

Infancias y autonomías: condicionantes de la movilidad independiente en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

Arevalo, Carla y De Grande, Pablo.

Cita:

Arevalo, Carla y De Grande, Pablo (2021). *Infancias y autonomías: condicionantes de la movilidad independiente en el Área Metropolitana de Buenos Aires*. *Desidades REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD*, (30), 104-123.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carla.arevalo/23>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pw3H/thF>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

desidades



REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE
REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

30

ISSN2318-9282

número 30

ano / año 9

mai - ago 2021

des;dades

REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE
REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA 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 – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 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

Antonio Gonçalves Ferreira Jr. – Faculdade Metropolitana de Maringá, UNIFAMMA, 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

Rafael Nobrega – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

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

REVISOR

Welton Pereira e Silva – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

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 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 da infância e juventude. A Revista publica originais inéditos de artigos, entrevistas e resenhas desde uma abordagem multidisciplinar da infância 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 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 y la juventud. La Revista publica originales inéditos de artículos, entrevistas y reseñas desde un abordaje multidisciplinario de la infancia y la 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 problematizadas 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
Gízele 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 Macri	Universidad de Buenos Aires, Argentina
Mariana Chaves	CONICET y Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Mariana García Palacios	CONICET y Universidad de Buenos Aires, Argentina
Mario Sandoval	Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
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 Maria 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

Índice

EDITORIAL	08
TEMAS EM DESTAQUE: SEÇÃO TEMÁTICA MOBILIDADES E TERRITORIALIDADES DE CRIANÇAS E JOVENS NA AMÉRICA LATINA	
TEMAS SOBRESALIENTES: SECCIÓN TEMÁTICA MOVILIDADES Y TERRITORIALIDADES DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN AMÉRICA LATINA	
Desafios à circulação de jovens mulheres na cidade do Recife Jaileila Araújo Menezes, Débora Carla Pereira Calado E/Y Juliana Catarine Barbosa Silva	14
Fórum de Escolas do Grande Bom Jardim: práticas de enfrentamento à violência armada em territorialidades escolares de periferias de Fortaleza Laisa Forte Cavalcante, Larissa Ferreira Nunes, Ingrid Rabelo Freitas, Tadeu Lucas de Lavor Filho, João Paulo Pereira Barros E/Y Luciana Lobo Miranda	30
Da cidade fragmentada à cidade como espaço de brincar: a invenção de uma metodologia lúdica de pesquisa Alice Vignoli Reis E/Y Mônica Botelho Alvim	51
Belo Horizonte, uma cidade educadora(?): uma análise das ações e políticas públicas voltadas para a infância Luciano Silveira Coelho, Túlio Campos, Sheylazarth Presciliana Ribeiro E/Y Éder Fernando Souza Cruz	69
Mobilidade e autonomia na vivência de crianças urbanas: uma etnografia do parque público infantil Milene Morais Ferreira E/Y Patrícia Maria Uchôa Simões	85
Infancias y autonomías: condicionantes de la movilidad independiente en el Área Metropolitana de Buenos Aires Carla Arévalo E/Y Pablo De Grande	104
Atravessar fronteiras e transpor barreiras: desafios e deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanos em Roraima – Brasil Janaine Voltolini de Oliveira	124
Movilidades infantiles en pandemia: develando espacialidades invisibles de la niñez en Latinoamérica Susana Cortés-Morales, Gabriela Guarnieri de Campos Tebet E/Y Jenny Patricia Acevedo-Rincón	142

TEMAS EM DESTAQUE:
SEÇÃO LIVRE

TEMAS SOBRESALIENTES:
SECCIÓN LIBRE

“Sinto que renasci”: a inserção de adolescentes em um Programa de Proteção Bianca Orrico Serrão, Juliana Prates Santana E/Y Maria Jorge Santos Almeida Rama Ferro	162
UNICEF, (des)colonidades e infâncias: vidas negras importam Flávia Cristina Silveira Lemos, Dolores Cristina Gomes Galindo, Anderson Reis de Oliveira E/Y Mateus Moraes de Oliveira	180

ESPAÇO ABERTO/ESPACIO ABIERTO

La niñez y los actuales procesos migratorios en la región latinoamericana <i>ENTREVISTA DE Indira Granda E/Y Julián Loaiza de la Pava CON/COM Pablo Ceriani Cernadas</i>	196
--	-----

INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS/INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS

RESENHA/RESEÑA

Racismo na Infância <i>POR Rachel Gouveia Passos</i>	206
--	-----

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO	210
--	-----

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO/NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN	214
--	-----

Desde março de 2020, temos vivenciado mundialmente os efeitos nefastos da pandemia de Covid-19 sobre a vida da população. O risco de contágio e as medidas de prevenção, como o isolamento social e o distanciamento físico, vêm impactando diretamente nas mobilidades dos sujeitos, especialmente das gerações mais jovens. Repentinamente, muitas crianças e jovens se depararam com o fechamento de escolas, universidades, espaços culturais e de lazer, aulas foram mudadas para modelos de ensino online em casa e a necessidade de distanciamento físico, isolamento social e restrição das mobilidades físicas se fez premente.

É inegável o quanto a realidade pandêmica vem escancarando e aprofundando as desigualdades e as condições de precariedade social no contexto latino-americano. Os efeitos da pandemia e as restrições às mobilidades decorrentes desta nova realidade vêm sendo experimentados de forma desigual pelas crianças e jovens de diferentes contextos e territórios. Muitos jovens já afetados por desigualdades estruturais e pela pobreza, ou então inseridos em territórios de conflito, se veem diante de um paradoxo: por um lado, são demandados a diminuir a mobilidade para prevenir a disseminação e o contágio pelo vírus e, por outro lado, necessitam da mobilidade para garantir o sustento básico e a sobrevivência, ou ainda para fugir da pobreza e de situações de conflito (DEJAEGERE; BAUTISTA, 2020).

Neste sentido, fica evidente que a liberdade e a possibilidade de estar imóvel – permanecer e trabalhar de casa e, conseqüentemente, proteger-se – é um privilégio para alguns. Essa realidade nos aponta para a existência de um “capital de mobilidade”, no sentido da distribuição desigual das condições, em relação aos recursos físicos, sociais e políticos circundantes para o movimento, considerando também as estruturas legais que regulam quem, ou o quê pode e não pode se mover. Portanto, a mobilidade e a imobilidade relacionam-se com geografias e políticas de poder (SKELTON, 2013). O olhar sobre como esta questão do poder se relaciona com as mobilidades e com a apropriação dos espaços se faz importante para pensarmos as condições de vida de crianças e jovens na América Latina.

Apresentamos nesta edição a Seção Temática MOBILIDADES E TERRITORIALIDADES DE CRIANÇAS E JOVENS NA AMÉRICA LATINA, coordenada pelas professoras Sabrina Dal Ongaro Savegnago e Lucia Rabello de Castro, que foi objeto de um Edital público lançado por este periódico em 2020. Ele teve como objetivo convocar autores/as de modo a reunir, a partir de um enfoque multidisciplinar, relatos empíricos e discussões teóricas que contribuam para o aprofundamento da análise e compreensão das mobilidades e territorialidades de crianças e jovens latino-americanos, tendo em vista as condições estruturais e relações de poder envolvidas, imaginários, motivações, aspirações, dentre outros aspectos.

A Seção Temática está composta por oito artigos, de campos disciplinares diversos. Os textos confluem no sentido de trazer à vista questões relacionadas ao direito de crianças e jovens à cidade, aos desafios, tensões, contradições e oportunidades com os quais estes sujeitos se deparam em suas mobilidades e nos territórios que habitam.

Se, por um lado, as mobilidades pelo espaço urbano podem oportunizar para crianças e jovens experiências favoráveis, como a possibilidades de entretenimento, convivência com os pares e busca de oportunidades, por outro lado, destaca-se a vivência de diversos constrangimentos ao seu deslocamento, relacionados às imprevisibilidades negativas, que por vezes podem ameaçar a própria sobrevivência.

Podemos afirmar que as jovens se movem pela cidade sendo mais constrangidas em suas mobilidades, quando comparadas aos rapazes. O medo em relação à violência de gênero é um dos fatores que mais influencia na restrição da mobilidade urbana das mulheres, limitando suas opções de deslocamento, o uso de determinados serviços e a ocupação de determinados espaços. Neste sentido, o artigo *Desafios à circulação de jovens mulheres na cidade do Recife*, de Jaileila Araújo Menezes, Débora Carla Pereira Calado e Juliana Catarine Barbosa Silva, aborda a temática juventudes e direito à cidade, tendo em vista como jovens mulheres negras e periféricas do Recife se relacionam com os desafios impostos pela cidade. O debate parte de uma perspectiva interseccional, considerando as marcações de pertencimento territorial, raça, classe, gênero e geração, as quais influenciam de modo contundente a forma como esse acesso à cidade é realizado.

A intensificação da violência armada nos territórios periféricos, que tem produzido efeitos nas mobilidades urbanas, sobretudo na restrição do acesso a diversos espaços e serviços, foi discutida no artigo *Fórum de Escolas do Grande Bom Jardim: práticas de enfrentamento à violência armada em territorialidades escolares de periferias de Fortaleza*, de Laisa Forte Cavalcante, Larissa Ferreira Nunes, Ingrid Rabelo Freitas, Tadeu Lucas de Lavor Filho, João Paulo Pereira Barros e Luciana Lobo Miranda. O Fórum de Escolas, apresentado no artigo, se propõe a debater estratégias conjuntas de enfrentamento das implicações da violência armada nas escolas, além de traçar algumas ações a serem realizadas em territorialidades periféricas para fomentar espaços coletivos de discussão e de fortalecimento dos vínculos escolares.

A temática do direito à cidade e da ocupação dos espaços públicos pelas crianças e jovens se fez presente em um número importante de artigos submetidos. O artigo *Da cidade fragmentada à cidade como espaço de brincar: a invenção de uma metodologia lúdica de pesquisa*, de Alice Vignoli Reis e Mônica Botelho Alvim, traz os resultados de um estudo que propõe o exercício de experimentações clínico-artísticas do espaço urbano, a partir da perspectiva de pesquisar junto com as crianças e os adolescentes. No artigo *Belo Horizonte, uma cidade educadora(?): uma análise das ações e políticas públicas voltadas para a infância*, Luciano Silveira Coelho, Túlio Campos, Sheylazarth Presciliiana Ribeiro e Éder Fernando Souza Cruz refletem sobre a presença do Município de Belo Horizonte na Associação Internacional das Cidades Educadoras e questionam se as ações que visam promover a cidadania infantil realizadas pelo município têm garantido a efetiva apropriação do espaço público pelas crianças. Já o artigo *Mobilidade e autonomia na vivência de crianças urbanas: uma etnografia do parque público infantil*, de Milene Moraes Ferreira e Patrícia Maria Uchôa Simões, aborda as formas de apropriação dos espaços de um parque público infantil por crianças pequenas, tendo em vista as mobilidades, a utilização dos espaços e equipamentos pelas crianças, as relações inter e intrageracionais que ali se estabelecem e a questão da autonomia.

O tema da autonomia de movimento como um direito também se fez presente no artigo *Infancias y autonomías: condicionantes de la movilidad independiente en el Área Metropolitana de Buenos Aires*, de Carla Arévalo e Pablo De Grande, que buscou analisar, a partir de um levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC) e pelo Ministério do Transporte da Argentina, as condições da autonomia na mobilidade cotidiana de crianças e adolescentes na Área Metropolitana de Buenos Aires.

Quando consideramos o tema das mobilidades de crianças e jovens, é necessário também termos em vista a realidade das migrações, que impactam diretamente a vida destes sujeitos. No artigo *Atravessar fronteiras e transpor barreiras: desafios e deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanos em Roraima – Brasil*, a pesquisadora Janaine Voltolini de Oliveira discute as circunstâncias dos deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanos para o Brasil, especificamente para o estado de Roraima, e os desafios da garantia da proteção integral do público infantojuvenil migrante neste estado.

Por fim, o artigo *Movilidades infantiles en pandemia: develando espacialidades invisibles de la niñez en Latinoamérica*, de Susana Cortés-Morales, Gabriela Guarnieri de Campos Tebet e Jenny Patricia Acevedo-Rincón, reflete sobre como as diversas medidas tomadas diante da pandemia de Covid-19 têm reconfigurado as mobilidades e espacialidades de crianças, particularmente no Brasil, Chile e Colômbia. As autoras trazem à tona a questão das mobilidades que ocorrem dentro dos limites físicos do espaço doméstico, que são usualmente ignoradas pelos estudos das mobilidades infantis, mas que no contexto pandêmico atual tornam-se mais evidentes. A mobilidade de bebês – grupo etário geralmente pouco visibilizado nos estudos sociais e geográficos da infância – e suas micro-geografias também são objetos de análise deste estudo.

Nesta 30ª edição, trazemos ainda dois artigos na Seção Livre do Temas em Destaque. O artigo “*Sinto que renasci*”: a inserção de adolescentes em um Programa de Proteção, de Bianca Orrico Serrão, Juliana Prates Santana e Maria Jorge Santos Almeida Rama Ferro, traz à tona a questão do aumento da violência letal contra jovens no Brasil, que coloca em risco as vidas de uma parcela significativa de adolescentes, principalmente negros/as, moradores de territórios periféricos e da região Nordeste do país. O estudo analisa os sentidos subjetivos atribuídos ao Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM) por adolescentes em proteção no estado da Bahia. Já o artigo *UNICEF, (des)colonidades e infâncias: vidas negras importam*, de Dolores Cristina Gomes Galindo, Anderson Reis de Oliveira e Mateus Moraes de Oliveira, problematiza as práticas de descolonizações racistas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) face às crianças e adolescentes no Brasil.

Dialogando com a Seção Temática desta edição, a seção Espaço Aberto traz a entrevista *La niñez y los actuales procesos migratorios en la región latinoamericana*, realizada com Pablo Ceriani Cernadas e conduzida por Indira Granda e Julián Loaiza de la Pava. A entrevista traz uma discussão, a partir do campo dos direitos, sobre as características, as condições e a complexidade das causas da migração de crianças e adolescentes na América Latina. Aborda a presença, nos últimos anos, de crises migratórias e de novos processos de mobilidade na região latino-americana, onde se evidencia um número cada vez mais elevado de crianças e adolescentes em deslocamentos forçados. Refere ainda algumas perspectivas sobre os efeitos da pandemia nos fenômenos migratórios nesta região.

Na seção de Informações Bibliográficas, Rachel Gouveia Passos nos apresenta o livro *Racismo na Infância*, escrito por Márcia Campos Eurico, que tematiza como as marcas do racismo se fazem visíveis na realidade de crianças e adolescentes negros/as vinculados/as a serviços de acolhimento institucional. O livro destaca os elementos que constituem o racismo institucional no Brasil e como este pode ser identificado em diversos âmbitos da sociedade.

Ainda na seção de Informações Bibliográficas, temos o levantamento de 33 publicações na área de infância e juventude, lançadas neste último trimestre, no âmbito das ciências humanas e sociais, nos países da América Latina.

Desejamos uma ótima leitura, saúde e vacina a todos e todas!

Sabrina Dal Ongaro Savegnago

EDITORA ASSOCIADA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEJAEGHERE, J.; BAUTISTA, C. S. Mobility, youth livelihoods and wellbeing in the time of a pandemic. *Youth Circulations*, 24 jun. 2020. Disponível em: <<http://www.youthcirculations.com/blog/2020/5/29/mobility-youth-livelihoods-and-wellbeing-in-the-time-of-a-pandemic>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SKELTON, T. Young people’s urban im/mobilities: relationality and identity formation. *Urban Studies*, v. 50, n. 3, p. 467-483, fev. 2013.

editorial

Desde marzo de 2020, hemos vivenciado mundialmente los efectos nefastos de la pandemia del Covid-19 en la vida de la población. El riesgo de contagio y las medidas de prevención, como el aislamiento social y el distanciamiento físico, vienen impactando directamente en las movilidades de los sujetos, especialmente de las generaciones más jóvenes. Repentinamente, muchos niños, niñas y jóvenes se enfrentan con el cierre de escuelas, universidades, espacios culturales y de ocio, las clases cambiaron hacia modos de educación online en casa y la necesidad del distanciamiento físico, aislamiento social y restricción de las movilidades físicas se hizo apremiante.

Es innegable a qué punto la realidad pandémica viene desnudando y profundizando las desigualdades y las condiciones de precariedad social en el contexto latinoamericano. Los efectos de la pandemia y las restricciones a las movilidades derivadas de esta nueva realidad vienen siendo experimentadas de forma desigual por los niños, niñas y jóvenes de diferentes contextos y territorios. Muchos jóvenes ya afectados por desigualdades estructurales y por la pobreza, o instalados en territorios en conflicto, se ven frente a una paradoja: por un lado, son demandados a disminuir la movilidad para prevenir la diseminación y el contagio del virus y, por el otro lado, necesitan de la movilidad para garantizarse el sustento básico y la supervivencia, o para huir de la pobreza y de situaciones de conflicto (DEJAEHERE; BAUTISTA, 2020).

En este sentido, se hace evidente que la libertad y la posibilidad de estar inmóvil – permanecer y trabajar desde la casa y, consecuentemente, protegerse – es un privilegio para algunos. Esta realidad nos señala la existencia de un “capital de movilidad”, en el sentido de la distribución desigual de las condiciones, en relación a los recursos físicos, sociales y políticos circundantes para el movimiento, considerando también las estructuras legales que regulan quién, o qué puede o no puede moverse. Por lo tanto, la movilidad y la inmovilidad se relacionan con geografías y políticas de poder (SKELTON, 2013). La mirada sobre cómo esta cuestión del poder se relaciona con las movilidades y la apropiación de los espacios se hace importante para que pensemos en las condiciones de vida de los niños, niñas y jóvenes en América Latina.

Presentamos en esta edición la Sección Temática MOVILIDADES Y TERRITORIALIDADES DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN AMÉRICA LATINA, coordinada por las profesoras Sabrina Dal Ongaro Savegnago y Lucia Rabello de Castro, que fue objeto de una Convocatoria pública lanzada por este periódico en 2020. Tuvo como objetivo convocar autores/as para reunir, a partir de un enfoque multidisciplinario, relatos empíricos y discusiones teóricas que contribuyan con la profundización del análisis y comprensión de las movilidades y territorialidades de niños y jóvenes latinoamericanos, teniendo en cuenta las condiciones estructurales y relaciones de poder involucradas, imaginarios, motivaciones, aspiraciones, entre otros aspectos.

La Sección Temática está compuesta por ocho artículos, de campos disciplinarios diversos. Los textos confluyen en el sentido de traer a discusión cuestiones relacionadas al derecho de niños, niñas y jóvenes a la ciudad, a los desafíos, tensiones, contradicciones y oportunidades con los que estos sujetos se enfrentan en sus movilidades en los territorios que habitan.

Si, por un lado, las movilidades por el espacio urbano pueden ser una oportunidad para que los niños, niñas y jóvenes vivan experiencias favorables, como las posibilidades de entretenimiento, convivencia con pares y búsqueda de oportunidades, por el otro lado, se destaca la vivencia de diversas situaciones embarazosas con su desplazamiento, relacionados a las imprevisibilidades negativas, que algunas veces pueden amenazar la propia supervivencia.

Podemos afirmar que las jóvenes se mueven por la ciudad siendo más obstaculizadas en sus movilidades, cuando se las compara con los muchachos. El miedo en relación a la violencia de género es uno de los factores que más influye en la restricción de la movilidad urbana de

las mujeres, limitando sus opciones de desplazamiento, el uso de determinados servicios y la ocupación de determinados espacios. En este sentido, el artículo *Desafios à circulação de jovens mulheres na cidade do Recife*, de Jaileila Araújo Menezes, Débora Carla Pereira Calado y Juliana Catarine Barbosa Silva, aborda la temática juventudes y derecho a la ciudad, teniendo en consideración cómo las jóvenes mujeres negras y periféricas de Recife se relacionan con los desafíos impuestos por la ciudad. El debate parte de una perspectiva interseccional, considerando las marcas de pertenencia territorial, raza, clase, género y generación, las cuales influyen de modo contundente la forma en que el acceso a la ciudad es realizado.

La intensificación de la violencia armada en los territorios periféricos, que ha producido efectos en las movilidades urbanas, sobre todo en la restricción del acceso a diversos espacios y servicios, fue discutida en el artículo *Fórum de Escolas do Grande Bom Jardim: práticas de enfrentamento à violência armada em territorialidades escolares de periferias de Fortaleza*, de Laisa Forte Cavalcante, Larissa Ferreira Nunes, Ingrid Rabelo Freitas, Tadeu Lucas de Lavor Filho, João Paulo Pereira Barros y Luciana Lobo Miranda. El *Fórum de Escolas*, presentado en el artículo, se propone debatir estrategias conjuntas de enfrentamiento de las implicaciones de la violencia armada en las escuelas, además de trazar algunas acciones a realizarse en territorialidades periféricas para fomentar espacios colectivos de discusión y fortalecimiento de los vínculos escolares.

La temática del derecho a la ciudad y de la ocupación de los espacios públicos por los niños, niñas y jóvenes se hace presente en un número importante de artículos enviados. El artículo *Da cidade fragmentada à cidade como espaço de brincar: a invenção de uma metodologia lúdica de pesquisa*, de Alice Vignoli Reis y Mônica Botelho Alvim, trae los resultados de un estudio que propone el ejercicio de experimentaciones clínico-artísticas del espacio urbano, a partir de la perspectiva de investigar junto con los niños, niñas y adolescentes. En el artículo *Belo Horizonte, uma cidade educadora(?): uma análise das ações e políticas públicas voltadas para a infância*, Luciano Silveira Coelho, Túlio Campos, Sheylazarth Presciliana Ribeiro y Éder Fernando Souza Cruz reflexionan sobre la presencia del Municipio de Belo Horizonte en la *Associação Internacional das Cidades Educadoras* y cuestionan si las acciones que buscan promover la ciudadanía infantil realizadas por el municipio han garantizado la efectiva apropiación del espacio público por parte de los niños. En el artículo *Mobilidade e autonomia na vivência de crianças urbanas: uma etnografia do parque público infantil*, de Milene Morais Ferreira y Patrícia Maria Uchôa Simões, se abordan formas de apropiación de los espacios de un parque público infantil por parte de los niños y niñas pequeños/as, la utilización de los espacios y equipamientos, las relaciones inter e intrageneracionales que allí se establecen y la cuestión de la autonomía.

El tema de la autonomía del movimiento como un derecho también se hizo presente en el artículo *Infancias y autonomías: condicionantes de la movilidad independiente en el Área Metropolitana de Buenos Aires*, de Carla Arévalo y Pablo De Grande, que buscó analizar, a partir de un relevamiento realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC) y por el Ministerio de Transporte de Argentina, las condiciones de autonomía en la movilidad cotidiana de niños, niñas y adolescentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

Cuando consideramos el tema de las movilidades de niños, niñas y jóvenes, es necesario que también tengamos en vista la realidad de las migraciones, que impactan directamente la vida de estos sujetos. En el artículo *Atravessar fronteiras e transpor barreiras: desafios e deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanos em Roraima – Brasil*, la investigadora Janaine Voltolini de Oliveira discute las circunstancias de los desplazamientos de niños, niñas y adolescentes venezolanos hacia Brasil, específicamente hacia el estado de Roraima, y los desafíos de la garantía de la protección integral del público infantojuvenil migrante en ese estado.

Finalmente, el artículo *Movilidades infantiles en pandemia: develando espacialidades invisibles de la niñez en Latinoamérica*, de Susana Cortés-Morales, Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

y Jenny Patricia Acevedo-Rincón, reflexiona sobre cómo las diversas medidas tomadas durante la pandemia del Covid-19 han reconfigurado las movilidades y espacialidades de niños y niñas, particularmente en Brasil, Chile y Colombia. Las autoras sacan a la luz la cuestión de las movilidades que ocurren dentro de los límites físicos del espacio doméstico, que son usualmente ignoradas por los estudios de las movilidades infantiles, pero que en el contexto pandémico actual se vuelven más evidentes. La movilidad de bebés – grupo etario generalmente poco visibilizado en los estudios sociales y geográficos de la infancia – y sus micro-geografías, también son objeto de análisis de este estudio.

En esta 30ª edición, traemos, además, dos artículos en la Sección Libre de los Temas Sobresalientes. El artículo “*Sinto que renasci*”: *a inserção de adolescentes em um Programa de Proteção*, de Bianca Orrico Serrão, Juliana Prates Santana y Maria Jorge Santos Almeida Rama Ferro, echa luz sobre la cuestión del aumento de la violencia letal contra jóvenes en Brasil, que coloca en riesgo las vidas de una cuota importante de adolescentes, principalmente negros/as, habitantes de territorios periféricos de la región Noreste del país. El estudio analiza los sentidos subjetivos atribuidos al *Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM)* por adolescentes en protección en el estado de Bahia. Por otro lado, el artículo *UNICEF, (des)colonidades e infâncias: vidas negras importam*, de Dolores Cristina Gomes Galindo, Anderson Reis de Oliveira y Mateus Moraes de Oliveira, problematiza las prácticas de descolonizaciones racistas del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) frente a los niños, niñas y adolescentes en Brasil.

Dialogando con la Sección Temática de esta edición, la sección Espacio Abierto trae la entrevista *La niñez y los actuales procesos migratorios en la región latinoamericana*, realizada con Pablo Ceriani Cernadas y conducida por Indira Granda y Julián Loaiza de la Pava. La entrevista trae una discusión, a partir del campo de los derechos, sobre las características, las condiciones y la complejidad de las causas de migración de niños, niñas y adolescentes en América Latina. Aborda la presencia, en los últimos años, de crisis migratorias y de nuevos procesos de movilidad en la región latinoamericana, donde se evidencia un número cada vez más elevado de niños, niñas y adolescentes en desplazamientos forzosos. Refiere, además, algunas perspectivas sobre los efectos de la pandemia en los fenómenos migratorios de esa región.

En la sección de Informaciones Bibliográficas, Rachel Gouveia Passos nos presenta el libro *Racismo na Infância*, escrito por Márcia Campos Eurico, que tematiza cómo las marcas del racismo se hacen visibles en la realidad de niños, niñas y adolescentes negros/as vinculados/as a servicios de protección institucional. El libro destaca los elementos que constituyen el racismo institucional en Brasil y cómo puede ser identificado en diversos ámbitos de la sociedad.

Continuando en la sección de Informaciones Bibliográficas, tenemos el relevamiento de 33 publicaciones en el área de infancia y juventud, lanzadas en este último trimestre, en el ámbito de las ciencias humanas y sociales, en los países de América Latina.

¡Deseamos una excelente lectura, salud y vacuna para todos y todas!

Sabrina Dal Ongaro Savegnago

EDITORA ASOCIADA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEJAEGHERE, J.; BAUTISTA, C. S. Mobility, youth livelihoods and wellbeing in the time of a pandemic. *Youth Circulations*, 24 jun. 2020. Disponible em: <<http://www.youthcirculations.com/blog/2020/5/29/mobility-youth-livelihoods-and-wellbeing-in-the-time-of-a-pandemic>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SKELTON, T. Young people's urban im/mobilities: relationality and identity formation. *Urban Studies*, v. 50, n. 3, p. 467-483, fev. 2013.



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Desafios à circulação de jovens mulheres na cidade do Recife

Jaileila Araújo Menezes

Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, PE, Brasil

<http://orcid.org/0000-0003-3322-3764>

Débora Carla Pereira Calado

Universidade Federal de Pernambuco, Curso de Psicologia, Recife, PE, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1009-005X>

Juliana Catarine Barbosa Silva

Universidade de Pernambuco, Curso de Psicologia, Garanhuns, PE, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1632-3424>

O presente artigo deriva de uma pesquisa mais ampla com foco na temática juventudes e direito à cidade. Buscaremos problematizar a circulação de jovens mulheres periféricas pelos bairros do Recife, Brasil, e compreender como elas se relacionam com os desafios que a cidade lhes impõe.

Consideramos a cidade como formação que vai além de uma estrutura física, sendo essencialmente composta pelas pessoas que nela circulam diariamente e, em complementaridade, também as constituem, a partir das relações com os espaços públicos, privados, em dimensões objetivas de busca de sobrevivência e afetivas de encontros e recordações. A cidade é uma rede viva de relações entre corpos de concreto e de carne, artérias, vias, pontes, viadutos, pulso de trânsito, planejamento e caos. Torna-se inviável tentar separar a cidade das pessoas que nela habitam, pois essas modificam o território, sendo também modificadas por ele. Nesse sentido, a construção das cidades deveria ter uma orientação democrático-participativa e atender de modo equânime às demandas de seus/suas cidadãos/cidadãs; no entanto, a lógica capitalista neoliberal tem mercantilizado das mais diversas formas a cidade e o modo de vida cidadão (MARTINS et al., 2017). A cidade neoliberal agudiza ainda a cisão entre as zonas de acesso privilegiado aos bens culturais, de lazer, de serviços em geral e os cinturões de pobreza.

Historicamente as periferias espelham a segregação socioeconômica, sendo áreas desvalorizadas tanto pelos agentes públicos quanto pelos investimentos privados (GUIMARÃES, 2015). Particularmente a cidade do Recife, lócus de nossa pesquisa, é uma metrópole composta por 94 bairros, muitos constituídos a partir de ocupações, que estão atualmente agrupados em seis regiões administrativas, nas quais se podem situar 66 Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS), que resultam de uma história de luta pelo direito à cidade (COSTA; MENEZES, 2009). Para Mendes (2019), a forma como o modelo econômico neoliberal influenciou a formatação da capital pernambucana pode ser observada nas propostas apresentadas pelos planos diretores municipais ao longo das três últimas décadas. Nesse período, muitas obras coletivas foram realizadas a partir de interesses privados e apresentavam grande potencial de retorno financeiro direto ou indireto para os envolvidos. Temos como exemplo o projeto Via Mangue (2004-2016), que liga importantes áreas de interesse comercial na cidade. Por outro lado, propostas como o Parque dos Manguezais, empreendimento de reconhecida relevância ambiental, não foram viabilizadas com alegação de falta de verbas (Ibid.).

Mesmo as áreas periféricas são tratadas de modo desigual. A comunidade popular de Brasília Teimosa, localizado no bairro do Pina, é recorrentemente destacada nos planos diretores do Recife, sendo alvo de inúmeros investimentos de capital público e privado em decorrência de sua proximidade da orla e de áreas nobres e comercialmente estratégicas (Ibid.). O referido território vem passando por visível processo de gentrificação.

Recife tem um significativo cinturão periférico, com população predominantemente jovem, na faixa etária de 15 a 30 anos (IPEA, 2013). As desigualdades sociais pluralizam as formas de ser jovem no Brasil, grande parcela dessa população ainda precisa lidar com a pobreza, ineficácia do transporte público, falta de local adequado para estudos, violência e precariedades diversas nos lugares onde residem (LEITE; MELO, 2017). D'Andrea (2020) compreende que a juventude periférica tem suas trajetórias quebradas por serem marcadas pelos múltiplos obstáculos em seus cotidianos urbanos que impedem sua ascensão social, retroalimentando o ciclo da pobreza inerente à lógica hierárquica do sistema capitalista neoliberal.

Do exposto, destacamos que um marcador social importante para pensar a experiência de ser jovem na cidade é o seu local de moradia, enquanto zona de privilégios urbanos (saneamento, iluminação, opções de mobilidade, equipamentos de lazer, complexos culturais, de saúde) ou de escassez. É nesse contexto em que vivem que os/as jovens expressam suas demandas e produzem saídas para tornar suas vidas vivíveis (LEITE; MELO, 2017). Outro marcador que acessamos na pesquisa foi o de gênero, pois, se por um lado, os/as jovens que vivem em

cinturões periféricos das grandes cidades têm mais possibilidades de sofrer quebras em suas trajetórias, por outro, as possibilidades de restaurar as fraturas são diferentes e desiguais entre os que performatizam gênero como homens ou mulheres em uma sociedade estruturalmente marcada pelo colonialismo heteropatriarcal.

Para Galetti (2017), a circulação das mulheres nas cidades é coreografada pelo medo, pois elas evitam circular por alguns locais com receio de sofrer violência, em especial, violência sexual. A falta de infraestrutura urbana e o transporte público precário dificultam a mobilidade das mulheres na cidade, não levando em conta as especificidades de suas demandas. Dentre as condições que colaboram para a violência de gênero na cidade, podemos destacar: a falta de iluminação em ruas e parques; a redução do transporte público à noite; além de ônibus lotados, o que facilita a ação de abusadores. Essas violências são realizadas diretamente por homens, mas também pelo Estado, que negligencia o direito de permanência do corpo feminino na cidade. Esses acontecimentos atingem de modo mais contundente as mulheres negras, sendo elas historicamente mais pobres e desprotegidas em cidades que as colocam entre a parcela da população que é mais vitimizada pelos crimes de agressão física e feminicídio (Ibid.). Sousa, Nunes e Barros (2020) fazem referência à vulnerabilização de corpos negros em contexto urbano e, no caso do Brasil, se destaca o alto percentual de óbitos de mulheres negras no ano de 2017, sendo de 66% do universo total de mulheres mortas.

Mesmo que as cidades não sejam acolhedoras às mulheres, no Brasil, elas ocupam predominantemente os espaços urbanos. Contraditoriamente, o poder decisório das mulheres não acompanha essa vantagem numérica, sendo sua admissão em cargos políticos ainda muito pequena, fator que inviabiliza que o processo democrático seja construído de forma equânime (CASIMIRO, 2017). Ao citar a importância da presença das mulheres nos processos de tomada de decisão, e ao mesmo tempo denunciar sua exclusão dessas instâncias, queremos também alertar que é papel do Estado garantir que os processos democráticos ocorram de forma não segregacionista (Ibid.). É imperativo que a vida nas cidades seja pautada pela lógica democrática, com equidade participativa.

Para Haraway (2009), as atuais organizações políticas, econômicas e tecnológicas estão intimamente relacionadas ao enfraquecimento do estado de bem-estar, o que corrobora a feminização da pobreza, em que empregos estáveis são exceção, alimentada pela perspectiva de que os salários das mulheres não serão equiparados aos dos homens. Destacamos aqui que, para as mulheres negras, o trabalho fora de casa e em iguais condições de exploração de suas forças com relação aos homens brancos ou negros já lhes é uma realidade há muito tempo e a desigualdade de poder entre elas e as mulheres brancas veio à tona e de modo mais sistematizado com a produção do movimento feminista negro (COLLINS, 2019).

Entendemos que a análise das situações de desigualdades que estruturam as sociedades capitalistas requer uma visão de rastreio para a localização dos pontos de articulação que intensificam as adversidades existenciais nesse contexto. Com essa inspiração, o presente artigo congrega esforços para abordar a circulação de jovens mulheres na cidade em uma perspectiva interseccional (AKOTIRENE, 2018), considerando as marcações de pertencimento territorial, de raça, gênero e geração que compõem um movimento dinâmico de coletivização e singularização das possibilidades de ser e existir na cidade.

Em territórios que privilegiam corpos masculinos, brancos e elitizados, as mulheres jovens, periféricas e negras lutam cotidianamente pelo direito de vida na cidade (KOETZ, 2017), ampliando assim o próprio sentido da reivindicação de direito à cidade. Nesse sentido, pontuamos que o direito à cidade envolve o desenvolvimento social, e não apenas o econômico. É crucial garantir a todos e a todas acesso ao lazer, à habitação digna, trabalho, serviços e circulação livre, a fim de possibilitar uma cidade plural, diversa e democrática firmada na

justiça social (CASIMIRO, 2017). Com o presente estudo, pretendemos nos debruçar sobre a circulação de jovens mulheres periféricas pelos bairros do Recife e compreender como elas lidam com os desafios que a cidade lhes impõe.

Metodologia

Desenvolvemos o presente estudo tendo como guia o debate feminista pós-estrutural e interseccional (HARAWAY, 2009; PISCITELLI, 2008; AKOTIRENE, 2018), buscando compreender os marcadores sociais que se articulam na composição das experiências de jovens mulheres periféricas na cidade do Recife. Participaram da pesquisa jovens que residiam em bairros periféricos de Recife e frequentavam uma ONG situada em um bairro da zona sudoeste da cidade. O bairro está localizado na Região Política Administrativa (RPA) 5, apresentando uma área territorial de 14 km² e população de 2.420 habitantes (IBGE, 2010). A referida ONG iniciou suas atividades em 2009 e oferta atividades artísticas para crianças e jovens da região.

Todas as fases da pesquisa ocorreram após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, conforme as orientações da resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre pesquisas com seres humanos. Destacamos, ainda, que todos/as os/as participantes leram e assinaram em duas vias, recebendo uma delas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que assegura a liberdade, a segurança e dispõe sobre possíveis riscos advindos de sua participação na pesquisa. Com o objetivo de garantir a segurança e a escolha pelo anonimato feita pelos/as participantes, foram atribuídos nomes fictícios aos jovens que contribuíram com o estudo. A estratégia metodológica adotada foi proposta em duas etapas: oficinas e entrevistas semiestruturadas.

Na primeira fase, participaram das oficinas temáticas, 3 jovens homens e 3 jovens mulheres, com idade entre 15 e 24 anos. As atividades foram intituladas da seguinte maneira: a) a aventura de contar-se na cidade; b) quais os gêneros da cidade?; c) qual a cidade que queremos? Nesse sentido, mesmo que o presente artigo foque as experiências de circulação pela cidade das jovens mulheres, entendemos, em uma perspectiva de relações de gênero (SCOTT, 1995), que as mesmas se forjam a partir das práticas discursivas e de seus efeitos em corpos identificados como masculinos e femininos em sociedades heterocapitalistas. Para a análise das oficinas, selecionamos trechos de falas que evidenciassem as temáticas de nosso estudo.

Todas as oficinas foram iniciadas com vídeos (entre 10 e 15 minutos) relacionados aos temas propostos, seguidos de atividades temáticas e debate coletivo. Durante a primeira oficina, foi produzido um mapa afetivo (SILVA; BOMFIM; COSTA, 2019), utilizado como dispositivo na tentativa de identificar e compreender os significados construídos pelos e pelas jovens sobre suas relações com a cidade. Na segunda oficina, os/as jovens construíram a história fictícia de uma jovem mulher que precisava circular pela cidade, tendo como referência o mapa afetivo anteriormente produzido. Na última oficina, os/as participantes produziram uma pintura em tela com a representação de como a cidade poderia/deveria ser. Cada oficina teve a duração média de duas horas e ocorreu com intervalo de uma semana. Todas as sessões foram gravadas e posteriormente transcritas.

Durante a segunda etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas apenas com as jovens mulheres com o objetivo de aprofundar os significados sobre a vida na cidade e aspectos relativos à temática do direito à cidade. A organização e análise de todo o material produzido visou favorecer uma discussão comprometida com a perspectiva interseccional, destacando o agravamento das dificuldades existenciais conforme à condição juvenil sobrepunha-se marcadores de raça, classe, gênero e território.

Entendemos a interseccionalidade como uma poderosa lente analítica articulada com o que bell hooks¹ (2018, p. 165) denomina de feminismo visionário radical que “incentiva a todos nós a ter coragem de avaliar a vida do ponto de vista de gênero, raça e classe, para que possamos compreender precisamente nossa posição dentro do patriarcado de supremacia branca imperialista”. Nesses termos, daremos destaque às falas das jovens mulheres negras periféricas de nosso estudo, tendo em vista outro aspecto apontado pela autora supracitada, que é a deficiência destas em protagonizar um debate central, pois, na luta feminista, ainda estão em desvantagem com relação às mulheres brancas e, na luta antirracista, os homens negros figuram em maior evidência.

No que corresponde ao perfil das jovens mulheres, todas se declararam negras, eram estudantes do ensino superior e moravam em bairros periféricos da cidade do Recife. Duas delas, Ana e Júlia, possuíam renda familiar que girava em torno de um a dois salários mínimos, enquanto a terceira participante, Bruna, possuía renda familiar de três a cinco salários mínimos.

Na sessão seguinte, analisaremos os desafios impostos à circulação das jovens mulheres na cidade do Recife, ressaltando modalidades de discriminação interseccional em relação aos privilégios dos/das que gozam de estatutos normativos (SOUSA; NUNES; BARROS, 2020) e usufruem do direito à cidade.

Resultados e discussão

Após a transcrição de todo o material produzido durante as duas etapas da pesquisa, realizamos sucessivas leituras e o organizamos a partir de dois eixos centrais. Inicialmente, vamos tratar da circulação das mulheres pela cidade. Nesta seção, debateremos sobre questões relativas à mobilidade urbana, pobreza, gestão do tempo e o ser mulher transexual na cidade. Na segunda parte, discutiremos os desafios do direito à cidade para as jovens, abordando a questão do assédio sexual e espaços de lazer.

Deslocar-se na cidade: a saga das jovens pretas periféricas

Ao nos depararmos com o discurso de nossas participantes durante as oficinas e entrevistas realizadas, um elemento que chamou bastante nossa atenção foram as adversidades que marcam suas experiências de deslocamento na cidade. Grande parte das mulheres pobres brasileiras gasta preciosa fração de suas vidas em transportes coletivos, sendo a mobilidade urbana uma pauta fundamental no debate sobre o direito à cidade. Sobre esse tópico, destacamos os seguintes trechos de entrevistas de Ana, 19 anos e Júlia, 20 anos:

Ana: Normalmente eu venho para a federal à tarde. Aí, eu tenho que sair (de casa) 1 hora antes, por exemplo, eu tenho aula às 13:30, aí eu tenho que sair 12:30, porque tem demora de metrô e demora de ônibus. Apesar de que eu moro a 5 km daqui (UFPE) (...). Eu gasto muito tempo no trânsito, muito tempo mesmo. Até a volta pra casa à noite, que deveria o trânsito tá livre, não tá.

¹ O nome *bell hooks* foi inspirado na bisavó materna da autora, que se chamava Bell Blair Hooks. A letra minúscula expressa o posicionamento político de dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa.

Júlia: ...eu não tenho ônibus que passa (...), que venha pra cá (ONG) ou um terminal de integração, que integre aqui e ao Totó, não sei. É muito mais complicado vir pra cá. Eu faço parte da zona oeste, mas nem todos os lugares da zona oeste eu consigo chegar com facilidade. Eu prefiro andar até a Abdias de Carvalho e pegar o Totó/Jardim Planalto ou o Abdias de Carvalho, do que ir pra Boa Vista pra... porque pra mim, qual é a intenção? Pra que isso tudo? Eu vou gastar passagem, entendeu? Talvez eu só tenha duas passagens, a de ida e a de volta. Eu não vou pra Boa Vista ou pro Derby, pra poder pegar o Totó/ Jardim Planalto. (...). Quando eu venho pra (ONG), por exemplo, eu passo um trajeto gigantesco. Mas, eu chego praticamente em cima da (ONG), entendesse? Ele (ônibus) passa por tantos babados, mas no final das contas, a gente chega no local. Mas, o enfado que isso dá é terrível. A gente acaba perdendo várias horas dos nossos dias apenas no ônibus... (...). Eu durmo no ônibus para ter oito horas de sono completo, porque, tipo assim, eu durmo no ônibus, uma indo e uma voltando e mais quatro horas em casa aí dá seis, pronto o sono completo.

