implicações. Nessa perspectiva, o trabalho oferecido foi direcionado à comunidade fora do meio acadêmico, oferecendo ações que ultrapassaram os muros da universidade e possibilitaram a articulação entre a academia e o meio social na produção de conhecimento e de práticas interventivas.

A criação de espaços de acolhimento e compartilhamento no ambiente escolar foi a maneira encontrada, considerando a aposta de saúde e educação aqui defendida, para possibilitar o desenvolvimento de intervenções voltadas para promoção de saúde. A escola como local composto por diversos agentes construtores do que se entende por processos educacionais convida à integração a partir de um trabalho que seja desenvolvido no coletivo. Entendemos, assim como em Melsert e Bicalho (2012), a diversidade de falas e trocas vivenciais oportunizadas pelo grupo, o que faz dele um espaço também de aprendizado.

Voltando o olhar para o processo de preparação dos vestibulandos, foco das intervenções anteriormente descritas, entende-se que muito do que é vivido durante esse período é experienciado de modo similar pelos estudantes de Ensino Médio, sendo importante que identifiquem que não trilham sozinhos esse percurso. Desse modo, indo na contramão do caráter individualizante e solitário que o processo de preparação para o vestibular possui, a criação de um espaço de coletivização dessas experiências possibilita a formação de vínculos e de uma rede de apoio.

As oficinas, como instrumento de trabalho, têm se mostrado como eficiente caminho de integração entre proponentes e estudantes do Ensino Médio por possibilitar uma participação ativa dos envolvidos. Oficinas dão a ideia de construção, um dos pilares do projeto de extensão aqui apresentado: um fazer em constante construção, feito por múltiplas mãos, que entendem que educação e saúde caminham junto.

Apesar de seus limites de atuação, como a abrangência estritamente local, a relevância desse projeto para os participantes não se baseou no recebimento passivo de técnicas e saberes psi. Ao contrário, acreditamos serem os próprios estudantes os maiores conhecedores de si, podendo produzir ativamente espaços de acolhimento e abertura, propícios à troca e à experimentação, onde eles mesmos possam se desenvolver e trilhar juntos novos modos de caminhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, M. L. M. Oficinas em dinâmicas de grupo: um método de intervenção psicossocial. In: AFONSO, M. L. M. (Org.). **Oficinas em dinâmicas de grupo: um método de intervenção psicossocial**. 3. ed. Belo Horizonte: Artesã, 2018, p. 9-61.
- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 648-663, dez. 2007.
- BERNARDES, A. G.; PELLICCIOLI, E. C.; GUARESCHI, N. M. F. Trabalho e produção de saúde: práticas de liberdade e formas de governamentalidade. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 5-13, abr. 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 mar. 2017.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. A promoção da saúde no contexto escolar. **Revista de Saúde Pública**, v. 36, n. 2, p. 533-535, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102002000400022>. Acesso em 29 mar. 2017.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde na Escola. **Cadernos de Atenção Básica**. Brasília, 2009.
- D'AVILA, G. T.; SOARES, D. H. P. Vestibular: fatores geradores de ansiedade na “cena da prova”. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 4, n. 1-2, p. 105-116, dez. 2003.
- DAOLIO, C. C.; NEUFELD, C. B. Intervenção para stress e ansiedade em pré-vestibulandos: estudo piloto. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 18, n. 2, p. 129-140, dez. 2017.
- DELEUZE, G. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- FOUCAULT, M.; DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze [1972]. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 69-78.
- HAMANN, B. et al. Práticas educativas para a prevenção e mitigação aos riscos de desastres. **Expressa Extensão**, v. 24, n. 3, p. 197-208, ago. 2019.
- MALITO, D. **Juventude, pão e sonho**. Rio de Janeiro: Pachamama, 2016.
- MELSERT, A. L. M.; BICALHO, P. P. G. Desencontros entre uma prática crítica em Psicologia e concepções tradicionais em educação. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 153-160, jun. 2012.
- PAGGIARO, P. B. S.; CALAIS, S. L. Estresse e escolha profissional: um difícil problema para alunos de curso pré-vestibular. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 97-105, dez. 2009.
- PASSOS, E. Quando o grupo é afirmação de um paradoxo. In: BARROS, R. D. B. (Org.). **Grupos: afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina/ Editora da UFRGS, 2007, p.11-19.
- ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.
- RODRIGUES, D. G.; PELISOLI, C. Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório. **Rev. Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 35, n. 5, p. 171-177, 2008.
- ROSSI, A.; PASSOS, E. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Rev. Epos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 156-181, jun. 2014.
- SANTOS, F. S. et al. Estresse em estudantes de cursos preparatórios e de graduação em Medicina. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 194-200, jun. 2017.
- SCHÖNHOFEN, F. L. et al. Transtorno de ansiedade generalizada entre estudantes de cursos de pré-vestibular. **J. Bras. Psiquiatr.**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 3, p. 179-186, jul. 2020.
- SOARES, A. B.; MARTINS, J. S. R. Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 57-62, abr. 2010.

RESUMO O processo de entrada no Ensino Superior no Brasil, conhecido como vestibular, é socialmente encarado como uma etapa essencial para a inserção dos jovens na vida adulta, sendo capaz de gerar grande impacto na saúde dos estudantes que se preparam para tal. O presente artigo discute a respeito de uma concepção de saúde e seu vínculo com a experiência educacional, abordando vivências de um Projeto de Extensão em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, realizado em um colégio federal em Niterói-RJ com estudantes vestibulandos. A partir deste trabalho, buscou-se que os alunos se sentissem estimulados a pensar sobre o processo que vivenciavam, tomando a oficina e o grupo como dispositivos para a promoção de saúde na escola. O percurso do projeto contribuiu para o entendimento de que o coletivo opera, de fato, transformações no singular, possibilitando a construção de estratégias de enfrentamento e a potencialização desses jovens diante do processo vivenciado.

Palavras-chave: vestibular, escola, promoção de saúde oficina.

**Reflexiones sobre promoción de salud en la escuela:
inventos y posibilidades de un proyecto de extensión universitaria**

RESUMEN Los exámenes de ingreso son vistos socialmente en Brasil como un paso esencial para la inserción de los jóvenes a la vida adulta, y pueden generar un gran impacto en la salud de los estudiantes que se preparan para ellos. Este artículo discute sobre una concepción de salud y su vínculo con la experiencia educativa. Para eso se abordaron algunas experiencias de un Proyecto de Extensión en Psicología de la Universidade Federal Fluminense, realizado en un colegio federal en Niterói-RJ, con estudiantes preparándose para el examen de ingreso. Con este trabajo, se buscó que los estudiantes pensarán en el proceso que vivían, utilizando el taller y el grupo como dispositivos de promoción de la salud. El transcurso del proyecto contribuyó a entender que el colectivo opera transformaciones en cada uno de sus participantes, posibilitando la construcción de estrategias de afrontamiento y el empoderamiento de estos jóvenes frente al proceso vivido.

Palabras-clave: examen de ingreso, escuela, promoción de la salud, taller.

**Reflections on health promotion at school:
inventions and possibilities of an university extension project**

ABSTRACT The entrance exam for university education in Brazil is socially seen as an essential step for young people insertion into adult life and can strongly impact students' health while preparing for it. This article discusses a concept of health and its link with the educational experience, based on experiences held at a federal high school institution in Niterói-RJ with undergraduate students, organised by an Extension Project in Psychology from Universidade Federal Fluminense. Workshops and group interaction were used as devices to promote health in the school environment in a way that students felt encouraged to think about the process they were experiencing. This project contributed to understanding how group interaction transforms its participants and enables the empowerment of young people facing the entrance exams and construction of coping strategies to deal with its challenges.

Keywords: entrance exam, school, health promotion, workshop.

DATA DE RECEBIMENTO: 28/05/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 30/08/2021



Maryana de Castro Rodrigues

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Psicóloga graduada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil.

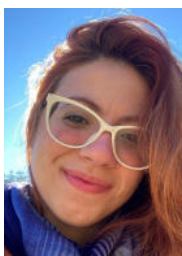
E-mail: maryana_rodrigues@id.uff.br



Ingrid Moraes de Siqueira

Psicóloga graduada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil.

E-mail: psi.ingridmoraes@gmail.com



Vitória Ramos Santana

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil.

E-mail: vitoriamos@id.uff.br



Juliana Caminha

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense, Brasil (UFF).

E-mail: julianacaminha@id.uff.br



Vivyan Karla do Nascimento Pereira da Silva

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense, Brasil (UFF).

E-mail: vivyanpereira@id.uff.br



NÚCLEO INTERDISCIPLINAR
DE ESTUDOS DA INFÂNCIA
ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE
CFCH/UFRJ

NIAJ, espaço inovador para crianças, adolescentes e jovens?

ENTREVISTA DE

Cristiana Carneiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Rio de Janeiro, Brasil
<http://orcid.org/0000-0002-4042-1155>

Y/E

Patrícia Corsino

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4623-5318>

CON/COM

Lucia Rabello de Castro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Rio de Janeiro, Brasil
<http://orcid.org/0000-0003-1238-4497>

Entrevista realizada no dia 16/07/2021 no Festival do Conhecimento UFRJ 2021.

Bom dia a todos e a todas. Estamos aqui para uma entrevista com Lucia Rabello de Castro, professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP). Ela foi uma das fundadoras do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC) e, atualmente, está à frente de uma nova proposta, sobre a qual vamos falar, o Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude (NIAJ). A professora Lucia tem uma vasta produção de livros e artigos, faz parte de comitês internacionais, como o Comitê de Sociologia da Infância da Associação Internacional de Sociologia (ISA), do qual atualmente é presidente eleita (2018 a 2022) e é importante dizer que é uma grande formadora de psicólogos, educadores e pessoas da área social.

Eu sou Cristiana Carneiro, professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da UFRJ. A professora Patrícia Corsino, também professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ, estará comigo conduzindo esta entrevista.

Lucia, é um prazer estar aqui falando com você e tentando conhecer um pouco mais dessa aposta que você sempre faz na infância e juventude. Como coordenadora atual do NIPIAC (criado em 1998), do qual você foi uma das fundadoras junto com outros/as professores/as, eu gostaria de saber um pouco mais sobre como foi e o que a motivou a criar o NIPIAC.