As participantes descrevem uma cidade que não facilita seus processos de circulação, trajetos curtos que poderiam ser rapidamente executados demandam grande quantidade de tempo no transporte público, fazendo com que o cálculo de horas seja constante em suas vidas. Nas metrópoles, os sistemas viários priorizam os automóveis particulares, pouco facilitam a circulação de transportes privados de baixo custo, como bicicletas, e os consórcios não investem na melhoria do serviço de deslocamento coletivo e público. Para Villaça (2001), esses aspectos congregam o estabelecimento e a manutenção da segregação de camadas populacionais com relação aos processos de produção, consumo e ocupação do espaço urbano.

A questão da má qualidade do transporte público foi também destacada por Júlia, com a ressalva de seus efeitos na precarização da saúde em geral e, particularmente, nas condições e tempo adequados para a função mais básica da existência humana, que é o sono. O percurso de ir e vir dos lugares vira uma prova de resistência, onde quem sai perdendo é a população mais pobre. Obrigada a morar longe da escola, da universidade, do trabalho, do comércio e de outros serviços, por exemplo, a população pobre é submetida a uma situação mais sofrida de deslocamento, perde em tempo social e em oportunidades de lazer no espaço urbano.

O estudo realizado em 2013 pelo censo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) mostrou que os trabalhadores pobres fazem viagens 20% mais longas, em comparação aos mais ricos. De acordo com o Ipea, 19% gastam acima de uma hora de viagem, contra 11% dos mais ricos. A pesquisa relata que essa diferença entre ricos e pobres entra em variação conforme as regiões metropolitanas, e Recife-PE apareceu entre as capitais que registram maior variação em relação à viagem (IPEA, 2013).

A saúde não é apenas a ausência de doença, mas sim um conjunto de condições ofertadas aos cidadãos em busca de garantir seu bem-estar. No que diz respeito à mobilidade, seria a tentativa de implementar um transporte seguro, pontual e acessível, o que tornaria o deslocamento uma atividade prazerosa e saudável. Entretanto, quando um indivíduo passa por uma viagem demorada, as consequências como fadiga, cansaço e estresse são evidentes (NUGEM; SANTOS; OLIVEIRA, 2012).

Durante as oficinas, ao problematizarem suas dificuldades de mobilidade urbana, as jovens também foram estimuladas a propor soluções, como a que Bruna, negra, 18 anos, pontuou durante a atividade:

Aqui a gente colocou as ciclofaixas [Entrevistada está explicando um desenho realizado em grupo], no intuito de ter menos carros nas ruas e mais transportes sustentáveis..., mas aí a gente precisa de um transporte... que preste. (...) a gente colocou cultura dentro das comunidades, no intuito de descentralizar, porque tudo de cultura acontece no centro da cidade. E a gente optou em levar para periferia, e não a periferia se deslocar até o centro.

A bicicleta é um meio de transporte que não apresenta alto custo, além de não agredir o meio ambiente; contudo, a maior parte das cidades não investe em estruturas viárias que facilitem a utilização desse transporte, o que ocasiona grande número de acidentes envolvendo ciclistas. Segundo Galvão et al. (2013), no estado de Pernambuco, a maior parte dos acidentes com ciclistas ocorreu em vias públicas, sinalizando que essas não lhes são acessíveis.

É interessante observar a preocupação das três jovens em descentralizar os espaços de cultura e lazer, em busca de uma cidade mais justa e acessível à população periférica. Sobre essa questão, ressaltada no momento da oficina, Júlia, 20 anos, negra, destaca:

Bom, lá perto de casa, eu moro no Cordeiro, né? Lá perto de casa tem o parque Santana e só, pra onde eu vou e só pra lá. Não é uma área de lazer, eu só vou por causa da academia. Mas assim, eu saio do meu espaço, de lá onde eu moro, pra ir pra outros lugares procurar lazer, porque lá onde eu moro não tem lazer, entendeu? Tipo assim, tem lugar, tem uma praça, mas você que faz o seu lazer lá, não é que tipo tem um dia específico para ter alguma diversão, pra chamar atenção da criançada, dos adolescentes. Lá tem muito evento, entres aspas né? Mais no final do ano. Mas assim, eu procuro em outros espaços lazer. Tipo, eu venho de lá, para o (ONG) aqui no Totó. Que não é longe, mas tipo, a logística do caminho, não tem condições. Eu tenho que ir para o Derby ou tenho que vir andando até a Abdias de Carvalho e pegar o Totó. De lá da minha casa da Caxangá, até a Abdias andando e pegar o Totó na Abdias de Carvalho. Então tipo, querendo ou não eu venho buscar em outros lugares o lazer que eu quero pra mim, porque eu não tenho perto de casa, (inaudível)... Que eu fique lá pra sempre. (...) Que eu me encaixo aqui, eu venho, aí tem o C. (ONG) sonoras aqui, sabe? Tem a galera da percussão. Tem a galera do grafite, que eu faço parte. Então, tipo assim, eu me sinto bem, me sinto no meu lugar de lazer.

As estratégias criadas pela jovem novamente demonstram o gasto de tempo, a necessidade de um plano elaborado para ter acesso ao direito de lazer. O trajeto do ônibus se mostra difícil, já que pode consumir um tempo considerável para chegar ao local, o que também interfere no tempo de permanência, pois precisa garantir o mínimo de segurança para seu retorno. Observamos no discurso de Júlia que, para a jovem, o lazer vai além da existência do espaço físico, as praças e parques não são consideradas por ela locais de lazer quando não ofertam atividades recreativas. De acordo com Zingoni (2009), o lazer é considerado como parte relevante na vida das pessoas, construído a partir de momentos agradáveis, que se encontram ligados a alguma atividade que geralmente não está direcionada ao trabalho. Em uma perspectiva interseccional, podemos destacar a importância do lazer para a juventude, mas também o quanto o direito à fruição é diferenciado pelo racismo, classismo e sexismo (AKOTIRENE, 2018).

Segundo Matijascic e Silva (2016), é importante combater a desigualdade social a fim de garantir a melhoria da vida e do bem-estar dos/das jovens. O que, conseqüentemente, poderia gerar maior panorama de justiça social e equidade, que deveria ser desejado pelas sociedades alicerçadas na democracia. A localização dos contextos e colisões de fluxos entre estruturas, frequência

e tipos de discriminações interseccionais (AKOTIRENE, 2018) permite-nos compreender que operar mudanças nos contornos da cidade implica enfrentar o debate sobre os privilégios e segregações de territórios geográficos e de corpos que (não) importam.

Segundo Barros e Mattedi (2006), as praças, os parques e os espaços públicos que têm mais investimento na cidade estão localizados nos bairros nobres. Entretanto, os jovens da classe média quase não utilizam esses equipamentos, já que eles preferem sair para boates, shoppings, bares, entre outros. O trânsito das jovens negras periféricas em locais de consumo da cidade como o shopping center expressa bem o deslocamento social e desconforto de estar em um lugar que não foi feito para gente como elas. Sobre essa situação, durante a entrevista, Ana, 19 anos, negra, relata que:

Só que quando eu vou para o RioMar² é super fora do lugar, é muito incomodante assim, é muito ruim, muito ruim... (...) Acho que, primeiro, quando você chega de ônibus, você vai para o estacionamento, aí você já vê a quantidade de carros luxuosos, aí você já fica humm... parece que aqui não é o meu lugar. (...) Aí você entra, são lojas que provavelmente você não compraria com dinheiro, a maioria das coisas. E aí, eu não me sinto confortável lá, porque, o público lá, todo... acho que 95% do público, são pessoas do que a gente chama de elite né? (...) dá pra perceber claramente quando você passa 'as olhadas', você percebe claramente e o espaço não é feito para você, não, dá pra perceber isso, pelas lojas. Eu fui (risos), tava passando assim e aí tinha um vestido muito bonito, e eu fui ver o preço assim tinha lá 15.000. (...) Aí você fica esse não é o meu lugar, e eu procurando blusa de 25,00 reais. (risos) (...) Entendesse a disparidade? Enorme, enorme, enorme. Você não se sente confortável lá, pelo menos eu não me sinto, né?!

Reiteramos o lazer como elemento fundamental da vivência juvenil, fazendo parte da construção das identidades, valores, referências e na relação com os espaços na cidade (MARTINS et al., 2017). As experiências que as jovens passam nesse momento biográfico que é a juventude articulam-se com outros marcadores, como: classe, gênero, raça, território, entre outros. Para Ana, a classe influencia bastante os lugares que ela frequenta na cidade e a sua maneira de se sentir acolhida nos espaços. Portanto, estudar as questões que perpassam o lazer e a juventude nos ajudam a entender os mecanismos de pertencimento que as jovens elaboram, a maneira como elas se inserem na dinâmica social e os laços que são concebidos nessas trocas.

Durante as entrevistas, a temática racismo também foi abordada. Ao serem questionadas sobre a possibilidade de terem sofrido ou presenciado algum episódio de discriminação, as jovens Bruna, 18 anos, negra, e Júlia, 20 anos, negra, relataram as seguintes situações:

2 O RioMar Shopping é um centro comercial de grande porte, localizado na cidade do Recife, capital de Pernambuco. Inaugurado em 30 de outubro de 2012, trata-se do maior empreendimento comercial do Norte e Nordeste em área bruta locável, e o maior do país fora do eixo Rio-São Paulo (Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/RioMar_Shopping_\(Recife\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/RioMar_Shopping_(Recife))>. Acesso em: 30 jan. 2021). Precisamos também destacar que esse Shopping foi construído em uma das regiões de maior disputa na cidade, a conhecida bacia do Pina e ilha de Joana Bezerra, onde se localiza uma das maiores favelas da cidade, o Coque, alvo constante das mais variadas formas de violência, inclusive a da especulação imobiliária.

Entrevistador/a: Tu já sofreu ou presenciou algum tipo de discriminação nos espaços?

Júlia: Eu posso dizer que sim, por tipo, acho que não gostarem da minha pessoa ou por eu estar 'molambenta'. No sentido... é porque quando eu volto do treino, quando eu volto de uma grafitagem, entendeu? Que a gente volta mais sujo de tinta e tal. A galera fica com um olho assim... ninguém fala né? Mas tipo, deixar de sentar do meu lado, isso é comum. Até se eu tiver dormindo, tiver cochilando assim... às vezes as pessoas deixam de sentar. Eu não sei por que não, mas, vai saber, né?

Bruna: Sempre acontece, não só de forma tão explícita das pessoas falando, como os olhares, as vezes os olhares dizem muito, é melhor você até não falar nada. E aí, quando eu fui fazer minha matrícula, na verdade, eu já estava matriculada na universidade, como eu estudo em uma universidade privada. Eu fui fazer minha matrícula na biblioteca, meu cadastro na biblioteca e um dos atendentes veio perguntar se eu era prounista. Aí eu fiquei parada assim, e não entendi na hora. Eu: 'oi?'. Ele: 'você conseguiu entrar pelo PROUNI, foi?'. Eu: 'não, minha renda não é compatível ao PROUNI, eu sou aluna, fiz vestibular, passei e entrei'. Aí: 'não tem nenhuma outra bolsa, não?'. Aí eu: 'não, por quê?'. Aí, enfim, ele desconversou e perguntou meu curso e desejou boas-vindas, eu fiquei na hora sem digerir bem. Caramba, eu não sou nem tão retinta assim, sabe? É um negócio bem, e é um ambiente, eu tô falando isso no caso acadêmico, é um ambiente que não foi, eu já falei isso também, não foi pensado pra mim. Não foi pensado pras roupas que eu uso, não foi pensado pro meu cabelo. Então, tem todo aquele estigma, estereótipo que meus pais não devem ter condições de pagar uma universidade pra mim, com os valores altos que ela tem. Mas a gente passa todo dia.

Essa maneira de agir e tratar com violência a população negra tem feito parte da estrutura do país, que dramatizou um violento processo de colonização. Apesar da Lei Áurea ter concedido o status de *cidadania* aos negros, ela não estabeleceu diretrizes para o enfretamento da condição de pobreza e discriminação. Não existia nenhuma medida protetiva e não foram oferecidas condições dignas para que a população negra pudesse viver com equidade de oportunidade social. Nessa perspectiva, esses resquícios da violência colonial ainda reverberam no cotidiano da juventude negra, pois eles/as ainda são as pessoas mais expostas à precarização das condições materiais de vida e de trabalho (SILVA, 2020).

Exposição dos corpos femininos à violência urbana

Até aqui, problematizamos a circulação das jovens mulheres participantes de nossa pesquisa pela cidade e suas tentativas de compor os cenários dos centros urbanos. As questões de classe marcam de modo contundente a forma como esse acesso é realizado. Passaremos agora a problematizar as investidas dessas cidades contra as mulheres, o modo violento como o direito à cidade lhes é negado.

Uma temática recorrente nos encontros realizados foram as situações de assédio vivenciadas. Não é de hoje que os corpos e a dignidade das mulheres são violados. O patriarcado trouxe consigo uma dominação exorbitante que humilha e ao mesmo tempo obstaculiza a autonomia das mulheres. A aliança entre patriarcado, capitalismo e urbanismo resulta em um modelo cidadão marcado pela permissividade à violação dos corpos das mulheres em espaços públicos (MARQUES, 2017). Destacaremos, a seguir, um trecho da entrevista de Ana que trata sobre a questão:

Pesquisadora: Para você, o que é ser mulher no transporte público?

Ana: É sentar e ter medo quando um homem se aproxima do seu braço, do seu corpo. Quando você está sentada, né? Porque quando você está em pé, você tenta ao máximo, sei lá, se esquivar, pelo menos eu tento, apesar de... né? Não deveria isso acontecer. Quando chega alguma pessoa... algum homem, eu já fico... sabe? Tentando afastar ou eu ficando de lado, tentando me colocar em algum buraco só para não chegar perto, porque eu tenho muito medo. O metrô rola a mesma coisa, eu tô falando do ônibus, mas isso se aplica também ao metrô. (...) E você tem que pensar, às vezes eu não queria admitir isso, mas às vezes eu penso em qual roupa eu vou usar pra determinados horários que eu vou sair de casa. Às vezes eu não venho para universidade de short, porque eu tenho medo de pegar o transporte e acontecer alguma coisa.

Alguns homens se sentem no direito de “tomar posse” do corpo das mulheres, o que repercute na dificuldade de elas exercerem a livre circulação nos espaços públicos (SANTOS, 2015). O relato de Ana sinaliza que cabe às mulheres criar estratégias que busquem, mesmo que de modo infrutífero, reduzir esses efeitos.

Viver na urbe significa deslocar-se em suas ruas e avenidas, habitar e circular por seus espaços. O transporte coletivo foi criado com o objetivo de facilitar o percurso diário das pessoas; porém, as mulheres se deparam com obstáculos que dificultam a utilização desse serviço, com destaque para o assédio. A superlotação e falta de segurança nessa modalidade de transporte favorece situações de violência física e emocional. Em contrapartida, o Estado e as gestoras dos meios de transporte compartilhado parecem compactuar e silenciar diante de tais práticas. Atrelada a tais fatores, está a naturalização da sociedade em relação à violência de gênero (KAWANISHI; FERRAREZE, 2018).

Uma das consequências advindas do debate anteriormente apresentado é o fato de homens e mulheres se apropriarem de maneira diferente do cenário urbano, conforme observa-se nos seguintes trechos da entrevista:

Pesquisadora: Na tua opinião, existe diferença entre homens e mulheres, em relação à circulação e ao acesso à cidade?

Ana: Uhum, e aí envolve a questão do assédio. E aí entra outra questão também que eu acho interessante pontuar. Quando você é homem, e você transita nesses lugares escuros e perigosos, o seu medo é de ser assaltado, quando você é homem. E quando você é mulher, você tem medo de ser estuprada e não de ser assaltada.

Pesquisadora: Tu achas que as vias públicas, as ruas oferecem condições adequadas para circulação das pessoas?

Júlia: Na minha rua, a minha casa fica de esquina, aí tem uma rua de barro e uma rua calçada. Então, nessa rua de barro é que eu chego pra poder ir pra minha casa, é extremamente esquisita, não tem uma iluminação. Tem a iluminação de outras ruas perpendiculares, mas ela não. Então assim, eu não me sinto segura. Eu não acho que são todas as ruas circuláveis, entendeu? Fácil de circulação, porque não são. Eu não vou mentir.

O temor da violência sexual pelas jovens mulheres leva-nos a dimensionar a forte pressão da colonialidade de gênero sobre seus corpos, em uma relação notória de poder e dominação, atuando também quando os gestores não se comprometem em garantir infraestrutura urbana que assegure uma circulação não violenta por parte delas, principalmente para as mulheres pretas e periféricas (SANTOS, 2015).

No Brasil, em 15 maio de 2001, a lei nº 10.224 passou a estabelecer o assédio sexual no ambiente de trabalho como crime. Ela abrange homens e mulheres, mas elas são atingidas em maior dimensão. Tal lei, contudo, é restrita ao espaço laboral, desconsiderando a frequência com que essa violência perpassa as vias públicas (BRASIL, 2001). Em 2018, conseguiu-se um novo marco legal, a inclusão pela lei 13.718/2018, art. 215-A do código penal, do delito de importunação sexual. Esta atuação compreende: “Praticar contra alguém e sem a sua anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro”. A pena pelo crime é a reclusão de 1 a 5 anos, se o ato não constituir transgressão mais grave (BRASIL, 2018).

A violência sobre os corpos femininos no contexto urbano é composta por várias camadas, passando por distintas questões, e nossas jovens participantes destacaram a identidade de gênero. Em uma das oficinas realizadas, elas trouxeram a questão de ser jovem mulher transexual³ na cidade:

Bruna: É, ela se chama Josi Baratão. Ela tem 24 anos. Ela é aqui moradora das adjacências (Totó) e cursa Psicologia na Estácio. Mas para que ela possa cursar Psicologia na Estácio, ela trabalha na C. (empresa de telemarketing), para complementar a renda. Sabe como funciona, a C. tem todo um rolê, tem todo um rolê de tipo, ser o trabalho um lixo, e ela tem que tá lá dentro, porque ela se vê dentro da faculdade, e ela quer continuar lá. Mas se ela não trabalhar, ela não continua no local. E tem os rolês de representatividade, que não existe, de mulher negra, de mulher trans negra, dentro da academia. E acaba que ela, pra sair dos desafios, ela encontra as redes de apoio e fortalecimento, uma delas é O Amor Trans. (...) E é daí, a partir daí, aí que ela consegue se fortalecer e continuar nessa rotina dela, porque a gente sabe que já é difícil uma mulher trans, uma pessoa trans na cidade, conseguir trabalho. E ela não tem como, não tem como não fazer porque não está se sentindo bem. E ela arranja mecanismos através das redes de fortalecimento, para se manter na academia e nos espaços em geral. (...). Isso aqui deveria ser o arco-íris que representa os LGBTs e também, querendo ou não, Pernambuco (aponta para o desenho produzido durante a oficina). A bandeira de Pernambuco tem o arco-íris, mas principalmente, para causa LGBT. Aqui embaixo tem o símbolo do feminismo, que é para representatividade da mulher na cidade do Recife.

De acordo com Silva et al. (2016), no imaginário social, a violência – tanto a psicológica, quanto a física – é naturalizada por significações do que é ser transexual ou travesti, que se encontra enraizada na discriminação em relação a essa população. Em uma pesquisa realizada no Brasil, 10% dos sujeitos entrevistados, na sua maioria homens, sentem ódio ou repulsa relacionado às pessoas trans. Número ainda mais alarmante quando a pergunta é direcionada à antipatia, revelando que, para 46% dos entrevistados, essas pessoas passam uma imagem de repulsa, o que deixa evidente que os corpos trans são vítimas do preconceito orientado pela normatização.

3 Mesmo que ser jovem mulher transexual não faça parte da experiência de vida de nossa participante, decidimos trazer o trecho da oficina que trata do tema, por considerarmos relevante a temática no contexto do debate sobre direito à cidade.

O Brasil figura como o país que mais mata pessoas transexuais no mundo. Em 2017, a pesquisa sobre o mapa de assassinatos de travestis e transexuais no Brasil apresentou dados alarmantes, pois só naquele ano ocorreram 179 assassinatos de pessoas trans, sendo 169 travestis e mulheres transexuais e 10 homens trans. Desses casos notificados, só 18 tiveram êxito na prisão dos suspeitos, o que representa apenas 10% das ocorrências. Conforme esses dados, a estimativa é que a cada 48 horas um transexual é morto no Brasil, e a idade média das vítimas circula em torno de 27,7 anos (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 2018).

O discurso de Bruna denuncia os desafios que mulheres transexuais enfrentam quando precisam circular na cidade e acessar direitos básicos. Segundo Almeida e Vasconcellos (2018), predomina a ausência de políticas públicas que incluam as travestis e as transexuais na escola e no mercado de trabalho. O trabalho é um direito social, que se encontra garantido na Constituição Federal de 1988. Entretanto, no Brasil, em razão do preconceito e da discriminação, o público em debate apresenta maior dificuldade de entrar no mercado de trabalho formal. Isso ocorre porque a sociedade concebe essas identidades como desviantes, fora da norma.

As falas trazidas pelas jovens participantes de nossa pesquisa descrevem uma cidade que não acolhe as mulheres, que adoece aquelas/as que precisam trabalhar e que nega lazer à juventude periférica e violenta corpos considerados desviantes em relação à heteronorma.

Considerações finais

O presente estudo teve como participantes jovens mulheres, negras, que tinham em comum a participação em uma ONG destinada ao seu segmento populacional e o fato de enfrentarem cotidianamente a aventura de circular pela cidade. Tal jornada as afeta na carne, e elas expuseram de modo vivo e emocionante o que significa habitar uma cidade construída e pensada para outros, para poucos.

Nos discursos apresentados, observa-se que as pessoas pobres sofrem mais em relação ao deslocamento na cidade, porque residem longe do trabalho e de outros equipamentos que oportunizam acesso à saúde, educação e lazer. Além de enfrentar o trânsito intenso, têm que suportar o transporte público que não oferece um serviço de qualidade, fator que causa perda de tempo social, fadiga, cansaço e estresse. Nesse contexto, no que se refere à mobilidade, a questão da classe aparece como marcador que influencia bastante na movimentação das jovens no espaço urbano, isto é, nos locais que frequentam e no transporte que utilizam. Ao problematizarem as questões que enfrentam cotidianamente, as jovens também pensam em possíveis soluções, como as ciclofaixas, que são representadas como ferramentas para lidar com as dificuldades de mobilidade urbana.

Outra questão levantada pelas jovens foi o assédio sexual. Tal crime compõe uma lógica de dominação exercida pelos homens, que contribui para opressão das mulheres e acaba por regular as suas possibilidades de circulação na cidade. Evidenciou-se que nos transportes e espaços públicos as jovens mulheres sentem medo, e tentam desenvolver estratégias para não sofrer violência. Entre as soluções apresentadas, elas pontuaram mudar a roupa, não ficar perto dos homens nos ônibus, não utilizar o metrô em horários específicos, entre outras. Observam-se estratégias de resistência solitárias e grande ausência do Estado no enfrentamento das supracitadas questões.

Nesse sentido, o estudo aqui compartilhado sinaliza para a fundamental importância de que sejam garantidos espaços democráticos em que as jovens mulheres possam compor as questões relacionadas ao espaço em que vivem. Sabemos que o direito à cidade é uma expressão daquilo que queremos, em que se destaca a busca por um contexto acolhedor, democrático, sustentável e seguro para todas e todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, C.; VASCONCELLOS, V. Transexuais: transpondo barreiras no mercado de trabalho em São Paulo. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 302-333, 2018.
- AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017**. Brasília: Antra, 2018.
- BARROS, I.; MATTEDI, M. O lazer na periferia. **UNIFACS**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/view/23/16>>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- BRASIL. Lei nº 10.224, de 15 de maio de 2001. Altera o Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2001. Seção 1, eletrônico. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10224.htm>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- _____. Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 set. 2018. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13718.htm>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- CASIMIRO, L. As mulheres e o direito à cidade: um grande desafio do século XXI. In: KOETZ, V.; MARQUES, H. D.; CERQUEIRA, J. T. (Orgs.). **Direito à Cidade: uma visão por gênero**. São Paulo: IbdU, 2017. p. 9- 11.
- COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.
- COSTA, M. R.; MENEZES, J. A. Os territórios de ação política dos jovens do movimento hip-hop. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 24, p. 199-215, 2009.
- D'ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-36, abr. 2020.
- GALETTI, C. C. H. Direito à cidade e as experiências das mulheres no espaço urbano. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 41., 2017, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 2017. p. 12-17.
- GALVÃO, P. V. M. et al. Mortalidade devido a acidentes de bicicletas em Pernambuco, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 5, p. 1255-1262, 2013.
- GUIMARÃES, L. Periferia e espaços periféricos: notas gerais. **Perspectiva Geográfica**, Cascavel, v. 10, n. 13, p. 109-118, 2015.
- HARAWAY, D. Manifesto Ciborgue: Ciência, Tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, T. (Org.). **Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 50-67.
- HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- IBGE. **Censo demográfico: características da população e domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- IPEA. **Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2013.
- _____. **Atlas da violência: retratos dos municípios brasileiros**. Brasília: Ipea, 2019.
- KAWANISHI, J.; FERRAREZE, R. Assédio no transporte público coletivo em Ponta Grossa/PR: Apontamentos e problematizações. In: V SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., 2018, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2018. p. 1-13.

- KOETZ, V. Nas ruas e nas praças. In: KOETZ, V.; MARQUES, H. D.; CERQUEIRA, J. T. (Orgs.). **Direito à Cidade: uma visão por gênero**. São Paulo: IbdU, 2017. p. 9-11.
- LEITE, M.; MELO, M. Juventudes e espaço urbano: uma análise geográfica na cidade de Montes Claros/MG. **Caderno de Geografia**, Minas Gerais, v. 27, p. 123-141, 2017.
- MARQUES, H. A luta das mulheres nunca matou ninguém: o machismo mata todos os dias. In: KOETZ, V.; MARQUES, H.; CERQUEIRA, J. (Orgs.). **Direito à Cidade: uma visão por gênero**. São Paulo: IbdU, 2017. p. 103-106.
- MARTINS, E. et al. Psicologia e democracia em um cenário de cidade como campo de disputa. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 37, p. 224-238, 2017.
- MATIJASCIC, M.; SILVA, T. Jovens negros: panorama da situação social no Brasil segundo indicadores selecionados entre 1992 e 2012. In: SILVA, E.; BOTELHO, R. (Orgs.). **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2016. p. 269-292.
- MENDES, A. R. F. **Urbanismo neoliberal periférico: reflexões sobre as transformações urbanas no bairro do Pina, Recife-PE**. 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- NUGEM, R.; SANTOS, C.; OLIVEIRA, C. Transporte coletivo e saúde: uma questão de gestão. **UninCor**, Betim, v. 10, n. 1, p. 186-198, 2012.
- PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, p. 263-274, jul./dez. 2008.
- SANTOS, S. Assédio sexual nos espaços públicos: reflexões históricas e feministas. **História, histórias**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 27-41, 2015.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SILVA, G. W. S. et al. Situações de violência contra travestis e transexuais em um município do nordeste brasileiro. **Revista Gaúcha de enfermagem**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 1-7, 2016.
- SILVA, L. M. N. **Desigualdade racial no Brasil: a reiteração do racismo estrutural na sociedade brasileira**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17723/1/TCC%20LARISSA%20MARIA%20DO%20NASCIMENTO%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- SILVA, S. H. G.; BOMFIM, Z. A. C.; COSTA, O. J. L. Paisagem, fotografia e mapas afetivos: um diálogo entre a geografia cultural e a psicologia ambiental. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 10, n. 21, p. 1-22, maio/ago. 2019.
- SOUSA, I. S.; NUNES, L. F.; BARROS, J. P. P. Interseccionalidade, femi-geno-cídio e necropolítica: morte de mulheres nas dinâmicas da violência no Ceará. **Rev. psicol. polít.**, vol. 20, n. 48, p. 370-384, 2020.
- VASCONCELLOS, E. **Transporte urbano, espaço e equidade: Análise das políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2001.
- VILLAÇA, F. **Espaço Intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Nobel, 2001.
- ZINGONI, P. O lugar da família nas políticas de lazer. In: NORONHA, V. (Org.). **Pensando sobre políticas públicas de lazer para juventudes em contextos de vulnerabilidade social: contribuições a partir de pesquisa em Ribeirão das Neves/Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora, 2009. p. 19-29.

RESUMO O presente artigo objetiva problematizar a circulação de jovens mulheres periféricas pelos bairros do Recife, Brasil, e compreender como elas se relacionam com o contexto urbano. Como referencial teórico-metodológico, utilizamos o debate feminista pós-estrutural e a interseccionalidade para abordar as categorias de articulação que colaboram na compreensão dos desafios de circulação na cidade. Nas oficinas e entrevistas realizadas, as jovens participantes evidenciaram um contexto urbano que dificulta os trajetos de pessoas pobres, não garante direitos básicos como o lazer às comunidades periféricas e torna passíveis de violência os corpos femininos. Destacaram como fundamentais para melhoria da vida nas periferias a implementação de mais ciclofaixas e espaços de lazer. Em nossas reflexões, observamos a ausência do Estado no enfrentamento efetivo das problemáticas referenciadas e destacamos a importância da garantia de espaços democráticos para que as jovens possam compor as pautas relacionadas à melhoria de suas condições de vida na cidade.

Palavras-chave: jovens, gênero, direito à cidade, interseccionalidade.

Desafíos al movimiento de mujeres jóvenes en la ciudad

RESUMEN Este artículo tiene como objetivo problematizar el movimiento de las jóvenes de la periferia por los barrios de Recife, Brasil, y comprender cómo se relacionan con el contexto urbano. Como marco teórico-metodológico, utilizamos el debate feminista postestructural y la interseccionalidad para abordar las categorías de articulación que colaboran en la comprensión de los desafíos de la circulación en la ciudad. En los talleres y entrevistas realizados, las jóvenes participantes mostraron un contexto urbano que dificulta los caminos de los pobres, no garantiza derechos básicos como el esparcimiento para las comunidades periféricas y hace que el cuerpo de la mujer sea susceptible de violencia. La implementación de más ciclovías y espacios de ocio se destacó como fundamental para mejorar la vida en las periferias. En nuestras reflexiones, observamos la ausencia del Estado en el enfrentamiento efectivo de los problemas referidos y resaltamos la importancia de garantizar espacios democráticos para que las mujeres jóvenes puedan componer los lineamientos relacionados con el mejoramiento de sus condiciones de vida en la ciudad.

Palabras clave: jóvenes, género, derecho a la ciudad, interseccionalidad.

Challenges to the movement of young women in the city

ABSTRACT This article aims to discuss the movement of young peripheral women through the neighborhoods of Recife, Brasil, and understand how they relate to the urban context. As a theoretical-methodological framework, we used the post-structural feminist debate and intersectionality to address the categories of articulation that collaborate in understanding the challenges of circulation in the city. In the workshops and interviews carried out, the young participants showed an urban context that hinders the paths of poor people, does not guarantee basic rights such as leisure for peripheral communities and makes female bodies liable to violence. The implementation of more cycle lanes and leisure spaces was highlighted as fundamental for improving life in the peripheries. In our reflections, we observed the absence of the State in the effective confrontation of the referred problems and highlighted the importance of guaranteeing democratic spaces so that young women can compose the guidelines related to the improvement of their living conditions in the city.

Keywords: youths, gender, right to the city, intersectionality.

DATA DE RECEBIMENTO: 30/01/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 20/04/2021



Jaileila Araújo Menezes

Docente vinculada ao Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL/UFPE).

E-mail: jaileila.santos@ufpe.br



Débora Carla Pereira Calado

Graduanda do Curso de Psicologia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil, bolsista de iniciação científica financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL/UFPE).

E-mail: debora.estudante@gmail.com



Juliana Catarine Barbosa Silva

Professora adjunta do Curso de Psicologia da Universidade de Pernambuco (UFPE), Brasil. Doutora em Psicologia pela UFPE. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL/UFPE).

E-mail: jucatarine@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Fórum de Escolas do Grande Bom Jardim: práticas de enfrentamento à violência armada em territorialidades escolares de periferias de Fortaleza

Laisa Forte Cavalcante

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

<https://orcid.org/0000-00002-6523-847X>

Larissa Ferreira Nunes

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

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

Ingrid Rabelo Freitas

Faculdade Metropolitana de Fortaleza, Departamento de Serviço Social, Fortaleza, Ceará, Brasil

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

Tadeu Lucas de Lavor Filho

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

<https://orcid.org/0000-0003-2687-1894>

João Paulo Pereira Barros

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

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

Luciana Lobo Miranda

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

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

Introdução

A violência armada¹ tem se intensificado, desde 2015, em diversas cidades da região nordeste do Brasil (BARROS, 2019). Além de agravar a questão da letalidade juvenil, a intensificação da violência armada produz efeitos na questão das mobilidades urbanas, na restrição do acesso a uma série de espaços e serviços, agravando as diversas violações de direitos, sobretudo, nos cotidianos de adolescentes e jovens residentes de bairros marginalizados (BARROS et al., 2019).

Faz-se importante destacar que cidades e países da América Latina vivenciam condições semelhantes a países em guerra, em que o número de mortes e o hiperencarceramento, especialmente decorrentes do narcotráfico ou da *política de guerra às drogas*, corroboram para uma difusão da violência armada e seus efeitos psicossociais em cotidianos de jovens (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ, 2018; CARNEIRO, 2011; BARROS; NUNES; SOUSA, 2020; CARNEIRO, 2011; VALENCIA, 2010). Algumas pesquisas, produzidas em contextos latino-americanos, apontam que crianças e adolescentes são os que mais sofrem diante da presença constante da violência armada (CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR/ PROGRAMA POR LA PAZ, 2020).

Para uma melhor explanação da violência armada e seus impactos, trazemos alguns dados sobre a letalidade juvenil no Ceará e, em específico, sua capital. A cidade de Fortaleza, Brasil, está no pódio nos dois últimos Índices de Homicídios na Adolescência (IHA) (CANO; MELO, 2017). Algumas territorialidades periféricas², como Barra do Ceará, Grande Messejana e Grande Bom Jardim (GBJ), Brasil, apresentam elevadas taxas de homicídios de adolescentes e jovens, sobretudo, ocasionados por armas de fogo (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ, 2019; COMITÊ CEARENSE PELA PREVENÇÃO DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA, 2020a). Essas mesmas localizações geográficas são tidas como assentamentos precários ou Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS), devido às suas condições maximizadas de precariedade de vida e de vulnerabilidades sociais (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ, 2018). Além disso, destaca-se, nesses territórios, a presença marcante da violência policial, que corrobora para a letalidade em suas ações, além de, em contrapartida, uma redução e precarização de políticas sociais (BARROS; NUNES; SOUSA, 2020).

Dados de 2019 no Ceará, Brasil, apontam para uma redução (50,04%) no número de crimes violentos letais intencionais em comparação ao ano de 2018 (COMITÊ CEARENSE PELA PREVENÇÃO DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA, 2020a), fato que tem sido associado a uma suposta trégua entre grupos criminosos que ocorreu no início do ano (NUNES, 2020). Entretanto, no final de 2019 e no começo de 2020, é possível identificar o aumento significativo de homicídios, sobretudo, nas semanas em que aconteceu o motim dos

1 A violência armada, nesta pesquisa, é entendida como o uso intencional de armas de fogo aliado às ações perpetradas por grupos criminosos a fim de conquistar e controlar territórios e mercados ilegais, o que muitas vezes abrange conflitos armados entre grupos e policiais, ou mesmo entre grupos criminosos rivais, assim como códigos de controle social, a exemplo das restrições compulsórias de circulação e trânsito, que podem ser observadas habitualmente nas periferias (CAVALCANTE; ALTAMIRANO, 2019).

2 Entendemos territorialidades periféricas como a junção de localizações geográficas marginalizadas que se reinventam em meio a lógicas hegemônicas que ignoram suas singularidades e polifonias. Os territórios existenciais que ali se formulam visibilizam e dizibilizam (produzem modos de dizer) modos de afirmação coletiva, os quais aparecem para além de suas relações com a pobreza, criminalização, desigualdade, dentre outras opressões e violências impostas, mas que se reiteram como sujeitos e habitantes de um território-vivo (CAVALCANTE; ALTAMIRANO, 2019).

policiais do Estado do Ceará (COMITÊ CEARENSE PELA PREVENÇÃO DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA, 2020b). Somente de janeiro a maio de 2020, 798 adolescentes e jovens entre 12 e 24 anos tiveram suas trajetórias de vida interrompidas, representando 42,29% do total de mortes violentas deste período e, por sua vez, um aumento de 13,92% se comparado com os mesmos meses de 2019 (FÓRUM POPULAR DE SEGURANÇA PÚBLICA DO CEARÁ, 2020). Dados mais recentes apontam 4.039 homicídios somente em 2020, dos quais 12% são adolescentes de 10 a 19 anos. Especificamente, em média, 12 adolescentes foram mortos a cada semana e uma adolescente foi assassinada a cada cinco dias, apresentando assim um aumento de 69% comparado ao ano anterior, 2019 (COMITÊ CEARENSE PELA PREVENÇÃO DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA, 2021).

No tocante às territorialidades mais afetadas, dentre os dez bairros com maiores índices de homicídios de adolescentes e jovens, destacamos Granja Lisboa, Granja Portugal, Siqueira e Bom Jardim (primeiro lugar), Brasil. Todos os bairros citados compõem o Grande Bom Jardim e fazem parte desse ranking (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ, 2020). Essas adolescências e juventudes, tidas como algozes da violência, são constituídas a partir do signo da desigualdade, tratadas igualmente como diferentes e perigosas a partir da narrativa do “envolvimento” (NUNES, 2020).

A partir dessa realidade, trazemos Mbembe (2017) para entender como essas periferias são tidas como “mundos de morte”. Para esse autor, há uma atualização no modo de gerir a vida/morte a partir do exercício *necropolítico*. Segundo Mbembe (2017), *necropolítica* diz respeito às formas contemporâneas que subjugam vidas ao poder da morte. Ela ocorre a partir da ficcionalização de um inimigo e na produção de zonas de morte (mundos de morte). Existem diferentes expressões *necropolíticas*, tais como o encarceramento em massa, extermínio da juventude pobre e negra, aumento de morte de mulheres, dentre outras (BARROS et al., 2019). No contexto cearense, percebemos que a ficcionalização dos inimigos se atualiza na figura do envolvido/bandido (sujeitos que estão ligados à infracionalidade ou são tidos como suspeitos de traficarem drogas).

Destacamos esses dados para apontar a conexão entre desigualdade social, condição de pobreza e letalidade juvenil com a presença marcante de políticas punitivo-penais e escassez de políticas assistenciais, de modo a manter uma hegemonia social burguesa e a subalternização de minorias sociais e alteridades. Como uma das consequências do robustecimento da violência armada em Fortaleza nos últimos anos, há que se considerar a dificuldade de transitar pela cidade e o acesso prejudicado a alguns equipamentos públicos como uma das mudanças nos cotidianos, principalmente de moradores de periferias (BARROS et al., 2019). Dentre esses equipamentos, destacamos as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e as escolas públicas que, por sua vez, tiveram seus calendários modificados para não prejudicar os/as alunos/as. Também houve toques de recolher em alguns bairros, devido às regras territoriais impostas pelas facções que proibiam a circulação de pessoas de uma territorialidade para frequentarem outra “dominada” por uma facção rival (CAVALCANTE; ALTAMIRO, 2019). Diante dessa violação do direito de ir e vir e dos aspectos conectados ao deslocamento e à locomoção por/entre territórios e espaços físicos, há também aspectos simbólicos e afetivos presentes nessas restrições e estrangulamentos das mobilidades urbanas que se relacionam intimamente a marcadores raciais, sociais e de gênero desses jovens (SAVEGNAGO, 2020).

Alguns estudiosos/as têm dedicado suas pesquisas ao fenômeno da violência armada nos cotidianos de jovens de territorialidades periféricas na cidade de Fortaleza, tendo apresentado análises contextualizadas do recrudescimento da letalidade e precarização da vida juvenil em locais em que a vulnerabilidade social é acentuada (COSTA et al., 2021; GOMES et al., 2020; BARROS; NUNES; SOUSA, 2020). Dentre os cotidianos afetados e a violação de direitos

maximizados, destacamos as territorialidades escolares e educacionais, inseridas na educação formal e não-formal, respectivamente, em escolas de ensino regular e espaços de cultura, arte e lazer. Sendo esses espaços nas periferias de Fortaleza pontos de (im)permanência de juventudes acuadas pelas diversas violências postas no território (LAVOR FILHO, 2020).

A respeito dos efeitos da violência armada em instituições educacionais/escolares, após o primeiro relatório do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA), a evasão escolar foi uma das 12 evidências apontadas como possíveis vulnerabilidades que culminaram para o assassinato desses adolescentes. Deste modo, uma das recomendações para a redução de homicídios juvenis trata-se da busca ativa para a (re)inclusão de adolescentes no sistema escolar (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ, 2018). Segundo esse relatório, o rompimento do vínculo escolar é tido como um sinal de precarização da vida, de exposição ao risco e de alerta de vulnerabilização ao homicídio.

Entretanto, se por um lado há um recrudescimento da violência, por outro, cotidianamente, coletivos juvenis, instituições escolares e outros agentes envolvidos inventam formas de existir e resistir – re-existências – nas periferias (ACHINTE, 2017; TAKEITI; VICENTIN, 2019). Frente a essa realidade, movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais e universidades têm unido forças e pensado em estratégias para o enfrentamento da violência armada (BARROS; NEGREIROS; QUIXADÁ, 2018). É nesse contexto que surge o *Fórum de Escolas pela Paz do Grande Bom Jardim* (FEPGBJ), em 2012, após o assassinato de um jovem estudante, o que gerou comoção coletiva e desencadeou iniciativas de articulação para o enfrentamento à letalidade juvenil.