Bom dia, Cristiana, Patrícia e a todos/as que estão aqui. É uma oportunidade valiosa para a gente difundir a criação desse espaço que é o Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude (NIAJ). Eu me fixei na convocação desse Festival de Conhecimento intitulado “Futuros Possíveis”, e isso vem muito a calhar: falar sobre futuros possíveis e pensar em infância, adolescência e juventude. Nesse sentido, eu começo a responder essa questão que você coloca, Cristiana. Lá em 1998, quando Jane Correa, professora do Instituto de Psicologia da UFRJ, Marta Rezende, também professora do Instituto de Psicologia, e eu fundamos o NIPIAC, talvez a gente não tivesse ainda a clarividência, que é permitida por uma certa distância histórica, e que hoje a gente tem, do que significava fundar um núcleo de infância, juventude e adolescência naquele momento. Aquele era um momento de movimento internacional e nacional em torno das questões da infância e da juventude. Basta dizer que o final da década de 80 trouxe a Convenção Internacional de Direitos das Crianças e o início da década de 90 trouxe o nosso Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Isso teve um impacto avassalador no sentido de reestruturar as visões societárias a respeito da infância, adolescência e juventude. É claro que isso foi a culminância de um processo, o próprio Norberto Bobbio¹ fala que o século XX foi um século dos direitos, que, em seu final, culminou com os direitos das crianças. Mas foi um longo caminho que os países percorreram, e que também chegou aqui, nos países periféricos. Houve um movimento intenso em torno da Constituição Cidadã para se pensar a questão da infância e da juventude e seus direitos. Por isso que eu digo que foi um

1 Filósofo político italiano (1909–2004).

momento de movimento, movimento de se transformar alguma coisa na sociedade. É claro que até hoje o lugar das crianças, como sujeito de direitos, ainda não está bem equacionado e bem posicionado, pois ainda se tem um longo caminho a se cumprir em termos de reivindicações, posições e de direitos. Naquele momento, em 1998, nós, que estávamos trabalhando já há algumas décadas em torno da questão da infância e da juventude, achávamos que ali no Instituto de Psicologia tínhamos que fazer um movimento também para chamar a atenção para essa questão. Jane Correa trabalhava mais com as questões de aprendizagem, escrita; Marta Rezende, com as questões da adolescência, da violência e com a Psicanálise; e eu, mais com as questões da infância e juventude e as transformações do contemporâneo. Então foi uma convergência muito boa e muito instigante. A gente deu início a uma série de iniciativas, de ações, até de ações de extensão, chamando a atenção para essas questões da infância, da juventude e da adolescência.

Cristiana Carneiro

Então, a partir desse momento fundador, que, como você diz, captou, de certa forma, aquele movimento que estava se dando, como você descreve a trajetória posterior desses 20 anos? Percurso tanto em termos de modificações que vocês foram vivendo nesse Núcleo e o que foi conquistado nessa longa trajetória.

Lucia Rabello de Castro

Quero reforçar que o NIPIAC e hoje o NIAJ são movimentos coletivos que se instauram dentro da universidade em momentos renovadores. Nós três éramos um pequeno grupo, ao qual logo outras pessoas foram se juntando, inclusive estudantes de pós-graduação que estávamos orientando, alunos/as de graduação e outros/as colegas. Então, começou realmente a se consolidar um núcleo que teve uma atuação bastante incisiva. A gente fundou o Núcleo em 1998, no Instituto de Psicologia, mas, em 2002, nós deslançamos um projeto de extensão que foi um projeto de envergadura, porque foi em um momento em que a Benedita da Silva, que era a vice do governador Anthony Garotinho, que tinha se desincompatibilizado para se relançar como candidato ao governo do Estado do Rio de Janeiro, e ela, então, resolveu deslançar esse projeto com os jovens.

Cristiana Carneiro

O Jovem Total, não é?

Lucia Rabello de Castro

O Projeto Jovem Total foi a parte que a gente desenvolveu. Ela fez um projeto mais amplo de preparação profissional, cursos semiprofissionalizantes para jovens das periferias. Nós entramos, a convite da Secretaria de Desenvolvimento Social, e atuamos em 25 comunidades periféricas da Zona Oeste e Zona Norte do Rio de Janeiro. Só para dizer a envergadura do projeto, a gente teve 125 estagiários no campo. Foi um desafio enorme e a nossa parte foi muito mais no sentido de olhar como os jovens recebiam esses projetos do governo, o que eles tinham a dizer. Então, nesse grande projeto da Benedita, a parte que nós desenvolvemos possibilitou um lugar para a voz deles: “a gente acha bom” ou “a gente não acha” ou “o governo vem aqui de vez em quando, traz algumas novidades, mas depois a gente fica sem acesso às coisas que são importantes na nossa vida” são algumas falas recolhidas por nós. Esse projeto foi muito bacana, uma oportunidade ímpar até para os alunos poderem ir às comunidades. A gente fez um treinamento anterior intenso. Teve uma equipe enorme de técnicos, psicólogos formados. Isso foi em 2002. Em 2004, o NIPIAC já era bem maior nessa época, fundamos o JUBRA, que foi o primeiro Congresso Nacional e Internacional sobre a Juventude Brasileira. O JUBRA, hoje, já está na

10ª edição e deu origem ao estabelecimento e à consolidação de uma associação científica de pesquisadores e pesquisadoras da juventude, a REDEJUBRA. Isso foi obra do NIPIAC, que nasceu com muita força, muita força política, muito desejo de realmente firmar essa área de infância, adolescência e juventude na universidade.

Só para dar ideia de algumas outras realizações, além de outros eventos e parcerias, a gente fez parceria com a COPPE - UFRJ², com o projeto de Trânsito com Vida, parceria com o Instituto de Psiquiatria da UFRJ (IPUB). Fizemos cursos de extensão, como o curso sobre adolescência contemporânea para professores. Foi e tem sido um núcleo extremamente ativo, protagonista de iniciativas na área de infância, adolescência e juventude.

Cristiana Carneiro

Um ponto importante é que, posteriormente, a gente situa o NIPIAC em dois institutos. Não fica mais ligado apenas ao Instituto de Psicologia, vai também para a Faculdade de Educação, que mostra um pouco essa amplitude do Núcleo, mas sobretudo também um desejo do próprio grupo ao diálogo, um diálogo mais consistente e abrangente. Por isso, eu queria lhe perguntar como foi esse relacionamento do Núcleo dentro da UFRJ e com a comunidade externa. Você acabou de falar já nesses grandes projetos ligados às Secretarias Municipais. Eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre a questão da interdisciplinaridade e dessa interunidade na UFRJ e fora dela, pois nós temos também vários pesquisadores de fora da UFRJ, e como isso culmina nesse desejo de criar o NIAJ.

Lucia Rabello de Castro

O núcleo inicial, o NIPIAC, originou-se no Instituto de Psicologia pelo fato de nós estarmos alocadas no Instituto de Psicologia. Quando chega 2004, quando a gente realizou o JUBRA, ele teve um caráter interdisciplinar. Ele foi e tem sido um evento que, na sua origem, partiu de uma perspectiva de que a infância e a juventude são questões que devem ter esse olhar interdisciplinar, porque não é apenas a Psicologia ou a Educação que vão dar conta de compreender a complexidade desse objeto de estudo. Assim, as nossas práticas e o próprio NIPIAC foram se conformando de modo a aglutinar docentes e estudantes de outras áreas. É claro que uma área que estaria extremamente próxima seria, justamente, a Educação, a Faculdade de Educação, e por isso mesmo essa assimilação institucional do NIPIAC dentro da Faculdade de Educação ocorreu em seguida praticamente. Foi em 2010, se eu me recordo da data. Havia essa ideia de que a Psicologia tinha que estar acompanhada de outros saberes científicos e da capacidade docente de pesquisa instalada na universidade que também estivesse ligada às questões da infância e da juventude. Isso foi e tem sido uma marca que, cada vez mais, nos convoca a fazer um esforço, porque certamente nós todos somos formados disciplinarmente, e esse cruzamento de fronteiras é sempre muito complicado. Falo até da minha experiência, que transito muito nas ciências sociais. Como você mesma falou, atualmente sou presidente de um Comitê de Sociologia da Infância e tenho uma interlocução muito grande com colegas antropólogos, sociólogos e historiadores. A interdisciplinaridade é um desafio que nos convoca e está presente contemporaneamente quando

² Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

a gente abraça essas questões. Da mesma forma que outros temas que hoje se colocam, como, por exemplo, as questões das emergências climáticas, da sustentabilidade, do ambiente, assim também a questão da infância, adolescência e juventude.

Patrícia Corsino

Lucia, você já começou a falar um pouco dessa agenda da infância, que é uma agenda internacional, quando traz a Associação Internacional de Sociologia (ISA). Você poderia falar um pouco mais sobre essa questão, dessa agenda internacional de estudos da infância e da juventude, que não é só uma discussão só da nossa realidade brasileira, mas que perpassa de uma forma mais ampla a sociedade?

Lucia Rabello de Castro

Isso é bem interessante, Patrícia, porque assim como eu chamei atenção para o nosso momento lá em 1998, de fundação do NIPIAC, que se articulou muito com o movimento nacional por conta do ECA, da Constituição de 1988, internacionalmente, esse movimento já estava em curso. Então, por exemplo, um dos maiores centros de estudos da infância, que se encontra na Noruega, em Trondheim, que é um instituto enorme, foi fundado em 1982. Eu me lembro de que fui lá quando eles fizeram o primeiro Congresso Internacional de Estudos da Infância, reunindo pesquisadores da infância. É interessante que não era um congresso de uma área disciplinar, mas sim um congresso aberto a pesquisadores da área da infância, completamente interdisciplinar. Isso foi em 1988. Houve um movimento de iniciativas de institucionalização de núcleos, de centros, de institutos, de observatórios. Tem o Observatório Jovens e Sociedade da Universidade de Quebec, que foi fundado na década de 90, também com essa característica de aglutinar várias áreas interdisciplinarmente. Por exemplo, universidades na Finlândia, que é um país que tem um olhar e um cuidado muito acentuado em relação à infância e a juventude, têm vários institutos ligados e direcionados às questões da infância e juventude. Há também em outros países, como Portugal e Estados Unidos. Essas iniciativas podem se firmar como lugares institucionais dentro das universidades, ou em institutos financiados por agências públicas ou até dentro das associações internacionais. Por exemplo, esse Comitê de Sociologia da Infância também começou na década de 80 e se instituiu como um comitê de pesquisa dentro da Associação Internacional de Sociologia mais ou menos na década de 90. Então, a gente vê com muita nitidez que é um movimento muito sistemático, crescente e que está causando um certo reboiço nos estudos da infância, porque é uma área que tem cada vez mais se firmado como uma área própria, que tem um campo de estudos. E, a partir disso, a gente vê que o número de publicações científicas tem crescido nessa área específica. Isso é um dado importante.

Patrícia Corsino

Como você vê essa discussão em termos da nossa realidade brasileira? E como você vê o lugar dessa iniciativa na UFRJ, de criação do NIAJ, um núcleo de estudos de infância, adolescência e juventude? Você falou do internacional, mas nós aqui do Sul também temos nossas questões.

Lucia Rabello de Castro

Exatamente. Na apresentação que nós fizemos no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da proposta de um programa de mestrado do NIAJ, alguns comentários foram assim: “Como a UFRJ não tem ainda um programa nesse sentido?”. É um pouco esse sentimento, porque o NIPIAC foi crescendo, assumindo atuações cada vez mais importantes, tanto no cenário nacional quanto internacional, e foi acontecendo um amadurecimento de pensar onde nós

estamos dentro da universidade e como esse lugar possibilita ou limita a nossa possibilidade de atuação. Esse foi um aspecto importante até para a gente poder dar esse passo que foi pensar se não deveríamos nos tornar um núcleo, agora dentro de uma perspectiva mais ampla. Porque é claro que o NIAJ suplantou o NIPIAC em termos de pensar seu lugar na estrutura da universidade, da UFRJ. O NIPIAC é um núcleo de estudos muito ligado às ciências humanas e sociais, e os professores que fazem parte são muitos do CFCH. E, atualmente, o NIAJ se pensa como um núcleo realmente interdisciplinar e de toda a universidade, incluindo o Centro de Ciências da Saúde (CCS), o Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE), o Centro de Letras e Artes (CLA), incluindo esses centros que não estavam presentes na configuração do NIPIAC. Nesse sentido, eu acho que foi um amadurecimento gradual. É como se a gente tivesse que dar esse passo até por uma necessidade de poder realizar atividades que pudessem congrega mais gente e pudessem juntar outras áreas que não estavam originalmente presentes.

Patrícia Corsino

Não é comum esse tipo de iniciativa interdisciplinar nos estudos da infância, adolescência e juventude. Eu acho que o NIAJ é muito inovador, então, gostaria que você falasse mais um pouco desse panorama, sobre como esse núcleo se coloca no panorama nacional.

Cristiana Carneiro

Eu vou dar uma apimentada na pergunta da Patrícia. Pelo que a Lucia está trazendo, ainda na década de 80, as iniciativas mais internacionais já iniciavam sendo bastante interdisciplinares. Como isso chega aqui no Brasil? E o que teria de inovador aqui para nós nessa criação do NIAJ?

Lucia Rabello de Castro

Primeiro, eu destacaria o lugar que a UFRJ tem no panorama nacional em termos de uma universidade pública do porte da UFRJ, e com a capacidade que a UFRJ tem em termos de docentes, pesquisadores e produção. Nesse sentido, quando damos o passo de nos pensarmos como NIAJ, e não mais como NIPIAC, isso teve a ver com o lugar que a UFRJ precisa ocupar nessa área em termos nacionais, pois não existe nenhum lugar institucional dentro das universidades brasileiras que pense infância, adolescência e juventude. E eu acho que pensando em termos inovadores, termo que a Cristiana usa, as universidades estão caminhando cada vez mais para a institucionalização de centros que são interdisciplinares, que agregam uma capacidade instalada, mas que vão facilitar justamente uma produção interdisciplinar mais convergente, uma produção em uma área de inovação. Então, eu penso, por exemplo, na possibilidade de as universidades criarem também os seus centros de estudos africanos, os seus centros de estudos do Sudeste Asiático etc., que são centros interdisciplinares. A nossa área vai nessa linha e, que eu saiba, não existe uma iniciativa similar em outra universidade pública. Mesmo na América Latina, o que existe em termos dessa institucionalização é o Centro de Estudos de Infância e Juventude, em Manizales, na Colômbia. É um centro muito interessante também, mas é de uma universidade particular, e ao qual, é até necessário dizer isso, acorrem muitos brasileiros interessados em fazer pós-graduação em infância e juventude. Então, a gente precisa correr no sentido de ter um lugar dentro do Brasil que possa atender aos interesses e às demandas também dos brasileiros, porque, cada vez mais, também se faz necessário pensar uma pós-graduação nessa área. Patrícia toca nesse ponto importante: cada vez mais se coloca a importância de se pensar teorias a partir do Sul, teorias da infância e da juventude a partir do Sul. A gente não pode se contentar em ser simplesmente país

periférico que consome teorias feitas no Norte. A área de infância e juventude é uma área que, por excelência, está basicamente constituída, centenariamente, por pesquisadores do Norte. Eu acho que a gente tem hoje intelectuais brasileiros que trabalham a infância, a adolescência e a juventude que podem contribuir de forma significativa, específica e singular para a gente pensar as nossas questões a partir de formulações que digam respeito mais especificamente à nossa formação histórica, à nossa vocação como país, à nossa formação étnica, cultural e política. Então, é necessário que a gente tenha um lugar institucional para podermos realizar isso.

Patrícia Corsino

Isso é muito importante para pensarmos o número enorme de crianças e jovens que temos no Brasil e na América e como nós vamos nos aproximando de um olhar mais específico, com questões mais próprias de cada território, de cada situação.

Cristiana Carneiro

E a importância de criar algo aqui no Brasil. A Lucia deu o exemplo de Manizales, que eles têm um protagonismo e uma proposta interessante, mas se os brasileiros também estão fazendo essa busca lá, é porque temos poucas ofertas aqui, nenhuma oferta aqui. Pensando um pouco nesse aspecto inovador, Lucia, queria lhe perguntar um pouco mais sobre essa proposta de criação de um mestrado interdisciplinar em infância, adolescência e juventude.

Lucia Rabello de Castro

A nossa proposta do NIAJ para a criação de um programa de pós-graduação interdisciplinar na área da infância, adolescência e juventude é também interinstitucional, porque temos no nosso grupo docentes e pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), da Universidade Federal Fluminense (UFF), que são colegas que têm trabalhado nessa área de infância, adolescência e juventude. Então é importante que esse espaço possa, de alguma forma, concretizar esse lugar institucional para onde se convergem as discussões de muitos pesquisadores/as aqui do Rio. Você imagina um grupo como nós somos, de mais de 20 professores/as que estão incluídos na proposta do mestrado, que já estão carregando uma experiência de docência, de pesquisa na área da infância, adolescência e juventude em várias áreas disciplinares e que vão estar aí orientando, conversando, publicando conjuntamente, dando aulas conjuntamente. Eu acho que isso é uma potência que vai dinamizar esse lugar da infância e da juventude, dinamizar o conhecimento, o conhecimento brasileiro e latino-americano. Porque é claro que um programa de mestrado vai criar redes também na América Latina, principalmente, os nossos *hermanos* que também convivem com problemas semelhantes aos nossos. Então, que a gente possa voltar o nosso olhar muito mais para a América Latina do que para o Norte. Eu acho que persiste ainda essa rota viciante de, mesmo que com boas pós-graduações aqui, a gente tenha que fazer essa quase que validação de nossa formação no exterior. Mas eu acho que a potência de institucionalizar esse espaço de interlocução no Rio de Janeiro, com a UFRJ liderando isso, vai ter um impacto e uma consequência muito importante dentro da produção de conhecimento sobre infância, adolescência e juventude no país e também na América Latina. Até porque a gente sabe que o Brasil tem uma posição importante junto a outros países da América Latina, e eu acho que isso consolida essa perspectiva.

Patrícia Corsino

Lucia, você organizou um livro sobre metodologia de pesquisa, sobre metodologias mais participativas e de intervenção. Pensando também dentro do que nós podemos contribuir em termos metodológicos, acho que tem uma produção que vem de uma concepção de pesquisa, de olhar para esses jovens, muito inovadora. Eu acho que o NIPIAC teve esse lugar inovador de pesquisar com crianças e jovens. Recentemente estive em um evento on-line na Itália e uma francesa apresentou, como um trabalho inovador, fotografias tiradas por crianças. E eu falei assim “nossa, mas há quanto tempo a gente já faz isso no Brasil”. Eu fiquei bastante impactada de aquela metodologia estar sendo colocada como extremamente nova, enquanto a gente já fazia esse tipo de pesquisa aqui. Então é bem interessante mesmo como vamos inovando ao pesquisarmos com crianças e jovens, porque eles nos deslocam do lugar que estamos.

Lucia Rabello de Castro

Eu acho que isso é interessante, pensar sobre esse aspecto no sentido de uma certa invisibilização e não reconhecimento da produção brasileira, porque ela é publicada no vernáculo. O pensamento hegemônico na área, o pensamento internacional, não é versado em português, não lê português. Aí o que a gente produz de inovador fica completamente à margem de qualquer reconhecimento, de qualquer visibilidade. Isso tem sido muito discutido dentro do que hoje está sendo colocado como a geopolítica do conhecimento científico, da economia política do conhecimento científico, do lugar que nós do Sul ocupamos na contribuição em determinadas áreas. Então, por exemplo, a área de infância, adolescência e juventude, tem uma infinidade de aspectos em que a produção brasileira e latino-americana é extremamente inovadora, mas que, muitas vezes, nem os colegas do Norte reconhecem isso por uma incapacidade, impossibilidade, de acessar isso, mas também, e o que é pior, uma invisibilização para nós mesmos. Você pega, às vezes, artigos de colegas nacionais que estão citando e aumentando o Google Scholar de colegas do Norte, mas não leem as pesquisas do Sul, não nos leem. Isso é lamentável. E justamente, eu acho que, voltando à questão de uma pós-graduação, uma pós-graduação em infância, adolescência e juventude no Brasil, na UFRJ, ela tem que se dar conta desse problema político, geopolítico, do conhecimento e de proporcionar uma formação que seja uma formação crítica em relação a como que nós pesquisadores do Sul temos que nos posicionar. Eu acho que é um desafio certamente. É um desafio certamente que, em grupo, coletivamente, a gente vai enfrentar.

Patrícia Corsino

Falando em perspectiva do futuro, esse é o futuro dos estudos da infância e juventude, já que o tema do festival é o futuro.

Cristiana Carneiro

Estamos indo para o nosso último bloco. Dividimos a entrevista em três momentos. Nesse último, teriam duas questões: que você falasse um pouco sobre o que o NIAJ vem realizando e quais serão os grandes desafios dessa iniciativa. Você já falou um deles, que é a questão da internacionalização, como fazer isso e de que forma. Mas gostaria que você pudesse falar um pouco mais sobre isso.

Lucia Rabello de Castro

O NIAJ fez uma iniciativa de aprovação na UFRJ como um núcleo complementar, mas foi uma iniciativa que foi no final de gestão do reitor Roberto Leher³, e a recomendação é que a gente pudesse aguardar. Acho que com os cortes que a gente vem sofrendo nas universidades públicas e agora, mais recentemente,

3 Reitor da UFRJ de 2015 a 2019.

a partir de 2018, com o desmonte do país e da universidade, principalmente da universidade pública, eu acho que certamente isso foi uma medida salutar e que talvez tenha sido necessário a gente ficar aguardando saber como os horizontes vão se delinear melhor. A gente está dentro de uma situação um pouco estranha, porque o NIPIAC continua funcionando enquanto núcleo, mas o NIAJ também está deslanchando. Recentemente, o grupo do NIAJ está fazendo uma série de rodas de conversa, de diálogos virtuais sobre a pandemia. O que vai ser muito interessante é que a gente vai trazer em cada roda de conversa profissionais, pesquisadores, docentes de áreas bem diferentes para falar da pandemia. Vai ser um desafio para nós e para o público para pôr em prática e exercitar a escuta e o diálogo interdisciplinar.

Temos uma outra iniciativa em curso, que é discutir como determinados temas podem ser vistos de uma forma interdisciplinar. Vou dar como exemplo “violência na infância e na juventude”, em que a gente tem a pesquisa da Psicanálise, a perspectiva do Serviço Social, e a da área médica, pediátrica. Então tem um texto que está sendo construído dessa forma, mas há outros textos com essa característica de propiciar um olhar e uma perspectiva interdisciplinar. Esses textos vão ser publicados na DESIDADES. E é claro que a nossa proposta do curso de mestrado está aguardando a abertura do edital de cursos novos da Capes, que é a proposta do programa interdisciplinar de infância, adolescência e juventude. Eu, por exemplo, estou sendo muito perguntada, porque já comecei a anunciar esse programa e os estudantes perguntam quando que o curso vai estar aberto. Então já há uma demanda.

Em relação ao público-alvo da proposta do mestrado, seriam estudantes e egressos de áreas, seja da Administração, da Economia, do Direito, da Educação, da Psicologia, da Medicina, da Enfermagem, que queiram ter um aprofundamento nas áreas de infância, adolescência e juventude. A gente vê também a oportunidade de profissionais que atuam nos campos da Justiça, da Educação e do Serviço Social de terem um aprofundamento nessas áreas. Eu diria, por exemplo, que seria muito bem-vindo que juízes que atuam na área da infância, da juventude e adolescência pudessem fazer uma formação necessária para entender melhor a dinâmica de jovens e crianças e poderem estar mais confortáveis para fazer os seus despachos nos seus processos.