O Fórum de Escolas é composto por 12 escolas estaduais³, por organizações não governamentais do GBJ, órgãos do Governo Estadual do Ceará, como o programa Pacto pelo Ceará Pacífico, através da célula NAPAZ e o Centro Cultural Bom Jardim (CCBJ), e conta com o apoio do VIESES-UFC e do Laboratório em Psicologia, Subjetividade e Sociedade da UFC (LAPSUS-UFC), além de outros grupos ligados a instituições universitárias de Fortaleza. O FEPGBJ se propõe a debater estratégias conjuntas de enfrentamento às implicações da violência armada nas escolas, além de traçar algumas ações a serem realizadas no GBJ para fomentar espaços coletivos de discussão e de fortalecimento dos vínculos escolares.

Dentre seus objetivos, destacamos: contribuir na construção de contextos escolares e comunitários mais coesos, através de ações de prevenção de violência intergeracional e de gênero, da resolução pacífica de conflitos, dentre outros; e a luta pela continuidade dos/as estudantes dentro da escola em condições qualificadas de aprendizagem. A partir de 2020, no contexto da pandemia por COVID-19, mesmo após o decreto estadual de distanciamento social, as territorialidades periféricas apresentaram maiores índices de mortalidade não somente pela COVID-19. Ao longo deste período, houve uma continuidade crescente de assassinatos e uma ampliação da fragilidade dos vínculos escolares.

3 As 12 escolas que compõem o Fórum de Escolas do GBJ são: Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Ícaro de Sousa Moreira, Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Michelson Nobre da Silva, Escola de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI) Jociê Caminha, EEFM Santo Amaro, EEFM Paulo Elpídio, EEFM São Francisco Canindezinho, EEFM São Francisco Bom Jardim, EEMTI CAIC Maria Alves Carioca, EEMTI Senador Osires Pontes, Escola de Ensino Médio (EEM) Professora Eudes Veras, EEFM D. Julia Alves Pessoa, EEFM Poeta Patativa do Assaré.

Ao levarmos em consideração o contexto apresentado, este artigo se guiará pela seguinte questão: como o *Fórum de Escolas pela Paz do Grande Bom Jardim* contribui para o enfrentamento à violência armada, que tem limitado as mobilidades urbanas de crianças e jovens em Fortaleza? Portanto, temos como objetivo cartografar práticas de enfrentamento à violência armada e seus efeitos nos cotidianos de jovens, realizadas ou fortalecidas pelo *Fórum de Escolas pela Paz do Grande Bom Jardim* (FEPGBJ).

As discussões são embasadas em referenciais teóricos da Psicologia Social em diálogo com autores/as críticos à colonialidade e pós-estruturalistas. Para tanto, utilizamos a cartografia como manejo de pesquisa-inter(in)venção (BENÍCIO et al., 2018), tendo o diário de campo como ferramenta de colheita de dados e o prisma cartográfico como estratégia analítica. Desse modo, as seções a seguir estão divididas em: percurso e ferramentas metodológicas, em que apresentamos de que maneira utilizamos as pistas da cartografia para acompanhar e compor os processos de luta e resistência do *Fórum de Escolas*. Em seguida, discutimos sobre a cartografia das atividades e ações do FEPGBJ como analisadores de outros modos de produção de “re-existência”. Salientamos que, nesse processo cartográfico, nos interessamos pela processualidade, pelo plano coletivo de forças que tecem as lutas e práticas de “sobrevivências” dos sujeitos que compõem o FEPGBJ. Por fim, nas considerações finais, apresentamos uma síntese do que foi discutido.

Percurso metodológico

Este artigo deriva de investigações cartográficas no/sobre/a partir do *Fórum de Escolas pela Paz do Grande Bom Jardim*, especificamente, de duas dissertações ligadas ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, as quais unem pesquisa, extensão e formação profissional. Uma dessas dissertações foi concluída em 2021, sob o título *Fórum de Escolas pela Paz do Grande Bom Jardim: enfrentamentos às dinâmicas da violência armada em periferias de Fortaleza*; enquanto a outra, finalizada em 2020, denominada *Spray nas mãos, afetos nos muros: cartografia de inter(in)venções do graffiti no cotidiano de jovens inventores*. Essas dissertações encontram-se no campo de extensão dos laboratórios aos quais estão ligadas, VIESES-UFC e LAPSUS-UFC, no GBJ. Além disso, o artigo também conta com a autoria e parceria de uma trabalhadora do Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS), uma das instituições que compõem o *Fórum de Escolas* e atuante no GBJ.

Ambas as dissertações estão alinhadas ao *ethos* da cartografia como tipo de pesquisa-“inter(in)venção”, na qual esse “in” tem como objetivo reiterar o caráter inventivo ao propor uma pesquisa COM e não sobre, das forças e não das formas, da construção coletiva e não do campo representacional (BENÍCIO et al., 2018). Cartografar é acompanhar processos em que não há uma hierarquia entre quem pesquisa e quem é pesquisado; ao contrário, ao adentrar no campo da experiência compartilhada, reinventam-se fluxos, itinerários e desestabilizam-se relações hegemônicas e cristalizadas (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014), tais como a naturalização da violência urbana, relações entre sujeitos e territórios e extermínio de jovens em territórios marginalizados. Portanto, a cartografia é um *ethos* de pesquisa, um traçado de percurso que visa mergulhar nas produções de afetos, nos processos de subjetivação, luta e resistência das práticas coletivas do FEPGBJ.

Lócus de pesquisa

Elegemos o Grande Bom Jardim (GBJ), Brasil, como território da pesquisa devido às suas especificidades, a saber: ser um conjunto de comunidades historicamente estigmatizadas; apresentar elevado índice de mortalidade, seja por doenças sazonais, seja em decorrência de violências; a presença massiva de policiais na comunidade que não garantem a qualidade de vida, ao contrário, têm contribuído para o aumento da letalidade juvenil; e, sobretudo, a coletivização de movimentos sociais e comunitários dos moradores do GBJ. Dentre esses coletivos, escolhemos o FEPGBJ por sua característica de construção coletiva e participação de várias organizações e movimentos sociais, além da participação de estudantes das escolas do GBJ, criando assim um elo entre coletivos, escolas e comunidade, além de romper com a ideia hierárquica e separatista entre academia e movimentos sociais, mostrando a força dessas alianças.

É importante destacar que o Grande Bom Jardim é um território periférico de Fortaleza, composto oficialmente por cinco bairros: Granja Portugal; Bom Jardim; Canindezinho; Granja Lisboa e Siqueira (BEZERRA, 2015). Segundo dados do site da Prefeitura de Fortaleza (2020), observam-se nele elevadas taxas de concentração de pobreza e baixos indicadores sociais como Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), escala utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para analisar o índice de pobreza no Brasil, inferiores à média nesse território. Além de apresentarem um acesso bastante precarizado a serviços de saneamento básico e baixa alfabetização (FREITAS et al., 2019). Além disso, destacamos o perfil populacional do GBJ, composto majoritariamente por jovens (60%), entretanto, simultaneamente em que as juventudes caracterizam boa parcela dessa população, são elas também as maiores vítimas da violência armada nas periferias de Fortaleza (CENTRO CULTURAL BOM JARDIM, s/d).

O GBJ e o *Fórum de Escolas pela Paz* são vistos pelos autores como “territórios existenciais” (BORGES, 2016), que vão além de uma delimitação espacial, mas trata-se de um território vivo sujeito a modificações, reinvenções e produção de re-existência (força de resistir + permanência/teimosia em permanecer vivo diante das políticas de matabilidade). Isto é, o Fórum de Escolas é um território coletivizado em que vetores subjetivos fecundam a realidade vivida e que tem tensionado dispositivos⁴ de criminalização e culpabilização produzidos por relações de poder-saber-Subjetivação hegemônico, além de processos de dessubjetivação, por meio de novos agenciamentos sobre/da/com a periferia (PELBART, 2019).

Ferramentas metodológicas

A inserção primária dos autores ocorreu em 2018, por meio de uma atividade de extensão universitária do VIESES-UFC, em que foram desenvolvidas oficinas sobre trajetórias de vidas de jovens no âmbito familiar e escolar/educacional, realizadas na escola Osires Pontes, localizada em um dos bairros da região do Grande Bom Jardim. Essa atuação contou com a parceria da *Liga de Direitos Humanos do Núcleo Cearense de Estudos sobre a Criança* (NUCEPEC-UFC). Foi a partir desta atividade que mais frentes de extensão se iniciaram, como a chegada do

4 O sentido de dispositivo aqui abordado é o mesmo apresentado por Foucault (2000, p. 244): “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos”.

LAPSUS-UFC, que também abriu uma frente de extensão em escolas no GBJ. Sendo assim, as pesquisas cartográficas já citadas passam a ser desenvolvidas nessa inseparabilidade entre extensão e pesquisa.

Diante disso, nos inserimos nesses espaços escolares, contribuindo para o fortalecimento de laços entre a escola, jovens e comunidade, os quais se unem, sobretudo, na figura do *Fórum de Escolas*. Desde então, temos implicado, junto com os demais integrantes do FEPGBJ, a cobrar do poder público providências diante das violações de direitos, do elevado índice de assassinatos de jovens e do incremento da violência urbana. Mais recentemente, diante da pandemia por COVID-19, o Fórum de Escolas também tem buscado apoio e visibilidade diante dos elevados números de pessoas mortas por essa doença; por isso, nos últimos meses, as atividades do Fórum visam diminuir o agravo dessas violações e compartilhar práticas de cuidado à saúde física e mental.

A participação engendrada nos cotidianos das ações do FEPGBJ é um significativo espaço de co-produção dos dados, à medida que permite acompanhar e interagir nos processos e relações de poder-saber-Subjetivação que fecundam os territórios existenciais em torno do cotidiano do FEPGBJ, dos jovens e do contexto escolar (ALVAREZ; PASSOS, 2015; BARROS; KASTRUP, 2009). Desse modo, os encontros, reuniões e ações contavam sempre com integrantes dos laboratórios citados. Essas atividades foram transcritas em formato de Diário de Campo, sendo o instrumento de colheita de dados que possibilita compartilhar todo o processo de construção da rede que o FEPGBJ tem arquitetado (PASSOS; KASTRUP, 2014).

Além disso, é importante salientar que os registros em formato de diários de campo sinalizam, além da descrição das atividades, pensamentos e implicações dos próprios pesquisadores, apontamentos de dúvidas e novas problemáticas, as quais foram posteriormente analisadas (BRASILINO; CARDONA; CORDEIRO, 2014). Além dos registros em diários de campo, registramos em foto algumas atividades. Tais materialidades são utilizadas para discutirmos de que modo esse coletivo tem pensado estratégias de enfrentamento à letalidade juvenil, à violência armada e à evasão escolar. Além disso, o uso de imagens e outras metodologias participativas tem como intuito evocar a participação dos/as estudantes.

Procedimentos de análise de dados

Orientamos nossa análise a partir do prisma cartográfico, sobretudo, por entendermos que “dados” são construídos de forma participativa entre os sujeitos que habitam as territorialidades educacionais e escolares (BARROS; BARROS, 2014). Desse modo, alguns acontecimentos produzidos pelo FEPGBJ são tomados como analisadores (LOURAU, 1993), ou acontecimentos-analisadores, como preferimos. Esses acontecimentos-analisadores são entendidos como fenômeno político que nos convoca a tensionar aspectos cristalizados e naturalizados acerca dos fenômenos psicossociais (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Para fins didáticos, dividimos em reuniões mensais com os integrantes e espaços de escutas sensíveis, em que são abordados os impactos psicossociais e o índice de matabilidade dos jovens na periferia.

Estratégias e enfrentamentos produzidos pelo Fórum de Escolas: arte e cultura como táticas de sobrevivência

Ao longo dos anos, foram se aglutinando diversos parceiros ao coletivo do Fórum, além dos professores e gestores das escolas, entre eles a Rede DLIS (entidade que reúne organizações da sociedade civil para proposição, avaliação e monitoramento de políticas públicas), o Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA), a Universidade Federal do Ceará (UFC) e o NPAZ. O FEPGBJ, por meio dos seus nove anos de execução, tem desenvolvido ações de prevenção à evasão escolar, bem como tem articulado mobilidades de estudantes entre escolas, cujos acessos muitas vezes são proibidos devido ao tráfico de drogas e a disputa de territórios entre facções.

Estar em co-produção das ações do *Fórum de Escolas* passa por construirmos ações e intervenções que visam produzir transformações sociais (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). Destacamos as reuniões mensais e ações do FEPGBJ como dispositivo de insurgência coletiva, que têm por finalidade discutir pautas e ações em torno do enfrentamento da violência armada e dos homicídios juvenis do território, sobretudo, diminuir seus impactos nas territorialidades escolares/educacionais. Os encontros agregam em média 30–40 participantes, sendo que, antes da pandemia, essas reuniões ocorriam presencialmente, em caráter rotativo, cada mês em uma escola diferente ou no CCBJ.

Um destaque dessas reuniões parte do protagonismo de estudantes, em especial, para pensar estratégias para o enfrentamento das violências e opressões sociais que atravessam o cotidiano das juventudes periféricas. Um dos temas sempre discutidos refere-se à evasão escolar e que novas propostas podem ser colocadas em prática para frear essa evasão e ampliar a rede de proteção aos adolescentes. Sobretudo desde 2018, quando se iniciou nossa aproximação, temos visto a produção de uma rede de apoio que horizontaliza o lugar de participação, se tal modo que o pertencimento de cada participante é permeado por uma produção coletiva de subjetividades que não sucumbem às malhas necropolíticas à brasileira que fazem dos jovens “pele alva e pele alvo”, como coloca Emicida (2019) em sua música *Ismália*.

A coletivização de outros modos de “habitar o plano comum” (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014) educacional tem corroborado para o interesse coletivo da comunidade em atuar na busca da redução da letalidade juvenil. Um dos “dispositivos de enunciação” (DELEUZE; GUATTARI, 1992), ou seja, produção micropolítica de vetores de subjetivação coletiva, são as práticas culturais e artísticas, tais como HIP HOP, Graffiti, danças como o “passinho”, curtas metragem, participação da *Marcha da Periferia* e do *Festival de Arte e Cultura*.

Figura 1 – Encontro Mensal do Fórum de Escolas em fevereiro de 2020.



Fonte: arquivo pessoal (2020).

A união de diferentes corpos que habitam o Fórum busca, antes de tudo, o direito de existir como sujeitos políticos, para assim terem suas reivindicações notórias, já que apontam o GBJ como local em que sujeitos não são tidos como importantes, nem passíveis de luto (BUTLER, 2015; BARROS, 2019). Este lugar de partilha das intervenções acaba se constituindo como um “território existencial” em que se articulam cooperações e construção de redes de multiplicidades de pensamentos e proposições ativas no processo da realidade (ALVAREZ; PASSOS, 2015). Essa produção do comum vista no FEPGBJ pode ser entendida como um dispositivo de construção democrática mesmo em condição neoliberal, visto que o neoliberalismo amplia as desigualdades socioeconômicas e produz desmonte de instâncias coletivas.

Butler (2018) coloca-se em consonância à produção de alianças coletivas para o enfrentamento de contextos neoliberais que minam a produção de resistências, em uma ética de coabitação de diferentes movimentos em espaços públicos, os quais se unem para reivindicar melhorias para o coletivo (BUTLER, 2018). Para a autora, ao pautar a vida coletiva de minorias, “o que está em jogo são as condições que tornam a vida sustentável e, portanto, as dissensões morais centram-se invariavelmente em como ou se essas condições podem ser melhores e as condições precárias, amenizadas” (BUTLER, 2018, p. 57). Nesse sentido, abordamos aqui a noção de precariedade trabalhada por Butler (2018), em que todos sujeitos possuem vidas precárias, entretanto, as condições sócio-político-econômicas tornam alguns territórios e algumas vidas em condições de maior vulnerabilidade, logo, em uma maximização de precariedade, sobretudo pela negligência estatal.

No segundo semestre de 2019, o FEPGBJ contabilizou 19 mortes de jovens no território e, somente entre novembro e dezembro, cinco alunos e ex-alunos de uma mesma escola foram assassinados. Os encontros mensais do segundo semestre de 2019 até março de 2020, diante da série de violações repercutidas nas escolas, pautaram o formato das comissões de prevenção às violências, de modo que pudessem ser efetivadas sem deixar os educadores expostos às violências, uma vez que essa é uma das principais dificuldades apresentadas para a notificação de casos apresentados pelos/as estudantes. Os relatos dos/as representantes dos núcleos

gestores evidenciaram que o ato de notificar era visto como algo que trazia risco para elas/es, pois frequentemente o violador é uma pessoa próxima da família e conhece a rede de proteção a qual a vítima pode recorrer.

Ao falarmos sobre essas mortes evitáveis e vidas passíveis e não passíveis de luto (BUTLER, 2015), trazemos à tona o debate de regulação da comoção social e da elegibilidade da vida. As trajetórias interrompidas no GBJ encaixam-se nessa lógica, pois somente nós choramos essas mortes. Portanto, quando coletivos e ONGs decidiram unir-se em prol da “vida periférica” e cobrar do Estado melhorias, observamos corpos que “se reúnem para exigir reconhecimento e valorização, uma justiça mais abrangente que um direito específico, mas um direito à liberdade e à visibilidade política” (BUTLER, 2018, p. 33) da vida e da morte.

Uma outra ação importante realizada pelo Fórum de escolas, vinculada a uma das dissertações citadas anteriormente, no ano de 2019, foram as “escutas sensíveis”, momentos de acolhimento da comunidade escolar, principalmente com os alunos e professores, após o assassinato de algum aluno. Em 2019, somente em uma das escolas do território, foram cinco jovens assassinados no segundo semestre, o que tem levado aos estudantes sofrimento psíquico, insegurança e medo pela própria vida. Dessa maneira, organizamos rodas de conversas com alunos dessa escola, em que trabalhamos a produção de memória do jovem assassinado e a necessidade da não naturalização dessa violência armada que vem ceifando a vida dos jovens de periferias.

Em uma outra oportunidade, em decorrência do assassinato de outra estudante desta mesma escola, propomos, além de uma roda de conversa como a realizada anteriormente, reunindo alunos da escola, a realização de uma oficina de produção de cartazes com a posterior colagem em frente ao muro da escola. Nesses cartazes, os alunos, professores e a equipe gestora colocavam seus sentimentos de saudade, tristeza, dor, indignação e luta diante da problemática da violência letal de jovens e outras formas de violências. Este acontecimento nos sinaliza o quanto a exclusão social e a necropolítica revelam essa política de produção de morte de existências julgadas supérfluas e desimportantes no contexto neoliberal em que estamos inseridos.

Nesse contexto, estes foram momentos pensados e construídos coletivamente pelas pessoas que compõem o Fórum, no intuito de produzir alianças para, além de lidar com os momentos de luto da comunidade escolar, potencializar práticas e discursos de re-existências (ACHINTE, 2017; PEREIRA, 2017) dessas juventudes que são diretamente afetadas e persistem em resistir às políticas de precarização da vida, que produzem medo, desesperança e morte (COSTA et al., 2020). Inseridos nesses processos, entendemos que cartografar é compor esses espaços de luta, luto e re-existência.

Figura 2 – Colagem de Cartazes fruto de um momento coletivo de produção de memória pelas vidas perdidas pela violência armada.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Em vista da ampliação dos homicídios de jovens no GBJ, foi apresentado, em janeiro de 2020, antes do início do processo pandêmico no Ceará, um conjunto de ações pensadas para o enfrentamento dessa problemática. Assim, um documento construído coletivamente e entregue à vice-governadoria em uma audiência, a qual contava com a presença de membros do FEPGBJ, solicitou respostas efetivas e ações direcionadas à prevenção dos homicídios de adolescentes e jovens do GBJ. Dentre algumas ações já citadas, destacamos o suporte para a ida e vinda dos estudantes que sofrem com problemas de territórios faccionados, políticas de trabalho e renda para estudantes, apoio assistencial para jovens em situação de extrema vulnerabilidade social, reformas estruturais e construções de escolas que estão em prédios alugados.

Ações do Fórum de Escolas na Pandemia de Covid-19

A chegada da pandemia do novo coronavírus no Ceará, em março de 2020, inaugura algumas questões e desafios às escolas do GBJ. Primeiramente, a preocupação com as vidas de seus alunos e familiares. Além disso, a interrupção das aulas presenciais e do calendário escolar, bem como as dificuldades na possibilidade de um ensino remoto, visto que boa parte dos alunos não tinha acesso à internet, ou sequer eletrônicos como celulares para assistir às aulas. A suspensão das aulas presenciais mudou radicalmente as rotinas dos/as gestores/as, professores/as, estudantes, familiares e de toda a comunidade, atingindo-os/as pelas incertezas e preocupações com a COVID-19.

Os encontros mensais e as ações do FEPGBJ nas escolas foram temporariamente paralisados com o advento do isolamento social, posto que havia outras demandas mais urgentes naquele momento a serem cuidadas, a exemplo da distribuição do vale alimentação para os alunos,

recurso estadual por conta da merenda escolar, e a entrega de algumas cestas básicas por parte da escola. Percebendo o desafio da articulação dos encontros, impossibilitados de serem presenciais, em agosto de 2020, foi proposto o retorno dos encontros, desta vez, de forma remota, através de plataformas de *chats* virtuais, agregando gestores, professores e parceiros que compartilhavam, dentre outras questões, os desafios do ensino remoto.

Nos encontros, os participantes compartilham suas múltiplas angústias, tanto em relação à pandemia, com familiares de alunos adoecendo, por exemplo, e também com o aumento no número de homicídios em decorrência da violência armada, como já citado (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ, 2020), mesmo em período de isolamento social. Além dessas preocupações e demandas, o risco do aumento da taxa de evasão escolar devido à precariedade do acesso à internet por parte de uma parcela significativa dos alunos para acompanhar aulas remotas foi e está sendo algo bem desafiador. Infelizmente, o GBJ tem agregado grande número de pessoas vítimas pela COVID-19. A crise sanitária ocasionada pela pandemia ampliou ainda mais as desigualdades, violações de direitos e violências já existentes no território, o que tem contribuído para o aumento do sofrimento psíquico dos/as estudantes.

Defronte às fragilidades identificadas nas territorialidades escolares, os/as participantes, no formato das comissões, apresentaram sugestões de modo que as denúncias, principalmente relacionadas à evasão escolar e aos conflitos territoriais de guerras às drogas, pudessem ser feitas sem gerar riscos aos adolescentes e à comunidade escolar. Em julho de 2020, após um projeto apresentado pela Assembleia Legislativa para alteração da lei 13.230 de 2002, o governador sancionou a Lei 17.253, que traz no inciso I do segundo parágrafo a competência da comissão de proteção e prevenção à violência contra crianças e adolescentes (CEARÁ, 2002, 2020).

Como tentativa de fortalecer as redes de apoio dos/as estudantes e perpetuar as pautas do *Fórum de Escolas*, o planejamento do *Festival de Arte e Cultura* foi incorporado às atividades do Fórum. Este evento foi realizado no dia 13 de novembro de 2020 e envolveu estudantes e artistas do território de forma totalmente virtual, seguindo as recomendações dos órgãos de saúde. O evento integrou a *Semana Estadual de Prevenção aos Homicídios na Adolescência*, realizada pelo Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência.

Figura 3 – À direita, cartaz da Semana Cada Vida Importa (2020), e à esquerda, cartaz do Festival de Arte e Cultura: Cada Vida Importa (2020).



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Dentre as diversas atividades nas quais nos inserimos, destacamos também a produção do curta metragem *Não Pare de Sonhar*⁵, o qual foi produzido por três escolas públicas do GBJ e contou com a participação de um dos laboratórios supracitados na promoção de oficinas sobre a temática de adolescências e violências, na construção do roteiro e gravação. Para nós, as práticas artísticas e culturais, sobretudo as marginais (poesia no ônibus, fanzine etc.), são utilizadas como estratégias de visibilidade, como táticas de re-existência e de interpelação das expressões necropolíticas que assolam o cotidiano do GBJ, posto que procuram “re-definir e re-significar a vida em condições de dignidade e autodeterminação, enfrentando a biopolítica que controla, domina e mercantiliza os sujeitos e a natureza” (ACHINTE, 2017, p. 20). Como salienta Glória Diógenes (2020), por meio da arte, a juventude produz linhas tortas de linguagens que fogem da gramática colonial, brinca com novos arsenais de afetos por meio do “contágio profanatório” e, assim, reinventa seus modos de ser, estar e de sobreviver.

Essas experiências mostram como as articulações do *Fórum de Escolas* se materializam, compreendendo que a relação escola-comunidade e a educação extrapolam os muros escolares e que, sozinhas, as instituições de ensino não conseguem dar conta dos inúmeros desafios da educação. As escolas, por fazerem parte de uma comunidade, encaram o desafio de uma educação contextualizada, dialogando com a educação formal e não formal. Segundo Gohn (2006), a educação não formal é uma complementaridade da educação formal. A autora faz uma comparação entre os dois formatos e a educação informal, demarcando o campo de atuação:

5 Além de ter sido amplamente divulgado nas escolas, na *Semana Estadual de Prevenção de Homicídios na Juventude*, ele também foi apresentado no Cine Teatro São Luiz. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tWe5ZgzQ1KQ>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006, p. 28).

Sendo assim, a educação não formal exercida no FEPGBJ, outra ferramenta de linguagem, através da atuação de organizações não governamentais e equipamentos e coletivos culturais atuantes no território, busca desenvolver formações de arte, cultura e direitos humanos com estudantes e também promover encontros sobre esses temas para toda a comunidade escolar. Dessa forma, a comunidade educativa cumpre um importante papel de complementaridade na formação de jovens no GBJ. É relevante salientar que, mesmo com o encerramento do ano de 2020, a pandemia ainda segue em curso, requerendo todos os protocolos possíveis de cuidados e distanciamento social. Desta maneira, os encontros do Fórum de Escolas seguem se organizando de maneira remota e as escolas públicas, até o presente momento, estão com atividades escolares suspensas.

Considerações finais

As reflexões que detalhamos sobre as alianças constituídas entre e com territórios escolares da periferia de Fortaleza, o *Fórum de Escolas*, revelam os atravessamentos de uma encruzilhada do direito à vida e da mobilidade de corpos juvenis presentes em espaços “faccionados”, permeados pela política de inimizade, pela política de guerra às drogas e pela violência armada na cidade de Fortaleza. Nesse sentido, o direito de ir e vir, sobretudo a permanência no espaço escolar, têm sido circunstâncias mediadas pelos efeitos da violência, cuja realidade é acentuada na periferia do GBJ, onde predominam precárias políticas de prevenção à violência em contrapartida do fortalecimento de políticas punitivas e militarizadas, além da perpetuação de ineficientes políticas de cultura e lazer para as juventudes.

Na contramão dessa realidade, aponta-nos a cartografia das ações do Fórum de Escolas, que os territórios escolares tendem a garantir seus espaços como pontos de encontros para as juventudes vivenciarem suas expressões juvenis e suas polifonias geracionais e culturais. Salientamos que esses encontros, muitas vezes na realidade da periferia de Fortaleza, são assolados pela proibição da mobilidade nas ruas dos territórios, cujos corpos racializados e genderizados em sua maioria são os mais violentados pela violência armada e pelos grupos que disputam o tráfico de drogas. Por isso, atribuímos a noção de territorialidades escolares/educacionais, por demonstrar que o território da escola evidencia um espaço tático de sobrevivência, onde o Fórum de Escolas intervém enquanto um aliançamento de lutas e re-existências das juventudes.

A disputa de poder pelo território periférico no âmbito da segurança pública atravessa os cotidianos escolares que compõem o FEPGBJ e, conseqüentemente, impõem sentimentos e crenças de terror e medo social nas mobilidades de estudantes e professores. Essa realidade social se tornou pauta para a criação e permanência de trabalhos desenvolvidos pelo Fórum de Escolas há quase seis anos. Entre escolas e parceiros, são fomentados espaços estratégicos de discussão e planejamento de ações para o enfrentamento dos efeitos da violência armada no território, principalmente os homicídios que há muitos anos aumentaram as estatísticas de jovens estudantes assassinados. Mesmo diante das violações de direitos enfrentadas nas

periferias do capitalismo e sua ampliação devido às regras impostas por facções criminosas, o trabalho que essa organização vem desempenhando apresentou importantes conquistas, contribuindo para uma relação mais horizontal entre moradores, coletivos juvenis, ativistas sociais, universidade e Governo do Estado do Ceará. Esse espaço tem produzido uma tomada de consciência dos participantes, reterritorialização dos espaços públicos ocupados pelos estudantes, garantia e defesa de direitos, bem como novos territórios existenciais mais empáticos, fortes e unidos em prol de um comum: a “sobrevivência nas quebradas”.

Acompanhar, construir e coletivizar os processos do *Fórum de Escolas* nos permitiu, como percurso de criação, invenção e intervenção, co-produzir espaços coletivos de partilhas, de experiência e de invenções estéticas da e na periferia. São processos de singularização e territorialização da re-existência de forma molecular, corroborando linhas de fuga (insurgência e reinvenção), de insistência em ocupar espaços públicos e privados (reterritorialização) em que o FEPGBJ, como uma rede de luta e proteção, tem coletivizado e dado vazão para que jovens estudantes transitem e vivenciem o território urbano.

Por fim, a cartografia das práticas do *Fórum de Escolas* aponta-nos uma periferia que se reinventa em meio às malhas de poder acionadas pelas expressões necropolíticas que sedimentam as existências que ali residem. No que se refere às territorialidades escolares e educacionais, as ações do FEPGBJ têm promovido reflexões sobre a letalidade juvenil, violência armada e evasão escolar, além disso, têm convocado não somente a comunidade do GBJ para pensar estratégias de redução dessas problemáticas, mas o poder público estadual e municipal, parceiros do Fórum. Dentre a coletivização dessa luta, cabe-nos apontar a subversão de parceiros, como coletivos juvenis e movimentos sociais, que têm produzido, a partir da arte, afrontamentos que agenciam novos modos de subjetivar-se como periférico. A princípio, o periférico é posto como estigma; contudo, por meio das artes, é realocado como emblema de uma identidade política que transforma o periférico em potência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Pista 7: cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Ed. 1. 6ª Reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-95.

_____. **Cada vida importa: Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência – relatório Julho a Dezembro 2019**. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, UNICEF, Instituto OCA. Fortaleza, Ceará, 2020. Disponível em: <<http://homolog.adeboaz.webfactional.com/ccpha/cada-vida-importa-relatorio-julho-dezembro-2019.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

_____. **Cada vida importa: relatório do segundo semestre de 2018 do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência**. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, UNICEF, Instituto OCA. Fortaleza, Ceará, 2019. Disponível em: <http://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2019/05/CCPHA-RELATORIO-2018_2.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ. **Cada vida importa: relatório do segundo semestre de 2017 do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência**. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, UNICEF, Instituto OCA. Fortaleza, Ceará, 2018. Disponível em: <https://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2019/10/CCPHA-RELATORIO-2018_2.pdf>. Acesso em: 31 maio de 2018.

BARROS, J. P. P. Juventudes desimportantes: a produção psicossocial do “envolvido” como emblema de uma necropolítica no Brasil. In: COLAÇO, V. et al. (Org.). **Juventudes em Movimento: experiências, redes e afetos**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2019. p. 209-238.

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

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Pista 3: cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Ed. 1. 6º Reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.

BARROS; L. M. R.; BARROS, M. E. Pista da Análise: O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Vol. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 175-202.

BARROS, J. P. P.; NEGREIROS, D. J.; QUIXADA, L. M. Movimento Cada Vida Importa: a universidade na prevenção e no enfrentamento à violência no Ceará. **Revista Universidade e Sociedade**, v. 62, p. 80-89, 2018.

BENÍCIO, L. F. S et al. Necropolítica e Pesquisa-Intervenção sobre homicídios de adolescentes e jovens em Fortaleza, CE. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. esp. 2, p. 192-207, 2018.

BEZERRA, L. M. **Pobreza e lugar(es) nas margens urbanas: lutas de classificação em territórios estigmatizados do Grande Bom Jardim**. 2015. 471f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

BORGES, T. M. T. A pesquisa como habitação de territórios existenciais: contribuições do método da cartografia. **Psicologia da Educação**, n. 42, p. 101-104, 2016.

BRASILINO, J.; CARDONA, M. G.; CORDEIRO, R. M. Observação no Cotidiano: um modo de fazer pesquisa em Psicologia Social. In: SPINK, M. J. et al. (Org.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 123-148.

BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma Teoria Performativa de Assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARNEIRO, A. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo negro, 2011.

CAVALCANTE, R. M. B.; ALTAMIRANO, T. de H. (Org.). **Fortaleza armada: consequências humanitárias em territórios remarcados pela violência**. Instituto OCA: Fortaleza, 2019.

CEARÁ. **Lei Estadual nº 13.230, de 27 de junho de 2002**. Dispõe sobre a criação de comissões de atendimento, notificação e prevenção à violência doméstica contra criança e adolescente nas escolas da rede pública e privada do Estado do Ceará e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado de Ceará, Fortaleza, CE, 27 jun. 2002.

_____. **Lei Estadual nº 17.253, de 29 de julho de 2020**. Autorizada a criação, nas escolas da rede pública e nas escolas privadas do Estado do Ceará, de comissões de proteção e prevenção à violência contra a criança e o adolescente. Diário Oficial [do] Estado de Ceará, Fortaleza, CE, 29 jul. 2020.

CENTRO CULTURAL BOM JARDIM. Grande Bom Jardim – Território e Contexto Social. **Centro Cultural Bom Jardim**. Sem Data. Disponível em: <<http://ccbj.redelivre.org.br/grande-bom-jardim-territorio-e-contexto-social/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR/PROGRAMA POR LA PAZ. **Estudios críticos de paz: perspectivas decoloniales**. Colombia-Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular/Programa por la Paz, 2020.

_____. **Nota técnica 01/2020** – Coronavírus e homicídios: o Ceará sob duas epidemias. 2020a. Disponível em: <<https://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2020/05/nota3.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

_____. **Nota técnica 02/2020** – Violência institucional no Ceará: mortes pela polícia crescem 439% em cinco anos. 2020b. Disponível em: <<https://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2020/09/2020-09-11-nota2.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

COMITÊ CEARENSE PELA PREVENÇÃO DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA, **Nota técnica 01/2021** – Mais de 12 adolescentes, em média, foram assassinados no Ceará a cada semana em 2020. 2021. Disponível em: <https://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2021/02/Nota_Tecnica_1_fev21.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.

COSTA, A. F. et al. Re-existências decoloniais frente às violências: experiências extensionistas em periferias fortalezenses. **Extensão em Ação**, Fortaleza, v. 19, n. 1, p. 53-66, jan./jun. 2020.

COSTA, E. A. G. A. et al. Resistências de crianças em territórios periféricos cearenses, **Agenda Social**, v. 15, n. 2, p. 204-225, 2021.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DIÓGENES, G. Cidade, arte e criação social: novos paradigmas de culturas juvenis da periferia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, 373-389, 2020.

EMICIDA. **Ismália**. São Paulo: Sony Music, 2019. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/6xgkZtzvMFGws8svAYEGCG?highlight=spotify:track:6piecTQFDW3rnL6vRwF36M>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FOUCAULT, M. Sobre a História da sexualidade. In: FOUCAULT, M. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243-27.

FÓRUM POPULAR DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Escalada de homicídios no Ceará durante pandemia exige mudança urgente da política de segurança pública**. Versão digital. Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://ponte.org/wp-content/uploads/2020/07/NOTA-PUBLICA-SOBRE-HOMICIDIOS-NO-CEARA-v.final_.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

FREITAS, C. S. et al. (Org.). **Plano popular da Zeis do Bom Jardim**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2019.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, C. J. A. et al. Histórias desmedidas: reflexões sobre experiências de extensão com jovens (in)visibilizados. **Extensão em Ação**, v. 19, p. 41-52, 2020.

LAVOR FILHO, T. L. **Spray nas mãos, afetos nos muros**: cartografia de inter(in)venções do graffiti no cotidiano de jovens inventores. 2020. 193f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2020.

LOURAU, R. **A análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MBEMBE, A. **Políticas da Inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MELO, D. L. B.; CANO, I. **Índice de homicídio na adolescência**: IHA 2014. Rio de Janeiro: Observatório de Favela, 2017.

NUNES, L. F. **Quando eu vi, tava envolvida:** atravessamentos da violência urbana nas trajetórias de adolescentes privadas de liberdade. 2020. 243f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2020.

PASSOS, E.; KASTRUP, V. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia:** a experiência da pesquisa e o plano comum. Vol. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 203-237.

_____. KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia:** a experiência da pesquisa e o plano comum – Volume 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PELBART, P. **Ensaio do assombro.** São Paulo: n-1 Edições, 2019.

PEREIRA, E. A. D. Resistência descolonial: estratégias e táticas territoriais. **Terra Livre**, v. 2, n. 43, p. 17-55, 2017.

PREFEITURA DE FORTALEZA. Índice de Bairros Fortaleza. **Big Data.** 2020. Disponível em: <<https://www.anuariodoceara.com.br/indice-bairros-fortaleza/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SAVEGNAGO, S. O. Mobilidades de jovens de grupos populares do Rio de Janeiro em relação à rua e a casa. **Revista Psicologia CES**, v. 13, p. 52-69, 2020.

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

TAKEITI, B. A.; VICENTIN, M. C. G. Juventude(s) periférica(s) e subjetivações: narrativas de (re)existência juvenil em territórios culturais. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. esp., p. 256-262, 2019.

VALENCIA, S. **Capitalismo gore.** (Col. Monografías Del Museo). Espanã: Melusina, 2010.

RESUMO A violência armada nos últimos anos tem intensificado o assassinato de jovens nas malhas necropolíticas das periferias de Fortaleza. O presente artigo objetivou cartografar as práticas de enfrentamento à violência armada desenvolvidas pelo *Fórum de Escolas pela Paz do Grande Bom Jardim* (FEPGBJ). As experiências narradas são oriundas da criação e composição de um movimento social de escolas públicas e parceiros em umas das periferias de Fortaleza-CE que, há cinco anos, desenvolve intervenções e pactos de ações na garantia de valorização da vida e da cultura de paz entre espaços de guerra às drogas, como o direito de ir e vir nos territórios periféricos e a permanência da vida escolar nos cotidianos desses estudantes. Através do Fórum de Escolas, são resgatadas estratégias de enfrentamento às violências por meio da cultura e arte na promoção de espaços de resistência onde as juventudes vivenciam suas polifonias culturais.

Palavras-chave: violência armada, periferia, escola, juventudes, resistências.

Foro de Escuelas por la Paz del Grande Bom Jardim: prácticas para enfrentar la violencia armada en los territorios escolares de las periferias de Fortaleza

RESUMEN La violencia armada de los últimos años ha intensificado el asesinato de jóvenes en las mallas necropolíticas de las periferias de Fortaleza. El presente artículo tiene como objetivo mapear las prácticas de enfrentamiento a la violencia armada desarrolladas por el *Foro de Escuelas por la Paz del Grande Bom Jardim* (FEPGBJ). Las experiencias narradas provienen de la creación y composición de un movimiento social de escuelas públicas y asociadas en una de las periferias de Fortaleza-CE que desde hace cinco años viene desarrollando intervenciones y pactos de acciones en pro de la valoración de la vida y la cultura de la paz entre los espacios de la guerra contra las drogas, como el derecho a entrar y salir de los territorios periféricos, y la permanencia de la vida escolar en la vida cotidiana de estos alumnos. A través del Foro de Escuelas, se rescatan estrategias para enfrentar la violencia a través de la cultura y el arte en la promoción de espacios de resistencia donde los jóvenes experimentan sus polifonías culturales.

Palabras clave: violencia armada, periferia, escuela, juventud, resistencias.

Forum of Schools for Peace of Grande Bom Jardim: practices to confront armed violence in school territories of peripheries of Fortaleza

ABSTRACT Armed violence in recent years has intensified the murder of young people in the necropolitical meshes of the peripheries of Fortaleza. This article aims to map the practices of confronting armed violence developed by the *Forum of Schools for Peace of Grande Bom Jardim* (FEPGBJ). The narrated experiences come from the creation and composition of a social movement of public schools and partners in one of the peripheries of Fortaleza-CE that for five years has been developing interventions and pacts of actions in the guarantee of valorization of life and culture of peace between spaces of war on drugs, as the right to come and go in the peripheral territories, and the permanence of school life in the daily lives of these students. Through the Forum of Schools, strategies are rescued to confront violence through culture and art in the promotion of spaces of resistance where young people experience their cultural polyphonies.

Keywords: armed violence, periphery, school, youth, resistances.

DATA DE RECEBIMENTO: 31/01/2021

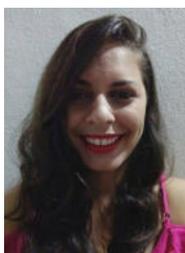
DATA DE APROVAÇÃO: 09/07/2021



Laisa Forte Cavalcante

Psicóloga e Mestre pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa e Intervenções sobre Violências, Exclusão Social e Subjetivação (VIESES/UFC), Brasil e do Fórum de Escolas Pela Paz do Grande Bom Jardim, Fortaleza, Brasil.

E-mail: laisacavalcante9393@gmail.com



Larissa Ferreira Nunes

Doutoranda e Mestre em Psicologia na Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC – (Bolsista FUNCAP-CE), Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa e Intervenções sobre Violências, Exclusão Social e Subjetivação (VIESES-UFC), Brasil.

E-mail: larissafnpsico@gmail.com



Ingrid Rabelo Freitas

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

E-mail: ingrid.rbfreitas@gmail.com



Tadeu Lucas de Lavor Filho

Doutorando e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza-CE, Brasil. Integrante do Laboratório em Psicologia, Subjetividade e Sociedade (LAPSUS). Professor do Centro Universitário Vale do Salgado (UniVS), Brasil. Integrante do Fórum de Escolas Pela Paz do Grande Bom Jardim, Fortaleza, Brasil.

E-mail: tadeulucaslf@gmail.com



João Paulo Pereira Barros

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

E-mail: joapaulobarroso7@gmail.com



Luciana Lobo Miranda

Doutora em Psicologia pela PUC-RJ, Brasil. Estágio pós-doutoral no Programa de Psicologia Social Crítica e Personalidade pela City University of New York (CUNY), Estados Unidos. Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Coordenadora do Laboratório em Psicologia, Subjetividade e Sociedade (LAPSUS), Brasil.

E-mail: lobo.lu@uol.com.br



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Da cidade fragmentada à cidade como espaço de brincar: a invenção de uma metodologia lúdica de pesquisa

Alice Vignoli Reis

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-7444-4729>

Mônica Botelho Alvim

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3522-4154>

Quem anda no trilho é trem de ferro.
Sou água que corre entre pedras – liberdade caça jeito.