Cristiana Carneiro

Na própria lei, na legislação, quando você defende a saúde integral da criança, por exemplo, como é que você pode pensar isso disciplinarmente? Não vai conseguir, porque a criança está em um espaço, aí vem a questão da arquitetura. Ela tem uma série de questões do próprio corpo que ocupa esse espaço. Ela vai ter todas as questões da linguagem. Como pensar isso que a própria lei preconiza de uma maneira apenas disciplinar? É complicado isso.

Patrícia Corsino

Essa visão mais ampla, poder olhar o contemporâneo também, porque as crianças e os jovens são contemporâneos. Se você não tem essa visão de que eles estão situados no tempo e no espaço e carregam muitas questões do contemporâneo, que nós que somos de outra geração, muitas vezes, não conseguimos ter essa relação. Como que pesquisas podem ajudar nessa proximidade entre gerações e concepções? Se não a gente fica ali pensando a criança sob a nossa medida, sob a medida da nossa infância, e não é isso. A gente, muitas vezes, ouve palavras completamente descontextualizadas de que as crianças não têm infância, de uma visão muito autocentrada. E a importância de você ter um panorama mais amplo do contemporâneo, das crianças hoje, daquilo que elas são, podem e fazem no momento atual.

Lucia Rabello de Castro

E muito nesse sentido, né, Patrícia, ao aprofundar o conhecimento sobre infância, adolescência e juventude é inexorável que as instituições que trabalham com infância, adolescência e juventude tenham também que se transformar. Então a gente está falando da instituição escola, que tem que se transformar, da instituição judiciário, que tem que se transformar, em relação aos aspectos que lidam com infância, adolescência e juventude. A gente pode imaginar que até as instituições que nunca pensaram na infância, adolescência e juventude têm que se transformar, como, por exemplo, os partidos políticos, a própria democracia, a própria institucionalização da política, é como se a gente pudesse dizer que tem que haver uma certa “infancialização” da sociedade. Assim como o Georg Simmel⁴ falou da feminização da sociedade, tem que ter uma infancialização da sociedade, para que esses sujeitos possam caber e serem reconhecidos dentro de uma sociedade democrática. Uma sociedade que também acolhe esses sujeitos e não coloca eles à margem, com todas as graves consequências que isso tem.

Patrícia Corsino

Eu acho que estamos aqui falando de colocar as crianças e jovens mais no centro de uma atenção, inclusive em uma universidade. Acho que, quando a gente faz esse núcleo na universidade, a gente está dizendo para a universidade e para a sociedade como um todo que crianças e jovens existem. As crianças e jovens existem, vivem a sociedade, vivem intensamente a sociedade, mas não participam muitas vezes das decisões.

Lucia Rabello de Castro

Essa iniciativa de criação do NIAJ e do programa de mestrado é uma aposta, que é claro que nós do NIAJ estamos fazendo, mas é uma aposta que a UFRJ também tem que vir junto com a gente. A gente obteve pareceres muito favoráveis no processo, e a gente está aguardando o edital de Análise de Propostas de Cursos Novos (APCN) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse sentido, a gente está se sentindo apoiada pela universidade. Eu acho que a universidade compreende a importância e a relevância desse movimento se expandir a ponto da criação de um programa na área de infância, adolescência e juventude. É um programa que a UFRJ vai liderar, mas que tem a participação conjunta também de outras universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Isso é muito importante, porque a gente tem um arsenal de colegas que estão pesquisando, que são uma inteligência dentro dessa área. É importante que a gente conte, porque a gente vai ter que criar redes de fortalecimento, não só de formação, mas de pesquisa, de extensão, de troca nacional e internacional. Eu acho que a ampliação para fora dos muros da própria UFRJ é importante. O NIAJ representa esse momento, um momento de verdade da infância, adolescência e juventude na UFRJ, com a instalação e institucionalização do NIAJ e desse programa.

Cristiana Carneiro

Nosso evento está chegando ao fim. Foi muito interessante e um prazer ouvir a Lucia. A gente sempre quer a escutar, não é, Lucia?! E nesse modelo de entrevista pode ser algo mais afetivo. É fundamental a gente trazer um pouco mais da trajetória e isso não ficar apenas em nossos núcleos, mas falar disso para a universidade como um todo. Queria lhe agradecer muito e agradecer à Patrícia também.

4 Sociólogo alemão (1858-1918).

Patrícia Corsino

Eu que agradeço. É importante o resgate da história para pensar no futuro, já que a gente está aqui discutindo os futuros possíveis. Também quero parabenizar a Lucia e a Cristiana por este momento. É um momento também para apostarmos nesse futuro.

Lucia Rabello de Castro

Eu também só tenho a agradecer vocês duas, que também tiveram a ideia e fizeram todo esse movimento de a gente estar presente no Festival de Conhecimento, que é uma oportunidade valiosa de trazermos para a universidade, como um todo, essa iniciativa desse grupo fabuloso, que está completamente imbuído de uma vontade política de fazer acontecer o NIAJ e o programa de mestrado. Eu tenho certeza de que ele vai abrir comportas para o Rio de Janeiro, para o Brasil e para a América Latina em termos de trocas, diálogo, interlocução, produção de conhecimento. Eu acho que nós todos/as estamos muito esperançosos/as nesse futuro. É claro que a gente tem tido uma vida, um cotidiano muito atribulado, muito difícil, catastrófico e dramático, mas acho que temos que nos alimentar, de alguma forma, de esperança, de sonho, de utopia, de vontade de transformar essa realidade que está muito dura para a universidade. Muito difícil para as crianças, adolescentes e jovens, que são essas categorias que provavelmente sofrem mais em tempo de crise, de guerra híbrida, como estamos vivendo no Brasil, com o aumento da desigualdade, da miséria e do desemprego. Nossa vontade – eu estou aqui representando o grupo, falando do NIAJ, falando por todos nós –, é a vontade de estar aqui na universidade e de trazer essa novidade através do NIAJ e do programa de mestrado que está se consolidando e que ele abra um futuro muito possível e de muita esperança para as crianças, adolescentes e jovens.

Cristiana Carneiro

Obrigada, Lucia. Obrigada, Patrícia. Finalizo esta entrevista aqui. Muito obrigada também todos e todas que nos ouviram. Vamos projetar e concretizar esses futuros que começam com a nossa ação!

RESUMO

Esta entrevista, realizada durante o Festival do Conhecimento UFRJ 2021, aborda o histórico de criação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude (NIAJ), a partir de uma modificação do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC), fundado em 1998, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A entrevista destaca a importância da proposta do NIAJ para a criação de um programa de pós-graduação interdisciplinar na área da infância, adolescência e juventude, uma iniciativa inédita no Brasil, liderada pela UFRJ, com a participação conjunta de outras universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Foram abordados os possíveis impactos na produção de conhecimento sobre infância, adolescência e juventude no Brasil e na América Latina, a partir da institucionalização do NIAJ como um espaço de interlocução interdisciplinar e inovador.

Palavras-chave: infância, adolescência, juventude, interdisciplinaridade, universidade.

NIAJ, ¿espacio innovador para niños, niñas, adolescentes y jóvenes?

Entrevista de Cristiana Carneiro y Patrícia Corsino con Lucia Rabello de Castro.

RESUMEN

Esta entrevista, realizada durante el Festival do Conhecimento UFRJ 2021, aborda la historia de la creación del Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude (NIAJ), a partir de una modificación del Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC), fundado en 1998, en la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). La entrevista destaca la importancia de la propuesta del NIAJ para la creación de un programa de posgrado interdisciplinario en el área de la infancia, adolescencia y juventud, una iniciativa inédita en Brasil, liderada por la UFRJ, con la participación conjunta de otras universidades públicas del estado de Rio de Janeiro. Fueron abordados los posibles impactos en la producción de conocimiento sobre la infancia, adolescencia y juventud en Brasil y en Latinoamérica, a partir de la institucionalización del NIAJ como un espacio de interlocución interdisciplinario e innovador.

Palabras clave: infancia, adolescencia, juventud, interdisciplina, universidad.

NIAJ, groundbreaking space for children, adolescents and young people?

Cristiana Carneiro and Patrícia Corsino interview Lucia Rabello de Castro.

ABSTRACT

This interview, which took place during the Festival do Conhecimento UFRJ 2021, touches upon the history of the creation of Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude (NIAJ), through a transformation of Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC), founded in 1998 in Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brazil. The interview highlights the importance of NIAJ's proposal for the creation of an interdisciplinary graduate program in the field of childhood, adolescence and youth, a novel initiative in Brazil, led by UFRJ in a joint effort with other public universities in the state of Rio de Janeiro. The possible impacts on the production of knowledge about childhood, adolescence and youth in Brazil and Latin America were discussed, considering the institutionalization of NIAJ as a novel space for interdisciplinary dialogue.

Keywords: childhood, adolescence, youth, interdisciplinarity, university.

A versão audiovisual da mesa está disponível no YouTube no seguinte endereço:

<https://www.youtube.com/watch?v=BGbb4mbmNgY>

DATA DE RECEBIMENTO: 16/07/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 03/11/2021



Lucia Rabello de Castro

Professora Titular do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora Sênior do CNPq, Cientista do Nosso Estado pela Faperj. Editora-chefe da DESIDADES.

E-mail: lrcaastro@infolink.com.br



Cristiana Carneiro

Psicanalista. Pós-doutora, Paris VII. Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do NIPIAC e do Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) – Psicanálise e Educação.

E-mail: cristianacarneiro13@gmail.com



Patrícia Corsino

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela PUC-Rio, com pós-doutorado pela Università degli Studi di Pavia, Itália. Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação (GEPILE). Desenvolve projetos de ensino, pesquisas e extensão nas seguintes áreas: infância e linguagem, leitura, escrita, literatura infantil, educação infantil.

E-mail: corsinopat@gmail.com

Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudos de casos em psicanálise e educação, organizado por Cristiana Carneiro e Luciana Gageiro Coutinho

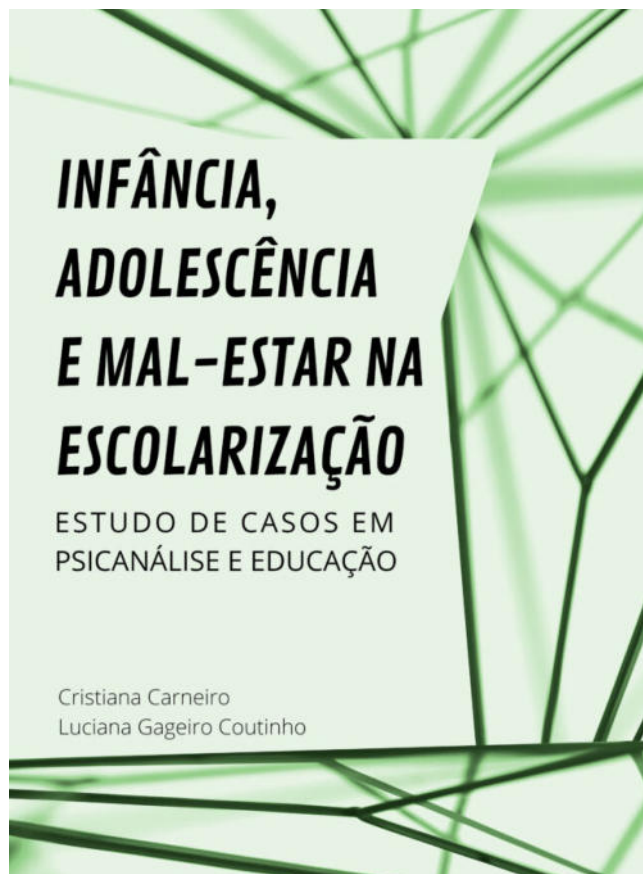
RESENHA/RESEÑA POR

Elen Alves dos Santos

Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, Curso de Psicologia, Brasília, Distrito Federal, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8850-2117>

Pesquisa-intervenção com crianças e adolescentes: mal-estar na educação



O livro *Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudos de casos em psicanálise e educação*, organizado por Luciana Gageiro Coutinho e Cristiana Carneiro, apresenta um mal-estar contemporâneo existente na Educação. Desde a apresentação do livro, realizada pela professora Lucia Rabello de Castro, encontramos um convite para as reflexões necessárias e fundamentadas em Psicanálise que se seguem ao longo da leitura da obra. O livro é resultado de uma pesquisa-intervenção realizada ao longo de dois anos com crianças e adolescentes, pais, coordenadores e profissionais de saúde (psicólogos e psiquiatras) sobre o mal-estar na escolarização.

O termo mal-estar, bastante utilizado entre psicanalistas, faz alusão ao texto de Sigmund Freud intitulado *O mal-estar na civilização*, de 1930, o qual explica que existe um impasse entre a constituição subjetiva, desejos e fantasias dos sujeitos, que estão em desencontro com o laço social. Esse mal-estar é um tensionamento subjetivo com o qual todos precisam lidar, abdicando de desejos em prol de segurança, de aceitação, entre outros.

Segundo as autoras, o mal-estar se presentifica de diferentes formas nas organizações sociais e na Educação, manifestando-se no crescimento de casos de crianças e adolescentes que são medicalizados e patologizados por apresentarem comportamento ditos inadequados, nas dificuldades no campo da aprendizagem, bem como no sofrimento psíquico de professores e na comunicação difusa entre família e escola. No livro, esse mal-estar é visto não apenas por uma apresentação conceitual, mas pela voz dos atores escolares (crianças, adolescentes, professores e familiares), conforme metodologia adotada pelas autoras da pesquisa.

O livro é organizado em quatro capítulos, os quais são construídos por meio dos eixos da pesquisa. No capítulo 1 é apresentada a voz das crianças e dos adolescentes acerca do que não vai bem na escola; no capítulo 2 discute-se sobre o mal-estar na família: questões sobre parentalidade e escolarização dos filhos; no capítulo 3, sobre o mal-estar de educadores na pesquisa: conflitos a partir de ideias na educação; por fim, no capítulo 4, discorre-se sobre a produção de diagnósticos e sobre o ato de educar: os especialistas frente ao mal-estar das crianças e dos adolescentes.

No primeiro capítulo, vemos a importância de dar voz às crianças e aos adolescentes em uma proposta de reconhecer as questões que compõem o mal-estar desse público. As autoras apontam um nome fictício para as três crianças e para os dois adolescentes participantes da pesquisa e apresentam as diferenças no mal-estar de crianças e de adolescentes. Para as primeiras, a escola é um mundo cheio de novidades e desafios, uma apresentação do não-saber, que não se trata do conhecimento formal, mas das relações humanas; para os adolescentes existe um reconhecimento da escola como um lugar de contradições, de ambiguidades, de modo que a escola não precisa ser *legal*, como expressaram os adolescentes.

No segundo capítulo, as autoras buscaram, mediante a pesquisa, entender como os pais se situavam no encaminhamento de seus filhos do espaço escolar para o campo da saúde mental. O capítulo foi construído a partir de gravações de reuniões com os pais entre 2013 e 2014 e de entrevistas individuais também realizadas com pais, em um total de 10 reuniões de grupos e 8 entrevistas individuais. Como trata-se de uma pesquisa-intervenção, as autoras também permitiram incluir as impressões das pesquisadoras, os telefonemas que ocorreram ao longo dos anos, os atendimentos realizados no corredor. Trazem como informações importantes, o local de fala dos pais, condição socioeconômica, nível de escolaridade. Essa informação tornou a construção do capítulo muito rica, pois foi possível entender como a não escolarização dos pais gera um ideal que os filhos aprendam o que não puderam aprender. Além disso, evidencia também um ressentimento dos pais por não saberem como ajudar seus filhos e por aceitarem de forma acrítica os questionamentos da escola sobre eles.

As pesquisadoras puderam reconhecer na fala dos pais como a lógica de consumo, imediatismo e das soluções explicativas breves tão presentes na sociedade contemporânea atravessa o exercício da parentalidade a ponto de apontarem que não há uma *bula* que os oriente na educação dos filhos. Entende-se que existem mudanças significativas no exercício parental de tempos em tempos, havendo, na atualidade, um declínio da autoridade, um receio de ser autoridade e de assim perder o afeto dos filhos. Há uma relação bastante horizontal entre pais e filhos, pois o desejo de ser amado dos pais coincide com os de seus filhos.

Os pais demonstraram dificuldades de compartilhar a educação de seus filhos com a escola. A pesquisa mostra como é difícil a parceria entre pais e escola devido a aspectos históricos e subjetivos. O ato de delegar à escola e aos especialistas é apresentado historicamente pelas autoras como um processo de deslegitimação das famílias,

iniciado com o discurso médico e de especialistas no campo da Educação. O mal-estar dos pais foi apontado, primeiramente, nos desafios de ser pai e mãe na contemporaneidade. Diante desse desafio está o quanto os pais se sentem confrontados quando a educação escolar de seus filhos é questionada e criticada pela escola. Esse confronto está muito relacionado ao ideal que os pais têm tanto da educação escolar quanto de seus próprios filhos.

O fato de os pais serem chamados para reuniões na escola coloca em xeque o exercício da parentalidade e, dessa forma, existe um mal-estar nas famílias que respinga na escolarização dos filhos de forma recíproca. A escolarização atravessa a relação dos pais com seus filhos, sobretudo pelo ideal que os pais atribuem aos seus filhos devido ao fato de não terem podido realizar seu percurso nos estudos. São famílias em sua maioria de classe socioeconômica baixa, que, por vezes, desconhecem o processo escolar e têm dificuldades de dialogar com a escola. Nos grupos com os pais, a pesquisa possibilitou um momento de fala, de tensionamento, de aspectos transferenciais. Os pais relataram a sensação de se sentirem cobrados pelas pesquisadoras, ao mesmo tempo em que iam transformando a forma de enxergar e lidar com seus filhos, a ponto de conseguirem lidar com suas angústias no exercício da parentalidade.

Na pesquisa, as autoras retomam conceitos freudianos, como narcisismo, complexo de Édipo, Eu Ideal e Ideal do Eu, para explicar que o mal-estar na parentalidade e escolarização dos filhos perpassa também pelo distanciamento entre o filho ideal e o filho real, que se apresenta com suas peculiaridades. Para os pais é difícil lidar com o ideal, que também é atravessado pela cultura e por uma época social.

Os pais projetam seu narcisismo em seus filhos e almejam que eles se realizem segundo seus desejos e expectativas. As pesquisadoras evidenciaram também que a escola lida com um ideal de aluno. Nesse sentido, família e escola lidam com o ideal de criança e adolescente, logo, quanto maior a distância, maior o afastamento de lidar com o próprio sujeito – filho e aluno.

Os pais demonstraram muito receio do futuro que os filhos terão, haja vista que no sistema neoliberal não há garantias de empregabilidade pela formação alcançada. O futuro é visto como algo duvidoso, que mobiliza fortemente os pais, alguns mais confiantes na capacidade de seus filhos, outros nem tanto.

No capítulo 3, as autoras pontuam sobre como a formação dos professores e a realidade brasileira trazem angústia no trabalho dos professores. Nos relatos de professores participantes na pesquisa, o mal-estar revela-se por dois eixos, o ideal de educação e o ideal de aluno. Um dos impasses vistos na pesquisa é a incongruência entre a formação acadêmica, a realidade das escolas e a burocracia do sistema educacional como aspectos distintos e estressantes para o professor. Os professores apoiam-se em um ato educativo ideal, um trabalho conteudista, em que o conteúdo, a frequência e as notas são fundamentais. Todavia, esses aspectos impedem que os alunos sejam vistos como sujeitos em seu processo. Ou seja, não admite que a educação é feita de incertezas e deslizes, onde é preciso falhas, pois lidamos com sujeitos e não máquinas.

As autoras fundamentam teoricamente a crítica à técnica como fundamental ao processo de aprendizagem, mostrando que a técnica, por ela mesma, fragiliza os laços sociais e reduz o sujeito aluno a um objeto.

Os ideais não podem ser realizáveis, logo, quanto maior é o ideal, maior é a angústia pela impossibilidade de tornar-se real. Em um dos casos apresentados na pesquisa, para minimizar o mal-estar, a medicação aparece como uma resposta à angústia de vários educadores e de várias escolas. Sustentar um ideal de aluno abre possibilidades para

o fracasso escolar ao excluir da constituição do aluno sua história, os aspectos culturais de sua vivência. O aluno real é visto como problemático, a-histórico, dessa forma, esperam lidar com uma criança objeto, ou seja, como aquela que não apresenta surpresas, que corresponde ao imaginário de aluno ideal do professor.

Nessa relação em que o professor projeta no aluno seu ideal e não é correspondido, o jogo consiste em dizer que o aluno não tem desejo pela aprendizagem. Os aspectos inconscientes do professor não são admitidos. Nesse capítulo é evidenciado como o psicanalista pode contribuir com a escola ao ofertar um espaço de escuta em que o sujeito possa emergir.

No último capítulo, as autoras analisaram as fichas de triagem e prontuários dos alunos participantes da pesquisa e entrevista com os especialistas. Nesse eixo analisou-se o discurso dos especialistas sobre o sujeito e como o especialista se implica no mal-estar do sujeito.

As pesquisadoras nos convidam a pensar em como o discurso advindo dos manuais diagnósticos atravessa diversas relações que estão bastante enraizadas no cenário social, cultural e político. Desde o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais III, a ênfase é dada aos aspectos cognitivos/comportamentais, com forte parceria com as indústrias farmacêuticas, recorrendo a uma leitura que não considera os aspectos intrapsíquicos e relacionais em sua constituição, e sim os aspectos biológicos. Esse histórico é reforçado pela Neurociência, que reconhece os transtornos como de origem puramente orgânica, consequentemente, a medicação surge como resposta ao mal-estar contemporâneo, social, político, próprio do laço social, uma resposta rápida, que oferta a ilusão de bem-estar.

O discurso de especialistas tem entrado na escola como uma espécie de solução para problemas de aprendizagem, sobretudo aqueles que envolvem comportamento, reduzindo consideravelmente o saber pedagógico, vistos nos inúmeros encaminhamentos que são feitos aos centros de saúde mental. Uma das reflexões desse capítulo é que quanto mais o profissional/especialista aceita que o mal-estar é inerente à condição humana, maiores serão as possibilidades de auxiliar a criança/adolescente, família e escola, pois entende-se que há sintomas que dizem da própria constituição subjetiva e dos entraves nas relações com o outro, que precisa ser escutado, e não silenciado, sobretudo pela via da medicação.

Ao final dos capítulos, entende-se como a Psicanálise trabalha no avesso do que se apresenta nas escolas. É na escuta dos diversos autores que compõem a escola que é possível o diálogo de como lidar com o mal-estar na Educação; sem prescrições mágicas ou médicas, mas no passo que é inerente ao ser humano, das incertezas, contradições, ajustes e desafios, no reconhecimento do aspecto inconsciente.