Manoel de Barros

A intensificação de processos urbanos de segregação e violência tem tornado o espaço da cidade cada vez mais hostil às crianças e adolescentes, especialmente aos que moram em favelas. As lógicas instituídas de habitação e circulação priorizam o desenvolvimento do capital, de modo que pode até parecer disparatada a afirmação de que a cidade pode ser também um espaço destinado à brincadeira. No presente artigo, pretendemos compartilhar aspectos de um processo de pesquisa desenvolvido em parceria com crianças e adolescentes, em que uma das principais descobertas foi a possibilidade de produzir desvios em relação a estas lógicas habituais e instituídas de se estar na cidade, em direção a uma lógica brincante. Em particular, pretendemos frisar como o esforço de estabelecer uma pesquisa de forma efetivamente horizontal com crianças e adolescentes culminou na invenção de uma metodologia lúdica de investigação.

Essa pesquisa (REIS, 2017) partiu de um objetivo central: investigar as possibilidades de reinvenção de um espaço urbano fragmentado, demarcado pela distinção corpóreo territorial de direitos. Esta investigação, por sua vez, partia de uma indagação sobre as corporeidades que se produzem em uma cidade segregada e sobre como essas corporeidades, a partir de suas lógicas de circulação e habitação, seguem produzindo (ou reproduzindo) os modos de configuração urbana. Esse objetivo – estabelecido de forma acadêmica pelos pesquisadores adultos – emergiu de um processo vivido em um longo período de trabalho com crianças e adolescentes de uma favela no Rio de Janeiro, Brasil. A pesquisa ocorreu no âmbito do projeto de extensão universitária *Expressão e Transformação: arte e subjetivação com adolescentes em comunidades*, vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e desenvolvido em parceria com a ONG Arte de Educar. Este projeto fundamentava-se na articulação entre Gestalt-terapia, fenomenologia e arte contemporânea e trabalhou, ao longo de sete anos, com experimentações artísticas multiculturais com jovens moradores da Favela da Mangueira. As oficinas eram planejadas pela equipe de extensionistas, orientadas por uma pergunta central: “Como é ser criança/adolescente na Mangueira?”, a partir da qual eram elaboradas atividades que pretendiam alargar as possibilidades de compreensão de sua situação no mundo.

Ao longo dos anos de trabalho do projeto, a temática das fronteiras urbanas foi se delineando como uma questão importante a ser trabalhada: em algumas ocasiões em que saímos do território da Mangueira para explorar outros espaços da cidade, por exemplo, foi frequente o estranhamento das crianças e adolescentes com a possibilidade de habitarem determinados espaços públicos e de lazer. Houve inclusive uma ocasião em que uma das crianças perguntou à coordenadora do projeto de extensão se tinha sido ela a conseguir uma autorização para que eles todos estivessem nos jardins do Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro, um espaço público e (teoricamente) de livre circulação. Foram vivenciadas, também, algumas situações de racismo e preconceito – tanto explícito quanto velado, com as crianças e adolescentes se mostrando desconfortáveis em adentrar determinados espaços.

A experiência de uma cidade fragmentada foi emergindo e ganhando contorno, de modo que, ao longo dos anos de 2015 e 2016, optamos por explorar essa temática de uma forma mais direcionada. O recorte da pesquisa que apresentamos neste artigo refere-se ao processo desenvolvido nestes dois anos, sendo que cada qual representou um ciclo diferente do trabalho e teve uma configuração distinta, tanto da equipe de extensionistas quanto de crianças e adolescentes parceiros (mantendo-se alguns elementos dos grupos entre um ano e outro):

em 2015, os dispositivos utilizados para a reflexão sobre as fronteiras urbanas foram oficinas artísticas ministradas dentro do espaço da ONG; em 2016, o processo investigativo foi expandido para o espaço público, utilizando-se, como dispositivos de pesquisa, exercícios de experimentações clínico-artísticas pela cidade.

Referenciamos na pesquisa-ação existencial de René Barbier (2007) que tem como ideias centrais a proposição de uma *prática reflexiva em espiral* – em que a ação convoca à reflexão e essa provoca uma transformação na ação, e assim por diante – e a proposição de que a investigação se desenvolva de forma coletiva, pela implicação ativa de um grupo envolvido na pesquisa, considerado como *pesquisador coletivo* (Ibid.). Nesse sentido, as crianças e adolescentes participantes da pesquisa são considerados nossos parceiros em um campo de estudos mais amplo, que é o da questão urbana e do direito à cidade. A partir da emergência dessa temática, propusemos aos jovens moradores da Mangueira que pesquisassem conosco as fronteiras territoriais, por meio de experimentações artísticas diversas, as quais implicavam o corpo em novas/diferentes formas de vivenciar o espaço-tempo da cidade, convidando a um trabalho de desnaturalização da percepção e invenção de novas formas de estar no mundo. Esta proposição se reveste de um caráter clínico no sentido da clínica como desvio – *clinamen* – que, ao nosso ver, entrelaça aspectos estético-políticos.

O material bruto produzido na pesquisa abrangeu registros escritos em diários de campo e registros audiovisuais produzidos por pesquisadores extensionistas, crianças e adolescentes. Para contemplar algumas das vozes que compuseram o campo, citaremos trechos dos diários de campo dos extensionistas, trazendo, assim, lampejos das situações vivenciadas na pesquisa¹. Este trabalho compreende, portanto, uma elaboração do processo investigativo que aparece na voz singular de duas adultas, mas que trazem em seus corpos sedimentos dos encontros com as crianças e adolescentes e com os outros extensionistas envolvidos no projeto. Buscamos, sobretudo, trazer nossa perspectiva dos encontros entre corpos adultos (mas que guardam em si a memória e a possibilidade da infância) e corpos de crianças; entre corpos permeados por uma linguagem acadêmica e corpos distantes desta linguagem, entre corpos do “asfalto” e do “morro” – dos estranhamentos, das potências e das novidades que puderam de aí emergir.

O direito das crianças e adolescentes à cidade

A intensificação em torno do debate acerca do Direito à Cidade – tanto em meios acadêmicos quanto em diversos movimentos sociais e artísticos – tem colocado em relevo a necessidade premente de se repensar as formas de organização da vida coletiva. A cidade do Rio de Janeiro, em particular, é marcada por um processo intenso de fragmentação urbana e por uma histórica distinção entre o “morro” e o “asfalto”, que expressa uma distinção espacial de direitos sociais na cidade (BARBOSA, 2012b). As favelas configuram-se como territórios em disputa constante entre o poder bélico estatal e as diferentes facções do tráfico que predominam nos morros. Outras regiões da cidade, como a Zona Sul, configuram-se como territórios altamente espetacularizados e fetichizados – a “cidade maravilhosa” que é vendida para os turistas estrangeiros e que serve de morada para os setores mais abastados da sociedade. Dentro deste contexto, os conflitos são frequentes e o Estado e a classe dominante estabelecem

¹ As ações da pesquisa passaram por aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O projeto teve registro CAAE 5082481500005582, tendo sido aprovado pelo parecer de número 1.359.063. Todos os nomes das crianças e adolescentes citados nestes cadernos foram trocados, de forma a preservar suas identidades.

meios de garantir que a cidade permaneça apartada, em um devaneio de que seria possível manter a violência decorrente destes processos sociais de segregação restrita aos territórios favelados – considerados no senso comum como se fossem externos à cidade.

A despeito da ilusão corrente no imaginário urbano de que a cidade seria um espaço democrático, de livre circulação, as fronteiras que demarcam o processo de fragmentação urbana se fazem presentes e expressam-se pelos poderes de polícia (RANCIÈRE, 1996) que interdita e conduzem a circulação, pelo fazer legislativo sobre os corpos operado pelo planejamento urbano e por fronteiras estéticas, corporais: fronteiras de hábitos, formas de se movimentar e circular pelos espaços. Formas que podem estar mais ou menos estáticas, mais ou menos cristalizadas. Entendemos que a produção de subjetividades anestesiadas para o contato com a diferença, as quais ratificam a fragmentação urbana, dificultando ou mesmo inviabilizando o diálogo entre diferentes segmentos da cidade, engendram-se no corpo e na sua relação com o espaço da cidade (REIS, 2017).

As fronteiras sensíveis, estético-corporais, implicadas nos modos de mover e de falar, eram as que primeiro se apresentavam no trabalho da equipe do projeto de extensão: era comum que, em um primeiro momento, os estagiários da equipe extensionista fossem identificados pelas crianças como “atores ou atrizes da Malhação”². Nosso estranhamento ficava ainda mais evidente nas ocasiões em que circulávamos pela favela, quando éramos rapidamente identificados e apontados como *gringos*. Nossos modos de andar, falar e vestir denotavam nosso não-pertencimento àquele território. Embora nossa equipe de extensionistas não fosse tão homogênea, havendo integrantes de diferentes origens e classes sociais, compartilhávamos de determinados gestos corporais e de uma linguagem que nos situava, aos olhos dos moradores mangueirenses, como seres exóticos àquele espaço, pertencentes a outra classe social. As cartografias sociais e urbanas – de divisão de classes, cores de pele, funções sociais – vigentes em nossa sociedade estabelecem alguns estereótipos que inevitavelmente se fazem presentes em encontros *extra-territoriais* (Ibid.) como estes.

Há toda uma corpografia (JACQUES, 2008) comum – uma inscrição do espaço no corpo – que se estabelece ao habitar um mesmo chão, de forma que os pertencimentos ao território acabam por determinar uma divisão nós X outros, estabelecendo o que nos parece exótico e o que nos parece familiar. E então a cidade, cindida em territórios pertencentes às diferentes classes sociais, habitada por pessoas com diferentes status de cidadania, padece de uma incomunicabilidade entre os territórios que, quando muito, são apenas vias de passagem ou locais de trabalho para quem lhe é estrangeiro. Apesar de ser habitada por uma imensa massa movente, em constante circulação e estar em constante reconstrução e expansão, há uma impressão de que seu movimento é, de certa forma, estático, uma vez que segue orientado por uma lógica coreográfica (LEPECKI, 2012) que tende a se perpetuar ao longo dos anos. Segundo Lepecki (Ibid.), a circulação das pessoas pela cidade poderia ser equiparada a um fazer coreográfico e político, uma vez que o ordenamento social do espaço coreografa – traça os planos de movimento – para a massa em circulação pelas ruas.

As praias são um bom exemplo dessa lógica coreográfica que se perpetua, e de como o território urbano está em disputa, como mostra a reportagem histórica *Os pobres vão à praia*, de Aldir Ribeiro e Felipe Paes. Realizada para o programa jornalístico Documento Especial, essa reportagem foi ao ar em 1990 e retrata a dificuldade que moradores da Zona Norte e Oeste da cidade enfrentam para chegar às praias da Zona Sul, bem como as opiniões nada favoráveis dos

2 *Malhação* é uma novela direcionada ao público infanto-juvenil transmitida em uma rede de televisão brasileira.

moradores desta última região sobre a presença dessa população nas “suas” praias. Trinta anos depois, a presença de jovens favelados nos “cartões postais da cidade” segue incomodando, mas essa população também segue insistindo em seu direito de usufruir desse espaço público de lazer. Os jovens com quem trabalhávamos se sabiam na condição de suspeitos nesses territórios – muitos já tinham tido seu caminho para a praia interceptado algumas vezes pela polícia, que, ao longo do ano de 2015, costumava parar os ônibus que faziam o caminho da Zona Norte da cidade para as praias e fazer descer todos os rapazes que tivessem alguma estética que remetesse à favela:

Falamos também sobre a praia, já que muitos imaginaram esse lugar. Trouxemos à tona o episódio dos meninos que foram barrados no caminho para a praia. O menino que estava do meu lado falou que isso já tinha acontecido com ele várias vezes, que era normal. Respondo que eu não achava isso normal, não. Ele falou que pra quem mora na favela isso é normal. Que os policiais tratam muito mal os favelados. E falou: ‘não tem aquela música que diz – rico correndo é atleta, pobre correndo é ladrão?’. Cantou também uma outra música: ‘abre espaço, que nós é pobre mesmo’ [Caderno de campo. Alice Reis] (REIS, 2017, p. 151).

A todo o momento, as crianças e adolescentes que moram na favela se deparam com uma cidade sitiada, em que sua presença deve ser restrita a um território específico, longe da convivência com as classes sociais mais favorecidas. A todo o momento, coloca-se para esses jovens a realidade de que a cidade – especialmente os pontos destinados ao lazer – não lhes pertence. Aliás, sua presença nas praias apenas é tolerada quando estão na condição de comerciantes ambulantes e, sendo assim, não saem do seu lugar de prestadores de serviços. São clichês de classes e funções sociais que parecem se repetir indefinidamente.

Segundo Jorge Luiz Barbosa (2012a, p. 72), as favelas são “territórios que colocam em questão o sentido da reprodução espacial da cidade em que vivemos”, que deixam patente a profunda desigualdade social estruturante da sociedade brasileira. Jailson de Souza e Silva (2012, p. 60) também coloca em questão certa naturalização da fragmentação urbana quando afirma:

(...) as favelas não cercam a cidade, nem mesmo estão nela, mas são sim seus elementos constituintes: a cidade não seria o que é sem as favelas. Por fim, como é sabido, nem as cidades nem os espaços populares estão cristalizados, pois são produções históricas. Neles desenvolve-se um conjunto de práticas orientadas pelas mais diversas referências e projetos que refletem disputas materiais e simbólicas na luta pela construção da hegemonia social.

Para repensar as formas de organização da vida coletiva, consideramos necessário produzir um estranhamento dessas formas automatizadas de habitação e circulação pela cidade, desafiando essa *ficção consensual do real* (REIS, 2017), na qual alguns têm o direito de usufruir da praia e outros devem estar nela apenas para servir; desafiando também um ordenamento do espaço em que a favela conta como um território externo à cidade, a que se atribui menor sentido de valor, território que conta como marginal, onde é perigoso circular e cujos habitantes são sempre passíveis de suspeita. Nossa experiência com jovens da favela da Mangueira nos colocou em contato concreto e sensível com o fenômeno da fragmentação urbana e de como ela expressa uma realidade violenta, à qual os jovens moradores da Mangueira estão especialmente vulneráveis.

Algumas das histórias que ouvimos desses jovens nos confrontavam com o abismo entre infâncias vividas em diferentes regiões da cidade. Como em uma vez que estávamos conversando sobre os personagens do desenho animado *Rio* e perguntamos às crianças quais seriam as personagens da cidade real do Rio de Janeiro, ao que um menino respondeu: “a polícia, a milícia, o tráfico, a mulher que é roubada e o menino que foi morto ontem no Caju” (Ibid., p. 142). Essa fala deixa explícito como a violência perpassa de maneira marcante a experiência que essas crianças têm da cidade. Embora – como estratégia de sobrevivência – essa violência apareça naturalizada em algumas falas, como quando eles dizem que é “normal” serem barrados pela polícia, ela parece impactar profundamente a compreensão que esses jovens têm de si e do mundo. Em uma outra ocasião, em que perguntamos às crianças quais os seus sonhos, uma menina nos respondeu que não sonhava mais, pois sempre que sonhava, a vida lhe dava logo “dois tapas na cara”. Como viver uma infância sabendo que você pode ser o próximo a ser atingido por uma bala perdida? Sabendo que não é bem-vindo nos espaços públicos da cidade? Como sonhar? Traçar planos de futuro?

É urgente que nos proponhamos a repensar nossas lógicas de configuração urbana, uma vez que estamos muito distantes de cumprir com o que estabelece o artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), que afirma que as crianças e adolescentes devem ter garantido o seu direito à liberdade, a qual, conforme determinado pelo Estatuto, compreende os seguintes aspectos:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 1990).

O acesso a esse direito básico de liberdade, de poder circular livremente pelos espaços públicos e comunitários, é recorrentemente negado aos jovens moradores da favela – a distinção corpórea e territorial de direitos estabelece zonas em que os direitos básicos de cidadania são sistematicamente negligenciados. Cabe a nós, enquanto sociedade, pesquisar por meios de ampliar o acesso aos direitos dessas crianças e adolescentes.

Caminhos metodológicos

Uma questão insistente que se colocava para nós, diante dessa problemática, era como atuar em favor da reconfiguração dessas cartografias subjetivas. Que caminhos metodológicos seguir nessa ação de pesquisa? Tendo em vista nossa percepção de que as fronteiras urbanas são também fronteiras estéticas, fronteiras de hábitos, de formas de se locomover e habitar a cidade, começamos a compreender que um dos fatores centrais para que fosse possível borrar fronteiras era criar espaços de convivência, uma vez que é pelo convívio que se “acaba pegando aquela forma de proceder” (REIS, 2017, p. 167), como afirmado pela coordenadora pedagógica da ONG – é o convívio que permite intercambiar linguagens, aprender novos sentidos, criar sentidos em comum.

Partimos de uma perspectiva que compreende que os processos de produção subjetiva se dão de forma intercorporal. Essa perspectiva tem como importante referencial teórico o pensamento do filósofo Maurice Merleau-Ponty (2011/1945), para quem o corpo é o ponto zero do espaço. É o movimento de nosso corpo, imbricado ao mundo, que nos permite traçar sentidos para nossa existência, a partir de um aprendizado prático que se dá no encontro entre meu corpo

e o corpo do outro. Esse aprendizado, que se dá no plano intercorporal, nos insere no mundo da cultura e nos coloca defronte a um certo caráter impessoal da existência: aprendemos que neste mundo bebe-se, come-se, senta-se, dança-se, dimensão habitual do corpo que nos coloca num plano comum da experiência, em que compartilhamos “formas corporais e gestuais sedimentadas na cultura como um fundo anônimo” (ALVIM, 2018, p. 345).

Este fundo anônimo – dimensão originária da existência que ao mesmo tempo é de todos e de ninguém em particular – revelaria um caráter essencialmente intersubjetivo da existência, com o qual entramos em contato a partir da experiência de ser um corpo vivo no espaço. Entretanto, o lugar que o outro habita no mundo, sua forma singular de se apropriar desse fundo anônimo da cultura, nunca será inteiramente coincidente com meu estilo pessoal de existir neste mundo em geral, com a posição de onde vejo, percebo e sinto. Dessa maneira, o reconhecimento da dimensão intersubjetiva e intercorpórea, ao mesmo tempo que nos coloca em um plano comum de experiência, nos coloca frente à tensão viva do contato com a diferença apresentada pelo outro. “Importante lembrar que o intersubjetivo não é consciência coletiva: a intersubjetividade envolve relação viva e tensão, uma vez que não é separada da subjetividade como singularidade que cria, gerando diferença e movimento no campo” (Ibid., p. 345).

Neste campo tensionado da produção intersubjetiva, produzem-se o que aqui chamamos de cartografias urbanas e sociais – divisão espacial que se expressa em gestualidades corporais, hábitos do corpo que determinam zonas de pertencimento social e subjetivo. Por isso, começamos a entender que, para intercambiar linguagens e produzir sentido comum entre pessoas habitantes de territórios estrangeiros, era necessário justamente criar território comum – espaços de convivência que permitissem esse aprendizado do corpo que só se dá no contato sensível com o outro.

Ancoradas no pensamento de Merleau-Ponty, compreendemos que o movimento de produção de sentidos não como um movimento que acontece no interior de uma consciência fechada que se direciona para o mundo, ou do encontro de duas consciências fechadas em si, mas como movimento que emerge de um campo, de uma constelação de forças e sentidos que se expressam em nossos corpos: movimento instituinte, prenhe de gestos e acontecimentos que instauram novos modos de ser, modalidades de organização do tempo e do espaço. E aqui nos encontramos com um tema fundamental de nossa concepção de clínica: consideramos o processo clínico como um processo de “invenção comum de verdade” (Id., 2012, p. 1013) que provoca desvios, abre possibilidades para a emergência de novas formas de vida, para além daquelas que já estão sedimentadas e instituídas, infinitamente repetidas.

Considerando a intercorporeidade como aspecto central da produção de subjetividade, podemos afirmar que a produção de novos sentidos acontece na expressão espontânea que nasce do contato com outrem, este, ao mesmo tempo idêntico e estranho a si mesmo. Alvim (Ibid.) nos convida a conceber uma perspectiva clínica em que o terapeuta convoque, a partir de um trabalho de desnaturalização da percepção, à produção de sentidos que seja desviante em relação à produção automática e repetitiva de sentidos engendrada por um corpo anestesiado e distanciado da experiência do mundo. A autora desenvolve a noção de *desajustamento criador* (Id., 2014, p. 299) – ação de produção do contraditório que aciona os sentidos, a corporeidade, remetendo à experiência estética – para que assim abra-se a possibilidade de produção da novidade, da diferença. Como em uma dança, os gestos de corpos vivos e sensíveis ao espaço são gestos expressivos, que abrem espaço para novas formas de ser e estar e no mundo.

Imagem 1



Ao lado dos dizeres no muro que afirmam “Danço, logo existo”, há um post-it colado que nos pergunta: “Qual sua dança?”

Entendemos, portanto, que a experiência clínica é essencialmente uma experiência estética e criadora, se aproximando assim da experiência artística. Segundo Suely Rolnik (1999, p. 3), no mundo contemporâneo, a criação fica confinada à esfera da arte, de modo que as pessoas que estão fora dessa esfera perdem “as rédeas desta atividade de criação de valor e sentido para as mudanças que se operam incessantemente em sua existência, e passa a orientar-se em função de cartografias gerais, estabelecidas a priori, a serem passivamente consumidas”. Sendo assim, vislumbramos grande potência política na hibridização entre arte e clínica. Consideramos aqui a concepção de política de Rancière (1996), que afirma que essa – ao contrário do que estabelece o senso comum – não é a maneira como grupos e indivíduos combinam seus interesses, “é antes um modo de ser da comunidade que se opõe a outro modo de ser, um recorte do mundo sensível que se opõe a outro recorte do mundo sensível” (Ibid., p. 368). O filósofo identifica a política na noção de dissenso – o confronto entre diferentes regimes de sensorialidade, que provoca uma perturbação naquilo que é passível de ser dito, visto e contado, naquilo que conta como pertencente a um mundo comum (Ibid.).

Nesse sentido, nossa busca por pensar as possibilidades de reconfiguração das cartografias sensíveis do mundo acabou por produzir, em nosso pensamento, uma imbricação entre as dimensões clínica, artística e política, de forma que nossos dispositivos de pesquisa acabaram por se situar nesse campo híbrido. A noção de performance – prática artística que ressalta a força instituinte do gesto – se apresentou como uma estratégia interessante para a nossa intenção de instaurar espaços que permitissem revolver os sedimentos do corpo e promover a estranheza sobre as formas naturalizadas e habituais de circular e de habitar na cidade.

Ao longo do tecer deste caminho metodológico, algumas referências do campo da arte foram fundamentais. A começar pelo trabalho dos artistas brasileiros Lygia Clark e Hélio Oiticica, que pertenciam ao movimento neoconcreto e propunham uma arte que descesse da redoma inatingível do museu e se fizesse presente na experiência do mundo. Ambos propunham uma mudança radical de posição do espectador de arte, que passava a ser um participante da obra. Os artistas buscavam, com suas proposições de experimentações artísticas, “desencadear a criatividade geral” (CLARK, 1980, p. 37), favorecer um estado de invenção nos participantes da

obra e, assim, a interpenetração entre diferentes mundos. Em especial, a noção de Oiticica (1986) de *programas abertos à realização coletiva* nos inspirou no sentido de pensar em dispositivos de pesquisa que atuassem como proposições sensíveis aos participantes da pesquisa, de forma a convidá-los a uma experiência viva do espaço, que possibilitasse revolver os sedimentos do mundo instituído. Relacionada a esta última noção está a ideia de *programa performativo* de Eleonora Fabião (2008), a qual chama as ações performativas de programas – roteiros simples de ações que funcionam como “motores” ativadores de experiência.

Outra referência fundamental para nossa construção metodológica foi a noção de *deriva etnográfica*, de Thiago Florêncio (2015). O autor, ao retomar as práticas de deambulação aleatória dos surrealistas, propõe o andar à deriva pela cidade como prática performativa. Segundo Florêncio (Ibid.), os surrealistas, tendo retornado da Grande Guerra, e influenciados pelo *flâneur* de Baudelaire, estariam dispostos a flunar pelas cidades para realizar uma *observação participante* da barbárie ocidental. O jogo de estranhamento do familiar operado nesta prática resultaria em uma experiência estética, tornando possível a produção de “‘momentos de intensidade’ que permitem estar em sintonia com as coisas do mundo” (GUMBRECHT, 2014, p. 147, apud FLORÊNCIO, 2015).

A tessitura entre esses diferentes referenciais, que se deu de forma concomitante à nossa experiência do primeiro ano do campo – em que realizamos as oficinas artísticas dentro do espaço da ONG³ com o intuito de abordar a temática das fronteiras urbanas –, nos levou a propor, no segundo ano de pesquisa, a instauração, junto aos jovens da Mangueira, de pequenos espaços criativos de circulação e convivência na cidade. O convite para a participação nessa etapa da pesquisa foi feito a um grupo de jovens indicados pela coordenadora da ONG – nossa parceira na construção da proposta de investigação – como crianças e adolescentes que poderiam ter interesse em vivenciar esse processo. Cientes dos limites de alcance de nossas ações, lançamos, junto a esses jovens, em um laboratório de pesquisa e experimentação do espaço urbano, com a intenção de que fossem abertas possibilidades de criação de novas narrativas acerca da cidade, ao favorecer, para todos nós, a experiência de um corpo menos automatizado e enrijecido por uma lógica segregadora e excludente. Foi assim que nos lançamos ao processo que culminou na prazerosa descoberta do que cunhamos de *pequenos exercícios experimentais da liberdade* (REIS, 2017), em homenagem à noção de *exercício experimental da liberdade*, usada pelo crítico de artes Mário Pedrosa para se referir ao trabalho de Clark e Oiticica.

Este nosso laboratório de pesquisa e experimentação incluía três momentos diferentes de trabalho: laboratórios semanais de preparação corporal realizados de forma interna pela equipe de extensionistas, com o intuito de trabalhar a escuta do corpo e do espaço da cidade, nos quais eram realizadas oficinas de métodos de educação somática, exercícios teatrais e também derivas etnográficas pela cidade; grupos de estudo para discussão teórica dos textos pertinentes à pesquisa; laboratórios de experimentação no espaço urbano, junto aos jovens da Mangueira, os quais foram realizados em vários lugares diferentes, dentre eles a Praça Mauá, a favela da Mangueira, o campus da UFRJ, a Praça Tiradentes e o parque da Quinta da Boa Vista.

3 Essa ONG oferecia atividades artísticas e culturais aos jovens no contraturno escolar e já possuía uma longa atuação dentro da Mangueira. Sua equipe pedagógica era composta majoritariamente por moradores da comunidade e a instituição chegava a atender uma média de 200 crianças e adolescentes dos 6 aos 16 anos, os quais eram organizados em turmas. Geralmente a equipe de extensionistas ficava responsável pelo trabalho com uma ou mais turmas, durante determinado período da semana.

A pesquisa foi feita de forma coletiva, em parceria com estudantes dos cursos de graduação em psicologia, direção teatral, dança, audiovisual e com crianças e adolescentes moradores da favela da Mangueira, e contou com aproximadamente 27 participantes nessa etapa em 2016, sendo 7 pesquisadores adultos e 20 pesquisadores crianças e adolescentes, com idades entre 8 e 15 anos. A participação do grupo de crianças e adolescentes na atividade era flutuante, de modo que nossos encontros semanais não contavam sempre com o mesmo número de pesquisadores. A cada atividade, os participantes produziam registros fotográficos e videográficos, assim como registros escritos, no formato de diários de campo que em alguns momentos foram feitos também pelas crianças e adolescentes.

Ao longo de todo esse percurso, foram se colocando alguns desafios importantes – para realizar a pesquisa de fato em parceria com as crianças, seria necessário transpor não só as fronteiras entre habitantes de diferentes territórios da cidade, mas também as fronteiras entre nossa linguagem adulta e acadêmica de pesquisa e a linguagem das crianças e dos adolescentes em sua forma de buscar conhecer o mundo. Algumas questões importantes se colocavam a nós: como fazer esta pesquisa de fato junto com as crianças? Como aproximar linguagens? Como abrir espaço para que elas também fossem protagonistas do processo? A resposta a estas perguntas veio do próprio campo: descobrimos na brincadeira uma linguagem comum que aproximava nossos corpos adultos e os corpos das crianças e dos adolescentes, de forma a instituir-se como principal linguagem do nosso pesquisar conjunto e a cidade mostrou-se a nós como um espaço de brincar. Ao brincar, ampliamos a possibilidade de conhecer e trocamos perspectivas sobre a cidade, abrindo espaço para a invenção de novos modos de habitá-la.

Experiência lúdica do espaço

Nas oficinas realizadas no primeiro ano de pesquisa, em que buscávamos investigar, junto aos jovens moradores da Mangueira, como era sua experiência do espaço da cidade, atentamo-nos para a percepção lúdica que as crianças e adolescentes têm do espaço. Em diversas atividades em que os convidávamos a encenar, desenhar, imaginar espaços da cidade, aparecia uma mistura de elementos reais com elementos fantásticos, como no dia em que desenhamos juntos um grande mapa da cidade do Rio de Janeiro:

Novamente, real e fantástico se misturam: desenhamos o alojamento do fundão, a Maré, o Maracanã, o ‘Monstro Feliz’, o ‘Mosquito da Dengue’, uma floresta, o campus da Praia Vermelha, as praias da Zona Sul, a ‘Mangueira’ e o ‘Tuiuti’, o quarto do Rogério, a baía de Guanabara, Janice fez o lago com as tartarugas, fizeram também um grande sol com um sorriso [Caderno de campo. Alice Reis] (REIS, 2017, p. 100).

Crianças que são, os meninos e meninas deixam as coisas que fazem serem tocadas pela imaginação. Às vezes de forma tão intensa que monstros imaginados podem existir e dar medo de verdade:

[Marquinhos] Contou do dia que eles foram colher jaca no Parque Lage e que lá escutaram barulhos assustadores. Brinquei que talvez o monstro feliz estivesse no Parque Lage fazendo os barulhos. Ele faz uma cara engraçada, de espanto, não sei, e diz: ‘É mesmo, tia!’ [Caderno de campo. Maria Errante] (Ibid., p. 100).

Huizinga (2010, p. 7) afirma que a ludicidade se baseia em uma certa “‘imaginação da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens)’”, o que o leva a atentar para a função significativa do jogo. Ele afirma que no ato de enunciar fala, criar linguagem, é como “se o espírito estivesse saltando entre a matéria e as coisas pensadas” (Ibid., p. 7), realizando um “jogo de palavras”, de forma que, “ao dar expressão à vida o homem cria outro mundo, o mundo poético ao lado da natureza” (Ibid., p. 7). As crianças, por estarem há menos tempo no mundo e, portanto, menos enrijecidas pelas coisas instituídas, realizam intensamente essa função significativa e instituinte. É por isso que, no intuito de desenrijecer as formas fixadas, é importante aprender com elas.

Propor-se a pesquisar junto com as crianças e adolescentes exige despir-se da confortável posição de adultos racionais e discursivos. É necessário descentrar-se, sair da posição adultocêntrica que predomina em nossa sociedade e que considera a criança como um ser menor, que ainda não é, ser *em desenvolvimento*, como se algum dia o ser cessasse o movimento e parasse de se desenvolver. O que nos remete a uma potência dupla de deslocamento de um trabalho de extensão universitária realizado com crianças: da universidade para territórios “marginais” da cidade e de um pensamento acadêmico e adulto à forma das crianças de experienciar o mundo. Se, segundo Alvim (2017), a ideia de um deslocamento do centro para a margem sintetiza o “espírito” da extensão universitária, pensamos aqui nas inúmeras centralidades presentes em nossa cultura: a centralidade de um pensamento racional e discursivo, logocêntrico e adultocêntrico, de um pensamento permeado por uma lógica capitalista, centralidade de um pensamento academicista.

A proposta de sustentar uma horizontalidade no processo de pesquisa nos colocava, portanto, as seguintes questões: como estar em campo sem reafirmar as centralidades acadêmicas e adultocêntricas? Sem reafirmar a equivocada posição de “autoridade dos que sabem contra os que ignoram” (RANCIÈRE, 2012, p. 10)? A resposta a esses desafios veio da descoberta de nosso próprio corpo brincante, que a princípio se deu em nossos laboratórios corporais realizados de forma interna pela equipe de extensionistas. Se em 2015 percebemos nas crianças uma relação lúdica com o espaço da cidade, em 2016, acabamos por descobrir e experimentar essa experiência lúdica do espaço. É em um exercício de *viewpoints*, técnica teatral de experimentação do espaço, que aparece à primeira percepção de ativação desse corpo brincante:

Outro dia fizemos *viewpoints*. A potência do corpo expressivo que nasce de um contato mítico com o espaço, contato poético que permite nascimento de imagens. Imagens sacras. Imagens – corpo – experiência. Espaço potencial. Espaço de brincadeira. Que fica travestido de corpo e poesia [Caderno de campo. Alice Reis] (REIS, 2017, p. 104).

Imagino onde queremos chegar, percepções sutis do grupo, sair dos gestos óbvios. Questão de tempo, ou de treino. Brincar, competir como criança, com as crianças, produzir ócio, investir no que não tem valor de troca. Clarice disse que ‘se as crianças pintam como Picasso, talvez seja mais justo louvar Picasso que as crianças. A criança é inocente, Picasso tornou-se inocente.’ Vamos por aí [Caderno de campo. Rafael Ostrovski] (Ibid., p. 104).

Rafael diz que é mais justo louvar Picasso do que as crianças, talvez porque o *sair dos gestos óbvios* de um corpo habitual – recuperar certa inocência e curiosidade no contato do corpo com o espaço – requer esforço de corpos que já estão há mais tempo enredados na cultura e no mundo. Nos parece que esses exercícios vão nos conectando de forma mais profunda ao *corpo como um eu posso*, de que nos fala Merleau-Ponty (2011/1945), essa capacidade criativa de instituir sentidos, criar modos singulares de expressão – entrar em contato mítico com

o espaço e descobri-lo como espaço de brincadeira que, como dito por Alice na citação acima, “fica travestido de corpo e de poesia”. Este mesmo corpo brincante irá se apresentar também em nossas derivas pela cidade.

Em nossos laboratórios internos, nossa metodologia de deriva consistia em um momento inicial em que permanecíamos um tempo – de 5 a 10 minutos – quietos e de olhos fechados para entrar em contato com a paisagem sonora da cidade e ativar um corpo mais sensível ao espaço; um momento intermediário em que nos juntávamos em duplas ou trios para deambular em silêncio por um espaço determinado da cidade, durante um tempo previamente estipulado; e um último momento de compartilhamento de experiências. Foi em uma dessas derivas, que aconteceu nos arredores do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, que apareceu pela primeira vez mais claramente a ideia da cidade como espaço de brincar. Nesse dia, fazíamos a deriva orientados pela ideia de nos deixar surpreender pelos objetos que encontrássemos pelo caminho. Essa proposição acabou por fazer emergir um estado de jogo nos corpos dos integrantes da equipe, que passaram a brincar com os objetos encontrados. No fragmento a seguir, uma das integrantes da equipe narra um jogo estabelecido a partir do encontro seu e de seu parceiro de deriva com diversos cabides, jogados na rua por uma loja de roupas:

Dieymes pega um papel de coleta de lixo reciclável e pede para que eu coloque no pregador de um dos seus cabides. Começamos o jogo: pegar coisas das ruas para pendurar nos nossos cabides. Acho divertido pegar guimbas de cigarro para colocar nos cabides, porque os cabides parecem ter bocas de pato, é como se eu desse cigarros para os patos-cabides. Penduramos também: faixa de interdito, pedaço de madeira de lugar que havia sido queimado, papel de jogo do bicho, folhas secas. Juntamos todos esses elementos, fragmentos da cidade e colocamos os cabides nas grades da igreja. Parecia uma oferenda para Esú, senhor das ruas. Os objetos me distraíram de outras coisas que costumo prestar atenção em derivas. Mas me diverti demais. Cidade-espaço-de-brincar” [Caderno de campo. Alice Reis] (REIS, 2017, p. 105).

Vamos (re)descobrimo, então, como adentrar em uma experiência lúdica do espaço, que acaba sendo uma experiência de criar outros universos dentro das formas cotidianas de habitar a cidade. No fragmento a seguir, Walter Benjamin (2013, p. 16) afirma que as crianças reconhecem nos resíduos e fragmentos do mundo o rosto que as coisas “voltam exclusivamente para elas”, recriando um pequeno mundo dentro do grande:

As crianças gostam muito particularmente de procurar aqueles lugares de trabalho onde visivelmente manipulam coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos desperdícios que ficam do trabalho da construção, da jardinagem ou das tarefas domésticas, da costura ou da marcenaria. Nesses desperdícios reconhecem o rosto que as coisas do mundo voltam exclusivamente para elas, precisamente e apenas para elas. Com eles, não imitam as obras dos adultos, mas antes criam novas e súbitas relações entre materiais de tipos muito diversos, por meio daquilo que, brincando, com eles constroem. Com isso as crianças criam elas mesmas seu mundo de coisas, um pequeno mundo dentro do grande.

Brincar pelas ruas: um pequeno grandioso exercício de liberdade

Ao longo da pesquisa, enfrentávamos alguns desafios – um deles era como propor às crianças e adolescentes experimentações que permitissem a mesma ativação do corpo sensível no espaço que experimentávamos em nossos laboratórios internos, a qual nos abria a possibilidade de desnaturalização dos hábitos perceptivos. Não parecia promissor utilizar com elas a mesma metodologia que utilizávamos entre nós: intuíamos que talvez elas não se interessassem em derivar silenciosamente pela cidade por um longo período de tempo. Fizemos algumas experimentações para investigar outras possibilidades de ativação desse corpo sensível no espaço, as quais acabaram por reforçar a ideia de transformar a cidade em um espaço de brincadeira, como em uma ocasião em que levamos as crianças e adolescentes vendados pelo metrô – experiência que se revelou muito divertida: cada solavanco dos trens do metrô era acompanhado de frios na barriga e gargalhadas. Nessa ocasião, experimentamos também uma certa reorganização do espaço que acontece quando o habitamos de forma não usual: as pessoas ao redor abriam espaço para que passássemos e a presença daquelas crianças, naquela configuração, provocava mais curiosidade do que suspeita.

Inspirados pela ideia da cidade como espaço de brincar, elaboramos uma forma lúdica de realizar uma deriva etnográfica junto com as crianças e jovens, a qual denominamos jogo dos *post-its*. O jogo contém três regras simples: 1) Separar grupos e entregar um bloco de *post-it* colorido (as cores distinguem os grupos), uma folha de papel e uma caneta; 2) Cada grupo deve circular por uma área mais ou menos delimitada, colando, nos espaços que interessarem o grupo, recados/ orientações/brincadeiras para um suposto visitante. O grupo deve registrar o percurso em um mapa, com dicas de onde estão os *post-its*; 3) Após aproximadamente 30 minutos, retorna-se ao ponto inicial. Trocam-se os mapas e passa-se a procurar e experimentar as propostas dos *post-its* indicados por outro grupo. Como na imagem abaixo, em que um *post-it* azul convidava o grupo que o encontrasse a ficar um tempo encarando uma das estátuas de leão que guardavam a entrada de um prédio na Praça Tiradentes.

Imagem 2

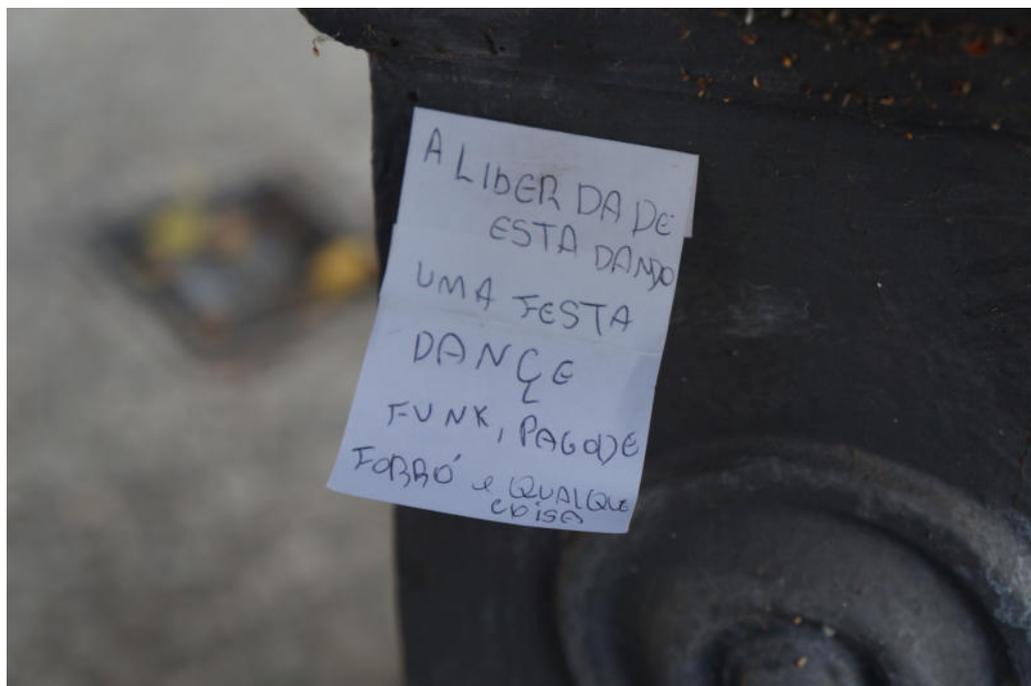


Post-it azul com os dizeres: “Fique 30 segundos encarando um dos leões!”

À medida que propunha pequenas ações coletivas que se davam no encontro com o inesperado, o jogo possibilitou um modo singular e afetivo de cartografar os espaços urbanos. Junto às crianças, fomos reconhecendo “o rosto que as coisas do mundo voltam exclusivamente para elas” (BENJAMIN, 2013, p. 16), como quando encontramos um *post-it* que nos convidava a procurar por caracóis em um dos jardins da Praça Mauá e colocá-los para apostar corrida. Ou quando, no processo de derivar pela cidade, algumas crianças ficaram um longo tempo discutindo sobre a cor de uma lagartixa. Algo interessante a atentar sobre essa metodologia é que ela permite um compartilhamento de experiências do mundo que não passa pelo ato discursivo: ao procurar os *post-its* do outro grupo, acabávamos por refazer o seu percurso e éramos convidados, a partir dos escritos dos *post-its*, a partilhar das suas percepções do espaço. Para nós, foi importante encontrar essa forma lúdica de compartilhar a experiência, tendo visto que nos parecia que as discussões ou conversas sobre o que tínhamos vivido não permitiam que nos aprofundássemos na vivência das crianças. Essa troca de experiências permitia, ademais, que aprofundássemos nosso conhecimento do espaço, além de nos levar a prestar atenção em coisas inusitadas, que estão presentes no mundo, mas passam despercebidas em nosso caminhar cotidiano adormecido.