Dois destaques importantes da leitura do livro. O primeiro refere-se à metodologia utilizada, pesquisa-intervenção, que oportunizou ouvir todos os autores envolvidos no campo educativo e construir aspectos teórico-práticos no fazer entre Educação e Psicanálise. O segundo trata-se de uma exposição que não tece culpabilização dos processos educativos, subjetivos e relacionais; ao contrário, evidencia que o mal-estar está para todos, de modo que a escuta é o melhor caminho para dirimir a angústia própria do processo.

O livro apresenta em seus quatro capítulos a importância da escola como um lugar não apenas de transmissão dos saberes constituídos historicamente, mas da real possibilidade de encontro com o mal-estar e da aprendizagem que é reconhecer os sujeitos em sua singularidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, C.; COUTINHO, L. G. *Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudo de casos em psicanálise e educação*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2020.

Palavras-chave: adolescência, educação, escola, infância, psicanálise.

DATA DE RECEBIMENTO: 15/07/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 01/11/2021

Elen Alves dos Santos

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília (UnB), Brasil. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2016). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especialista em Problemas do Desenvolvimento na Infância e Adolescência em uma abordagem interdisciplinar, pelo Centro de Estudos Lydia Coriat de Porto Alegre, Brasil. Psicóloga pela Universidade Católica de Brasília, Brasil. Psicóloga Clínica e Escolar, com ênfase no atendimento de crianças e adolescentes. Docente no Ensino Superior.

E-mail: elenpsi@gmail.com

Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera, organizado por Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer

RESENHA/RESEÑA POR

Vera Lucia Gaspar da Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2957-5708>

A escola em casa é possível?



Publicado em 2020, imagino eu que cada reflexão do livro se ancorou no desejo e na perspectiva de que, em meados de 2021, quando escrevo esta resenha, a vida teria já retomado seu curso... Mas, que curso é esse? Se, por um lado, muitas reflexões projetam que não voltaremos a ser os/as mesmos/as¹ após essa experiência de pandemia, por outro, parece-me que a expectativa está justamente em voltarmos ao mesmo curso da vida, inclusive a minha. Trata-se de uma escrita implicada, em que se escreve para descrever e para elaborar parte dos assombros que, como docentes, preparados/as para exercer as tarefas em espaços delimitados, planejados, normatizados, fomos forçados/as a enfrentar e a desbravar.

Além da Apresentação, de autoria dos/as organizadores/as, o livro traz 26 artigos escritos por 32 autores/as de diferentes gerações e filiações acadêmicas. O título da obra *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* já anuncia muito do que irá nortear as reflexões.

¹ O uso do masculino e feminino neste texto também compreende outras formas de gênero não binárias.

Os artigos fazem conexões e digressões que ajudam a compreender, num contexto ampliado², desafios e possibilidades que marcam a vida escolar neste já longo período de isolamento. A foto³ de capa é emblemática: um caderno deixado por docentes, protegido por uma sacola plástica, preso em uma cerca de arame farpado; expressão de uma desmaterialização da escola, mas também de suas permanências, além de parte das muitas estratégias que se lançou mão para manter viva a vida escolar.

Para instigar as autoras e autores dos artigos, os/as organizadores/as partiram de questões simples, como anunciado no texto de apresentação, e que, de algum modo, expressam inquietações de um conjunto alargado da comunidade acadêmica e escolar.

¿Qué efectos produce la actual situación de pandemia en los sistemas educativos, las instituciones escolares y la vida de los docentes y alumnos? ¿Qué vínculos tienen con las viejas y nuevas desigualdades? ¿De qué modo se reconfigura la transmisión en la escuela en esta coyuntura? ¿Cómo reconsiderar el papel de las tecnologías en estos cambios? ¿Qué se puede avizorar de la escuela en la pospandemia? (DUSSEL; FERRANTE; PULFER, 2020, p. 12).

Ao adentrar na leitura, encontramos reflexões que recuperam em parte a historicidade do tema – ou, ao menos, as experiências mais próximas – nos vínculos da edificação do projeto escolar com a saúde pautada numa visão científica que prima pela assepsia e a higienização, incluindo a dos costumes, que vai reforçar determinado padrão de ser civilizado, pautado em traços que destituem de lugares de saber as iniciativas e os conhecimentos populares. Essa é uma tensão que está na base desse projeto e que tentativas de enfrentamento de outras situações hoje evocadas, como a gripe espanhola em 1918, os surtos de poliomielite dos anos de 1950 e a gripe H1N1 de 2009, não foram suficientes para alterar significativamente os modos de funcionamento da escola, sua espacialização e organização interna. Ainda que medidas sanitárias tenham decorrido das experiências anteriores, particularmente na espacialização das cidades, nos cuidados com fornecimento de água potável, de canalização de esgotos, a escola seguiu seu rumo de confinamento e, em muitos lugares, com o tempo, os padrões estabelecidos por higienistas e arquitetos como recomendados, como metro quadrado por aluno, altura do pé-direito, ventilação dos ambientes e iluminação natural, foram perdendo força.

Muitas das medidas restritivas com as quais convivemos nesses dois últimos anos, como suspensão de atividades presenciais, proibição de reuniões, festas e qualquer tipo de aglomeração, já foram registradas em outros momentos da história, mas nunca na sincronia mundial como a vemos agora. Se em outros momentos em que as aulas foram interrompidas nem sequer se pensou em manter as atividades ou, quando foram mantidas, o ritmo foi muito mais lento e a dinâmica muito mais próxima dos modos de operar do ensino presencial, nesta pandemia, o ritual escolar se alterou completamente: o tempo, a velocidade, os suportes, as formas de operar.

No tocante à escolarização, a América Latina recebeu a pandemia num quadro aguçado de debilidades pela avidez das políticas de mercado, como analisa Adriana Puiggrós (2020). Além disso, se, por um lado, escolas mais bem providas financeira e materialmente conseguiram manter a conexão com seus alunos, por outro, é necessário (e desafiador)

2 Ainda que trate basicamente da Argentina, muitas das reflexões servem de base para outros contextos.

3 Foto de capa: *cuadernillo dejado por docentes en un alambrado del camino Las Piedritas, Olavarría, Provincia de Buenos Aires* (gentileza Juan Roa). Créditos da contracapa.

pensar no alargamento do fosso entre a escola e muitas crianças, que, literalmente, se desconectaram, quer pela falta de meios de conexão (equipamentos, redes, ambientes minimamente adequados), quer pelas urgências advindas da sobrevivência que agravaram os desafios já enfrentados pela população mais pobre.

Dos projetos em disputas, vemos os governos que investem para equipar as escolas e prover docentes e discentes, incorporando à educação pública os avanços (ou parte destes) tecnológicos, e aqueles que destinam à iniciativa privada tal provimento, numa engenharia bastante complexa, mas que dá ao mercado um controle alargado. Claro está que tal relação não é assim tão linear, que muitos artifícios são acionados nessa engenharia, mas, como observado em muitas reflexões, essas forças aproveitam o contexto pandêmico para ampliar sua participação no filão oportunizado pela pandemia, que aumentou de forma significativa a comercialização de equipamentos, de redes e de dados. Como assinala Daniel Brailovsky (2020, p. 150), “[...] la urgencia por innovar es también (y especialmente) una necesidad de las empresas que comercializan la tecnología, primeras impulsoras de este ideario”.

Esse cenário, envolto em tensões e incertezas, acelerou o tempo, as urgências, a busca de soluções.

[...] exigió al sector educativo entregar algunos de sus bienes más preciados: la presencialidad, la grupalidad, el encuentro, la proximidad y, por lo tanto, buena parte de las herramientas teórico-prácticas del saber ser y hacer docente – y también del oficio de estudiante (NÚÑEZ, 2020, p. 181).

Na presente obra é possível conhecer parte de medidas tomadas pelo governo argentino para dar continuidade às atividades escolares e como se chegou a elas, com especial destaque para o programa de governo Seguimos Educando⁴.

No conjunto dos textos, num variado leque de temas abordados, encontramos reflexões que destacam:

- A velocidade com que se construiu a resposta escolar ao isolamento;
- Os desafios impostos e a reinvenção dos/as docentes nas suas formas de conduzir as atividades e de se relacionar com a comunidade escolar, particularmente com os/as alunos/as;
- A distância entre a formação docente e as habilidades que lhes foram exigidas emergencialmente, sem tempo para se prepararem ou se programarem;
- A necessidade de organização de programas de apoio às/aos docentes, seja no manejo de novas ferramentas, seja na produção de conteúdos;
- A necessidade de intensificar na formação docente saberes relacionados às culturas digitais;
- A reconfiguração dos tempos escolar e social;
- O estabelecimento de vínculos mais próximos entre docentes, alunos/as e famílias, permitindo aos primeiros construir um lugar de observação diferenciado em relação ao modo presencial de ensino;

4 Mais informações disponíveis em: www.seguimoseducando.gob.ar.

- A reconfiguração curricular imposta: o que se privilegia em termos de conteúdos e o que fica secundarizado, aliado às necessárias novas formas de acompanhar o desenvolvimento cognitivo e de avaliar as aprendizagens;
- A exposição de novas desigualdades derivadas das diferentes formas e possibilidades de acesso à internet, de posse de dispositivos tecnológicos e de uso das tecnologias digitais;
- Os efeitos do isolamento para as crianças menos favorecidas economicamente;
- As formas de violência a que estão expostas as crianças pelo isolamento social e a ausência da escola como lugar que acolhe e acompanha;
- A exposição às tensões familiares provocadas pelo isolamento, sejam aquelas decorrentes da convivência imposta, às relacionadas a problemas econômicos e falta de renda;
- O aumento das demandas sobre o trabalho das mulheres: as tarefas domésticas, a atenção aos filhos, a atenção às tarefas escolares, o acirramento da violência doméstica e o desafio de conciliar tal rotina com as demandas advindas do *homework* ou da imperiosa necessidade de manter o trabalho fora de casa, mas monitorar a casa (mais uma vez a desigualdade social é também sinônimo de vulnerabilidade);
- A exposição a plataformas ou correlatos que acabam, sob o pretexto de ferramentas pedagógicas, por se apropriar de dados e direcionar ações dos sujeitos que as usam, contribuindo para aumentar o poder econômico do modelo de negócio sustentado em dados.

O conjunto de reflexões e aspectos discutidos indica que não há uma fórmula de sucesso para retomada das atividades em modo presencial, para manutenção do ensino remoto ou para equacionar os problemas da escolarização advindos da pandemia de Covid-19. Há, sim, um conjunto de reflexões e indicação de possibilidades a serem testadas e que poderão ser bem-sucedidas em alguns lugares e em outros não. Mas, fica a firme indicação de que as relações que a escola oportuniza, a sociabilidade que promove – um lugar de encontro de sujeitos – e o valor do ensino presencial aliado ao papel dos/as professores/as não encontrou, até o momento, um substituto à altura. O enfrentamento e a resistência deverão se erguer não para defender o valor dessa instituição, mas para fazer frente às narrativas que pregam o fim da escola e que, com isso, ajudam a jogar no colo do mercado a responsabilidade e autoridade para educar, nos modos que lhe interessa, a população, particularmente aquela com acesso mais restrito aos bens culturais e materiais. Fica também o desafio de se oferecer, via escola, ferramentas que ajudem a lidar com o universo de informações disponíveis hoje, sua organização e compreensão.

Se, por um lado, como será o regresso é permeado por dúvidas, por outro, parece não haver dúvidas de que o regresso existirá, consagrando permanência à escola. Se o retorno às atividades presenciais será acompanhado de mudanças na organização da dinâmica escolar, das formas de ensinar e de avaliar ou se com o tempo nos acostumaremos à ideia de retomada do normal pré-pandêmico parecem ser ainda questões a nos desafiar. Contudo, compartilho o desejo de Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (2020, p. 360) de que a “[...] energía creativa debe ser aprovechada como impulso para desplegar otra escuela”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAILOVSKY, D. Ecos del tiempo escolar. In: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (Orgs.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, 2020. p. 149-161.

DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (Orgs.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, 2020.

DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. In: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (Orgs.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, 2020. p. 351-364.

NÚÑEZ, P. Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. In: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (Orgs.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, 2020. p. 175-187.

PUIGGRÓS, A. Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. In: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (Orgs.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, 2010. p. 33-42.

Palavras-chave: escola e pandemia, escola em casa, cultura material escolar.

DATA DE RECEBIMENTO: 25/07/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 14/10/2021

Vera Lucia Gaspar da Silva

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil, com pós-doutorado realizado na mesma instituição. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Desenvolve pesquisa sobre cultura material escolar e história da profissão docente.

E-mail: vera.gaspar.udesc@gmail.com

Levantamento Bibliográfico / Relevamiento Bibliográfico

Nesta seção, apresentamos o levantamento bibliográfico dos livros publicados na área das ciências humanas e sociais dos países da América Latina sobre infância e juventude. O levantamento contemplou obras publicadas no período de julho a dezembro de 2021, cujas informações foram obtidas nos sites de suas respectivas editoras.

- 1 **A nova infância em análise (ISBN 9786581335267)**
Autor: Celso Gutfreind
Editora: Grupo A, Porto Alegre, 192 páginas.
- 2 **Avaliação psicológica na infância e adolescência (ISBN 6557131478)**
Organizadores: Makilim Nunes Baptista, Marcela Mansur Alves, Monalisa Muniz Nascimento e Daniela S. Zanini
Editora: Editora Vozes, Petrópolis, 624 páginas.
- 3 **Crianças, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas (ISBN 978655550795)**
Organizadores: Marcia Aparecida Gobbi, Maria Cristina Stello Leite e Cleriston Izidro dos Anjos.
Editora: Cortez, São Paulo, 288 páginas.
- 4 **(Des) patologização do processo de escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-cultural (ISBN 978-65-87626-04-8)**
Organizadoras: Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Sivia Maria Cintra da Silva e Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal
Editora: EDUEM, Maringá, 382 páginas.
- 5 **Diálogos na educação infantil: entre relatos, reflexões e experiências (ISBN 978-65-5942-145-9)**
Autoras: Thais Thalyta da Silva, Rayssa Maria Anselmo de Brito e Renata da Costa Lima
Editora: UFPB, João Pessoa, 179 páginas.
- 6 **Educação e culturas infantis: crianças pequenininhas brincando na creche (ISBN 978-6588717318)**
Autora: Patrícia Dias Prado
Editora: Autores Associados, Campinas, 160 páginas.
- 7 **Educação infantil em tempos de pandemia (ISBN 9786556301020)**
Organizadora: Marlene Oliveira dos Santos
Editora: EDUFBA, Salvador, 306 páginas.
- 8 **Educação, saúde, direito e cidadania reflexões para o enfrentamento da Covid-19 (ISBN 978-65-5624-042-8)**
Organizadoras: Paula Orchiucci Miura e Adélia Augusta Souto de Oliveira
Editora: EDUFAL, Maceió, 147 páginas.
- 9 **El compromiso de los inconformes. Entrevistas a jóvenes periodistas cubanos (978-1-922501-15-8)**
Organizadores: Rodolfo Romero Reyes y Liudmila Peña Herrera
Editora: Ocean Sur, La Habana, 158 páginas.

- 10 El mundo interno adolescente. Identidad, bienestar, sexualidad y proyecto de vida (ISBN 9786123176891)**
Organizadores: Cesar Marcelo Aranibar Chacon, Stefano de la Torre-Bueno Mannarelli, Henry Raúl Guillén Zambrano, María Angélica Pease Dreibelbis, Franco Alonzo Rengifo Qwistgaard y Estefanía Urbano Flores
Editora: Fondo Editorial de la Pontifica Universidad Católica del Perú, Lima, 350 páginas.
- 11 El mundo relacional adolescente. Familia, pares, pareja y comunidade (ISBN 9786123176907)**
Organizadores: Cesar Marcelo Aranibar Chacon, María Angélica Pease Dreibelbis, Franco Alonzo Rengifo Qwistgaard y Estefanía Urbano Flores
Editora: Fondo Editorial de la Pontifica Universidad Católica del Perú, Lima, 312 páginas.
- 12 El sistema educativo peruano (ISBN 9786123176952)**
Autor: Marcial Antonio Rubio Correa
Editora: Fondo Editorial de la Pontifica Universidad Católica del Perú, Lima, 202 páginas.
- 13 Entre a casa, as ruas e as instituições: crianças e adolescentes em acolhimento institucional no Brasil (ISBN 978-65-88831-42-7)**
Autoras: Irene Rizzini e Renata Mena Brasil do Couto
Editora: PUC-Rio, Rio de Janeiro, 160 páginas.
- 14 Escuelas de dignidad. El derecho a la política amanece en otra escuela (ISBN 978-987-813-017-0)**
Autor: Germán Roberto Cantero
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 555 páginas.
- 15 Escuelas en transformación. Programas de intervención social como apuestas de mejoramiento escolar en contextos de pobreza (ISBN 978-956-357-269-8)**
Autora: Alejandra Santana López
Editora: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago, 282 páginas.
- 16 Experiencias pedagógicas en pandemia (ISBN 978-987-691-977-7)**
Organizadora: Rosana Serafini
Editora: Biblos, Buenos Aires, 202 páginas.
- 17 Familias e infancias en la historia contemporánea (ISBN 9789876996648)**
Organizadora: Isabella Cosse
Editora: Editorial Universitaria Villa María, 370 páginas.
- 18 Fazer estado, produzir ordem: gestão do conflito urbano em projetos sociais para a juventude vulnerável (ISBN 9786586768152)**
Autora: Luana Motta
Editora: EDUFSCAR, São Carlos, 152 páginas.
- 19 Gravidez na Adolescência: entre fatos e estereótipos (ISBN 978-65-5708-043-6)**
Autora: Aline de Carvalho Martins
Editora: Fiocruz, Rio de Janeiro, 161 páginas.

- 20 Infância silenciada e suas vozes: impactos da hospitalização e hemodiálise à escolarização de crianças com insuficiência renal crônica (ISBN 978-65-251-1901-4)**
Autoras: Karina Cristina Rabelo Simões, Silvana Maria Moura da Silva e Maria da Piedade Resende da Costa
Editora: CRV, Curitiba, 204 páginas.
- 21 Infâncias, adolescências e juventudes: a pesquisa transdisciplinar (ISBN 978-65-251-0857-5)**
Organizador: Hugo Monteiro Ferreira
Editora: CRV, Curitiba, 216 páginas.
- 22 Infâncias do Sul Global: experiências, teoria e pesquisa desde a Argentina e o Brasil (ISBN 978-65-5630-237-9)**
Organizadora: Lucia Rabello de Castro
Editora: EDUFBA, Salvador.
- 23 Infâncias e juventudes: proteção de direitos e violações (ISBN 9786587387628)**
Organizadores: Eunice T. Fávero, Ademir Alves da Silva e Raquel Raichelis
Editora: EDUC-Capes, São Paulo, 172 páginas.
- 24 Jóvenes, acciones y movimientos. Aproximaciones desde el sur de México (ISBN 978-607-543-135-2)**
Autor: Carlos de Jesús Gómez-Abarca
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 320 páginas.
- 25 Jovens latino-americanos: necropolíticas, culturas políticas e urbanidades (ISBN 9786587387215)**
Organizadores: Silvia H.S. Borelli e José Manuel Valenzuela Arce
Editora: CLACSO/EDUC/PUC-SP, São Paulo, 356 páginas.
- 26 Jóvenes rurales y agricultura familiar campesina en el Paraguay (ISBN 978-99925-276-1-0)**
Autores: Claudina Zavattiero, Víctor Imas y Verónica Serafini
Editora: CADEP, Asunción, 104 páginas.
- 27 O beco pra liberdade se fazer (ISBN 978-6586137187)**
Autora: Yasmim Menezes França
Editora: Metanoia, Rio de Janeiro, 178 páginas.
- 28 Olhares multidisciplinares sobre a saúde do jovem. Coleção Juventude e Saúde (ISBN 978-65-251-1447-7)**
Organizadora: Thaís Ribeiro da Silva
Editora: CRV, Curitiba, 376 páginas.
- 29 O sofrimento psíquico de jovens no espaço universitário (ISBN 978-65-5906-011-5)**
Organizadoras: Ilka Franco Ferrari e Aline Aguiar Mendes
Editora: Escuta, São Paulo, 190 páginas.
- 30 Políticas curriculares, alfabetização e infância: por outras passagens (ISBN 978-65-251-1826-0)**
Organizadora: Rita de Cássia Prazeres Frangella
Editora: CRV, Curitiba, 268 páginas.

- 31 Por que a escola não muda? Um olhar de dentro (ISBN 9786589880295)**
Autor: Fabrício Nereu Brandão
Editora: Telha, Rio de Janeiro, 132 páginas.
- 32 Precarização da escola pública. Coleção educação e os desafios da escola pública (ISBN 978-65-251-2127-7)**
Organizador: Erbio dos Santos Silva
Editora: CRV, Curitiba, 210 páginas.
- 33 ¿Qué ha pasado en Cuba? Jóvenes en la isla opinan a partir de los sucesos del 11 y 12 de julio de 2021 (ISBN 978-1-922501-28-8)**
Autor: Rodolfo Romero Reyes
Editora: Ocean Sur, La Habana, 118 páginas.
- 34 Retratos da educação da infância em tempos de pandemia (ISBN 9786556373041)**
Autoras: Emilia Cipriano Sanches, Sandra Cavaletti Toquetão, Fernanda Souza de Oliveira e Priscila Barbosa Arantes
Editora: Pontes Editores, São Paulo, 246 páginas.
- 35 Robachicos. Historia del secuestro infantil en México (1900-1960) (ISBN 9786079909932)**
Autora: Susana Sosenski
Editora: Hélder México, Ciudad de México, 278 páginas.
- 36 Sobre derechos, políticas públicas, voces y conflictos de niñeces y juventudes en América Latina y el Caribe (ISBN 978-987-722-953-0)**
Organizadores: Alejandra Barcala y Pablo A. Vommaro
Editora: EDUC-CLACSO-Cinde, Buenos Aires, 270 páginas.
- 37 South american childhoods: neoliberalisation and children's rights since the 1990s (ISBN 978-3030789480)**
Organizadoras: Ana Vergara del Solar, Maria Letícia Nascimento & Valeria Llobet
Editora: Palgrave MacMillan, Londres, 326 páginas.
- 38 Trabalho Infantil: desafios e abordagens em saúde pública (ISBN 978-65-5708-048-1)**
Autores: Valdinei Santos de Aguiar Junior e Luiz Carlos Fadel de Vasconcellos
Editora: Fiocruz, Rio de Janeiro, 164 páginas.