Um momento bonito que ficou na memória foi quando um *post-it* que encontramos nos falava para encontrar e empinar pipas. Ficamos um tempão procurando até que vimos pipas distantes, no céu, e entendemos que devíamos empiná-las imaginariamente. Essa experiência, profundamente poética – assim como outras que vivemos durante esse processo –, nos fez experimentar um plano comum entre os corpos participantes da brincadeira. Tanto o grupo que colou o *post-it* quanto o que o encontrou viveram uma experiência estética compartilhada. A brincadeira e a poesia se revelaram formas potentes de borrar fronteiras entre mundos, entre corpos adultos, “acadêmicos”, e corpos de crianças, entre corpos do “morro” e do “asfalto”. Era possível experienciar a dimensão intercorporal da existência, definida por Alvim (2014, p. 175) como “algo da ordem de uma generalidade que brota da concordância do meu corpo com o corpo do outro, a partir de uma operação da experiência e não da representação”.

Imagem 3



Embaixo de uma grande estátua na Praça Tiradentes, que trazia ao seus pés escrita a palavra “Liberdade”, os dizeres de um *post-it* branco convidavam: “A liberdade está dando uma festa. Dance funk, pagode, forró e qualquer coisa”

Dentro do jogo, os espaços da cidade passam a convidar a movimentos inusitados, como na imagem acima em que, ao passar por uma estátua cravada com a palavra liberdade, éramos convidados a dançar. Os comandos escritos nos pequenos papéis coloridos acabavam virando propostas de micro programas performativos – deixadas no espaço endereçadas a um grupo específico, mas que poderiam ser encontradas por qualquer um. Por exemplo, um *post-it* que colocamos em uma grande pedra, na Quinta da Boa Vista, onde estava escrito “deite em cima da pedra e fique por 3 minutos olhando o céu” foi encontrado por um outro grupo de crianças que brincava no parque e que seguiu a proposição sugerida pelo *post-it*. Fomos assim construindo, junto às crianças e adolescentes, possibilidades de apropriação do espaço urbano para além de seus usos comuns, já instituídos, dando vazão às suas (e às nossas) percepções lúdicas do espaço. Ao traçar percursos pelo espaço orientados por uma lógica brincante, ao invés da costumeira lógica capitalista a ditar a circulação dos corpos, pudemos inventar outras narrativas do espaço da cidade, novos modos de habitá-la.

O processo de ocupar a cidade brincando acabou fortalecendo, também, nosso vínculo afetivo com as crianças. Ao sair ao ar livre e percorrer espaços, parecia se borrar uma certa lógica de professor/aluno, adulto/criança, morador do morro/do asfalto que se apresentava mais estabelecida nas oficinas ministradas dentro da ONG. Muitas vezes, quando estávamos conversando com as crianças sobre a pesquisa que realizamos, elas destacavam a amizade criada com os extensionistas como um dos pontos altos do processo.

Considerações finais

Brincar se mostrou um exercício fundamental de liberdade, prática instituinte que faz emergir novas configurações do espaço e do tempo. Nos lembramos aqui da noção de instituição para Merleau-Ponty, como algo que se dá num espaço intercorporal: “um sentido que me aparece por meio de uma situação – tempo-espacial – que produz um movimento, apela ao futuro, ao porvir” (ALVIM, 2012, p. 1016). Nos parece que, frente à necessidade de se repensar as formas de organização da vida coletiva, é fundamental que tenhamos uma escuta sensível às crianças e adolescentes e às suas formas de pesquisar e conhecer o mundo. A experiência de traçar uma pesquisa de forma efetivamente horizontal com crianças e adolescentes moradores da Mangueira exigiu de nós, pesquisadores adultos, diversos “descondicionamentos sociais” (Oiticica, 1986), principalmente: o deslocamento de um pensamento acadêmico e racional e o deslocamento de certos hábitos do corpo relacionados aos nossos pertencimentos territoriais. Através do encontro com as crianças, fomos lembradas/os de nosso corpo brincante e da potência que esse corpo tem de reinventar o espaço, criar novas narrativas. Percebemos nas crianças e adolescentes como este esforço abriu espaço para que elas pudessem expressar seus modos singulares de conhecer e se apropriar dos espaços. Pudemos assim aprender com elas e descobrir juntos que transformar a cidade em um espaço de brincadeira é uma maneira potente de produzir desvios em uma lógica urbana violenta e excludente.

Esperamos que o relato de pesquisa aqui apresentado possa contribuir para os debates acerca de metodologias de pesquisa criativas e participativas, em que as crianças e adolescentes sejam considerados em sua potência de pesquisadores e produtores de conhecimento sobre o mundo. Esperamos contribuir também para os estudos sobre as questões urbanas, sublinhando a importância de que as crianças e adolescentes possam participar dos debates sobre o direito à cidade a partir de seu modo singular e lúdico de experimentar o espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVIM, M. **A poética da Experiência: Gestalt-terapia, fenomenologia e arte**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- _____. A clínica como poiética. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 1007-1023, dez. 2012.
- _____. O projeto de extensão Expressão e Transformação: Gestalt-terapia, fenomenologia e arte no trabalho com crianças e jovens. In: ALVIM, M.; MOLAS, A. (Orgs). **A potência política do corpo**. Expressão e transform-ação: arte e clínica com crianças e jovens na Mangueira. Curitiba: CRV, 2017. p. 19-42.
- _____. Id da situação como solo comum da experiência. In: ROBINE, J. (Org). **Self: uma polifonia de gestalt-terapeutas contemporâneos**. São Paulo: Editora Escuta, 2018. p. 333-353.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARBOSA, J. L. Cidade e território: desafios da reinvenção da política do espaço público. In: SILVA, J. S.; BARBOSA, J. L.; FAUSTINI, M. V. **O novo carioca**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2012a. p. 69-73.
- _____. Paisagens da natureza, lugares da sociedade. In: SILVA, J. S.; BARBOSA, J. L.; FAUSTINI, M. V. **O novo carioca**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2012b. p. 23-41.
- BARROS, M. **Matéria de poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única: infância berlinense: 1900**. Edição e tradução João Barreto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- 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, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- CLARK, L. **Lygia Clark**. Arte brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.
- FABIÃO, E. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 235-246, 2008.
- FLORÊNCIO, T. Bazar ao até: por uma deriva etnográfica. **RED_Revista de Ensaios Digitais**, Rio de Janeiro, n. 1, 2015.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- JACQUES, P. Corpografias Urbanas. **Arquitextos**, ano 8, fev. 2008. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.093/165>>. Acesso em: 20 maio 2016.
- LEPECKI, A. Coreopolítica e Coreopolícia. **Ilha**, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8034.2011v13n1-2p41>>. Acesso em: 13 jun. 2015.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 (Original de 1945).
- OITICICA, H. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

ROLNIK, S. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio-pleno de Lygia Clark. In: **The Experimental Exercise of Freedom**: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel. Los Angeles: The Museum of Contemporary Art, 1999. Disponível em: <http://www.caosmose.net/suelyrolnik/pdf/molda_com_resumo.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2016.

RANCIÈRE, J. Cap 1. O Dissenso. In: NOVAES, A. (Org). **A crise da razão**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 367-383.

_____. **O espectador emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2012.

REIS, A. **Peles urbanas: fronteiras sensíveis de uma cidade fragmentada**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, J. S. Um espaço em busca de seu lugar: as favelas para além dos seus estereótipos. In: SILVA, J. S.; BARBOSA, J. L.; FAUSTINI, M. V. **O novo carioca**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2012. p. 43-62.

RESUMO

Este artigo narra um processo de pesquisa vivido em parceria com crianças e adolescentes da Favela da Mangueira, Brasil, no qual se investigou as possibilidades de reinvenção de um espaço urbano fragmentado, marcado pela distinção corpórea e territorial de direitos. Com o intuito de provocar um estranhamento em relação às lógicas segregadoras da configuração urbana, foram elaborados exercícios de experimentação clínico-artística que permitissem desnaturalizar a percepção acerca desses modos habituais de habitação e circulação no espaço da cidade. O esforço de construir uma pesquisa de forma horizontal com as crianças e adolescentes acabou levando à invenção de dispositivos lúdicos de pesquisa e experimentação do espaço urbano. Esses dispositivos nos sinalizaram a possibilidade de proposição de uma lógica brincante de ocupação do espaço público como modo de contraposição aos modos instituídos dos ordenamentos sociais do poder e a importância de que aprendamos com os modos das crianças de conhecer e pesquisar o mundo.

Palavras-chave:

direito à cidade, infância, clínica, arte, brincadeira.

De la ciudad fragmentada a la ciudad como espacio de juego: la invención de una metodología lúdica de investigación

RESUMEN

Este artículo narra un proceso de investigación vivido en colaboración con niños y adolescentes de la Favela da Mangueira, Brasil, en el que se investigaron las posibilidades de reinventar un espacio urbano fragmentado, marcado por la distinción territorial y corporal de derechos. Se desarrollaron ejercicios de experimentación clínico-artística, que tuvieron como objetivo desnaturalizar la percepción sobre estos modos habituales de habitación y circulación en el espacio de la ciudad, anclados en lógicas segregantes y violentas. El esfuerzo por construir una investigación horizontal con niños y adolescentes terminó conduciendo a la invención de dispositivos lúdicos para la investigación y experimentación en el espacio urbano. Estos dispositivos nos señalaron la posibilidad de proponer una lógica lúdica de ocupación del espacio público como forma de oponerse a los modos instituidos de orden social de poder y la importancia de aprender de las formas de los niños de conocer e investigar el mundo.

Palabras clave:

derecho a la ciudad, infancia, clínica, arte, juego.

**From a city in fragments to a city as a place to play:
the invention of a ludic research methodology**

ABSTRACT

This article discusses a research process lived in partnership with children and adolescents from Favela da Mangueira, Brasil, in which the possibilities of reinvention of a fragmented urban space, marked by the corporal and territorial distinction of rights, were investigated. Clinical-artistic experimentation exercises were developed, which aimed to denaturalize the perception of these habitual modes of habitation and circulation in the space of the city, anchored in segregating and violent logics. The effort to build a horizontal research with children and adolescents ended up leading to the invention of playful devices for research and experimentation in urban space. These devices signaled to us the possibility of proposing a playful logic of occupying public space as a way of opposing the instituted modes of social order of power and the importance of learning from the children's ways of knowing and researching the world.

Keywords:

right to the city, childhood, clinic, art, play.

DATA DE RECEBIMENTO: 31/01/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 11/05/2021



Alice Vignoli Reis

Mestre e doutoranda em psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGP/UFRJ), Brasil. Graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

E-mail: alice.v.reis@gmail.com



Mônica Botelho Alvim

Psicóloga, doutora em psicologia pela Universidade de Brasília (UNB), Brasil, e pós-doutorado em filosofia pela Universidade Paris 1 Panthéon-Sorbonne, França. Docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil.

E-mail: monica.alvim@ufrj.br



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Belo Horizonte, uma cidade educadora(?): uma análise das ações e políticas públicas voltadas para a infância

Luciano Silveira Coelho

Universidade do Estado de Minas Gerais, Departamento de Ciências do Movimento Humano, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-1203-7826>

Túlio Campos

Universidade Federal de Minas Gerais, Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-4686-1514>

Sheylazarth Presciliana Ribeiro

Universidade do Estado de Minas Gerais, Departamento de Ciências do Movimento Humano, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4768-9135>

Éder Fernando Souza Cruz

Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-8906-7137>

Introdução

Estabelecer a relação entre infância e espaços urbanos implica considerar sua inclusão com base no exercício e na construção da cidadania. Por isso, o presente trabalho se propõe a identificar e analisar as ações do Poder Público e da Sociedade Civil para garantir a presença da criança nos espaços públicos de Belo Horizonte, Brasil, com base na perspectiva do Movimento das Cidades Educadoras. Considerando as cidades como contextos privilegiados dessa construção social, o espaço público urbano possibilita os diversos modos de interação, de encontro com o diferente e de conflito que, conseqüentemente, resultam em processos de aprendizagem da cidadania. No entanto, as interações entre a criança e a cidade nem sempre são harmoniosas e positivas. Lansky (2012, p. 76) afirma:

A cidade é vista [...] como uma entidade à parte de seus moradores e de suas culturas, é pensada como resultado de forças econômicas e políticas, e a serviço delas, sob uma ótica excludente. As crianças, muitas vezes, são vítimas dessa percepção “autocêntrica”, que considera as ruas espaços inseguros, inadequados à apropriação infantil.

Trata-se de um pensamento urbanista hegemônico, resultante de uma dinâmica complexa dominada pelos “produtores das cidades” que as projetam, discutem e executam. A produção dos espaços das cidades resulta em disputas políticas e econômicas que transformam o espaço público em territórios de dominação social.

Partindo da premissa de que a criança se relaciona com os espaços por meio do brincar, compreende-se que essa atividade é fundamental na infância. No entanto, faz-se necessário ressaltar que, ao nos referenciarmos aos contextos urbanos contemporâneos, é preciso cautela para evitar generalizações precipitadas. Em pesquisa realizada em dois bairros de Belo Horizonte, Debortoli et al. (2008) chamam a atenção para as particularidades dos diferentes espaços da cidade. No bairro Belvedere, considerado um refúgio da elite econômica belorizontina, as relações adulto/criança são marcadas pelo distanciamento. Segundo o autor, a lógica dos edifícios opulentos, com diversos equipamentos de lazer, deixa em segundo plano a reunião das pessoas (Ibid.). Sobre a apropriação do espaço público neste contexto abastado, o autor destaca ainda a escassez de relações espontâneas, de atividades que não acontecem fora de espaços e horários predeterminados. Fazendo um contraponto a isso, o bairro Confisco, constituído pela periferia deserdada da cidade, tem suas ruas como um espaço público, com possibilidade de encontro e trocas, mesmo que de forma e sentido nostálgico (Ibid.).

Ainda sobre o brincar, Vigotski (2007) afirma que essa prática é a própria essência da cultura infantil, capaz de transformar o espaço vivido em espaço afetivo e em espaço de cidadania. É necessário, portanto, discutir a criação de espaços públicos infantis. Esse debate de teor urbanista foi desenvolvido a partir do século XIX, tendo como referências a construção de espaços públicos infantis na Alemanha e nos EUA (LEFEBVRE, 2009). O urbanismo, associado ao avanço das teorias pedagógicas centradas na relação brincadeira e aprendizagem, disseminou-se pelo mundo ao longo do século XX, configurando um modelo na área infantil.

De acordo com Miranda (1941), no Brasil, há registros das primeiras áreas públicas infantis em 1930, quando Mário de Andrade dirigia o Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo. Os ideais de cultura e cidadania para todos eram uma pauta do Movimento Modernista, levado a efeito por ele em sua passagem pela Prefeitura de São Paulo. Os princípios da Escola Nova,¹ da importância dos jogos e da atividade lúdica para o aprendizado, bem como os princípios higienistas da época contribuíram para o estabelecimento de espaços educativos e culturais nas praças e parques da cidade de São Paulo, atendendo à demanda de uma forma de proteção para as crianças da crescente população proletária. A partir dos 3 anos, as crianças tinham a oportunidade de brincar, desenvolver atividades recreativas e socializar-se com seus pares. O Programa Paulista de Parques Infantis se tornou referência para a disseminação desses espaços por todo o País (Ibid.).

No entanto, como informa Bauman (2001), nas décadas seguintes (1940 a 1980), a sociedade e as cidades passaram por um profundo processo de transformação social. A lógica racional e desenvolvimentista começou a guiar as prioridades urbanas, e a infância foi excluída das ruas/calçadas, outrora lugares de encontros e brincadeiras. Isso leva a perceber que as mudanças espaço-temporais e socioculturais acarretaram consequências na realidade das infâncias urbanas contemporâneas. Ocorreu uma inversão do papel histórico da cidade. A vida pós-industrial, urbana e capitalista, produziu uma cultura de isolamento, cultivando o individualismo, o hedonismo e o consumismo, em detrimento das interações sociais e do contato com a natureza. A sociedade começou a ver a cidade pelo filtro da “cultura do medo”. Uma cultura criada por interesses políticos e econômicos e apoiada pelos meios de comunicação de massa constituía-se mais num discurso do que em uma realidade concreta. A violência e o medo do outro são reafirmados cotidianamente, produzindo uma nova relação com a sociedade (Ibid., p. 317-318).

Nas décadas de 1980 a 2000, verificou-se um intenso movimento migratório do ambiente rural para o urbano, demandando um aumento de habitações e demais obras. As migrações brasileiras, vistas pelo ângulo da sua causa, são verdadeiras migrações forçadas, provocadas pelo fato de que o jogo do mercado não encontra qualquer contrapeso nos direitos dos cidadãos, sendo também ligadas ao consumo e à inacessibilidade a bens e serviços essenciais (SANTOS, 2013). O processo de urbanização, portanto, intensificou-se no Brasil com grande crescimento de edificações sem um proporcional acompanhamento dos espaços livres. Isso, associado aos problemas de trânsito, poluição, ruído e escassez de áreas para lazer, comprometeu o bem-estar de algumas camadas sociais das populações urbanas. Os espaços públicos livres, tais como largos, praças, parques e áreas de jogos, têm perdido para espaços privados e comerciais seu valor e potencial lúdico no cotidiano das crianças. Há pouco investimento em lazer e recreação, espaços lúdicos e culturais, além dos naturais. Os espaços públicos como lugares de encontro, de convívio, de vivências, de aprendizagens, de brincadeiras e contatos com a natureza vêm perdendo sua importância, impactando no desenvolvimento e bem-estar biopsicossocial (MALHO, 2004).

Pode-se apontar como efeitos da urbanização o distanciamento da natureza, a falta de segurança em espaços públicos, sendo as ruas planejadas com prioridade para o tráfego de carros, o que induz a uma vida frequentemente confinada em ambientes fechados, isolados. A invisibilidade das crianças nos espaços públicos da cidade é contundente, revelando uma sociedade que prioriza o interesse dos adultos. Como afirma Debortoli (2008), conceber o espaço como prática social é pensar em sua apropriação, e essa se refere ao sentimento de pertencimento, à compreensão do vivido para além do espaço geográfico. De acordo com Garcia (1996,

1 Escola Nova é um movimento de renovação do ensino, surgido no fim do século XIX e fortalecido na primeira metade do século XX. Propõe uma nova compreensão das necessidades da infância e questiona a passividade proposta pela escola tradicional.

p. 21), os espaços públicos livres acabaram sendo “simbolicamente” recuperados, higienizados e tornados seguros na atemporal cartografia urbana dos *shopping centers*. As crianças, sobretudo as crianças das classes média e alta, perderam sua liberdade e, em prol da segurança, foram confinadas a espaços especializados, com tempos “privatizados”, controlados por adultos em ambientes pouco diversos. O tempo livre espontâneo, do imprevisível, da aventura, do risco do encontro com o meio natural cedeu lugar ao tempo organizado, planejado, uniformizado (ALMEIDA, 2012). Na prática, ocorreu que os espaços urbanos se reconfiguraram, assumindo como valores básicos o consumo e a segregação.

Contrapondo essa lógica capitalista, pode-se retornar à proposta de Lefebvre (2009), do direito à cidade, à sociabilidade e ao encontro nos ambientes urbanos. Trata-se, portanto, de uma proposta de urbanismo de integração. Para Lefebvre, o urbanismo de integração se pauta na industrialização, que desencadeou um processo de urbanização da sociedade, implicando uma divisão social e técnica do trabalho, das práticas e dos saberes. Como exemplo, têm-se os grandes conjuntos habitacionais, difundidos na França após a Segunda Guerra Mundial, cujos aspectos de arquitetura refletem uma concepção funcionalista que reordena a vida da sociedade em razão da organização técnica do trabalho.

Historicamente, as cidades, que eram tecidas de forma espontânea e orgânica, deixaram de sê-lo, passaram a ser projetadas isoladamente sobre seus territórios e construídas alheias às identidades de seus habitantes. Em suma, o denominado *urbanismo dos canos*, como se refere Lefebvre (Ibid.) em relação à forma como a cidade é pensada, retratando a emblemática concepção de cidade como uma organização de redes de infraestruturas, serviços públicos e circuitos de produção e consumo de mercadorias em detrimento de práticas sociais que se instauram historicamente. Estas últimas são tratadas sob a ótica capitalista como processos sociais patológicos, requerendo, portanto, tratamentos médicos, tais como controle, higiene e reorganização.

Nesse sentido, o modelo de organização capitalista desenvolvido na segunda metade do século XX produziu um processo antiurbano, caracterizado pelo segregacionismo. Neste início de século XXI, permanece o grande desafio: fazer das escolas e das cidades o lugar das crianças. Por isso, o propósito deste trabalho foi identificar e analisar as ações do Poder Público e da sociedade civil para garantir a presença da criança nos espaços públicos de Belo Horizonte, com base na perspectiva do Movimento das Cidades Educadoras.

Ações e políticas públicas em Belo Horizonte

Belo Horizonte passou a ser reconhecida formalmente como uma cidade educadora ao se tornar signatária na Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) em 2000. Dessa forma, assumiu o compromisso de destinar um montante mínimo de seu orçamento para respaldar a criação de diferentes programas e ações educativas em diálogo com a cidade, cujo principal compromisso circundou pela qualificação da educação pública na capital. Assim, o Município assumiu também a responsabilidade de concretizar uma política de atendimento à infância e à juventude. Entretanto estava posto que a garantia e defesa dos direitos dessa parcela da população era, também, compromisso de toda a sociedade. Uma tarefa que traz em si um desafio: mobilizar toda a sociedade, organizações governamentais e não governamentais, movimentos sociais, fóruns e conselhos, lideranças e o público em geral na construção de uma educação de qualidade e defesa dos direitos da infância e da juventude.

Historicamente, o compromisso do Município em relação às crianças e adolescentes já existia. Pode-se verificar que o reconhecimento de crianças e jovens como sujeitos de direito e não como objeto de tutela dos adultos se encontrava na pauta das diversas políticas sociais desenvolvidas pelo Município. Entre essas políticas, identifica-se o Programa de Socialização Infantojuvenil, resultante da articulação entre a Assistência Social e Educação, caracterizado pela oferta de atividades socioeducativas em horário complementar ao da escola. É preciso citar também o Programa Escola Plural² que, na década de 1990, em diálogo com uma política da cidade, gerou significativas mudanças nos processos escolares, trazendo, em sua concepção, a promoção dos direitos, a formação integral e o diálogo com as famílias e a comunidade escolar.

O desafio do Município foi, a partir de então, construir uma gestão de acordo com os compromissos assumidos como cidade educadora. Possibilitar a construção de uma cidade que reconhecesse a pluralidade étnica e cultural dos sujeitos e se apresentasse como um espaço educativo, garantindo a participação de diferentes atores do Estado e da sociedade civil nos processos educativos.

Para o desenvolvimento de uma política de cidade educadora, os gestores realizaram várias ações. Em 2002, foi criado o Programa BH Cidadania, um novo modelo de gestão das políticas sociais pautado nos princípios de descentralização, intersetorialidade, territorialidade e participação cidadã (MOURÃO, 2007). Esse projeto visava a promover ações integradas, descentralizadas e de impacto social nos territórios em que se encontrava a população de maior vulnerabilidade e risco. Apontava para a construção de uma agenda de inclusão social, integrando ações de todas as secretarias e tendo como foco direto a família e não o indivíduo, isoladamente.

Atualmente, o Programa BH Cidadania vem atuando por meio do orçamento participativo, obras do PAC³ do governo federal e do Programa Vila Viva.⁴ São 33 núcleos, atendendo 165 mil famílias, em 5 espaços que funcionam como ponto de apoio para as famílias: os telecentros, oficinas de cultura, Programa Segundo Tempo,⁵ Programa Academia da Cidade,⁶ entre outros.

Verificou-se que a intersetorialidade na Administração de BH ficou evidenciada pela organização das seguintes instâncias: Secretaria Municipal de Políticas Sociais, (englobando as secretarias adjuntas de Assistência Social, Abastecimento, Esportes, Trabalho e Direitos de Cidadania), Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Saúde, Administração Regional

2 A Escola Plural propôs o rompimento com a concepção tradicional de ensino e aprendizagem, passando a incorporar a realidade social e considerando as questões e os problemas enfrentados pelos homens e pelas mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. Os conteúdos escolares foram repensados e ressignificados. Propôs-se o abandono do modelo compartimentado em disciplinas isoladas, para que se passasse a trabalhar com a interdisciplinaridade e com temas transversais. A inserção dos temas transversais como conteúdos curriculares possibilitou relacionar as disciplinas do currículo à realidade contemporânea, dotando-as de valor social (MIRANDA, 2007).

3 PAC (Programa de Aceleração do Crescimento), criado em 2007, representa um novo modelo de planejamento, gestão e execução do investimento público. Articula projetos públicos e privados de infraestrutura e medidas institucionais para aumentar o ritmo de crescimento da economia.

4 Programa Vila Viva é um conjunto de intervenções financiadas pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social e a Caixa Econômica Federal, baseadas em três eixos: urbanístico, social e jurídico.

5 O Programa Segundo Tempo é um projeto estratégico do governo federal, que objetiva democratizar o acesso à prática e cultura do esporte, de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens.

6 O Programa Academia da Cidade é composto por uma rede de academias desenvolvida pela Secretaria Municipal da Saúde, com incentivo do Ministério da Saúde, disponíveis em todas as regionais do Município de Belo Horizonte, com o objetivo de promover a saúde por meio da atividade física.

e Fundação Municipal de Cultura. Esses segmentos encontram-se representados numa câmara intersectorial de políticas sociais, objetivando desenvolver discussões e articulações entre as diversas políticas setoriais. De fato, a intersectorialidade constitui a base para que todas as atividades de planejamento, acompanhamento, execução, monitoramento e avaliação não se tornem fragmentadas.

O ponto de partida para esse novo modelo de gestão e promoção de políticas públicas do Município se pautou pela articulação de vários atores sociais e pela busca das demandas e expectativas das mais diversas comunidades que coexistem na cidade, buscando alcançar prioritariamente as crianças e os adolescentes. Dessa forma, uma cidade educadora busca uma gestão local que promova e garanta condições de desenvolvimento integral de cada indivíduo, descobrindo potenciais e agregando recursos do próprio território para uma ação educativa.

O Programa Escola Integrada

Belo Horizonte desenvolveu o Programa Escola Integrada, que representou uma política pública norteadora e consolidadora da vocação de Belo Horizonte como cidade educadora. De acordo com o defendido em um de seus princípios:

O projecto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projectos de todos os tipos que prepara, deverão ser objecto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e colectivamente (Carta das Cidades Educadoras – Princípio 2 – O Compromisso da Cidade - Artigo 12º, 2004) (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004).

Esse modelo se pautou na ressignificação de territórios educativos, resultando no redimensionamento da prática educativa, orientada para o direito à memória e ao usufruto da cultura. Aliada à concepção de territorialidade, somou-se a dimensão da corporeidade, expressa no protagonismo dos corpos/sujeitos que, ao transitarem pela cidade, constroem identidades e subjetividades, visando à apropriação cultural e ao sentido de pertencimento.

O Programa Escola Integrada, implantado em 2006, inicialmente denominado Escola Integral, teve como referência as experiências de dentro e fora do Brasil. Tornou-se referência nacional e internacional como uma política pública que articula a instituição escolar aos diversos espaços contidos na cidade. Adaptada à realidade local, a Escola Integrada conectada à cultura da cidade transformou o município numa grande sala de aula, criando possibilidades para que as crianças tivessem acesso aos espaços culturais nos próprios bairros, bem como nos mais distantes. O entendimento dos gestores era voltado a uma política cultural para a infância, um dos elementos principais na construção de uma educação integrada.

O Programa Escola Integrada buscou articular os seguintes setores: Núcleo de Atendimento à Família; Prodabel (empresa de informática do Município); BHTrans (empresa de transporte e trânsito de Belo Horizonte); SLU (Superintendência de Limpeza Urbana); Conselho Municipal de Direitos das Crianças e Adolescentes; Fundação Municipal de Cultura; Fundação de Parques Municipais; Associação Municipal de Assistência Social e Associação de Moradores.

Além disso, foram estabelecidas também algumas parcerias: Instituto Itaú Social; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação; Ação Comunitária (Cenpec) e diversas faculdades e universidades públicas e privadas.⁷

Ao apresentar o Programa Escola Integrada, podemos pensá-lo em diálogo com Moll (2008, p. 221-222), que compreende os conceitos de cidade educadora e cidade como pedagogia, permitindo novos olhares para a educação e reinvenção da escola, que busca repensar a cidade:

Os conceitos de cidade educadora ou de cidade como pedagogia podem alargar nossa compreensão de educação, permitindo-nos reinventar a escola no mesmo movimento que busca reinventar a cidade e, nela, a comunidade como lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes, na perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação das liberdades.

Os estudos etnográficos de Carvalho (2013) e Freitas (2015), que acompanharam o cotidiano de práticas no contexto de escolas em tempo integral em Belo Horizonte (em uma perspectiva de apropriação de diferentes lugares da cidade como espaços educativos), apontam potencialidades no diálogo entre a escola e a cidade. Carvalho (2013) ressalta que, ao proporcionar a mobilidade das crianças em diferentes espaços sociais da comunidade e da cidade, novas formas de se apropriar dos espaços ampliam o repertório educativo-cultural, possibilitando, nesse sentido, a formação do sujeito interativo e autônomo. Além disso, destaca que essa presença e mobilidade surge como possibilidade de demarcar lugares nesses territórios que, não raro, apresentam-se hostis à presença das crianças. Em suma, são práticas que buscam demarcar a cidade como um direito de todos.

Esse mesmo argumento foi apresentado por Freitas (2015, p. 88), que destaca as ricas interações das crianças “com o espaço, com os objetos e com as pessoas”. Nesse sentido, aponta:

As expressões das crianças na interação com os diferentes espaços da cidade nos provocam a constatar que a maior parte dos lugares não foi pensada e muito menos projetada para receber crianças. Entretanto, o Programa Escola Integrada tem possibilitado que as crianças experimentem esses espaços e, em contrapartida, provoquem esses espaços a repensar seus objetos, ampliando formas de participação social.

No que diz respeito ao estreitamento das relações entre a escola e a cidade, Gadotti (2008) afirma a necessidade de relacionar-se o aprendizado da cidade com a proposta curricular da escola, em uma perspectiva de “empoderamento” de todos os equipamentos culturais da cidade. Nesse sentido, “a cidade é o espaço da cultura e da educação” (Ibid., p. 47).

7 Participaram dessa iniciativa a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), PUC Minas (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais), Faminas (Faculdade de Minas), Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica), UNA (Centro Universitário Una), UNI-BH (Centro Universitário de Belo Horizonte), Instituto Newton Paiva, Pitágoras BH e Instituto Isabela Hendrix.

Ações da sociedade civil

A partir da década de 1990, verificou-se um crescente aumento da participação, por parte da sociedade, nos assuntos políticos, o que fez com que os gestores públicos procurassem mecanismos de transparências na aplicação de recursos públicos (SILVA; PEREIRA; ARAÚJO, 2014). Tal fato não pode ser desvinculado do processo de redemocratização do país, logo após o fim da ditadura civil-militar, que culminou na Constituição Federal Brasileira de 1988. Desde então, verifica-se o surgimento de uma rede de movimentos sociais com o objetivo claro de fortalecer o papel da sociedade na esfera pública e na defesa dos valores democráticos, gestando um processo de maior participação social no Brasil. Esse aumento está associado à capacidade que esses movimentos tiveram de explicitar suas demandas relacionadas à distribuição de bens públicos e, em menor escala, à formulação de políticas públicas, fortalecendo os mecanismos democráticos e imprimindo força à sociedade civil.

Merece destaque, nesse cenário, o estabelecimento dos conselhos gestores de políticas públicas, como um importante lugar de atuação e representação da sociedade civil. Como ressalta Gohn (2006, p. 7):

Numa sociedade marcada por inúmeros processos de exclusão social e de baixos níveis de participação política do conjunto da população, os conselhos assinalam para possibilidades concretas de desenvolvimento de um espaço público que não se resume e não se confunde com o espaço governamental/estatal.

Nas cidades educadoras, especialmente em Belo Horizonte, as experiências da criação dos conselhos gestores, da implantação do orçamento participativo e das audiências públicas apresentaram-se como elementos facilitadores na construção de canais legítimos de participação nas cidades. Tais ações constituem promotoras da educação pública, visto que impactam a vida dos cidadãos, a administração e a política em geral. Apesar disso, é importante lembrar que ainda existem avanços e melhorias nesse processo a serem feitos. Em Belo Horizonte, existe uma articulação reduzida entre as várias regiões do município no sentido de poderem fazer intervenções de um montante financeiro maior. Este aspecto tem a ver com as regras do orçamento participativo, em que cada regional tem aprovadas cerca de 14 obras, não podendo juntar as verbas para fazer menos obras, mas com valores mais elevados (GRANADO, 2010).

A concepção e a consolidação do modelo cidade educadora contribuíram expressivamente para o redimensionamento do conceito de cidade e, conseqüentemente, para o de educação. Morigi (2016, p. 27) refere-se às cidades educadoras como “modelos organizativos, baseados na descentralização política, administrativa, apresentando um quadro legal de transferência de competências para os municípios que adotam tais modelos”. Assim, o diálogo entre sociedade civil e estruturas públicas é um pressuposto básico para sua existência.

A cooperação público-privada e a participação dos cidadãos, juntamente com o sistema de formação integrada, são elementos essenciais na sua constituição. A análise de Morigi se sustenta nas obras de Ladislau Dowbor e Moacir Gadotti. Dowbor (1987) lançou o livro *Introdução ao planejamento municipal*, no qual debate a descentralização política e o fortalecimento dos municípios a partir de uma experiência de planejamento educacional. Em *Escola Cidadã*, Gadotti (2008) sugere a possibilidade de um movimento educativo baseado na aproximação entre a escola e a comunidade.

Nesse mesmo sentido, Almeida (2008, p. 8) conclui:

De fato, as últimas décadas do século XX gestaram uma nova sociedade, culminando com um novo modelo de cidade, onde ficaram evidentes duas tendências: a formação das organizações não governamentais, fruto da associação dos cidadãos no enfrentamento dos problemas sociais; a adesão dos municípios a esses referidos movimentos da sociedade civil, gerando uma consciência de sua função educadora.

A participação da sociedade civil, portanto, é fundamental na construção dos municípios como cidades educadoras. Em relação a Belo Horizonte, identificou-se uma política intersetorial, a criação de conselhos gestores e algumas práticas, tais como conferências e audiências públicas, no sentido de ressignificar a participação da sociedade civil no processo de discussão e formulação de políticas públicas. O Município formalizou, em consonância com a Lei Federal n.º 13.019/2014 (BRASIL, 2014), que estabelece o regime jurídico das parcerias, uma política de cooperação da sociedade civil com as áreas da Educação, Assistência Social, Esporte e Lazer.

Entre os movimentos oriundos da sociedade civil, pode-se destacar BH pela Infância,⁸ Voluntários Brincantes,⁹ Na Pracinha,¹⁰ Núcleo BH da Aliança pela Infância¹¹ e Semente Maker.¹² Sintonizados com a temática do direito à cidade, esses movimentos incentivam a reflexão acerca da relação entre a cidade e a criança, agregando também temas relativos à educação, cultura, alimentação saudável, sustentabilidade e, principalmente, a discussão sobre a importância do brincar livre como direito. Nesse sentido, diversas atividades vêm sendo desenvolvidas em locais pontuais da cidade, por exemplo: brinquedoteca itinerante; oficinas de confecção de brinquedos recicláveis; de jogos; O Brincaço (brincadeiras livres e/ou mediadas por atores ligados à cultura da infância); passeios em locais públicos sugeridos pelo guia Beagá para Brincar; entre outros.

Desirée Ruas, líder do movimento BH pela Infância, criado em 2017, argumenta:

Inserir as crianças no debate sobre a cidade é uma forma de dar visibilidade para as necessidades da infância no espaço urbano. Como as ruas e outros espaços públicos são e como poderiam ser são perguntas a que precisamos responder com a ajuda das crianças. Para entender como as crianças enxergam os processos vividos nas cidades, relacionados à ocupação, ao deslocamento, à cultura, ao contato com a natureza, ao brincar e ao lazer, é preciso que a infância seja ouvida e sua experiência seja levada em consideração (BH PELA INFÂNCIA, 2018, n.p.).

8 BH pela Infância é um movimento social que incentiva a reflexão sobre a cidade e a criança, integrando o debate sobre educação, cultura, alimentação, saúde e sustentabilidade.

9 Voluntários Brincantes é um projeto desenvolvido por um grupo composto de arte-educadores, por meio de ações como brinquedotecas itinerantes, oficinas de vivências lúdicas, oficinas de confecção de brinquedos e jogos em espaços públicos.

10 Na Pracinha é um movimento criado em 2004, desenvolvido por um grupo de mães, na promoção de eventos brincantes gratuitos, passeios e reflexões nas praças da cidade.

11 Núcleo BH da Aliança pela Infância é um movimento de caráter político, com o objetivo de trazer um olhar sobre a importância do brincar para a infância e de ocupar a rua, além de chamar a atenção do Poder Público para espaços destinados à brincadeira pela cidade.

12 Semente Maker é um projeto que visa a desenvolver conteúdo acerca da aprendizagem criativa nas temáticas culturais e folclóricas, por meio de divulgação em plataformas digitais.

O movimento BH pela Infância tem protagonizado o debate sobre a participação da criança, organizando seminários, eventos em escolas públicas e privadas, projetos com universidades, discussões com organizações do terceiro setor e órgãos públicos e privados, tendo como principal objetivo a defesa dos direitos da infância.

Compreende-se, então, que a participação da sociedade civil na realização de ações e projetos, no sentido de inserir a criança e o adolescente nos espaços públicos na cidade de Belo Horizonte, apresenta avanços e conquistas, mas ainda é pouco expressiva, principalmente entre as ações que não estão atreladas a projetos capitaneados pelo Poder Público.

A presença da criança no espaço urbano

Prout (2010) destaca a necessidade de os pesquisadores e cientistas sociais manterem a reflexão acerca do significado da participação das crianças, pois é preciso aprender muito sobre as formas de permitir que elas falem por si próprias e de sua maneira. De acordo com Araújo (2018, p. 209): “A busca por reconhecimento político da criança na cidade não deixa de ser uma demonstração do quanto, em um projeto de cidade, a criança foi esquecida ou quanto nos colocamos como representantes legítimos de seus interesses e expectativas”.

A participação das crianças é um assunto de destaque na retórica, mas, não raro, pouco acentuada na aplicação prática, diz Prout (2010). Com base nos estudos de Pia Christensen (1994 apud PROUT, 2010), o autor afirma que existe um relacionamento recíproco entre a participação política das crianças, que é sua cidadania, e sua representação no discurso social e cultural, apontando, nessa conjuntura, a necessidade de uma reavaliação da exclusão e do isolamento das crianças da vida pública e a reconsideração dos estereótipos rotineiros e inúteis sobre as crianças que predominam no imaginário social (PROUT, 2010).

Tonucci (2016, n.p.), ao defender o direito da criança à cidade, provoca a pensar em uma cidade para todos, colocando as crianças como protagonistas de sua (re)construção cotidiana:

Isso significa ocupar-se de todos e não de um alguém. Essa foi a escolha ao dedicar o meu trabalho às crianças. Eu não quero uma cidade infantil, uma cidade pequena. Não quero uma cidade montessoriana. Quero uma cidade para todos. E para estar seguro de que não esquecerei ninguém, escolho o mais novo.

O mesmo autor destaca que algumas cidades vêm assumindo o projeto A Cidade das Crianças, cuja concepção de cidade passa a se transformar com base na participação das crianças, em que os adultos seriam ajudados a reconhecer as necessidades e direitos destas:

Trabalhamos com crianças bem pequenas, que expressam de forma muito simples suas necessidades mais fundamentais. Nesse diálogo, acredito que um bom administrador pode encontrar força para colocar-se ao lado de todos os cidadãos, sem perder ninguém. É uma escolha de valor, porque as crianças levam consigo um conflito. E a cada proposta que fazem, abrem um conflito com os adultos (Ibid., n.p.).

Essa perspectiva de participação das crianças nos aspectos decisórios da cidade está presente, como direito consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), por meio de iniciativas como Cidade Amiga das Crianças (1996):

Uma cidade amiga da criança tem por objetivo garantir que sejam respeitados os direitos da criança a serviços essenciais de saúde, educação, abrigo, água limpa e instalações sanitárias decentes, e proteção contra a violência, abusos e exploração. Busca também aumentar o poder de cidadãos jovens para que possam tomar parte nas decisões sobre sua cidade, expressar sua opinião sobre a cidade em que vive e participar da vida familiar, comunitária e social. Promove os direitos da criança a andar sozinhas nas ruas com segurança, encontrar amigos e brincar, viver em um ambiente não poluído, com espaços verdes, participar de eventos culturais e sociais e exercer sua cidadania em condições de igualdade em sua cidade, com acesso a todos os serviços, sem sofrer qualquer tipo de discriminação (UNICEF, 2004, n.p.).

Um aspecto importante a ser destacado é que o corpo de conhecimento produzido nos últimos anos acerca das temáticas Infância e Cidade, principalmente nos campos da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança, da Geografia da Infância, da Educação e de pesquisas etnográficas que enfatizam a escuta e diferentes participações das crianças, tem encontrado ecos em algumas políticas públicas. Muitos estudos têm questionado e problematizado a posição atribuída às crianças e aos jovens, de incapacidade social, política e cultural, postulando formas de exclusão desses sujeitos da participação plena na vida social (ARAÚJO, 2018; CASTRO, 2001; SARMENTO, 2018).

Embora o aspecto da exclusão das crianças e jovens mostre-se mais presente em alguns países, em outros contextos, como nos países europeus, por exemplo, vem-se buscando legitimar a participação das crianças na formulação de políticas que dialoguem com a perspectiva de *uma cidade para todos*, como destaca Tonucci (2016). Como exemplos, aponta o autor, podem-se citar as cidades de Fano, na Itália, e Pontevedra, no Norte da Espanha, na Galícia, nas quais foram criadas instâncias de participação das crianças nas decisões sobre planejamento urbano.

No contexto da América do Sul, há o exemplo da cidade de Rosário, Argentina, onde, tendo como perspectiva o conceito de cidade educadora, parques e praças foram reformados/reconstruídos a partir do olhar das crianças, pelos chamados Consejos de Niños (BALPARDA, 2015). No Brasil, a dissertação de Lansky (2006) analisou o processo de planejamento e apropriação de uma praça pública por um grupo de crianças em Belo Horizonte, dentro de um programa governamental. Porém, como aponta Lansky (2012), muitas ações são pontuais e isoladas, sendo a criança um tema pouco presente entre arquitetos, urbanistas e projetos de políticas públicas.

Dada a importância e visibilidade dos possíveis alcances dos projetos aqui destacados, cabe problematizar as implicações a partir do momento em que direitos deixam de ser garantidos e têm-se consequências no cotidiano de crianças e adultos na fruição dos espaços da cidade. Nesse sentido, cabe afirmar, como destacado por Sarmiento (2018), para as crianças, o direito à cidade é a condição de sua própria cidadania, que não constitui uma proclamação jurídica nem é um estatuto outorgado, mas algo que decorre diretamente de políticas públicas para a infância e para a cidade que garantam a participação de crianças e de adultos na construção do território urbano, segundo lógicas de inclusão e sustentabilidade.

Considerações finais

O artigo proposto constituiu relevante desafio, visto que apresentou uma temática que se encontra inserida em um campo de estudo ainda incipiente, que visa a pensar a presença das crianças nos contextos urbanos. Soma-se a isso o fato de que dados referentes às políticas públicas da Prefeitura de Belo Horizonte, especialmente em relação ao Programa Escola Integrada, espinha dorsal do Movimento Cidades Educadoras, encontram-se em fase de sistematização, apesar de decorridos 15 anos de sua implantação.

Nessa linha de pensamento, é oportuno destacar ainda o enxugamento e interrupção de algumas políticas públicas da gestão da Prefeitura de Belo Horizonte (2017-2020). Campos (2019), que acompanhou excursões de crianças e professoras de uma escola municipal de educação infantil em Belo Horizonte, chama a atenção para a suspensão, no ano de 2018, do agendamento de ônibus da frota do Programa BH para Crianças. Consequentemente, vários projetos que abarcam as políticas de acesso, mobilidade e democratização dos espaços ficaram comprometidos, prejudicando as vivências de crianças, adolescentes, professores e professoras na cidade de Belo Horizonte.

Além disso, a participação da sociedade civil na realização de ações e projetos, no sentido de inserir a população infanto-juvenil nos espaços públicos da cidade, apresenta alguns avanços, mas ainda é incipiente, principalmente entre as iniciativas que não estão atreladas a projetos capitaneados pelo Poder Público.

Concorda-se, portanto, com Moll (2008), ao afirmar que o Poder Público pode desempenhar um importante papel como articulador de iniciativas e sujeitos sociais, financiador de ações que nasçam das necessidades e exigências de cada projeto concebido e mediador dos interesses não somente diferenciados, mas até antagônicos em relação à ocupação do espaço público.

A política, para poder permanecer livre e humana, deve constituir-se como uma experiência duradoura, na qual as atuais e futuras gerações possam com ela aprender a preservar e a renovar o mundo (ARAÚJO, 2011). A cidade é o lugar dos diferentes, da copresença e da convivência. Diante desse cenário, conclui-se que, para Belo Horizonte, outrora considerada uma cidade signatária das cidades educadoras, é preciso ir muito além do que está posto na direção de um compromisso com a ética pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. T. P. de. **O brincar das crianças em espaços públicos**. 2012. Tese (Doutorado em Didática e Organização Educativa) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2012.
- ARAÚJO, V. C. de. A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania: a experiência de Vitória/ES, Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 135-148, abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19973>>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- _____. Pensar a cidade, as crianças e sua educação. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 207-222, abr./jun. 2018.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**. Gênova: AICE, 2004. Disponível em: <<http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014** (Alterada pela Lei nº 13.204, de 2015). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm>. Acesso em: 30 mai. 2021.
- BALPARDA, C. A cidade é a grande estratégia para voltarmos a produzir sentido coletivamente, afirma Carolina Balparda. **Portal Aprendiz**, São Paulo, 3 set. 2015. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/09/03/rosario-raizes-de-uma-cidade-educadora/>>. Acesso em: 13 set. 2020.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BH PELA INFÂNCIA. **Seminário Tempo da Infância reúne educadores em BH**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<https://bhpelainfancia.com.br/cidade/seminario-tempo-da-infancia-reune-educadores-em-bh/>>. Acesso em: 23 out. 2019.
- CAMPOS, T. **A escola e a cidade: experiências de crianças e adultos em excursões na educação infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- CARVALHO, L. D. **Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2001. p. 19-46.
- DEBORTOLI, J. A. O.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, S. **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- DOWBOR, L. **Introdução ao planejamento municipal**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FREITAS, A. F. S. **Corpo, linguagem e infância em movimento: etnografia em uma escola de tempo integral da rede municipal de Belo Horizonte**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GARCIA, E. B. Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos. In: MIRANDA, D. S. (Org.). **O parque e a arquitetura: uma proposta lúdica**. São Paulo: Papyrus, 1996.
- GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006.

- GRANADO, C. **Democracia e participação ao nível local: o poder político e o orçamento participativo, o caso de Belo Horizonte e Palmela.** 2010. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2010.
- LANSKY, S. **Praça Jerimum: cultura infantil no espaço público.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.
- _____. **Na cidade, com crianças: uma etno-grafia espacializada.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** São Paulo: Centauro, 2009.
- MALHO, M. J. A criança e a cidade: independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 5, 2004, Lisboa. **Actas...** Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2004. p. 49-56.
- MIRANDA, G. V. Escola Plural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 61-74, ago. 2007.
- MIRANDA, N. **Origem e propagação dos parques infantis e parques de jogos.** São Paulo: Departamento de Cultura, 1941.
- MOLL, J. La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles. In: ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras.** Barcelona: UNESCO, 2008. p. 217-226.
- MORIGI, V. **Cidades educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia.** Porto Alegre: Sulina, 2016.
- MOURÃO, M. BH Cidadania: avanços e desafios. **Revista Pensar BH/Política Social**, Belo Horizonte, n. 17, supl. esp., p. 6-8, mar./maio. 2007.
- PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância e mudança. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-40.
- SANTOS, M. **O espaço da cidadania e outras reflexões.** Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2013.
- SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018.
- SILVA, W. A. C.; PEREIRA, M. G.; ARAÚJO, E. A. T. Estudo da criação de valor econômico e transparência na administração pública. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 12, n. 26, p. 142-176, abr./jun. 2014.
- TONUCCI, F. Francesco Tonucci: a criança como paradigma de uma cidade para todos. **Portal Aprendiz**, São Paulo, 21 set. 2016. Disponível em: <<http://cidadeseducadoras.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>>. Acesso em: 10 maio 2018.
- UNICEF. **Cidades amigas da criança: uma iniciativa internacional que promove a participação da criança nos governos locais.** Lisboa: UNICEF, 2004. Disponível em: <<https://www.unicef.pt/o-que-fazemos/o-nosso-trabalho-em-portugal/programa-cidades-amigas-das-criancas/>>. Acesso em: 10 out. 2018.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RESUMO Este trabalho buscou refletir sobre a presença do Município de Belo Horizonte, Brasil, na Associação Internacional das Cidades Educadoras. Para tanto, foi feita uma revisão bibliográfica sobre a temática em questão e uma análise documental com o intuito de identificar e analisar ações do Poder Público e da sociedade civil na promoção da inserção da criança nos espaços públicos da cidade. Verificou-se que as ações realizadas pelo Município, em especial o Programa Escola Integrada, trouxe avanços, mas ainda não garantiu uma efetiva apropriação dos espaços públicos na promoção de uma cidadania infantil. Dessa forma, conclui-se que Belo Horizonte se encontra em processo de constituição como cidade educadora, mas é preciso ir muito além do que está posto na direção de um compromisso com a ética pública.

Palavras-chave: infância, cidade, sociedade civil, políticas públicas.

**Belo Horizonte, ciudad educativa(?):
un análisis de acciones y políticas públicas sobre la infancia**

RESUMEN Este trabajo buscó reflexionar sobre la presencia del Municipio de Belo Horizonte, Brasil, en la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica sobre el tema en cuestión y un análisis documental con el fin de identificar y analizar las acciones del gobierno y la sociedad civil en la promoción de la inserción de la niñez en los espacios públicos de la ciudad. Se constató que las acciones llevadas a cabo por el Municipio, en especial el Programa Escolar Integrado, trajeron avances, pero aún no se ha garantizado una apropiación efectiva de los espacios públicos en la promoción de la ciudadanía infantil. Así, se puede concluir que Belo Horizonte se encuentra en proceso de constituirse como una ciudad educadora, pero es necesario ir mucho más allá de lo marcado en la dirección de un compromiso con la ética pública.

Palabras clave: infancia, ciudad, sociedad civil, políticas públicas.

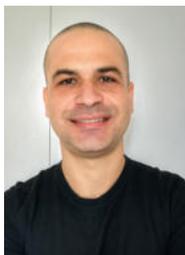
**Belo Horizonte, an educational city(?):
an analysis of actions and public policies on childhood**

ABSTRACT This work sought to reflect on the presence of the Municipality of Belo Horizonte, Brasil, in the International Association of Educating Cities. Therefore, a bibliographic review was made on the subject in question and a documentary analysis in order to identify and analyze actions by the government and civil society in promoting the insertion of children in public spaces in the city. It was found that the actions carried out by the Municipality, especially the Integrated School Program, brought advances, but it has not yet guaranteed an effective appropriation of public spaces in the promotion of children's citizenship. Thus, we concluded that Belo Horizonte is in the process of being an educational city, but it is necessary to go far beyond what is set in the direction of a commitment to public ethics.

Keywords: childhood, city, civil society, public policy.

DATA DE RECEBIMENTO: 28/01/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 28/05/2021



Luciano Silveira Coelho

Mestre em Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Professor do Departamento de Ciências do Movimento Humano (DCMH) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil, e líder do grupo de pesquisa Ciranda.

E-mail: luciano.coelho@uemg.br



Túlio Campos

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil, e professor do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

E-mail: tulio.camposcp@gmail.com



Sheylazarth Presciliana Ribeiro

Doutora em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Professora do Departamento de Ciências do Movimento Humano (DCMH) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil, e vice-líder do grupo de pesquisa Ciranda.

E-mail: sheylazarth.ribeiro@uemg.br



Éder Fernando Souza Cruz

Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil, e integrante do grupo de pesquisa Ciranda.

E-mail: edercruz73@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Mobilidade e autonomia na vivência de crianças urbanas: uma etnografia do parque público infantil

Milene Morais Ferreira

Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-5664-3636>

Patrícia Maria Uchôa Simões

Fundação Joaquim Nabuco, Diretoria de Pesquisas Sociais, Recife, Pernambuco, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-1292-4182>

Introdução

O campo interdisciplinar de estudos das infâncias vem desenvolvendo muitas investigações que têm como foco as crianças nos espaços urbanos, suas possibilidades de mobilidade e autonomia, suas interações com os seus pares e com os adultos e a apropriação que fazem dos equipamentos culturais nesses contextos (AITKEN, 2014; ARAÚJO, 2016; CHRISTENSEN, 2010; CHRISTENSEN et al., 2014; LAZZAROTTO; NASCIMENTO, 2016; LOPES; COSTA, 2017; MÜLLER, 2012; MÜLLER; NUNES, 2014; SARMENTO, 2018).

Segundo Sarmento (2018), esse recente interesse na investigação sociológica das crianças é o resultado de três fatores conjugados: o desenvolvimento de uma agenda de pesquisas sobre a condição social da infância e sobre a criança enquanto ator social; a importância do estudo da cidade contemporânea, especialmente com os aportes da Sociologia Urbana, e a compreensão da infância na cidade a partir dos dispositivos de controle, interdição e fragmentação do espaço urbano.

As crianças, tanto quanto os adultos, são agentes na construção de novas possibilidades de se ver e viver na cidade e, na medida em que atuam, transitam e utilizam os espaços urbanos, produzem sentidos e ressignificam aquilo que foi instituído, a partir de suas perspectivas e vivências, nos seus contextos culturais (AITKEN, 2014; ARAÚJO, 2016; CHRISTENSEN et al., 2014; CHRISTENSEN, 2010; MÜLLER, 2012; MÜLLER; NUNES, 2014; SARMENTO, 2018).

O presente estudo parte das perspectivas dos estudos sociais das infâncias para pensar a criança como agente social e produtora de culturas, bem como as infâncias enquanto categoria de análise da sociedade (ABRAMOWICZ, 2018; BELLONI, 2007; COHN, 2005; CORSARO, 2011; MAYALL, 2013; MONTANDON, 2001; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2004; 2005; SIROTA, 2001). Essa proposta teórico-metodológica oferece poder explicativo quando se focaliza as crianças na cidade, suas possibilidades de deslocamento e de escolha quanto aos espaços e tempos e às formas de utilização dos espaços públicos.

A partir do estudo das crianças na cidade, temos elementos explicativos da sociedade, pois conhecer práticas cotidianas de uma cidade e de seus membros vai além da apropriação geográfica dos sujeitos, dizendo respeito às relações sociais que são estabelecidas por diferentes grupos geracionais no interior desses espaços.

O presente texto pretende refletir sobre as relações entre crianças e cidades, enfatizando o espaço do parque no contexto das infâncias. O objetivo foi analisar a apropriação dos espaços de um parque público infantil pelas crianças pequenas, considerando as formas de utilização ou não dos equipamentos, e investigar a mobilidade das crianças e suas relações com os adultos que as acompanham, analisando, assim, as relações intergeracionais nos espaços públicos.

O novo campo interdisciplinar de estudos das infâncias e a pesquisa sobre a criança na cidade

Na década de 1980, há uma modificação da representação da infância nas ciências sociais, passando a uma compreensão da criança, mesmo inserida no universo adulto, como um ser que cria e modifica o universo sociocultural em que está imerso (ABRAMOWICZ, 2018; BELLONI, 2009; COHN, 2005; CORSARO, 2011; MAYALL, 2013; MONTANDON, 2001; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2004; 2005; SIROTA, 2001). Esse olhar um tanto recente sobre a infância afirma que essa não é apenas uma etapa de passagem para a vida adulta e ganhou força com o estudo iconográfico do historiador Philippe Ariès (1981). Segundo esse autor, a infância é uma

construção social. Essa afirmação representa um rompimento com as ideias essencialistas e biologizantes sobre a criança que eram hegemônicas nas ciências, até então, e propõe uma nova categoria de análise para a pesquisa social: a infância.

O campo interdisciplinar dos estudos das infâncias emerge, pois, considerando essa mudança teórica, epistemológica e metodológica de pesquisar as crianças e as infâncias:

[...] as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2000, p. 5).

Na mesma direção, Cohn (2005) considera que as crianças são capazes de se apropriar desse universo no qual estão inseridas, atribuindo-lhe novos sentidos, uma vez que, se comparada ao adulto, “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 33). Sendo assim, não há um processo de socialização que tenha uma direção única do adulto para a criança, mas como afirma Belloni (2007, p. 61), “do ponto de vista da criança, a socialização constitui um processo de apropriação e de construção, por meio da participação ativa do indivíduo jovem que intervém, age e interage com todos os elementos de seu universo”.

Desta maneira, os estudos sociais das infâncias focalizam as crianças enquanto agentes de uma infância que “é construída diversamente e localmente mediante interação contínua” (PROUT, 2010, p. 735), tanto com o ambiente e as instituições em que vivem quanto com os seus pares e os outros grupos geracionais com os quais convivem.

Na sociologia brasileira, Fernandes (2004) elaborou uma análise acerca de grupos de crianças que se reuniam nas ruas, afastados da família e da escola, brincavam e formavam grupos, “as trocinhas do Bom Retiro”, cuja característica ressaltada pelo autor era a elaboração de regras particulares de convívio e para as brincadeiras que se configuravam como criações das próprias crianças. Essas regras regulavam a formação dos grupos, os rituais de ingresso nas brincadeiras e nos grupos, as disputas de espaço e as relações de gênero, raça e sexo.

Porém, essa liberdade de acesso às ruas, tratada por Florestan Fernandes, não é uma realidade para todas as crianças na contemporaneidade. As formas de organização social nos espaços das cidades, especialmente nas grandes cidades, vêm sofrendo modificações e impondo às crianças limitações na sua mobilidade e autonomia para transitar e utilizar os espaços públicos (AITKEN, 2014; ARAÚJO, 2016; CHRISTENSEN, 2010; CHRISTENSEN et al., 2014; MÜLLER, 2012; MÜLLER; NUNES, 2014; SARMENTO, 2018).

Ao mesmo tempo em que a modernidade estabeleceu a escola como condição de acesso à cidadania, realizou um movimento de separação das crianças dos adultos e dos espaços públicos da cidade. Dessa maneira, ao passo que, na sociedade contemporânea, os adultos devem assumir um comportamento produtivo, é esperado das crianças que estejam apartadas desse mundo e vivenciem suas experiências de aprendizagem em casa ou na escola (ARIÈS, 1981).

A cidade contemporânea, pois, é caracterizada pela fragmentação e especialização dos espaços urbanos, os quais demarcam a exclusividade do ambiente conforme a faixa de idade do público. Crianças, adolescentes e adultos ocupam áreas que se destinam à sua identidade geracional, como creches, escolas e locais de trabalho (FARIAS; MÜLLER, 2017; MÜLLER; NUNES, 2014; SARMENTO, 2018).

Sarmiento (2018) destaca a importância da cidadania ativa das crianças e propõe a discussão sobre os direitos sociais das crianças, entre esses, o direito à cidade, à brincadeira, ao convívio com outras crianças e com indivíduos de outras gerações. Nesse sentido, ocupando os espaços públicos, como o parque, a criança também ocupa um lugar na cidade e assume uma das dimensões de sua cidadania: o direito à cidade.

Dois conceitos são particularmente importantes no debate sobre as formas de apropriação do parque pelas crianças: os conceitos de mobilidade e de autonomia. A noção de mobilidade empregada nesta pesquisa condiz com a definida pela *World Health Organization* (WHO) e utilizada por Christensen et al. (2014, p. 700):

A noção de “mobilidade cotidiana” se refere a todo o espectro de movimentação corporal no qual as crianças se engajam durante suas atividades diárias (WHO, 1998), desde as atividades estacionárias realizadas enquanto estão paradas às atividades físicas mais vigorosas realizadas em um determinado local ou entre locais.

Segundo Farias e Müller (2017), a mobilidade urbana tem um importante papel na percepção que as crianças têm sobre a cidade. Os deslocamentos e movimentações na cidade trazem conhecimentos e aprendizagens sobre os espaços urbanos e possibilitam o estabelecimento de interações sociais e a construção de significados que vão constituir as identidades das crianças em suas relações com os territórios das cidades.

Por autonomia, foi utilizada, neste estudo, a noção desenvolvida por Montandon e Longchamp (2007, p. 108):

[...] a capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem. Isso não quer dizer que esta capacidade seja totalmente imanente, desligada da realidade social, como se uma pessoa pudesse inverter *ex nihilo* seus pensamentos, como se suas emoções estivessem totalmente desligadas de outrem ou suas ações não implicassem nenhuma responsabilidade. Na verdade, uma pessoa é capaz de ser autônoma quando ela tem consciência dessa realidade. Certamente, ser capaz não quer dizer poder. Nesse sentido, seres submetidos ao poder de outrem podem ter a capacidade de ser autônomos, mas não a possibilidade, e vice-versa.

Os conceitos de mobilidade e autonomia orientam a análise dos registros feitos no presente estudo por permitirem uma compreensão da vivência das crianças no parque, que se configurou como uma experiência social que articulou espaço, tempo e relações intergeracionais constituintes da percepção da criança sobre a cidade.

Procedimentos de pesquisa

Foram realizadas sessões de observação não participante durante um mês, com a frequência de seis dias por semana, em horários diferentes: tarde e manhã. Esse formato de registro foi definido no intuito de registrar como a criança utiliza os equipamentos disponibilizados nos espaços do parque e como ocorre a interação infantil neste ambiente, tanto com seus pares quanto com os adultos. A escolha desse procedimento metodológico fundamenta-se no objetivo do estudo de procurar compreender as formas de interações inter e intrageracionais entre crianças e os adultos responsáveis que as acompanhavam, procurando causar o mínimo de interferência nas formas de controle pelos adultos e nas iniciativas de autonomia e de resistência das crianças (LAKATOS; MARCONI, 2002; RICHARDSON, 1999). As observações foram feitas em horários diferentes para alcançar uma diversidade maior no tocante às formas de uso dos espaços do parque pelas crianças e os grupos geracionais que as acompanhavam.

O roteiro de campo foi elaborado considerando os objetivos específicos propostos para esta pesquisa e compreendia a observação em três principais dimensões: relações da criança com o adulto que a acompanhava; relações entre crianças e utilização dos espaços e equipamentos pela criança. Os registros foram organizados nas dimensões estudadas e analisados a partir de um eixo definido que incluía a discussão sobre a mobilidade e a autonomia da criança, na sua apropriação dos espaços do parque.

Antes de apresentar os resultados deste estudo, faz-se necessário situar nosso *locus* de pesquisa, o Parque da Jaqueira. O bairro da Jaqueira está localizado na zona norte do Recife, Brasil, numa área predominantemente residencial. A escolha do parque como local de pesquisa se deve ao fato de ser uma das maiores áreas de lazer da cidade, o que atrai uma multiplicidade de públicos de diversas classes sociais e geracionais, residentes nas proximidades e em outros bairros que frequentam o espaço.

O Parque da Jaqueira possui quatro ambientes intitulados *parques infantis*, cada um desses espaços é dirigido a uma faixa etária que é indicada pela altura máxima que a criança deve ter para utilizar os brinquedos e equipamentos que são padronizados e confeccionados com madeira. Em cada parque, há um mapa com a localização dos outros parques e uma trena para verificação da altura da criança com o seguinte aviso: “Todas as crianças devem contar com a supervisão de um adulto responsável e respeitar a indicação de idade e altura de cada Parque Infantil”.

O Parque Infantil 4, onde foi realizado o estudo, dirige-se a crianças de 4 a 8 anos de idade ou cuja altura não ultrapasse 1,35 metros. Nesse parque, há uma casinha da árvore, pedras, gangorras, balanços diversos, equipamentos de ginástica ao ar livre e uma tirolesa. Possivelmente, por ser o único espaço que tem esse último equipamento, o Parque Infantil 4 é o que apresenta maior procura de crianças de todas as faixas etárias.

Análise dos registros: mobilidade e autonomia na vivência do parque infantil

A estrutura adotada para a análise dos registros estabeleceu três dimensões de análise:

- a) dimensão adulto-criança: relações que são construídas no ambiente do parque entre grupos geracionais distintos, crianças e adultos (geralmente, os adultos eram os acompanhantes das crianças em suas idas ao parque), os limites de tempo e espaço impostos pelos adultos, a autonomia, as resistências e as transgressões das crianças;
- b) dimensão criança-criança: relações entre pares (criança e criança), considerando as aproximações, os conflitos, as brincadeiras e o compartilhamento ou não de brinquedos e brincadeiras entre as crianças;
- c) dimensão criança-espaço/equipamentos: a utilização dos espaços pelas crianças, sua mobilidade e a resignificação pelas crianças dos equipamentos que estão disponíveis nesse ambiente.

As situações analisadas envolvem diferentes dimensões, mas são trazidas nesse estudo na perspectiva do que mais puderam ajudar na análise. Para tanto, foram selecionados alguns episódios para a discussão no âmbito do presente texto.

A) DIMENSÃO CRIANÇA-ADULTO

O aviso no interior do Parque Infantil 4 de que “todas as crianças devem estar acompanhadas por um adulto” anuncia a condição de dependência da criança perante o adulto no parque, alertando para a necessidade de proteção e segurança nesse espaço. A dependência da criança, pela sua condição de vulnerabilidade física, faz parte das representações sociais da infância na sociedade contemporânea que, historicamente, compreende a infância como um período de déficit de potencialidades e capacidades; portanto, associa a concepção de infância à ideia de desenvolvimento biológico e psicológico, universalizando o que é sócio e culturalmente diverso (GOMES; GOUVÊA, 2008).

Para analisar essa primeira dimensão, serão apresentados episódios de interação entre adultos e crianças, focalizando o eixo de discussão controle do adulto/autonomia da criança.

No Episódio 1, a criança solicita ao adulto sua permissão para se deslocar no parque, mas, mesmo obtendo a autorização do pai, só realiza o deslocamento com a companhia desse adulto, o que revela que a permissão pedida pela criança parece ser uma solicitação da companhia do pai para o seu deslocamento pelo parque.

EPISÓDIO 1

Um homem sentou-se num dos bancos do parque e posicionou, próximo ao banco, uma bolsa rosa e uma sandália de mesma cor. Após alguns minutos, possivelmente sua filha (que aparentava ter entre 4 e 6 anos de idade) vem sorrindo fazer-lhe uma pergunta:

– Papai, posso brincar no outro? (apontando para a gangorra)

O pai faz sinal positivo com a cabeça e a menina fica em pé em sua frente. Após alguns segundos, ela diz impaciente:

– Vai, papai! Levanta!

O homem sorri e coloca a bolsa nas costas, dirigindo seu olhar para a sandália. Após segurá-la em uma de suas mãos, ele estende a outra para sua filha e assim vão juntos para a gangorra.

Segundo Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015), o fato de estar ou não acompanhada é um importante aspecto na caracterização da mobilidade e autonomia da criança. Alguns estudos vêm analisando a mobilidade infantil, considerando a licença ou permissão do adulto que a criança tem para se mover de forma independente no ambiente (MÜLLER, 2018; NETO; MALHO, 2004; O'BRIEN et al., 2000; SABBAG; KUHNEN; VIEIRA, 2015). Para O'Brien et al. (2000), o nível de mobilidade está muito relacionado às regras que os adultos, pais ou cuidadores definem para as crianças. Dessa forma, os adultos podem aumentar ou diminuir as possibilidades de exploração do ambiente pela criança.

Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015) analisam resultados de estudos sobre a mobilidade infantil nas cidades, apontando fatores como os altos índices de violência, insegurança no tráfego de veículos, envolvimento de crianças e adolescentes com estranhos, que dificultam atitudes dos adultos mais permissivas em relação às crianças interagirem com o espaço urbano de forma mais independente.

As percepções que os adultos constroem sobre os espaços públicos têm relação com as próprias percepções das crianças. De formas diversas, adultos e crianças compartilham suas percepções que podem interferir umas nas outras. No episódio descrito, diante da permissão do pai que, por outro lado, não a estimula a se movimentar sozinha, a criança não exerce sua autonomia, mas requisita a presença do pai. Ressaltamos, nessa análise, a necessidade expressada pela criança da condução do adulto e a aceitação por esse dessa solicitação, parecendo que os limites para a mobilidade e autonomia da criança são consensuados entre esses dois atores.

No segundo episódio escolhido para essa análise, a mobilidade da criança é supervisionada pelo adulto, que procura intervir também no uso que a criança faz dos espaços e dos equipamentos do parque.

EPISÓDIO 2

Uma menina, que aparentava ter entre 6 e 8 anos de idade, aparece correndo em direção ao balanço, seguida por sua mãe. Em alguns instantes, a mulher tira da bolsa um celular e começa a fotografar a menina que sorri e faz poses para a foto. Após algumas fotos, a mãe guarda o celular em sua bolsa e se posiciona atrás da menina para empurrar a cadeira do balanço onde a criança havia sentado. Depois do primeiro empurrão, a mãe volta para a frente do balanço para fotografá-la mais uma vez, mas a menina parece se assustar com a altura e apenas segura firme no equipamento (sem olhar para o celular que tirava as fotos), parecendo aguardar a diminuição da velocidade do balanço. Assim que conseguiu colocar os pés no chão, ela, prontamente, desceu correndo e procurou sentar-se em outro balanço que tinha características mais adequadas às crianças menores, com um encosto nas costas, e diz:

– Esse daqui é muito mais melhor que não dá pra cair.

Nesse segundo balanço, ela consegue se balançar sozinha. Então, sua mãe apenas a observava, mas logo ela correu para a gangorra. Sua mãe rapidamente acompanhou e tentou auxiliar a criança no uso da gangorra, mas em pouco tempo a menina já alegou querer descer para ir à casa da árvore. Então, ela se dirigiu até lá. Nesse momento, sua mãe alertou que ela deveria subir pela escadinha, e ela assim o fez. Quando ela se posicionava para descer da casinha pelo balanço, sua mãe pede que ela espere um pouco e volte à escada para que tire uma foto ali. A menina logo põe a mão na cintura e sorri em direção à mãe. Depois da fotografia, ela desce do equipamento através do escorregador e se dirige à escadinha novamente,

até que sua mãe pede para que dessa vez ela vá até a ponte para tirar outra foto, mas a menina se recusa. Então, a mãe pergunta se ela tem medo da “pontezinha” e ela logo responde que “não tem mais”. Em seguida, a menina correu novamente até a gangorra e sua mãe foi atrás. Ao chegar ao local, a menina pede que a mãe tire uma foto sua, utilizando aquele equipamento, e a mãe responde:

– Não, tá bom!

Mas ela insiste:

– Vai, mãe! Só uma.

E então a mulher tira uma foto rápida e guarda o celular.

O episódio mostra a mãe acompanhando e, de certa forma, direcionando o deslocamento da filha pelo parque, por meio das fotografias que faz da criança, ao sugerir lugares por onde a criança deveria locomover-se e formas de utilização dos equipamentos. Num primeiro momento, a criança parece aceitar essa forma de controle da mãe. No entanto, em seguida, a criança recusa-se a dar continuidade ao movimento monitorado pela mãe, que insiste e desafia a criança. Nesse momento, a criança apodera-se do dispositivo de controle do adulto – o telefone celular que tirava as fotografias – e retoma o controle do seu deslocamento.

A criança mostra-se capaz de construir táticas de resistência ao adulto, como nos aponta os estudos de Corsaro (2011), e, ao seu modo, impor formas de deslocamento e utilização dos tempos e espaços no parque. Müller (2006) também analisou atitudes de resistência numa turma da Educação Infantil, que revelaram que as crianças conseguem se fazer participantes e protagonistas na escola e, embora tendo uma autonomia relativa, elas conseguem romper com lógicas adultas:

Não se trata de romantizar a capacidade das crianças em tolerar determinações de tempo e espaço tão penosas (...), mas sim de entender como se tornam paradoxais algumas relações das crianças com seus pares e com os/as adultos/as durante os momentos de trabalho, de brincadeira, de frustrações, de fantasias. E, quando não conseguem lidar com certas imposições, resistem. É ilusão pensar que se pode controlar todas as manifestações infantis (MÜLLER, 2006, p. 570).

Sendo assim, como nos episódios apresentados, no tocante à interação entre adultos e crianças nos espaços do Parque Infantil, evidencia-se uma relação em que a presença do adulto determina fortemente a dinâmica de mobilidade autônoma das crianças. Apesar disso, as crianças mostram-se capazes de escolher e direcionar suas ações e modificar as lógicas adultocêntricas.

B) DIMENSÃO CRIANÇA-CRIANÇA

Nas interações entre crianças, foram registrados três movimentos: relações de aproximação e compartilhamento de brinquedos e brincadeiras; relações de rejeição de uma criança em relação à tentativa de aproximação da outra e relações conflituosas entre as crianças. O Episódio 3 apresenta o primeiro desses movimentos, a busca de uma criança pela aproximação de outra criança.

EPISÓDIO 3

Enquanto um homem (possivelmente o pai da criança) pegava a bolsa de sua filha para saírem, apareceu uma menina (aparentando ter entre 5 e 7 anos) um pouco maior que a filha dele (que aparentava ter no máximo 5 anos) e falou, olhando para os dois:

– Eu sempre faço novos amigos quando eu venho no parque. (fala olhando para o adulto)

Os dois então olharam para ela, que após alguns segundos em silêncio, continuou:

– Eu tinha uma amiga, mas ela hoje não vem não. (fala olhando para a criança)

O pai segura a mão de sua filha e os dois permanecem de mãos dadas, em silêncio, observando a menina que estava na frente. Após alguns segundos em silêncio, a menina continua falando, dirigindo seu olhar para a filha do homem:

– Vem! Vamo brincar! (segurando a mão da menina que estava com o adulto)

Então as duas seguem de mãos dadas correndo até a gangorra, enquanto o pai as segue sorrindo.

Nesse episódio, ressalta-se o movimento de autonomia e independência da criança que procura o contato com outra criança que está com seu pai, justificando sua atitude com a menção a uma amizade anterior e propondo uma nova amizade. Também se destaca o pedido de permissão para a aproximação que a criança faz, dirigindo-se ao adulto e não à própria criança. Parece que a primeira criança compreende que precisaria ser autorizada pelo adulto, e não necessariamente por uma criança, para que houvesse a aproximação.

A potência da criança na agência das suas interações sociais e construção de culturas infantis é apontada por muitos autores como parte da própria concepção de criança (BELLONI, 2009; COHN, 2005; CORSARO, 2011; MAYALL, 2013; SARMENTO, 2004, 2005). O campo interdisciplinar dos estudos das infâncias compreende a criança pela sua capacidade de agência, ou seja, a criança é ativa na construção de suas interações e conhecimentos. Essa perspectiva contrapõe a ideia da criança passiva, cujo desenvolvimento segue a trajetória única de lhe transformar num adulto.

Indo além dessa afirmação, a criança é concebida como construtora de culturas. As culturas infantis que resultam das interações entre pares e da capacidade de ressignificar as lógicas adultas (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004, 2005). Essa abordagem implica numa nova forma de tratar a criança e seu desenvolvimento: como sujeito, tem direitos; como ser capaz, pode participar do meio social em que vive. Assim, deve ser vista e escutada.

No próximo episódio, observa-se uma tentativa do adulto de mediar a aproximação entre as crianças.

EPISÓDIO 4

Comecei a observar uma menina que brincava com a areia, debaixo de um dos balanços. Seu pai a observava em pé, bem próximo a ela, com uma bolsa vermelha nas costas. Ela não tinha nenhum brinquedo, brincava sentada na areia e usando as mãos. Até que se aproximaram um homem e um menino. Antes disso, notei que estavam de mãos dadas e o homem apontava para o balanço. Ao chegarem mais perto, o menino parou e ficou observando a menina. Ao vê-lo olhando para a menina, o pai dela fala:

– Olha, filha! Um amiguinho! Chame ele pra brincar!

Antes que ela falasse, o pai do menino interrompe:

– Vai lá, cara! Pergunta o nome dela.

O menino continuou parado e então, seu pai falou:

– Pergunta quantos anos ela tem!

O menino permaneceu calado, com os olhos atentos, observando-a.

Após alguns segundos, a menina responde, olhando para a areia e sem parar de brincar:

– 5 anos.

O pai do menino responde com admiração:

– Ah! Ele também tem 5 anos.

O menino se agachou e começou a imitar os movimentos da menina. Como ela não lhe deu atenção, ele levantou e saiu correndo, ainda sem falar nada. Imediatamente seu pai corre atrás.

Diferentemente do episódio anterior, a aproximação entre as crianças é intermediada pelos adultos. No entanto, o que se evidencia é que as crianças têm suas próprias regras e formas de aproximação das outras crianças e de compartilhamento das suas brincadeiras. As crianças não adotaram a forma adulta de se aproximar e interagir, mas de forma particular, olharam, calaram e, no momento delas, aproximaram-se e afastaram-se.

A criança, como Kohan (2005, 2010) nos ajuda a compreender, também tem uma lógica para vivenciar o tempo que, nesse episódio, fica muito claro o quanto se diferencia das lógicas adultas. De forma singular, as próprias crianças ajustam seus tempos e, indiferentes às tentativas de controle do adulto, coordenam a aproximação e o afastamento uma da outra.

No próximo episódio, vamos analisar a disputa entre as crianças pela liderança da brincadeira.

EPISÓDIO 5

Um menino e uma menina jogavam bola. O primeiro conseguia um maior controle da bola e do jogo. Ao perceber que perdeu o controle da bola, o menino avisa à menina que não está mais brincando. Ela continua correndo com a bola, quando a bola começou a ir em direção contrária a ela. O menino rapidamente corre em direção à bola, voltando a fazer parte da brincadeira. A menina, no entanto, foi mais rápida e retomou o controle da bola, então ele logo voltou a dizer que não estava mais brincando e sentou-se ao meu lado. Em poucos segundos, ficou em pé no banco em que eu estava. Então, começa a sussurrar e, em seguida, pula do banco. Ao saltar, fica agachado por um tempo, na mesma posição derivada do pulo, e continua falando consigo mesmo, só que agora nessa posição. Então, sua amiga grita à sua procura e ele diz:

– Não estou brincando!

Se referindo à brincadeira com a bola, e continua:

– Estou brincando de Peter Pan.

A menina ignora a informação e o avisa que a mãe dele tinha que ir para uma aula de dança e estavam aguardando-o. Após alguns segundos, ele levanta-se e a segue.

Observa-se que as crianças criaram regras e compartilharam uma brincadeira, até que o menino resolve sair, talvez porque estava em situação desvantajosa quanto à posse da bola, talvez porque foi uma menina quem estava liderando a movimentação.

Muitos estudos vêm focalizando as questões relacionadas ao gênero nas brincadeiras e indicam a predominância de estereótipos tanto nos papéis assumidos por meninos e meninas, como na utilização de brinquedos (FIAES et al., 2010; FINCO, 2003, 2010; PEREIRA; OLIVEIRA, 2016; KISHIMOTO; ONO, 2008; SAYÃO, 2002).

O presente estudo aponta para essa discussão, mas, como não teve em seus objetivos esse foco de análise, não produziu registros que permitissem penetrar numa análise mais densa da temática das relações de gênero na infância. No entanto, assinalamos que, assim como a concepção de infância é uma construção histórica inserida nas relações de poder do mundo adulto, compreendemos as relações de gênero como estando atreladas em relações de poder que são produzidas e reproduzidas na sociedade. Dessa forma, as diferenças entre meninos e meninas, homens e mulheres, são demarcadas nas e pelas práticas culturais que definem padrões comportamentais distintos de masculinidade e feminilidade que se inscrevem nos corpos e constroem as identidades de cada indivíduo. Sendo assim, a brincadeira, como uma prática cultural, revela uma complexa rede de poder que também se insere no processo de formação de gênero.

No episódio descrito, o menino parece desconfortável com a perda do poder do controle da bola. Por outro lado, a continuidade da brincadeira, mesmo solitária, é mantida pela menina, que parece desconsiderar as movimentações do menino e a nova brincadeira anunciada por ele que se configurou como a resolução do impasse.

As situações de brincadeiras colaboram para o aprendizado sobre o exercício da liderança, de formas de compartilhamento dos brinquedos, respeito às regras para a convivência, entre outros importantes conhecimentos que auxiliam na superação de conflitos e construção das identidades (ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO; SILVA, 2008; ALVES; DUARTE; SOMMERHALDER, 2017; FINCO, 2003; RIBEIRO, 2006).

Em seguida, apresentaremos uma situação de brincadeira de papéis, quando a criança assume funções e atividades das pessoas do seu cotidiano.

EPISÓDIO 6

Duas meninas trouxeram brinquedos de casa, duas bonecas e um carrinho de bebê rosa. As bonecas tinham nomes próprios: Larissa e Júlia. Elas brincavam de divertir as bonecas, “as filhas”, que estavam no assento do balanço. Parecia que a brincadeira constava de acompanharem as “filhas”, utilizando o balanço. Uma delas estava com o carrinho de bebê ao seu lado. Depois de uns minutos balançando e conversando com as bonecas, uma das meninas tirou as duas bonecas do balanço e as colocou no carrinho, enquanto a outra apenas olhava, empurrando em direção à sua mãe. Enquanto isso, a menina que não estava segurando o carrinho falou:

– Aí, a gente vai para a minha casa, tá?

Mas não obteve resposta. Ao chegarem próximo da mãe da criança que era dona dos brinquedos, a mulher as encorajou a continuarem brincando e diz que a filha deveria dividir o papel de mãe com a amiga, deixando ela carregar os “bebês” a partir de agora.

Rapidamente, a menina que até então observava timidamente pegou o carrinho e o dirigiu novamente até o balanço. Porém, ela não balançou as bonecas. Dessa vez, posicionou o carrinho para que as bonecas ficassem “olhando” enquanto ela tentava subir no balanço para brincar.

Enquanto isso, a outra menina que era a dona dos brinquedos chorava perto da mãe que, após alguns minutos, segurou em sua mão para ir até onde estava sua amiga. Aproveitando que a menina estava no balanço, a dona dos brinquedos imediatamente pegou o carrinho com as bonecas de volta e começou a brincar sozinha.

Nesse compartilhamento de brinquedos, as crianças reconhecem na criança que tem a propriedade dos brinquedos o poder de decisão sobre a brincadeira. Não há desacordo explícito entre as crianças sobre quem deve ficar com os brinquedos, até a interferência adulta. Essa ação da adulta sobre as regras da brincadeira abre espaço para uma troca de papéis: a criança, que agora está com as bonecas, decide como brincar. No entanto, a interferência cria um conflito entre as crianças, que não havia sido explicitado ainda. Por fim, a solução encontrada não mais favorece o compartilhamento da brincadeira e o poder sobre os brinquedos e sobre a brincadeira volta para a criança que tinha a propriedade dos mesmos. Enfim, ressalta-se, mais uma vez, a capacidade de resistência das crianças em aceitar as regras construídas pelos adultos e a reafirmação das suas próprias regras.

c) DIMENSÃO CRIANÇA-ESPAÇO

A terceira dimensão de análise diz respeito à relação da criança com o espaço do parque, considerando os equipamentos dispostos e a forma com que a criança se relaciona com eles, atribuindo-lhes significados. Foram identificadas três formas distintas de relacionamento entre a criança e o ambiente infantil: a primeira se refere à criança utilizar o equipamento, seguindo a proposta do brinquedo; a segunda, ao fato da criança utilizá-lo com outra proposta que não a convencional; e, finalmente, a terceira forma, que é quando a criança não utiliza ou utiliza seus próprios brinquedos.

Antes de adentrar nessas interações, é necessário discorrer um pouco sobre a estrutura e os equipamentos existentes no interior do Parque Infantil 4.

Os equipamentos não possuem uma altura elevada, considerando o público ao qual estão direcionados, mas oferecem diferentes desafios às crianças, como, por exemplo, a casinha da árvore tem três propostas: a criança pode chegar até a casa subindo pela escadinha, pela redinha, ou pelas pedras que estão dispostas para serem escaladas. Há, também, no ambiente desse parque infantil, outros equipamentos provenientes da mesma lógica de diversão: gangorras; balanços de diversos tipos e tamanhos; equipamentos de ginástica e tirolesa, obedecendo a padronização dos Parques Infantis que compõem o Parque da Jaqueira. Contudo, este último equipamento só é encontrado no Parque Infantil 4, sendo o que mais atrai as crianças.

No episódio a seguir, as crianças utilizam os equipamentos segundo a proposta do parque, ou seja, brincam conforme o esperado para a forma de utilização daquele brinquedo.