Normas para todas as seções

1. Os artigos, entrevistas ou resenhas serão submetidos, em português ou espanhol, ao Conselho Editorial ao qual cabe a responsabilidade do processo editorial dos manuscritos. A submissão é feita no site da DESIDADES, no portal de periódicos da UFRJ, seguindo as orientações disponibilizadas.
2. A submissão de textos em qualquer categoria só será possível mediante a confirmação do autor, no momento da submissão, de que **TODAS** as condições estabelecidas estão atendidas. O descumprimento de **qualquer um** dos itens é suficiente para a **recusa inicial**, durante a primeira etapa de avaliação, motivo pelo qual recomendamos aos autores que façam minuciosa revisão de seus manuscritos antes da submissão.
3. Serão aceitos apenas artigos, entrevistas e resenhas inéditos.
4. Todos os artigos, entrevistas ou resenhas enviados para submissão deverão estar como documento Word, em extensão “.doc” ou “.docx”, fonte Arial 11, espaço duplo.
5. Autoras e autores deverão prover, abaixo do título do artigo, entrevista ou resenha, e junto ao nome de cada autor (a), a filiação institucional completa de cada autor (a), incluindo instituição, departamento/setor, cidade, estado e país, nessa ordem como no exemplo a seguir: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, Brasil. Abaixo dessa informação, deverá constar também o ORCID de cada autor (a).
6. Autoras e autores deverão enviar junto com o manuscrito informações curriculares de três linhas no máximo, incluindo titulação e afiliação institucional, além de seu email. Estas informações devem ser enviadas no idioma do/a autor/a, português OU espanhol. No caso de submissão de entrevista, devem ser enviadas as informações curriculares do (a) entrevistador (a) e do (a) entrevistado (a) no idioma do entrevistado.
7. Autoras e autores de artigos e entrevistas deverão enviar junto com o texto os títulos e resumos em português, espanhol e inglês, assim como 4 a 5 palavras-chave nas três línguas. Os resumos e palavras-chave nas três línguas devem ser inseridos ao

final do manuscrito depois das referências, o primeiro sempre na língua original do(s)/as autor(as) seguidos dos demais.

8. Títulos e subtítulos devem ser separados do restante do texto por espaçamento, e destacados em negrito.
9. As referências bibliográficas devem ser apresentadas em ordem alfabética ao final do texto e se pautarem pelas normas ABNT (NBR 6023, 2002).
10. Apenas as referências citadas no corpo do texto deverão aparecer e ser mencionadas nessa seção. Exemplos de casos mais comuns:

LIVRO COM UM AUTOR

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

LIVRO COM DOIS OU TRÊS AUTORES

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

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

ARTIGO DE REVISTA OU PERIÓDICO

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

CAPÍTULO DE LIVRO

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

TESES E DISSERTAÇÕES

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

REFERÊNCIA ELETRÔNICA

OBSERVATORIO NACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE. **IHA 2009/2010: los hombres negros adolescentes son las principales víctimas de**

homicídios em Brasil. Disponível em: <http://www.obs-criancaeadolescente.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.

OBRA ANTIGA E REEDITADA EM DATA POSTERIOR

WINNICOTT, D. W. Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais. In: _____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1971 (Original de 1951).

REFERÊNCIA DE PUBLICAÇÃO

QUANDO CONSTA O TRADUTOR DO LIVRO

LUJAN, R. P. **Um presente especial**. Tradução Sonia da Silva. 3. ed. São Paulo: Aquariana, 1993.

11. Citações e notas.

- As citações de autores no corpo do texto e as notas de rodapé seguem as normas ABNT (NBR 10520, 2002).
- As citações literais de até três linhas são integradas ao texto, entre aspas duplas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor, ano da publicação e página (ex. LIMA, 1999, p. 27).
- Citações com mais de três linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (Autor, ano, p.). Não deverão ser destacadas com negrito ou itálico.
- As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto.

Ex.: Segundo Cordeiro (2008)... .

- Para os casos de documentos do(s) mesmo(s) autor(es) publicados em anos diferentes, utilizar o seguinte modelo:

(DREYFUSS, 1989, 1991, 1995)

(CRUZ; CORREA; COSTA, 1998, 1999, 2000)

- Para os casos de citação de diversos documentos de diversos autores, utilizar os seguintes modelos:

Ex: (CROSS, 1984; KNOX, 1986; MEZROW, 1991).

- As citações de obras antigas republicadas recentemente deve seguir o modelo: Winnicott (1971/1951).....

- As notas de rodapé, tratando de observações, comentários e esclarecimentos feitos pelos autores, devem vir no final da página, em algarismos arábicos, devendo ter numeração única e consecutiva ao longo do texto. Devem ser formatadas em fonte arial 10, justificadas, espaçamento simples.
- Quando se tratar de citação secundária – por exemplo, da citação de um autor citado por uma outra publicação consultada sem que o original tenha sido consultado – citar apenas a obra consultada na seguinte forma, por exemplo: “Arendt (1968, apud BIGNOTTO, 2008)....”.

12. Uso de itálico e aspas duplas:

- **Uso de itálico:** a) títulos de livros, jornais, artigos, crônicas etc, bastando usar em maiúscula a primeira palavra (ex.: *Gabriela cravo e canela*; *A casa das sete mulheres*; b) palavras ou expressões estrangeiras (goal, american way of life), excetuando: – nomes de entidades (Library of Congress), empresas (Edizione Scientifiche Italiane), países (United Kingdom), pessoas (Claude Lévy-Strauss). c) expressões que merecem destaque (nesse caso, usá-las com parcimônia).
- **Uso de aspas duplas:** preferentemente, apenas para as citações curtas no corpo do texto, embora possam ser aplicadas em caso de neologismos ou palavras utilizadas no sentido figurado (nesse caso, usá-las com parcimônia); não utilizamos aspas simples, a não ser no caso de aspas dentro de aspas.

13. É fundamental que o material não contenha qualquer forma de identificação da autoria, o que inclui referências identificadas a trabalhos anteriores do(s) autor(es) do manuscrito e seus vínculos institucionais, bem como informações contidas nos campos das propriedades do documento. Para retirar a identificação de autoria nas Propriedades do arquivo, os caminhos podem variar, dependendo da sua versão de Word ou outro editor de texto. Na ferramenta de Ajuda do seu editor de texto, procure por “Propriedades” ou “Inspecionar documento” e siga as instruções para remover informações pessoais do documento.

12. Imagens devem ter alta qualidade (resolução mínima de 300 dpi) e formato jpeg.

TEMAS EM DESTAQUE

Os artigos dessa seção devem abordar alguma questão ou problema de investigação que diga respeito à infância e/ou juventude no contexto latino-americano. Como trabalho de investigação científica, os artigos contribuem para o avanço do conhecimento na área, escritos para especialistas – docentes, pesquisadores – mas também para um público mais amplo – estudantes de pós-graduação e graduação, não especialistas. A escrita deve atentar para a clareza do texto. Relatos de experiência profissional podem ser incluídos quando trazem contribuições importantes à prática profissional e à problematização de aspectos teóricos.

1. Os artigos devem ter entre 5 mil a 8 mil palavras (incluindo resumos e referências).
2. Resumos em português, espanhol e inglês de aproximadamente 150 palavras cada um deverão ser inseridos no final do artigo, após as referências, seguidos de 4 (quatro) a 5 (cinco) palavras-chave, nas três línguas, que abarquem a temática abordada no artigo. As palavras-chave devem ser separadas por vírgula, com a primeira letra minúscula.
3. Gráficos, tabelas e figuras deverão ser enviados separadamente entre si, cada um deles em arquivo JPG, e estar inseridos no corpo do texto com seus respectivos títulos/legendas. Devem estar numerados sequencialmente, inclusive no nome dos arquivos JPG. Em relação às imagens, os autores devem ter assegurado os direitos de uso, cuja comprovação deve ser enviada à revista.
4. As seções do corpo do texto não começam cada uma em uma nova página e todas devem possuir títulos e subtítulos em negrito onde somente a primeira letra é maiúscula. Os subtítulos, se houver, devem estar alinhados à esquerda, em negrito, com a primeira letra maiúscula.
5. Serão solicitados das/os autoras/es cuja submissão for aprovada para publicação o envio de foto individual em tamanho JPG com tamanho mínimo de 200 x 200 pixels e qualidade de 300 dpi.

ESPAÇO ABERTO

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

1. A parte inicial da entrevista deve conter uma apresentação breve do entrevistado e as razões que levaram o entrevistador a entrevistá-lo sobre o tema em pauta. O/A entrevistador/a deve também situar seu lugar de fala e interesse sobre o assunto.
2. Para sondagem de interesse sobre temas e entrevistados prospectivos, o entrevistador pode entrar em contato com o Conselho Editorial.
3. As entrevistas devem ter entre duas mil a cinco mil palavras, e se enviadas também em vídeo, esse deverá ter no máximo quarenta minutos de duração.
4. Caso sejam enviadas em vídeo, deverão ser encaminhadas em DVD de dados (arquivo de alta resolução SD ou HD, formato .mov ou .avi) com a respectiva transcrição em Word, em DVD lacrado com o nome do entrevistado e do entrevistador na parte externa do disco.
5. Devem acompanhar o encaminhamento do texto ou vídeo da entrevista os títulos e resumos da entrevista em português, inglês e espanhol, e de 4 (quatro) a 5 (cinco) palavras-chave nas três línguas. As palavras-chave devem ser separadas por vírgula, com a primeira letra minúscula.
6. Serão solicitados das/os entrevistadas/os e entrevistadoras/es cuja submissão for aprovada para publicação o envio de foto individual em formato JPG com tamanho mínimo de 200 x 200 pixels e qualidade de 300 dpi.

Normas específicas para Resenhas

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

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

Direitos autorais

A submissão de manuscritos à Revista implica a cessão de direitos de publicação à DESIDADES que terá a exclusividade de publicação sem quaisquer ônus. O/A autor/a poderá, no entanto, publicar esse material posteriormente, na íntegra, ou parcialmente. No caso de republicação da totalidade ou de partes dos textos em outro veículo, o/a autor/a deve fazer menção à primeira publicação na revista DESIDADES. O/As autores são inteiramente responsáveis pelo conteúdo de seus artigos publicados.

Envio do material

Os artigos, entrevistas e resenhas devem ser submetidos no site da DESIDADES, no portal de periódicos da UFRJ <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades>

Os/As autore/as serão notificado/as do recebimento do material enviado.

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

NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Campus da Praia Vermelha

Av. Pasteur 250 – Prédio da Decania do CFCH

Rio de Janeiro CEP 22290 902

Brasil

Contatos

DESIDADES

Revista eletrônica de divulgação científica da infância e juventude

Revista electrónica de divulgación científica de la infancia y la juventud

NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Campus da Praia Vermelha

Av. Pasteur 250 - Prédio da Decania do CFCH

Rio de Janeiro

CEP 22290 902

Brasil

www.desidades.ufrj.br

revistadesidades@gmail.com

DESIDADES

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

***Revista Electrónica de Divulgación Científica
de la Infancia y la Juventud***

**NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para
a Infância e Adolescência Contemporâneas**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Campus da Praia Vermelha

Av. Pasteur 250 - Prédio da Decania do CFCH

Rio de Janeiro

CEP 22290 902

Brasil

www.desidades.ufrj.br

revistadesidades@gmail.com