EPISÓDIO 7

Observei duas meninas de mesma estatura e que também aparentavam a mesma idade (cerca de 6 anos) no balanço. Uma se divertia empurrando a outra e elas tinham adotado os papéis de mãe e filha. Enquanto sorriam, a que estava sentada no balanço gritava:

– Mais alto, mamãe!

E então, a criança que estava em pé responde:

– Não, filha! Você pode se machucar!

A “filha” faz uma cara triste e ela continua:

– Se eu empurrar forte, você pode cair!

– Sim, mamãe! (responde de cabeça baixa)

As duas sorriem e em seguida a “filha” sugere que elas fossem em outro brinquedo.

A brincadeira de mãe e filha desse episódio segue a orientação do parque de que “todas as crianças devem estar acompanhadas por um adulto”. Assumindo a função de proteger, a criança que assume o papel da mãe determina a intensidade da brincadeira e a altura com que o balanço pode ser utilizado. Por sua vez, a “filha” aceita o limite imposto pela “mãe”, concordando com ele ou aceitando que, no papel de “filha”, é o que deve fazer.

Para Borba (2009), a brincadeira é um fenômeno da cultura, ou seja, constitui-se como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos historicamente e socialmente pelos sujeitos. A brincadeira permite à criança reconhecer-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, favorecendo o conhecimento sobre si mesmo e suas relações no mundo. Sendo uma atividade que é desenvolvida em conjunto, a brincadeira constitui-se como uma forma de manifestação das culturas da infância.

Já o episódio 8 diz respeito ao fato de a criança utilizar o equipamento do parque com outra proposta que não a convencional.

EPISÓDIO 8¹

Algumas crianças chegaram correndo e com fardamento de uma escola, seguidas por seus responsáveis. Então, surgiram algumas situações.

Inicialmente, observei uma mulher advertindo um menino que brincava de correr com uns amigos:

– Davi, tu tem que brincar. Né correr, não!

Logo após essa advertência, se formou uma fila enorme para brincar na tirolesa. Outra mãe advertiu uma criança que não teve tempo de observar se era um menino ou uma menina:

– Vai em outro (brinquedo)! Daqui a pouco chega a hora de voltar e tu não brincou. Enquanto ela concluía sua fala, verifiquei um grupo de quatro meninos que aparentavam ter entre 4 e 6 anos de idade e tinham acabado de descer do escorregador da casa da árvore. Ao mesmo tempo em que um deles propunha um desafio:

– Eu duvido que vocês sobem por aqui! (gritou eufórico, apontando para o escorregador da casa da árvore).

E então um deles responde:

– Mas sobe por ali! (apontando para a escadinha da casa da árvore).

– Tu é muito fraco! (respondeu, enquanto tentava subir).

O menino consegue e fica em cima do escorregador esperando pelos amigos, enquanto grita:

– Vem, Miguel!!!! (fazendo sinal com a mão para o menino que acabou de indagá-lo).

Miguel também consegue subir, mas demonstra cansaço e respiração ofegante. Enquanto isso, o menino continua:

– Vai, João Victor!!!!

Novamente, o amigo consegue, e então ele grita:

– Tua vez, Pedro!!!

1 Os nomes das crianças são fictícios para preservar suas identidades.

Pedro apresenta dificuldade e as três crianças que já estavam em cima do escorregador estendem a mão e tentam puxá-lo, apoiando-se na proteção do equipamento. Dessa forma, Pedro chega ao topo e os quatro comemoram.

Observam-se diferenças nos significados atribuídos por adultos e crianças aos espaços e tempos do brincar no parque infantil. Para os adultos, as crianças brincam no espaço do parque quando utilizam os equipamentos dispostos para esse fim: “Davi, tu tem que brincar. Né correr, não!” O mesmo ocorre com a concepção de tempo da outra mãe, quando diz: “Vai em outro (brinquedo)! Daqui a pouco chega a hora de voltar e tu não brincou”, como se o tempo no parque fosse o tempo de utilização dos equipamentos do parque. Como já refletimos, os espaços e tempos das crianças são ressignificações que não coincidem com os espaços e tempos dos adultos. Brincar para as crianças parece significar estar no parque, deslocar-se, interagir com outras crianças.

Esse episódio revela também a proposta da transgressão no uso dos brinquedos e, diante da dificuldade de uma das crianças na realização da atividade, observa-se a solidariedade para o cumprimento da tarefa. São novas formas de utilização dos equipamentos do parque que têm uma nova ordem construída coletivamente, diferente da lógica adulta.

E, finalmente, respectivamente nos episódios 9 e 10, apresentaremos situações em que as crianças não utilizam os equipamentos do parque ou utilizam seus próprios brinquedos.

EPISÓDIO 9

No balanço, próximo à placa de indicação do parque, havia uma menina (que aparentava ter entre 5 e 6 anos de idade) com uma pedra na mão, desenhando na areia. Ao me aproximar, vi que ela estava montando uma amarelinha, enquanto outra menina (que aparentava ser um pouco mais nova e ter entre 3 e 4 anos de idade) esperava, pulando incessantemente sem sair do lugar.

EPISÓDIO 10

Um senhor com duas crianças, um menino e uma menina (que aparentavam ter a mesma idade, entre 6 e 8 anos), estava com um brinquedo de bolha de sabão ensinando as crianças a fazerem suas próprias bolhas. Até que, em determinado momento, a menina olha para o menino e diz:

– É dos dois!

O menino se recusa a dividir o uso, então o senhor que os acompanhava fala:

– É dos dois, sim!

Logo em seguida, o menino volta a dizer:

– Não (enquanto pega o copo da mão do senhor que estava com eles).

Os dois episódios foram trazidos para essa análise, unicamente, por envolverem situações em que as crianças não utilizam os equipamentos do parque. Sendo assim, no episódio 9, as crianças não utilizam os equipamentos, mas fazem uso de uma pedra encontrada no parque e do espaço livre que há nele para construir uma relação de compartilhamento da brincadeira e, no episódio 10, as crianças também não utilizam os equipamentos do parque por estarem utilizando seu próprio brinquedo. Enquanto no primeiro episódio há uma proposta de compartilhamento da brincadeira, jogar amarelinha, no segundo, não há acordo sobre isso e, mesmo com a intermediação do adulto, com a proposição do compartilhamento do brinquedo, as crianças resolvem manterem-se isoladas na brincadeira.

Conclusão

A análise dos registros realizada aponta a capacidade de agência da criança no desenvolvimento de suas brincadeiras no parque, com a possibilidade de exercer autonomia ao escolher parceiros, brinquedos e brincadeiras e de deslocar-se com relativa autonomia pelos espaços e equipamentos disponíveis. Esses achados vão na direção dos estudos das infâncias que afirmam a agência da criança, enquanto produtora de cultura e ser relacional e de direitos.

Também se evidenciam as intervenções dos adultos quanto às formas de organização dos tempos e espaços das crianças no parque, tentativas de definição sobre o deslocamento das crianças, as formas de brincar e de se relacionar com as outras crianças. Ressalta-se a dificuldade por vezes observada na escuta da criança pelo adulto e na ausência de significados atribuídos aos seus gestos e movimentos, parecendo haver grandes distanciamentos entre eles. A normatividade e as visões adultocêntricas também são evidenciadas em estudos das infâncias, no entanto, o presente estudo ressalta a capacidade de resistência e de transgressão das crianças, ao construir suas próprias regras sobre como e com quem brincar, reafirmar suas escolhas e criar funções e objetivos novos para os espaços e os equipamentos que o parque oferece.

Como conclusão, o presente estudo pretendeu lançar luzes sobre as formas de apropriação que as crianças fazem dos parques e de suas relações com outras crianças e com os adultos. A pretensão foi contribuir com o debate sobre criança e cidade, com foco no parque enquanto espaço público, trazendo uma reflexão sobre as possibilidades de as crianças exercerem sua autonomia e capacidade de mobilidade e construírem culturas, em função da sua condição de cidadania e do seu direito à cidade.

As evidências quanto à capacidade das crianças de reinterpretarem espaços e equipamentos no parque nos apontam a necessidade de favorecer o desenvolvimento da criatividade e da autonomia nos usos desses espaços, com a oferta de possibilidades mais livres e menos dirigidas do que as atividades propostas pelos adultos para as crianças. O presente estudo questiona a postura adulta de controle e monitoramento da brincadeira das crianças e ressalta suas possibilidades de resistência e solução de conflitos, sem a interferência adulta. O reconhecimento dessas capacidades das crianças pelos adultos é importante no sentido de que a sociedade precisa compreender a cidadania das crianças e, assim, respeitá-las no seu direito à cidade. A pesquisa sobre as infâncias nas cidades tem um papel importante na garantia desse direito e na proposição de transformação social, subsidiando as políticas públicas, a gestão do espaço público e o planejamento urbano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 2, p. 371-383, 2018.

AITKEN, S. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 35, n. 128. p. 675-697, 2014.

ALVES; DUARTE; SOMMERHALDER, 2017. Interações entre crianças em brincadeira na educação infantil: contribuições para a construção da identidade. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 2, p. 153-173, 2017.

ANDRADE FILHO, N. F. de; SILVA, R. L.; FIGUEIREDO, Z. C. C. O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 2, p. 75-90, 2008.

- ARAÚJO, A. L. C. Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança. **Aprender: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 1, n.16, p. 107-127, 2016.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BELLONI, M. L. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 57-82, 2007.
- BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. In: MEC. **O cotidiano na Educação infantil**. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 46- 54.
- CHRISTENSEN, P. H. et al. Mobilidades cotidianas das crianças: combinando etnografia, gps e tecnologias de telefone móvel em pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 699-716, 2014.
- _____. Lugar, espaço, conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. **Infância em Perspectiva**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 143-164.
- COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.
- COSTA, B. M. F.; LOPES, J. M. Geografia da infância: onde encontramos as crianças? **Acta Geográfica**, n. esp., p.101-118, 2017.
- FARIAS, R. N. P.; MÜLLER, F. A cidade como espaço da infância. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, p. 261-282, 2017.
- FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Proposições**, v. 15, n. 1, p. 229-250, 2004.
- FIAES, C. S. et al. Gênero e brincadeira em parquinhos públicos de Salvador (BA). **Interação em Psicologia**, v. 14, n. 1, p.31-41, 2010.
- FINCO, D. F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2003.
- GOMES, A. M. R.; GOUVÊA, M. C. S. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBORTLI, J. A. O.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, S. (Org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 47-70.
- KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-posições**, v. 19, n. 3, p. 209-223, 2008.
- KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p.1-14, 2000.
- KOHAN, W. O. A infância escolarizada dos modernos. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Infância: entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 61-95.
- _____. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 125-138, 2010.
- KUHNEN, A.; SABBAG, G. M.; VIEIRA, M. L. A mobilidade independente da criança em centros urbanos. **Interações (Campo Grande)**, v. 16, n. 2, p. 433-440, 2015.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- LAZZAROTTO, G. D. R.; NASCIMENTO, M. L. Childhood and city: inventing spaces and ways of living. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 2, p. 257-265, 2016.
- MAYALL, B. **A History of the Sociology of Childhood**. London: Institute of Education Press, 2013.
- MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Caderno de Pesquisa**, n.112, p. 33-60, 2001.

_____ ; LONGCHAMP, P. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 105-126, 2007.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 553-573, 2006.

_____. Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, 2012.

_____. Mobilidade urbana de crianças: agenda de pesquisa e possibilidades de análise. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 177-188, 2018.

_____ ; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 659-674, 2014.

NETO, C.; MALHO, M. J. Espaço urbano e independência de mobilidade na infância. **Boletim do IAC**, Lisboa, n. 73, separata n. 11, p. 1-4, 2004.

O'BRIEN, M. et al. Children's independent spatial mobility in the urban public realm. **Childhood**, v. 7, n. 3, p. 257-277, 2000.

PEREIRA, A. S.; OLIVEIRA, E. M. B. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 273-288, 2016.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010.

RIBEIRO, J. S. B. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 145-168, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, n.112, p.7-31, mar. 2001.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociais pedagógicas da infância e da educação**. Porto: ASA, 2004. p. 9-34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

_____. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 232-240, 2018.

SAYÃO, D. T. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física infantil. **Pensar a prática**, v. 5, p. 1-14, 2002.

WHO (World Health Organization). WHOQOL and spirituality, religiousness and personal beliefs (SRPB). Report on **WHO consultation**. Genebra: MNH/MAS/ MHP/98.2 WHO, 1998, 22 pp.

RESUMO O estudo teve como foco as crianças em um parque público e fundamenta-se na perspectiva dos estudos sociais das infâncias, para pensar a criança como construtora de possibilidades de ver e viver na cidade e produzir sentidos para aquilo que foi instituído a partir de suas percepções e vivências. Foram realizadas sessões de observação não participante em um parque público da cidade de Recife, tendo como foco as formas de apropriação das crianças, considerando o uso dos equipamentos disponibilizados e as interações com seus pares e seus acompanhantes adultos. A análise aponta o exercício da autonomia da criança, ao escolher parceiros, brinquedos e brincadeiras, e a mobilidade pelos espaços e equipamentos disponíveis. Também se evidenciam as intervenções dos adultos nas formas de organização dos tempos e espaços das crianças. Como conclusão, o estudo reflete a condição de cidadania da criança e o seu direito à cidade.

Palavras-chave: criança, cidade, autonomia, mobilidade.

**Movilidad y autonomía en la experiencia de los niños urbanos:
una etnografía del patio público**

RESUMEN El estudio se centró en los niños en un parque público y se basa en la perspectiva de los estudios sociales de la infancia, para pensar en el niño como un constructor de posibilidades de ver y vivir en la ciudad y producir significados a lo instituido, a partir de sus experiencias, percepciones y experiencias. Se realizaron sesiones de observación no participante en un parque público de la ciudad de Recife, enfocándose en las formas de apropiación de los niños, considerando el uso de los equipos provistos y las interacciones con sus pares y sus acompañantes adultos. El análisis apunta al ejercicio de la autonomía del niño, a la hora de elegir parejas, juguetes y juegos, y la movilidad a través de los espacios y equipamientos disponibles. También destaca las intervenciones de los adultos en las formas de organizar los tiempos y espacios de los niños. Como conclusión, el estudio refleja la ciudadanía del niño y su derecho a la ciudad.

Palabras clave: niño, ciudad, autonomía, movilidad.

**Mobility and autonomy in the experience of urban children:
an ethnography of the public playground**

ABSTRACT The present study proposed to analyze the forms of appropriation of spaces in a public playground for children, considering the use of the equipment available in this space and the interactions with their peers and their adult companions. For that, we used the ethnographic method. To support this study, we used contributions from the new social studies of childhood. The results show that children perform actions of resistance to the rules of adults regarding the use of spaces and the interactions established; conflict situations between peers are a way to keep playing; in interactions, they give new meaning to the park's spaces, times and equipment. Therefore, this work can contribute to confer more discussions on the urban experiences of children in contemporary cities, pointing out the importance of children's performance and participation in public spaces in the city in a relationship of exchange of experiences between the different generational groups that attend it.

Keywords: children, city, autonomy, mobility.

DATA DE RECEBIMENTO: 31/01/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 01/07/2021



Milene Moraes Ferreira

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/FUNDAJ, Recife, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade (GPIEDUC) e do Grupo de Pesquisa Criança, Sociedade e Cultura (CRIAS), Brasil. Doutoranda em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Brasil.

E-mail: milenemorais2008@gmail.com



Patrícia Maria Uchôa Simões

Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil. Pós-Doutoramento em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Brasil. Docente e atual coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/FUNDAJ, Recife, Brasil.

E-mail: pusimoes@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Infancias y autonomías: condicionantes de la movilidad independiente en el Área Metropolitana de Buenos Aires

Carla Arévalo

Universidad Nacional de Salta, Instituto de Estudios Laborales y del Desarrollo Económico, Ciudad de Salta, Salta, Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-3330-074X>

Pablo De Grande

Universidad del Salvador, Instituto de Investigación en Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-1245-1573>

Introducción

En las últimas tres décadas, investigaciones sobre la reducción de la movilidad independiente por parte de niños¹ y adolescentes (HILLMAN, 1990) han vinculado la falta de oportunidades para desplazarse en forma autónoma fuera de la vivienda y el barrio con efectos negativos en el desarrollo de sus relaciones con otros más allá de la familia (BROWN et al., 2008) y la salud (BATES; STONE, 2015; COOPER et al., 2003; EVENSON et al., 2003). Identificada la autonomía de movimiento como un derecho (VELÁZQUEZ, 2017) y un activo que habilita a otros logros, varios trabajos han también intentado comprender qué grupos, condiciones o procesos favorecen, en escenarios concretos, la posibilidad de experimentar la independencia de desplazamiento (GÁLVEZ-FERNÁNDEZ et al., 2020; SHAW et al., 2013; STONE et al., 2014).

Las investigaciones en este dominio, desde diferentes campos disciplinares (MURRAY; CORTÉS-MORALES, 2019), señalan los límites del despliegue de un paradigma de “reducción de riesgos”, el cual tras el objetivo de maximizar la protección de los niños habría comenzado a transitar por la senda de impedir su saludable desarrollo cognitivo, físico y social, al dificultar la libre circulación de los niños por sus zonas de residencia y el uso de los espacios comunes para actividades sociales y funcionales (HILLMAN, 1990; SABBAG et al., 2015).

La noción de movilidad, y de movilidad autónoma o independiente, supone una intersección entre el uso del espacio y otras categorías sociales que lo condicionan y resignifican de maneras heterogéneas (JIRÓN; ZUNINO SINGH, 2017; MIKKELSEN; CHRISTENSEN, 2009). En este sentido, cabe problematizar qué sentidos denotan las nociones de “movilidad” y de “independencia”, destacándose que ambas pueden ligarse – según el contexto – a prácticas y valoraciones disímiles y contradictorias.

En el presente artículo nos proponemos analizar las condiciones de la autonomía en la movilidad infantil y adolescente en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), Argentina. Para esto, consideraremos que la autonomía en la movilidad de los niños se despliega tanto a la hora de no requerir de otros adultos para desplazarse, como en el reforzamiento de los lazos de cooperación y cuidado que puedan establecerse entre ellos (REMORINI, 2011).

Nos interesa indagar, a partir de un relevamiento realizado entre los años 2009 y 2010 por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC) y el Ministerio de Transporte de la Argentina, en qué medida los niños de este aglomerado urbano se desplazan cotidianamente en forma autónoma, para qué lo hacen, con qué personas y actividades esto los pone en contacto, y cómo se relaciona con la movilidad que logran acompañados de otras personas de su hogar.

En primer lugar, haremos una breve reseña de la bibliografía que abordó el problema de la circulación y la movilidad infantil, así como de los relevamientos que actualmente informan sobre la vida cotidiana de niños y adolescentes en el país. Seguidamente, se precisan algunos elementos de la fuente de información y la metodología utilizada. Se presentan luego los resultados obtenidos, por medio de un análisis descriptivo y utilizando regresiones logísticas para evaluar la relación de diferentes atributos individuales y de los hogares con la movilidad independiente de niños y adolescentes. Finalmente, retomaremos las preocupaciones iniciales en las conclusiones.

1 Salvo indicación que señale lo contrario, cuando en el texto referimos a “niños”, nos referimos a niños y niñas. De igual modo, al referir a los adolescentes, nos referimos a este grupo etario siendo indistinto para la referencia su adscripción de género.

Antecedentes

“Proteger a los niños”

La vida infantil en las ciudades ha experimentado en el último siglo importantes transformaciones, las cuales configuran muchas de las condiciones a partir de las que pueden comprenderse las dinámicas de su movilidad. En este sentido, no parece suficiente referir a la profusión de la movilidad en automóvil, o a la reciente extensión de los medios audiovisuales, para dar una imagen de las transformaciones de mediano plazo acontecidas en las infancias urbanas. Muy por el contrario, parece necesario dar cuenta también de los profundos cambios en la organización familiar e institucional bajo los cuales se organiza la socialización y el cuidado de niños y adolescentes, es decir, cambios que dan cuenta del interjuego por el cual las estructuras institucionales y las prácticas familiares se han visto transformadas en este período.

Hacia finales del siglo XIX, las trayectorias de los niños en nuestro país estaban sostenidas por múltiples estrategias de cuidado y organización del parentesco. Niños que no siempre habitaban con sus padres, y que cuando lo hacían, podían alternar entre diferentes viviendas, espacios y roles productivos. Estas situaciones incluían en muchos casos la participación de nodrizas y amas de leche en los cuidados de la primera infancia, y la profusión de niños en condición de “entendados”, “criaditos” o “agregados” y en colocación en el servicio doméstico, fenómenos que se extendieron hasta bien avanzada la primera mitad del siglo XX (VILLALTA, 2010). De una parte, los niños no estaban excluidos de los ámbitos laborales, ya sea en el campo, las fábricas y el empleo doméstico. De otra, la familia y la escuela no habían ganado las formas institucionales que obtendrían con el correr del siglo (en el caso de la familia, el énfasis en su forma nuclear; en el caso de la escuela, su obligatoriedad y masificación como lugar institucional hegemónico de la infancia).

En este sentido, la delegación del cuidado en redes más extendidas, así como la participación de los niños en el empleo doméstico, talleres y actividades laborales intensivas han sido progresivamente restringidas o abandonadas en beneficio de un modelo que privilegia que los niños permanezcan en sus hogares y siguiendo el modelo de organización familiar-nuclear (por oposición al apoyo en redes sociales más extensas). A pesar de ello, no es posible afirmar que las mismas hayan desaparecido, y aún menos, que la situación diaria de los niños pueda comprenderse desconociendo las interdependencias, los espacios y los recorridos en que regularmente participan.

Por otra parte, si bien es cierto que la masificación del transporte motorizado puso en las calles urbanas un factor de riesgo novedoso para la circulación, la relación entre este espacio y la peligrosidad es anterior a este fenómeno. Desde principios del siglo XX, es posible rastrear la preocupación tanto por los daños que los niños pudieran causar en sus vagabundeos, como en el perjuicio moral que para ellos pudiera implicar el permanecer en el espacio laxamente regulado de las calles metropolitanas (ZAPIOLA, 2009). La transformación de esta problemática en tema de agenda pública condujo a una proliferación de normativas y medidas prescriptivas y punitivas, que amalgamaron preocupaciones por las condiciones urbanas de la infancia con razones de seguridad pública (FREIDENRAIJ, 2015), dando facultades al estado para decidir sobre el conjunto de niños “peligrosos o en peligro”, en complemento con nuevas disciplinas e instituciones destinadas a su guarda y a su corrección (ZAPIOLA, 2015).

Un segundo factor que ha provocado grandes cambios en la vida cotidiana de los niños en el mismo período es la generalización de la escolarización. El sistema educativo argentino se conformó entre 1884 y 1916, y tuvo desde sus inicios un carácter nacional, homogeneizador y universalista (MARENGO, 1991). Si bien la sanción de la ley 1420, que estableció los principios de funcionamiento para la educación pública y privada (SILVEIRA, 2018), fue un hito en el inicio de este proceso, la efectiva puesta en funcionamiento de la escuela como espacio de socialización para los niños demoró varias décadas en concretarse. Según información censal, más de

la mitad de la población del país no estaba alfabetizada hacia 1895. Para 1914, esta situación aún comprendía a algo menos del 40% de la población, descendiendo progresivamente en las décadas posteriores hasta ubicarse por debajo del 10% en el censo de 1960² (MEDELA; PITTON, 2013). La tasa de escolarización primaria en 1895 da cuenta de las tempranas heterogeneidades de la conformación nacional, siendo inferior al 30% para el total país y cercana al 58% en la ciudad de Buenos Aires. Estas disparidades fueron reduciéndose a lo largo del siglo XX, superando la escolarización primaria el 80% en el censo de 1960 y registrando valores por encima del 98% en ambos espacios para el año 2001 (MEDELA; PITTON, 2013).

Como resultado de este proceso, la escuela, junto con la vivienda familiar, devino el ámbito institucional legítimo por excelencia para la socialización infantil. Cabe señalar que este lugar fue largamente disputado por quienes veían como deseable – o lucrativa – la inserción temprana de jóvenes en oficios y talleres, siendo en la primera mitad del siglo XX el trabajo infantil una práctica frecuente no solo en las casas de niños expósitos sino en las industrias, en el campo y en el servicio doméstico (DE PAZ TRUEBA, 2014; MASES; SANCHO; RAMÍREZ, 2015).

La movilidad “independiente”

En los últimos 30 años, diferentes trabajos académicos han mostrado – principalmente en Europa, y luego en Estados Unidos y Canadá – una creciente preocupación sobre las condiciones de movilidad cotidiana de los niños y adolescentes (CORTÉS-MORALES; CHRISTENSEN, 2017; HILLMAN, 1990). A partir de transformaciones institucionales y culturales muy emparentadas con las descritas aquí para Argentina, se señala en estos trabajos un declive de la capacidad de los niños (en especial en grandes centros urbanos) de salir solos por sus barrios, de caminar sin compañía de un adulto hacia la escuela, de emprender en sus vidas cotidianas prácticas de “movilidad independiente” (BATES; STONE, 2015; BROWN et al., 2008; FYHRI; HJORTHOL, 2009). Así, se identifican habilidades, permisos y hábitos que eran frecuentes en niños hasta la década de 1970, que han devenido progresivamente cada vez más atípicos o han sido reservados a jóvenes de más edad (HILLMAN, 1990; SHAW et al., 2013).

Estos cambios, asociados en gran medida en estas investigaciones al uso del automóvil como medio de transporte, pero también a la desinversión en espacios públicos y a cambios en las percepciones de lo familiar y lo comunitario, no pueden ser vistos sin embargo de una manera unidimensional o mecánica (SABBAG et al., 2015).

Por una parte, la relación entre estas prácticas (caracterizadas por el “no ir acompañado”) y sus efectos en la salud y otros “resultados”, distan mucho de ser universales, y el transitar solo o con otros por un espacio público puede tener sentidos diferentes para cada ámbito social y momento histórico. Al interior de este debate, consideramos crucial las críticas bien establecidas respecto del “sesgo de selección” de las sociedades y grupos más comúnmente investigados en temáticas de desarrollo infantil (HENREICH; HEINE; NORENZAYAN, 2010).

Por otra, la caracterización de la “independencia” como un estado positivo y deseable para los niños ha sido cuestionada, por adherir implícitamente a una perspectiva lineal de “crecimiento” infantil de la “dependencia” hacia la “independencia” (MIKKELSEN; CHRISTENSEN, 2009). Según esta crítica, la vida social aparece mejor caracterizada como una trama de interdependencias que acompañan a los sujetos durante toda su existencia, antes que por una representación dualista de personas dependientes o independientes.

2 En el censo del año 2010, esta tasa fue de 1,9 a nivel nacional y de 0,5 para la ciudad de Buenos Aires.

Cabe señalar que si bien estas objeciones son menos pertinentes a trabajos que han abordado las prácticas de los niños con estrategias etnográficas (FOURCADE; GILGES, 2014; REMORINI, 2010) o “mixtas” (VALENZUELA, 2017), resultan relevantes a buena parte de la bibliografía que presenta indicadores cuantitativos de la “movilidad independiente”.

En este sentido, hemos introducido en este artículo el término “autonomía” a la par de “independencia”, no porque fueran intercambiables, sino para intentar anclar el término más generalizado en estas investigaciones (“independiente”) en discusiones conceptualmente mejor definidas, como aquellas de la progresiva adquisición de autonomía por parte de los niños (PIRES et al., 2008). En esta línea, creemos que el poder movilizarse con otros niños, o brindar cuidado a ellos, da cuenta de una capacidad fundamental en términos de autonomía, la cual no se conforma necesariamente en el mero “andar solo”, sino en procesos intersubjetivos en los que poder interactuar, dar apoyo, y estar con otros resulta central.

Registros contemporáneos

Las encuestas de movilidad domiciliaria (también llamadas encuestas de origen-destino) son relevamientos en los cuales se registran los desplazamientos realizados en un período de tiempo por los participantes. A finales de 2009 e inicios de 2010, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (INDEC) junto al Ministerio de Transporte, realizaron la *Encuesta de Movilidad Domiciliaria 2009-2010* en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) (BLANCO; BOSOER; APAOLAZA, 2014).

Este relevamiento permitió dar cuenta de la centralidad que allí tiene el transporte público, evidenciando que dos de cada tres hogares no disponen de vehículo propio (ENMODO, 2010)³. Asimismo, Gutiérrez y Pereira (2018) han identificado patrones de género en la movilidad diaria de los adultos de la región: las autoras señalan que es más frecuente el viajar para los hombres que para las mujeres, y que hay marcadas diferencias en los medios utilizados para esos viajes, utilizando en mayor medida las mujeres el transporte público (GUTIÉRREZ, 2020). Pautassi (2017) también encontró disparidades de género en la movilidad para el cuidado, siendo las mujeres las principales acompañantes de niños pequeños.

Si bien los trabajos que han sido publicados a partir de la encuesta ENMODO utilizan casi exclusivamente los desplazamientos de los adultos, Neri, Galeota, Capelli (2020) realizaron un análisis de la accesibilidad escolar y el tipo de transporte usado por niños y adolescentes. En él, destacan que aproximadamente la mitad de los viajes registrados para estas franjas etarias fueron a pie, y que los desplazamientos para acceder al transporte público habían sido en su mayoría de distancias inferiores a las 5 cuadras (500 metros).

3 Tan solo 3,5% de los hogares dispone de más de un vehículo.

Metodología

Fuente de información

La Encuesta de Movilidad Domiciliaria del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)⁴ tomó como población objetivo a todas las personas presentes en los hogares seleccionados a partir de los 3 años⁵. En cada hogar, se preguntó por los viajes de tres cuadras o más⁶ (a pie, en medios propios o en transporte público) que habían sido realizados en el día anterior por las personas que vivían en el hogar. Cada viaje podía constar de uno o varios tramos, y se registró su localidad de origen y destino, su duración en minutos, el motivo del viaje y la frecuencia habitual de ese desplazamiento.

La encuesta seleccionó y visitó 22.170 hogares y 70.321 personas (ENMODO, 2010). Esto permitió registrar un total de 102.784 viajes, realizados por las personas de 3 años y más identificadas en los hogares. El relevamiento incorporó también características del hogar y la vivienda, y de cada uno de los miembros del hogar (hubieran o no realizado viajes).

Criterios de segmentación

Como criterios para agrupar la información utilizamos la edad, el sexo y el capital educativo del hogar. La edad se presenta en tres grupos: 3 a 5 años, 6 a 12 años y 13 a 17 años. El sexo, como variable para identificar diferencias atribuibles al género, se utiliza en el análisis tal como fue captado en la encuesta, es decir, bajo las categorías de *varón* y *mujer*.

El capital educativo del hogar fue imputado a cada uno de los encuestados a partir del máximo nivel educativo alcanzado por el jefe de hogar. A partir de esto, se construyeron tres niveles:

- Bajo: hogares donde el jefe de hogar tuviera como máximo nivel educativo alcanzado secundaria incompleta, primaria completa o incompleta, o no registrara estudios.
- Medio: hogares en los que el jefe de hogar tuviera completos sus estudios secundarios, sin haber realizado estudios terciarios o universitarios, ni en grado completo ni incompleto.
- Alto: hogares en que el jefe de hogar tuviera estudios terciarios o universitarios, tanto en el caso de haberlos completados como también aquellos que aun los cursan o no han finalizado el nivel.

Los motivos de viaje fueron agrupados para el análisis en tres grupos:

Asistencia a establecimientos educativos: representa los desplazamientos vinculados a la educación formal, en cualquiera de sus niveles. Se corresponde con la categoría *cursar estudios* de la variable *actividad de destino* de la encuesta.

Realizar actividades sociales: incorpora actividades de recreación, esparcimiento y sociabilidad. Reúne las categorías *visitar a familiares*, *amigos*, *recreación*, *estudios (otros)*, *deportes*, *gastronomía*, *social*.

4 El Área Metropolitana de Buenos Aires se compone de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y a su alrededor del Conurbano Bonaerense. En el año 2010 residían en ambos distritos 2,9 y 10,7 millones de personas respectivamente.

5 Las personas de hasta 2 años fueron registradas como miembros del hogar, sin identificarse sus viajes.

6 Mayores a 300 metros.

Realizar actividades funcionales: agrupa lo referido a tareas prácticas, orientadas a la resolución de problemas y necesidades personales, de la casa y de otros miembros del hogar. En ella se incluyen las actividades marcadas en la encuesta con destino *compras, trámites, salud, dejar, acompañar o recoger miembro del hogar a centro educativo, a otro lugar, o a no miembro del hogar*, asistir a un *lugar de trabajo*, o movilizarse por un *asunto laboral*.

Otros: este grupo reúne las categorías de la encuesta identificadas como *culto, personal, otros*.

Para los modelos de regresión logística, se utilizaron adicionalmente aspectos de la estructura del hogar (monoparental / extenso / nuclear), atributos del jefe de hogar (condición de actividad, edad, sexo) y la variable correspondiente a la disponibilidad de automóviles en el hogar. Se incluyó como variables contextuales el ámbito de pertenencia de la institución educativa a que asiste el niño y el distrito de residencia dentro de la región AMBA (CABA para la Ciudad de Buenos Aires o Conurbano Bonaerense).

Movilidad y autonomía

Para caracterizar la relación entre movilidad y autonomía, se trabajó sobre la interacción entre los viajes de los niños y adolescentes (3 a 17 años) con respecto a los viajes de las demás personas del hogar. Por una parte, se generó el indicador más frecuente en la bibliografía de movilidad independiente, referido a si el niño viajó sin adultos del hogar. Por otra, se calculó en qué medida el viaje había co-ocurrido con otros viajes de los demás niños y adolescentes del hogar.

Una vez establecido para cada viaje si el mismo se había realizado en simultáneo con otro viaje del hogar, se calculó para los diferentes motivos y criterios de segmentación (grupo de edad, sexo, capital educativo del hogar), la cantidad de niños que habían realizado dichos viajes sin ser acompañados por un adulto del hogar. Luego, para aquellos que no lo habían hecho con un adulto del hogar, se analizó la posición relativa del niño dentro del grupo de niños que viajaron (si eran varios), distinguiendo si era el mayor, o si el viaje fue realizado con niños de su misma edad y/u otros menores.

Cuando existieron varios viajes en el día de referencia por el mismo motivo para el mismo niño, las tablas reflejan si *al menos una vez* fueron acompañados por un adulto en ese destino (ej. asistir a un establecimiento educativo), o si *al menos una vez* acompañaron a otro hermano. El mismo criterio se utilizó para la columna complementaria a estos indicadores respecto a si en al menos un viaje sin adultos se movilizaron utilizando un servicio de transporte contratado (taxi, remis, combis, transporte escolar).

Para los modelos de regresión logística, la movilidad independiente fue representada por el haber realizado un viaje del motivo seleccionado (educativas, sociales, funcionales) sin compañía de un adulto del hogar. El universo involucrado para estos modelos fue la población de niños y adolescentes que habían hecho viajes por cada motivo, en el día de referencia.

En todos los casos, la determinación de la presencia de adultos en los viajes de los niños y adolescentes está circunscripta a la información disponible de personas del hogar y sus viajes. De este modo, el cálculo permite dar cuenta de la autonomía de los niños respecto del conjunto de adultos de su hogar de residencia, y del apoyo dado y recibido a otros niños y adolescentes del hogar.

Resultados

¿Cómo es la movilidad cotidiana durante la niñez y la adolescencia en el Área Metropolitana de Buenos Aires?

Como se indicó anteriormente, abordaremos la movilidad a partir de tres grupos de desplazamientos: por motivos educativos, por motivos sociales y por motivos funcionales. Del total de niños que registró el relevamiento, un 62,8% asistió el día anterior a un espacio educativo (Tabla 1). Esto marca algo esperable y conocido, que es la centralidad de la escuela en el uso del tiempo y en la demarcación de los circuitos cotidianos, tanto en niños como en adolescentes. Aquellos niños que se desplazaron por motivos sociales, representan el 6,9% del total, y los viajes relacionados a actividades funcionales (por motivo salud o para realizar compras o trámites) o laborales, fueron hechos por un 5,9% de los niños o adolescentes encuestados.

Tabla 1 – Niños y adolescentes según motivos agrupados de realización de sus viajes por edad, sexo y capital educativo (n=16.431. 3 a 17 años)

	Educativo	Actividades sociales	Actividades funcionales	Otros	No viajó	Total
	%	%	%	%	%	n
Edad						
3 a 5 años	43,3	6,0	8,3	1,1	46,2	3173
6 a 12 años	69,7	5,5	4,6	0,6	24,3	7791
13 a 17 años	64,3	9,3	6,3	1,0	25,5	5467
Sexo						
Femenino	63,8	6,7	5,8	1,0	28,4	8160
Masculino	61,9	7,1	6,0	0,7	29,4	8271
Capital educativo*						
Bajo	59,7	5,6	6,0	0,6	31,7	9961
Medio	64,0	6,4	5,8	0,7	28,1	3369
Alto	71,5	11,6	5,5	1,6	21,0	3101
Total	62,8	6,9	5,9	0,8	28,9	16431

Fuente: elaboración propia en base a microdatos de la Encuesta de Movilidad Domiciliar del Área Metropolitana de Buenos Aires (2010).

* Calculado a partir del máximo nivel educativo alcanzado del jefe de hogar. Bajo: secundaria incompleta o menos. Medio: secundaria completa sin estudios superiores. Alto: estudios superiores completos o incompletos.

En la distribución por sexo se observan pocas diferencias, siendo apenas más frecuentes los viajes educativos para las niñas/adolescentes.

En la apertura por capital educativo, la movilidad en los niños/as y adolescentes de nivel alto es mayor que la de los demás niveles. En el caso de la educación, 71,5% de ellos se movilizaron por razones educativas, mientras que en el nivel educativo bajo lo hicieron 59,5%.

En la movilidad para actividades sociales, el nivel alto duplica a la movilidad del nivel bajo (11,6% vs 5,6%), a la vez que quienes corresponden a hogares con mayor capital se encuentran involucrados en menos desplazamientos para actividades funcionales o laborales (Tabla 1).

La cantidad de niños o adolescentes que no realizaron ningún viaje en el día de referencia fue de 28,9%, siendo mayor su ocurrencia al descender el capital educativo (31,7% en el nivel más bajo) y entre los niños de menor edad (46,2% en el grupo de 3 a 5 años).

Escuela y movilidad con motivos educativos

En el Área Metropolitana de Buenos Aires, según estimaciones propias basadas en datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010, 98% de los niños de entre 6 y 12 años asistía a la escuela, cifra que desciende a 78% si se considera a las personas de entre 13 y 17 años. Para comenzar a caracterizar el modo en que acceden, con mayor o menor grado de autonomía, los niños y adolescentes a los establecimientos educativos, vamos a analizar en primer lugar la duración del tiempo de viaje.

La duración permite estimar en forma indirecta en qué medida la inserción escolar se asimila con la inserción barrial, es decir, si el barrio y la escuela pueden ser encontrados en el espacio cercano a la vivienda, o si – por elección o por falta de oferta educativa – escolarizarse implica para los niños y adolescentes tomar contacto con centros educativos más alejados de la ciudad. Asimismo, podríamos esperar que esto aumente con la edad, es decir, que la escuela secundaria suponga viajes más extensos que la educación inicial o la primaria.

En la Tabla 2 se observa cuánto tiempo viajaron para llegar a las instituciones educativas por cada franja de edad investigada, sexo y nivel de capital educativo. El tiempo promedio de viaje fue de 19,8 minutos (SD=17,6), mostrando un crecimiento moderado por edad: mientras que los viajes para el nivel inicial (3 a 5 años) requirieron en promedio 17,3 minutos (SD=12,6), los de nivel secundario (13 a 17 años) llegaron a 22,8 minutos (SD=22,0).

Estas cifras dan cuenta de que si bien buena parte de los viajes se mantuvo a una distancia relativamente próxima a la vivienda (por debajo de los 20 minutos), no hubo una mayor accesibilidad para escuelas primarias o iniciales que para escuelas secundarias. A este respecto, cabe recordar que la tasa de asistencia a la escuela secundaria es bastante inferior a la del nivel primario. De esta forma, podemos observar que quienes según su edad asistirían mayoritariamente al nivel secundario lo hacen sin incurrir en viajes más prolongados que quienes asisten a los niveles inferiores, a la vez que muchas personas dejan de asistir.

Tabla 2 – Condición de autonomía, duración de viaje y permanencia para asistir a establecimientos educativos por edad, sexo y capital educativo (n=10.321)

	Condición de autonomía					Duración viaje (minutos)		Permanencia (horas)	
	Con adultos del hogar (%)	Sin adultos del hogar			Sin adultos del hogar y con servicio contratado** (%)	Media	SD	Media	SD
		Con otros niños mayores del hogar (%)	Con otros niños menores o iguales del hogar (%)	Sin otros niños del hogar (%)					
Edad									
3 a 5 años	62,5	16,8	1,6	19,2	6,9	17,3	12,6	4,7	1,8
6 a 12 años	38,8	21,2	12,3	27,8	8,5	18,5	15,1	4,9	1,6
13 a 17 años	14,5	8,5	17,6	59,6	3,2	22,8	22,0	5,3	1,7
Sexo									
Femenino	34,7	16,1	12,6	36,6	6,6	19,3	15,7	5,0	1,6
Masculino	32,5	16,4	12,7	38,4	6,4	20,3	19,4	5,0	1,7
Capital educativo*									
Bajo	30,8	18,4	13,3	37,5	4,5	20,1	19,1	4,7	1,4
Medio	35,3	12,4	11,8	40,5	8,6	20,0	15,8	5,0	1,6
Alto	39,6	14,2	11,6	34,6	9,9	18,7	14,9	5,8	2,1
Total	33,6	16,3	12,6	37,5	6,5	19,8	17,6	5,0	1,7

Fuente: elaboración propia en base a microdatos de la Encuesta de Movilidad Domiciliar del Área Metropolitana de Buenos Aires (2010).

* Calculado a partir del máximo nivel educativo alcanzado del jefe de hogar. Bajo: secundaria incompleta o menos.

Medio: secundaria completa sin estudios superiores. Alto: estudios superiores completos o incompletos.

** Incluye las categorías de taxi, remis, charter / combi, bus empresa y transporte escolar.

En segundo lugar, nos interesa ver el tiempo de permanencia en el destino. A través de utilizar la serie de viajes que se registra para cada niño, hemos calculado cuánto tiempo pasó hasta que emprendieron el viaje de regreso, a partir de la llegada a la escuela. Esto permite reconstruir la incidencia que tiene la actividad en la experiencia diaria de cada niño.

La Tabla 2 muestra que el tiempo promedio de asistencia a la escuela fue de 5 horas ($SD=1,7$), variando de 4,7 a 5,3 entre el nivel inicial y el secundario (3 a 5 años y 13 a 17 años). La diferencia de capital educativo de los hogares marcó una diferencia de algo más de una hora en la permanencia en los establecimientos educativos: mientras que en el nivel bajo quienes asistieron estuvieron en promedio 4,7 horas, en el alto lo hicieron durante 5,8 horas.

Al analizar los modos en que se organiza la asistencia de los niños y adolescentes a establecimientos educativos, se advierte una heterogeneidad de estrategias. En la franja etaria de 6 a 12 años, solamente 38,8% de los niños asisten con un adulto del hogar a la escuela, descendiendo en la franja de 13 años a 17 años a 14,5% (Tabla 2).

La identificación de la condición de autonomía de los niños también muestra el importante rol que cumplen los hermanos a la hora de facilitar la asistencia a los establecimientos educativos. En el nivel inicial (3 a 5 años) 16,8% de los niños son acompañados por un hermano mayor del hogar, y no por un adulto.

Este rol de los hermanos mayores es desempeñado en igual medida por niños y por niñas, siendo de 12,3% la proporción de niños y niñas de 6 a 12 años que fueron a un establecimiento educativo sin un adulto del hogar y con un hermano menor, y 17,6% la proporción correspondiente a los adolescentes de 13 a 17 años que acompañaron a hermanos menores o de su misma edad.

La categoría “Sin otros niños del hogar” permite identificar la proporción de niños o adolescentes que asistió al establecimiento educativo sin ningún otro miembro del hogar (Tabla 2). Es importante destacar que casi una quinta parte de los niños de nivel inicial se encuentran en este grupo, dando cuenta de la complejidad de estrategias que los hogares despliegan para poder resolver la escolarización de sus hijos.

En esta franja etaria, donde la posibilidad de asistir por sus propios medios es escasa, la encuesta registra que un 6,9% de los niños fue por medio de un servicio contratado para esos fines (principalmente remitiendo al uso de taxi, remis y transporte escolar), mientras que respecto del resto – en la medida en que la encuesta no lo captara – podemos hipotetizar que se desplazaron al establecimiento con ayuda de personas externos al hogar (padres y madres no convivientes, otros familiares, vecinos, niñeras etc.).

Movilidad infantil más allá de la escuela

Si bien, tal como se observó anteriormente, asistir a escuelas y colegios fue el destino más frecuentado, la encuesta ofreció diecinueve posibles motivos para los viajes⁷, los cuales hemos organizado para investigar las prácticas diarias de los niños en dos dimensiones: actividades sociales y actividades funcionales.

7 Estos motivos eran: Lugar de trabajo, Asunto Laboral, Cursar estudios, Estudios (otros), Salud, Compras, Deportes, Recreación, Gastronomía, Amigos, Familia, Social, Culto, Personal, Trámites, Dejar-recoger miembro del hogar a centro educativo, Dejar-recoger miembro del hogar a otro lugar, Dejar-recoger miembro del hogar a no miembro del hogar, Otro.

El grupo de actividades sociales involucra el participar de actividades recreativas, actividades extracurriculares (talleres y deportes), y el visitar amigos y familiares. El grupo de actividades funcionales (o de la organización diaria) reúne la realización de trámites, compras, atención de salud, acompañar a otros y desplazarse por razones laborales (propias o de los adultos de referencia).

Actividades sociales

Como señalamos anteriormente, la probabilidad de salir a realizar actividades sociales fue mayor al aumentar la edad, pero también el situarse en hogares de más capital educativo (Tabla 1). La duración de los viajes realizados para cumplir con actividades sociales fue de 25,5 minutos (SD=21,5), es decir, 5 minutos más que la registrada para viajes escolares, con un desvío estándar más amplio (Tabla 3). Si consideramos esto a la par del menor tiempo de permanencia que estas actividades mostraron (3,3 horas en promedio, SD=2,2) puede considerarse que a la vez que son menos frecuentes son más costosas que las actividades educativas en la relación entre tiempo de viajes (visto como costo de viaje) y tiempo de la actividad.

También fue menor la presencia de hermanos mayores acompañando en este tipo de actividades en comparación a los desplazamientos educativos (9,7% en lugar de 16,3%), así como también presenta menores niveles de servicios asociados de transporte (es decir, uso de taxis, remis y otros transportes). La incidencia de niñas que viajaron con otros niños del hogar de la misma edad o menores es mayor que entre los varones (7,9% versus 5,4%).

Tabla 3 – Condición de autonomía, duración de viaje y permanencia para realizar actividades sociales por edad, sexo y capital educativo (n=1.131)

	Condición de autonomía					Duración viaje (minutos)		Permanencia (horas)	
	Con adultos del hogar (%)	Sin adultos del hogar			Sin adultos del hogar y con servicio contratado** (%)	Media	SD	Media	SD
		Con otros niños mayores del hogar (%)	Con otros niños menores o iguales del hogar (%)	Sin otros niños del hogar (%)					
Edad									
3 a 5 años	64,6	8,8	0,9	25,8	2,9	26,0	23,1	3,4	2,5
6 a 12 años	44,0	15,4	5,9	34,8	4,3	23,1	20,1	3,3	2,2
13 a 17 años	14,5	5,4	9,4	70,7	4,1	27,4	21,8	3,2	2,1
Sexo									
Femenino	34,3	8,9	7,9	48,9	3,3	26,5	23,0	3,4	2,3
Masculino	34,1	10,5	5,4	50,0	4,6	24,6	19,9	3,1	2,1
Capital educativo*									
Bajo	32,9	10,3	7,2	49,7	2,8	28,4	25,2	3,5	2,2
Medio	33,9	9,5	5,4	51,2	4,8	22,8	19,2	3,1	1,8
Alto	36,4	8,9	6,5	48,2	5,2	22,7	14,9	3,0	2,3
Total	34,2	9,7	6,6	49,5	4,0	25,5	21,5	3,3	2,2

Fuente: elaboración propia en base a microdatos de la Encuesta de Movilidad Domiciliar del Área Metropolitana de Buenos Aires (2010).

* Calculado a partir del máximo nivel educativo alcanzado del jefe de hogar. Bajo: secundaria incompleta o menos. Medio: secundaria completa sin estudios superiores. Alto: estudios superiores completos o incompletos.

** Incluye las categorías de taxi, remis, charter / combi, bus empresa y transporte escolar.

En comparación con la movilidad educativa, este grupo de actividades se asocia a un mayor número de niños y adolescentes que las realizan en forma autónoma respecto a otros integrantes del hogar (49,5% la realizaron sin adultos ni otros miembros del hogar). Independientemente de la edad, el sexo o el capital educativo, los niños viajan más de manera autónoma por cuestiones sociales que para cursar estudios.

Actividades funcionales (o de la organización diaria)

En este grupo de actividades incorporamos los desplazamientos que los niños y jóvenes hicieron, ya sea para resolver necesidades de atención de salud propias o de otros, así como compras, trámites y asuntos laborales.

Al igual que en las actividades de socialización, el menor nivel de movilidad se registra en la edad central (6 a 12 años), posiblemente por ser una edad en la que los niños ya no requieren ser llevados por su madre o su padre como acompañantes de todas sus salidas (pueden quedarse en sus casas solos o con otra persona), a la vez que aún no gozan de la libertad de movimiento de la adolescencia (Tabla 4).

Tabla 4 – Condición de autonomía, duración de viaje y permanencia para realizar actividades funcionales por edad, sexo y capital educativo (n=967)

	Condición de autonomía					Duración viaje (minutos)		Permanencia (horas)	
	Con adultos del hogar (%)	Sin adultos del hogar			Sin adultos del hogar y con servicio contratado** (%)	Media	SD	Media	SD
		Con otros niños mayores del hogar (%)	Con otros niños menores o iguales del hogar (%)	Sin otros niños del hogar (%)					
Edad									
3 a 5 años	80,3	4,5	0,3	14,9	1,3	25,4	22,0	1,5	1,8
6 a 12 años	70,3	9,5	3,0	17,3	2,3	29,2	27,1	1,9	2,0
13 a 17 años	31,3	3,1	10,2	55,5	2,7	33,2	30,6	3,0	3,3
Sexo									
Femenino	62,1	6,7	6,3	25,0	2,1	30,2	28,4	2,0	2,3
Masculino	56,1	5,1	3,4	35,4	2,2	29,0	26,3	2,4	2,8
Capital educativo*									
Bajo	57,7	4,2	5,6	32,4	1,7	30,8	29,9	2,3	2,6
Medio	60,8	2,9	3,1	33,2	2,3	30,1	23,5	2,5	2,7
Alto	61,8	14,9	3,9	19,5	3,7	24,9	20,8	1,3	1,8
Total	59,0	5,8	4,8	30,3	2,2	29,6	27,4	2,2	2,5

Fuente: elaboración propia en base a microdatos de la Encuesta de Movilidad Domiciliaria del Área Metropolitana de Buenos Aires (2010).

* Calculado a partir del máximo nivel educativo alcanzado del jefe de hogar. Bajo: secundaria incompleta o menos.

Medio: secundaria completa sin estudios superiores. Alto: estudios superiores completos o incompletos.

** Incluye las categorías de taxi, remis, charter / combi, bus empresa y transporte escolar.

En relación al estatus socioeconómico, se observa que aquellos con menor capital educativo en sus hogares realizan más viajes funcionales sin acompañamiento (32,4%, comparado a 19,5% del nivel alto). El tiempo promedio de viaje por motivo funcional y el tiempo de permanencia en el lugar son mayores para los niños en hogares de menor capital educativo. En promedio, las actividades funcionales para el nivel bajo son una hora más extensa que para el nivel alto (2,3 horas en lugar de 1,3 horas). El tiempo de viaje es apenas más largo que en las categorías anteriores, llegando a 29,6 minutos en promedio (SD=27,4).

Es llamativo advertir que este tipo de actividades (que incluyen trámites, compras y cuestiones de salud) son aquellas con una mayor presencia de los adultos del hogar: en la franja de 3 a 5 años, en un 80,3% de los casos fueron hechas junto a adultos del hogar, y en el caso de los adolescentes (13 a 17 años) 31,3% las hizo con adultos (el doble que para la asistencia a la escuela). Es decir, que si bien fue el tipo de actividad con menor cantidad de casos, cuando los hubo, se realizaron de manera menos autónoma que las demás actividades.

Del mismo modo que en los viajes por motivo social, la distribución por condición de independencia acumula más niñas que niños cuando se realiza el viaje con otros de la misma edad o menores (6,3% versus 3,4%). Este patrón no es observado en los viajes realizados para cursar estudios, probablemente porque es usual ir a la escuela con hermanos menores especialmente si coinciden horarios de ingreso, de salida y el establecimiento educativo, independientemente del sexo del/ de la hermana mayor.

En los viajes para actividades funcionales se observa la mayor brecha de género de la serie, asistiendo el 35,4% de los varones a ellas sin un adulto del hogar, mientras que solo 25% de las niñas/adolescentes lo hacen en esa modalidad.

Modelos de regresión logística

Por último, se presentan los modelos de regresión logística estimando los determinantes vinculados a la realización de viajes sin adultos del hogar en cada uno de los grupos de motivos analizados.

Estos modelos permiten representar el peso que un conjunto de atributos o variables (los “determinantes”) tienen en una variable dependiente, la cual en nuestro caso será la movilidad no acompañada por adultos del hogar. Al calcularse la participación que tiene cada determinante en la probabilidad de ocurrencia de un fenómeno (ej. viajar sin estar acompañado), se controlan las correlaciones parciales que las características de las personas o de los hogares pueden tener entre sí (ej. monoparentalidad y jefatura femenina).

En la Tabla 5 pueden verse los cuatro modelos construidos: el primero de ellos sobre el total de niños y adolescentes que hicieron viajes (más allá del motivo), el segundo sobre el modo en que ocurrieron los viajes a establecimientos educativos, el tercero sobre viajes sociales y el cuarto respecto a los viajes para actividades funcionales.

En el modelo general (Modelo 1), se confirma en primer lugar la relación esperable entre edad y autonomía: a mayor edad, la probabilidad de involucrarse en viajes sin adultos aumenta. También se muestra una relación, aunque más leve, con el sexo, en términos de tener mayor probabilidad los niños/adolescentes varones que las niñas/adolescentes mujeres de realizar viajes sin adultos.

Tabla 5 – Determinantes de la movilidad independiente de niños y adolescentes según características individuales, del hogar y del contexto (3 a 17 años, regresión logística)

Viajó en el día de referencia sin un adulto del hogar	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
	Todos los motivos	Motivo educativo	Motivo social	Motivo funcional
Características individuales				
Sexo (femenino=0, masculino=1)	1,100*	1,107*	0,953	1
Edad (años)	1,236***	1,227***	1,221***	1,259***
Cantidad de viajes realizados	0,642***	0,926	0,810	0,525**
Duración media de viajes (minutos)	1,000	1,012***	0,998	1
Características del jefe de hogar				
Capital educativo (referencia: bajo)				
▪ Medio	1	1	0,940	0,799
▪ Alto	0,967	0,945	0,995	0,975
Edad (años)	1,012***	1,010***	1,035***	1
Sexo (femenino=0, masculino=1)	0,937	0,936	0,870	1
Condición de actividad (inactivo=0, activo=1)	1,397***	1,387***		
Características del hogar				
Cantidad de niños en el hogar	1,108***	1,107***	1	0,978
Tipo de hogar (referencia: nuclear con hijos)				
▪ Monoparental	1,496***	1,644***	2	1
▪ Extenso	1,244***	1,260***	1	1
Automóviles en el hogar (cantidad)	1,050***	1,050***	-	-
Contexto				
Ámbito escolar (privado=0, público=1)	-	1,123*	-	-
Lugar de residencia (Conurbano=0, CABA=1)	0,955	1	0,813	0,925
Constante	0,220***	0,0913***	0,072***	0,101***
Observaciones	11416	9,964	957	782
R ²	0,1372	0,1224	0,1778	0,1912

Fuente: elaboración propia en base a microdatos de la Encuesta de Movilidad Domiciliaria del Área Metropolitana de Buenos Aires (2010).

* Sig. < 0,010, ** Sig. < 0,005, *** Sig. < 0,001.

Varias de las características del hogar mostraron ser significativas para explicar la variación en las probabilidades de realizar viajes sin la supervisión de adultos.

En comparación con hogares en que se encuentran el padre y la madre residiendo con el niño (hogares nucleares, sin otros adultos), los niños que viven en hogares monoparentales tienen 49,6% más probabilidad de viajar sin un adulto del hogar (Modelo 1), incremento que asciende a 64,4% en los viajes a establecimientos educativos (Modelo 2). La pertenencia a hogares extensos (donde residen otros adultos además del padre o la madre) significó por su parte un aumento de las probabilidades de viajar en forma independiente de 24,4% en comparación a los hogares nucleares.

Además de la estructura del hogar, la condición de actividad del jefe y su edad fueron dos factores que mostraron ser significativos en su relación con la autonomía de movilidad de los niños y adolescentes. El pasaje a la actividad del jefe de hogar representó un aumento de 39,7% en la probabilidad de los niños de movilizarse sin adultos, mientras que la edad del jefe estuvo cercana a aumentos del 10% cada 10 años de incremento.

La comparativa entre modelos sugiere que para las actividades sociales y funcionales la cantidad de casos que ofrece la muestra no resultan suficientes para calcular estimadores robustos, por lo que pocos de ellos mantuvieron su significancia⁸. Entre el modelo general y el modelo centrado en viajes a establecimientos educativos, se destaca la importancia que cobra la duración de los viajes para los últimos, es decir, que aumentan la probabilidad de hacer el trayecto sin adultos al hacerse más largo el viaje (relación que no se constata en el modelo 1).

No se registraron diferencias en la probabilidad de movilidad independiente de niños y adolescentes por sexo del jefe de hogar, por capital educativo del hogar ni por el lugar de residencia (Ciudad de Buenos Aires o Conurbano).

Conclusiones

La circulación infantil ha sido objeto de crecientes regulaciones, tendientes a la protección y la normalización de la misma en torno a la circunscripción de la niñez al núcleo familiar y la institucional escolar. Este estudio se ha propuesto caracterizar y analizar la circulación cotidiana y contemporánea de niñas y niños residentes en el AMBA. Los resultados de este análisis permiten tener una aproximación a los principales motivos, tiempos y condiciones de autonomía de los niños; como también de las diferencias en cada grupo de edad, sexo y situación socioeconómica de las familias.

En clave comparativa con la temática de movilidad independiente, cabe retomar algunos resultados correspondientes a estudios previos. La investigación en Inglaterra del año 2010, dio como resultado que más del 70% de los padres acompañaba a los niños a la escuela primaria, y cerca del 12% lo hacía en la secundaria (SHAW et al., 2013, p. 70). En Alemania, para el mismo año, estas cifras rondaban el 30% y 5% respectivamente (SHAW et al., 2013, p. 156).

Con datos de la *Encuesta de Movilidad Domiciliaria (ENMODO) 2009-2010*, nuestra estimación indica que 38,8% de los niños en edad de primaria asistieron con adultos del hogar en el Área Metropolitana de Buenos Aires, y que en edad de secundaria lo hizo un 14,5%. El nivel de acompañamiento adulto fue mayor en el grupo de capital educativo más alto, lo que es consistente con la hipótesis de que existe una relación entre la disponibilidad de automóvil y la reducción de movilidad independiente (la cual fue verificada en el modelo de regresión).

Asimismo, el volumen de movilidad varió en función de la condición socioeconómica de sus familias: los niños de mayor capital educativo en sus hogares viajaron con mayor frecuencia a cursar estudios y a realizar actividades sociales, a la vez que registraron menos viajes de tipo funcional (para realizar compras, trámites, asuntos laborales o acompañar a alguien).

Las niñas/adolescentes acompañaron más que los varones a otros niños a actividades sociales y funcionales, pero lo hicieron en igual medida que varones para actividades educativas. Tuvieron en términos generales un nivel de movilidad y de movilidad independiente menor, en especial en lo referido a actividades funcionales.

En el análisis descriptivo fue posible identificar un gran número de niños que fueron acompañados por otros niños o adolescentes con los que conviven: 17,6% de quienes tenían entre 13 y 17 años hicieron viajes a establecimientos educativos junto con niños menores a ellos sin la intervención de adultos del hogar. Entre los niños de 6 a 12 años, 12,3% acompañaron

8 Para las actividades sociales, la edad del niño o adolescente y la edad de la madre fueron significativos; para las actividades funcionales, lo fueron la edad del niño o adolescente y la cantidad de viajes realizados.

a otros niños menores. Este reconocimiento representa un aporte al campo nacional del saber empírico sobre las prácticas de cuidado entre niños y adolescentes, en el cual se dispone de muy escasa información estadística.

Finalmente, cabe destacar que los modelos de regresión logística permitieron señalar la fuerte relación que existe entre las formas de movilidad (y en particular, en el ir acompañado de adultos) y la estructura y situación del hogar. El hogar nuclear y el automóvil se asociaron con chances más bajas de movilidad independiente, mientras que los hogares extensos, así como también los monoparentales, dieron cuenta de mayores niveles de movilidad autónoma en sus niños y adolescentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATES, B.; STONE, M. R. Measures of outdoor play and independent mobility in children and youth: A methodological review. **Journal of Science and Medicine in Sport**, v. 18, n. 5, p. 545-552, 2015.

BLANCO, J.; BOSOER, L.; APAOLAZA, R. Movilidad, apropiación y uso del territorio: una aproximación a partir del caso de Buenos Aires. **Scripta Nova**, v. XVIII, n. 493, 2014.

BROWN, B. et al. Gender differences in children's pathways to independent mobility. **Children's Geographies**, v. 6, n. 4, p. 385-401, 2008.

COOPER, A. R.; PAGE, A. S.; FOSTER, L. J.; QAHWAJI, D. Commuting to school. Are children who walk more physically active? **American Journal of Preventive Medicine**, v. 25, n. 4, p. 273-276, 2003.

CORTÉS-MORALES, S.; CHRISTENSEN, P. Movilidad de niños. In: ZUNINO SINGH, D.; GIUCCI, G.; JIRÓN, P. (Org.). **Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina**. Buenos Aires, Argentina: Biblos, 2017. p. 194-204.

DE PAZ TRUEBA, Y. El trabajo infantil en el centro y sur de la provincia de Buenos Aires. Niñas y niños a fines del siglo diecinueve y principios del veinte. **Revista Mundos do Trabalho**, v. 6, n. 12, p. 177-195, 2014.

ENMODO. **Resultados de la Encuesta Origen Destino 2009-2010**. 2010. Disponible en: <<https://www.argentina.gob.ar/transporte/dgppse/publicaciones/encuestas>>. Acceso en: 31 ene. 2021.

EVENSON, K. R. et al. Statewide prevalence and correlates of walking and bicycling to school. **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**, v. 157, n. 9, p. 887-892, 2003.

FOURCADE, H.; GILGES, F. Ñancay desde la mirada de la infancia. Un abordaje fotográfico en el litoral argentino. **XI Congreso Argentino de Antropología Social**, Rosario, 2014.

FREIDENRAIJ, C. En la Leonera. El encierro policial de menores en Buenos Aires, 1890-1920. **Historia de las Prisiones**, v. 1, p. 78-98, 2015.

FYHRI, A.; HJORTHOL, R. Children's independent mobility to school, friends and leisure activities. **Journal of transport geography**, v. 17, n. 5, p. 377-384, 2009.

GÁLVEZ-FERNÁNDEZ, P. et al. ¿Influye la edad y el género en la movilidad independiente de escolares de primaria de granada? **Journal of Sport and Health Research**, v. 12, n. 3, p. 231-240, 2020.

GUTIÉRREZ, A. **Atlas ENMODO - ENCUESTA MOVILIDAD DOMICILIARIA. Cartografías de movilidad del AMBA 2009-2010**. Acassuso: El Guión Ediciones, 2020.

GUTIÉRREZ, A.; PEREIRA, L. ¿Patrón de género? Un análisis comparado de la movilidad cotidiana en ciudades argentinas. In: **Actas del XX Congreso Latinoamericano de Transporte Público y Urbano**, 23 al 27 de julio 2018. Medellín, 2018. p. 659-672.

- HENREICH, H.; HEINE, S.; NORENZAYAN, A. The Weirdest People in the World? **Behavioral and Brain Sciences**, v. 33, p. 61-83, 2010.
- HILLMAN, M. **One false move**: a study of children's independent mobility. Londres: Policy Studies Institute, 1990.
- JIRÓN, P.; ZUNINO SINGH, D. Dossier. Movilidad urbana y género: experiencias latinoamericanas. **Revista Transporte y Territorio**, v. 16, p. 1-8, 2017.
- MARENGO, R. Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación. In: PUIGGRÓS, A. (Org), **Historia de la Educación Argentina II**. Buenos Aires: Galerna, 1991. p. 71-162.
- MASES, E.; SANCHO, D.; RAMÍREZ, N. Políticas estatales y trabajo infantil en la primera mitad del siglo XX. Los intentos de regulación y control en la Patagonia norte. Presentado en **III Congreso Nacional de Derecho Agrario Provincial, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP) y Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UNComa)**, 25 y 26 de noviembre de 2015, 2015.
- MEDELA, P.; PITTON, E. **La situación educativa a través de los Censos Nacionales de Población**. Informes de investigación. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2013.
- MIKKELSEN, M. R.; CHRISTENSEN, P. Is children's independent mobility really independent? A study of children's mobility combining ethnography and GPS/mobile phone technologies. **Mobilities**, v. 4, n. 1, p. 37-58, 2009.
- MURRAY, L.; CORTÉS-MORALES, S. **Children's mobilities**: interdependent, imagined, relational. Londres: Springer, 2019.
- NERI, N.; GALEOTA, C.; CAPELLI, L. La utilización de las encuestas de movilidad domiciliaria para un análisis de accesibilidad: aplicación para el caso de acceso a Centros Educativos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. **Revista Transporte y Territorio**, v. 23, p. 71-81, 2020.
- PAUTASSI, L. Movilidades invisibles: recorridos escolares en la región metropolitana de Buenos Aires. In: RICO, M. N.; SEGOVIA, O. (Org.). ¿Quién cuida en la ciudad? Aportes para políticas urbanas de igualdad. Santiago de Chile: CEPAL, 2017, p. 433-457.
- PIRES, S. F. et al. Cultura, self e autonomía: bases para o protagonismo infantil. **Psicología: Teoría e Pesquisa**, v. 24, n. 4, p. 415-421, 2008.
- _____. Crecer en movimiento. abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina). **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 8, n. 2, p. 961-980, 2010.
- REMORINI, C. Hermanos que cuidan, hermanos que enseñan. Trayectorias de desarrollo en perspectiva ecológica. **X Congreso Argentino de Antropología Social**. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 2011.
- SABBAG, G. M.; KUHNEN, A.; VIEIRA, M. L. A mobilidade independente da criança em centros urbanos. **Interações** (Campo Grande), v. 16, n. 2, p. 433-440, 2015.
- SHAW, B. et al. **Children's independent mobility**: a comparative study in England and Germany (1971-2010). Londres: Policy Studies Institute, 2013.
- SILVEIRA, A. Las escuelas primarias particulares en Capital Federal (1884-1930). **Pasado Abierto**, v. 4, n. 8, p. 162-192, 2018.

STONE, M. R. et al. The freedom to explore: examining the influence of independent mobility on weekday, weekend and after-school physical activity behaviour in children living in urban and inner-suburban neighbourhoods of varying socioeconomic status. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 11, n. 1, p. 1-11, 2014.

VALENZUELA, C. **La movilidad en la vida cotidiana de los niños**. Experiencias, tendencias y tensiones en los desplazamientos infantiles en Macul. Estudio de caso. 2017. Tesis (Maestría en Desarrollo Urbano), Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2017.

VELÁZQUEZ, M. Derecho a la movilidad. In: ZUNINO SINGH, D.; GIUCCI, G.; JIRÓN, P. (Org.), **Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina**. Buenos Aires: Biblos, 2017. p. 107-119.

VILLALTA, C. Imitar a la naturaleza. La adopción de niños en los años '60: entre ficciones legales y prácticas consuetudinarias. In: COSSE, I.; FELITTI, K.; MANZANO, V. (Org.), **Los sesenta de otra manera: vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina**. Buenos Aires: Prometeo, 2010. p. 89-129.

_____. Los niños entre la escuela, el taller y la calle (o los límites de la obligatoriedad escolar). Buenos Aires, 1884-1915. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 69-81, 2009.

ZAPIOLA, C. Porque sólo en familia se puede formar el alma del niño: la reforma de la Colonia de Menores Varones de Marcos Paz, Buenos Aires, década de 1920. **Historia de las Prisiones**, v. 1, p. 136-157, 2015.

RESUMEN El propósito de este trabajo es caracterizar la movilidad independiente de niños y adolescentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. A partir de la *Encuesta de Movilidad Domiciliaria* realizada en este aglomerado urbano entre 2009 y 2010, se describen para niños y adolescentes la frecuencia con que se desplazaron en forma independiente y las principales razones y modos en que lo hicieron. El análisis se organiza a través de tres dimensiones de la movilidad: la realizada por motivos educativos, aquella para la socialización, y la orientada a la organización diaria. La autonomía en la movilidad es caracterizada en forma descriptiva y por medio de modelos de regresión logística. Como resultado de ello, se distinguen diferencias según posición social, así como cambios en los patrones de movilidad por sexo y a lo largo del ciclo de vida.

Palabras clave movilidad independiente, infancia, educación, sociabilidad.

Infância e autonomia: determinantes da mobilidade independente de crianças e adolescentes na Região Metropolitana de Buenos Aires

RESUMO Este artigo descreve a mobilidade independente de crianças e adolescentes na Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Com base na *Encuesta de Movilidad Domiciliaria* realizada na Região Metropolitana de Buenos Aires entre 2009 e 2010, constam a frequência com que crianças e adolescentes se movimentam independentemente, bem como os principais motivos e meios pelos quais o fazem. A análise é organizada em três dimensões da mobilidade: mobilidade educacional, socialização e mobilidade voltada para a organização cotidiana. A autonomia em mobilidade é caracterizada descriptivamente e por meio de modelos de regressão logística. Como resultado, as diferenças são mostradas de acordo com a posição social, bem como as mudanças nos padrões de mobilidade ao longo do ciclo de vida.

Palavras-chave mobilidade independente, infância, escola, sociabilidade.

Childhood and autonomy: determinants of the independent mobility of children and adolescents in the Metropolitan Area of Buenos Aires

ABSTRACT This article describes the independent mobility of children and adolescents in the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina. Based on the *Encuesta de Movilidad Domiciliaria* carried out in the Metropolitan Area of Buenos Aires between 2009 and 2010, the frequency with which children and adolescents moved independently, as well as the main reasons and means by which they did it as shown. The analysis is organized through three dimensions of mobility: educational mobility, socialization, and mobility aimed at daily organization. Independent mobility is characterized descriptively and through logistic regression models. As a result, differences are distinguished according to social position, as well as changes in mobility patterns throughout the life cycle.

Keywords independent mobility, childhood, education, sociability.

FECHA DE RECEPCIÓN: 31/01/2021

FECHA DE APROBACIÓN: 15/06/2021



Carla Arévalo

Doctora en Demografía por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Magíster en Economía por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Becaria Posdoctoral del CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Estudios Laborales y del Desarrollo Económico (IELDE). Economista, docente de Desarrollo Económico en la Universidad Nacional de Salta, Argentina.

E-mail: carla.arevalo.wierna@gmail.com



Pablo De Grande

Doctor en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad de Quilmes, Argentina. Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesor titular en la carrera de Sociología de la Universidad del Salvador, Argentina. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

E-mail: pablodg@gmail.com

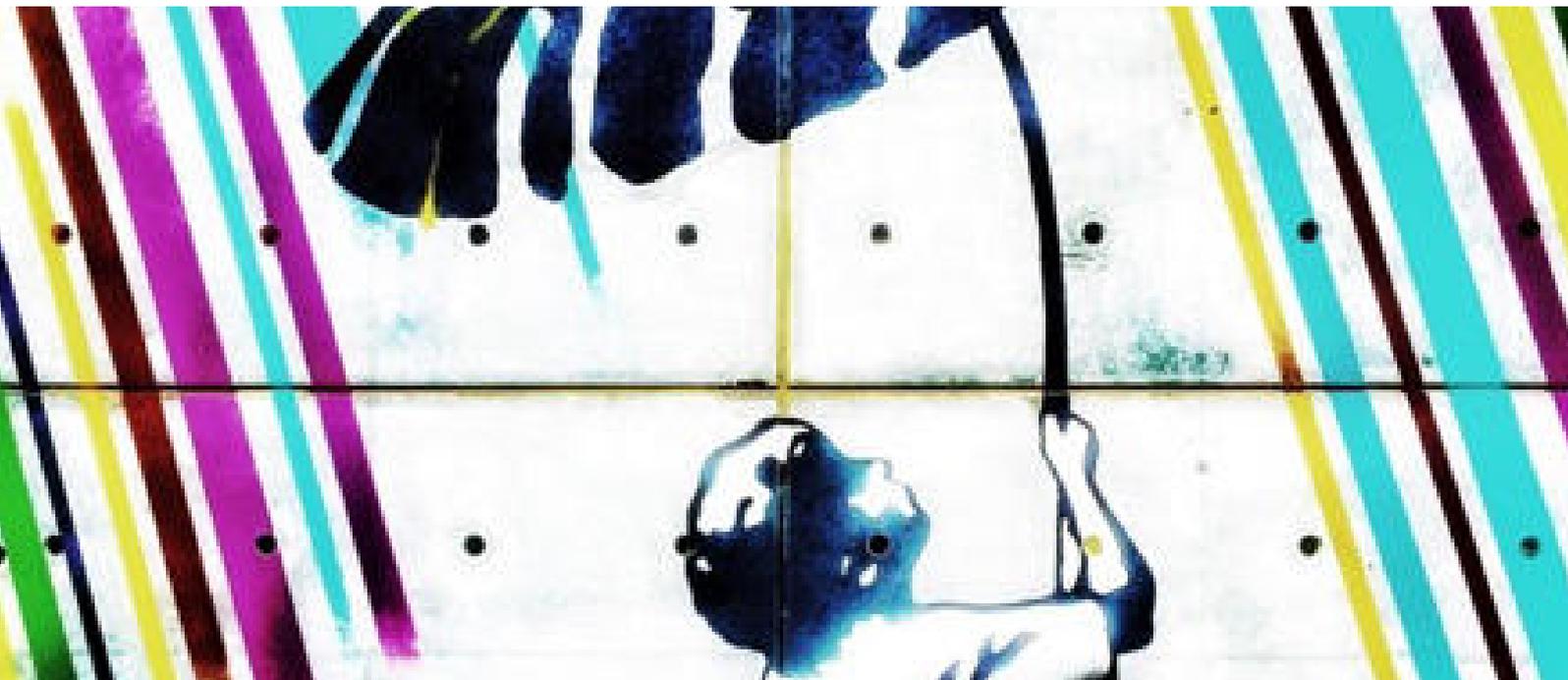


IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Atravessar fronteiras e transpor barreiras: desafios e deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanos em Roraima – Brasil

Janaine Voltolini de Oliveira

Universidade Estadual de Roraima, Curso de Serviço Social, Boa Vista, RR, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8347-6677>

Introdução

O fim do governo Hugo Chávez, falecido em 2013, marcou o início da crise econômica na Venezuela, que tem na produção e na exportação do petróleo o motor da economia, até então uma das maiores da América do Sul. Sob a governança de Nicolás Maduro, o país viu seu Produto Interno Bruto (PIB) despencar, ao passo que se elevavam a inflação e o desemprego, cujos resultados imediatos não poderiam ser outros: aumento da pobreza; da vulnerabilidade; da fome; da violência e do desabastecimento de bens essenciais. De uma crise econômica, o país evoluiu para uma crise política e humanitária, tendo grande parte de sua população, notadamente os mais pobres, iniciado um movimento migratório, principalmente para os países vizinhos sul-americanos.

Dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (2020) apuram que existem 5,4 milhões de refugiados e migrantes venezuelanos ao redor do mundo, e cerca de 2,5 milhões vivendo sob outras formas legais de estadia nas Américas, distribuídos principalmente na Colômbia, Peru, Chile, Equador, Argentina, Costa Rica, México, Panamá, Caribe e Brasil. Há, além destes, os migrantes não solicitantes de refúgio, que perfazem números ainda mais elevados. Esses dados revelam, entre outras coisas, que os venezuelanos buscam, em primeiro lugar, países de língua espanhola e reafirmam que a migração na América do Sul se dá principalmente de forma intrarregional.

Sobre o aspecto dos deslocamentos, para Haesbaert (2007, p. 19), não se pode pensar em “desterritorialização”, que seria a perda ou destruição do território, “ou melhor, nossos processos de territorialização (para enfatizar a ação, a dinâmica)”, sem pensar em sua contraface, qual seja, o intenso e complexo processo de “(re)territorialização”, em seu aspecto múltiplo, aqui considerando o processo multiterritorial, de “convivência concomitante de diversos territórios” (Ibid., p. 20).

Os migrantes e refugiados representam indivíduos ou grupos de famílias que chegam, geralmente a áreas urbanas¹, com crianças, adolescentes, mulheres grávidas ou em período puerperal acompanhadas de seus bebês, idosos e pessoas com deficiência. Embora não haja dados oficiais, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) estima que, entre 2015 e 2019, quase 10 mil crianças e adolescentes venezuelanas em situação de vulnerabilidade entraram no Brasil (CIEGLINSKI, 2019).

Na fronteira Brasil (Pacaraima) e Venezuela (Santa Elena de Uairén), crianças e adolescentes representam quase metade dos deslocamentos (ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS, 2019). Muitos atravessam a pé, após dias de caminhada por regiões montanhosas com temperaturas muito baixas ou muito altas, com escassez de água, atravessando matas ou pela estrada e, para chegarem até a capital Boa Vista, seu principal destino no estado de Roraima, Brasil, caminham ou pedem carona à beira da rodovia BR-174, correndo o risco de serem vítimas de narcotraficantes, traficantes de pessoas², grupos armados ou agressores de toda natureza.

1 De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (2019, p. 3), 61% dos refugiados em todo o mundo vivem em áreas urbanas.

2 Oliveira (2017), ao discutir a violência urbana e a criminalidade em Boa Vista, destaca que, nos últimos anos, Roraima tem se fortalecido como rota internacional para o tráfico de drogas e para o tráfico de pessoas.

Acompanhados de familiares, viajam apenas com a roupa do corpo, um calçado e poucos pertences pessoais em suas mochilas, muitos sem documentos de identificação civil ou qualquer comprovativo de escolaridade, formação profissional ou informações sobre histórico de saúde (vacinas, uso contínuo de medicação, etc.). Ainda mais dramática é a situação daqueles que viajam sozinhos, desacompanhados, como é o caso de 529 adolescentes que cruzaram a fronteira em 2019³, de acordo com a Defensoria Pública da União (MAIS..., 2019), número que pode ser ainda maior, passando de 800, considerando relatos de conselheiros tutelares de Boa Vista (CERCA..., 2019).

Esses indivíduos passam fome, sede e vivenciam outras privações e violações de direitos humanos – dormem nas calçadas, não têm locais apropriados para tomar banho, realizar suas necessidades fisiológicas básicas, perdem os contatos e ficam sem informações daqueles com os quais se vinculavam afetivamente, além das inúmeras situações de abusos físicos e outras violências. No caso das mulheres adultas e adolescentes, estas não possuem as condições mínimas necessárias de higiene e saúde relativas às fases do período menstrual e, no caso daquelas com bebês, necessitam de fraldas e produtos para os cuidados de higiene das crianças.

Quando chegam ao destino almejado, são outros, mas não menos complexos, os enfrentamentos que se apresentam de imediato ou que estão por vir, tais como a vivência de rua em praças e nas proximidades de rodoviárias e feiras, ocupações irregulares de prédios abandonados e em péssimas condições de habitação, mendicância em semáforos, portas de lojas e bancos, trabalho infantil, fome e desnutrição, insegurança, medo e violência, dificuldades com o idioma, espera por vagas em abrigos, escolas e para conseguir documentos nos órgãos públicos de justiça e cidadania ou acessar programas sociais.

Destaque-se que a pandemia do Covid-19 recaiu de forma dramática sobre essa população: de acordo com os dados do Sistema de Mortalidade⁴ da Secretaria de Estado da Saúde de Roraima, foram registrados 40 óbitos de venezuelanos somente em 2020.

É diante dessa situação que se impõe a relevância e a atualidade deste estudo, cujo objetivo é discutir as circunstâncias dos deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanas para o Brasil, especificamente para o estado de Roraima. Isto porque, quando se trata de deslocamento em massa, os desafios não se impõem somente àqueles que imigram, mas também à população residente nos destinos dos imigrantes, que veem a paisagem da cidade modificada de forma abrupta e são chamados a uma ação urgente de solidariedade e socorro; aos governantes e gestores dos serviços públicos, que precisam se reorganizar com agilidade, visando à maior precisão para o atendimento às novas demandas dessa população, mesmo sem terem ao certo a noção de seu contingente; aos pesquisadores, que precisam desvelar essa nova realidade complexa e multifacetada para, a partir da produção de conhecimento, orientar a gestão pública, etc.

Para tanto, realizou-se pesquisa de natureza empírica a partir da vivência do cotidiano de trabalho da autora nas Varas da Infância e da Juventude da Comarca de Boa Vista, por meio de observações realizadas durante visitas em abrigos da Operação Acolhida, por conversas informais com assistentes sociais e outros profissionais que ali trabalham, bem como com os

3 É importante destacar o trabalho de triagem, documentação, regularização de guarda e encaminhamentos diversos (a exemplo da colocação em instituição de acolhimento) realizado em articulação entre a Superintendência da Polícia Federal de Roraima, a Defensoria Pública, o Ministério Público, o Tribunal de Justiça por meio das Varas da Infância e da Juventude e Vara da Justiça Itinerante, os Conselhos Tutelares e as secretarias municipais e estadual de assistência social.

4 Disponível em: <<https://saude.rr.gov.br/index.php/sistemas/sistema-tabnet>>. Acesso em: 13 jan. 2021. Dados sujeitos a atualização.

profissionais que atuam nas políticas de assistência social e saúde, especialmente nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) e nas unidades básicas de saúde do município de Boa Vista, no Hospital da Criança Santo Antônio (HCSA) e no Hospital Materno Infantil Nossa Senhora de Nazareth (HMINSN). Para além das visitas às instituições, as observações ocorrem no dia a dia das pessoas que vivem em Roraima e que presenciam a complexa situação dos migrantes venezuelanos.

Como apoio metodológico, além do acesso a documentos públicos de agências governamentais e não-governamentais, realizou-se a leitura, catalogação e arquivo de notícias de jornais locais, regionais e nacionais sobre o tema.

Desta forma, o trabalho se organiza em dois momentos: no primeiro, aborda a questão dos deslocamentos humanos de venezuelanos em função da crise humanitária que se instalou naquele país e, no segundo momento, apresenta um olhar sobre os desafios da garantia do atendimento protetivo de crianças e adolescentes migrantes no estado de Roraima, considerando sobretudo o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à convivência familiar e comunitária, anunciado na Carta Magna (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) e no Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016).

A migração venezuelana para Roraima

A migração⁵ internacional, como um direito humano (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948) e fenômeno global, é tão expressiva em seus números quanto em sua complexidade e, por isso, carrega aspectos de alta prioridade para as agendas governamentais, organismos internacionais e sociedade civil.

De acordo com o Parlamento Europeu (2020), a migração envolve fatores de impulso (razões pelas quais as pessoas deixam um país) e atração (razões pelas quais as pessoas se deslocam para um determinado país), com destaque para três aspectos: a) sociopolíticos: perseguição étnica, religiosa, racial, política ou cultural, guerra, conflito e perseguição (ou ameaça) do governo; b) demográficos e econômicos: emprego (melhores salários ou melhores oportunidades de educação ou elevação do padrão de vida), desemprego, economia do país, crescimento, envelhecimento ou declínio populacional e; c) ambientais⁶: desastres naturais (inundações, furacões, terremotos) e alterações climáticas.

Segundo o Relatório de Migração Mundial 2020 (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES, 2019, p. 3), somente em 2018, o número total de refugiados⁷ no mundo era de 25,9 milhões e, destes, 52% tinham idade inferior a 18 anos, sendo em média 49% mulheres. Além disso, o documento estima que o número total de crianças migrantes seja de 31 milhões, sendo aproximadamente 13 milhões de refugiadas, 936 mil em busca de asilo e 17 milhões que foram deslocadas à força de seus próprios países, anunciando ainda que, entre 2014 e 2018, foram registradas mais de 30.900 mortes de mulheres, homens e crianças que tentavam atravessar para outros países.

5 Processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado. É um movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes econômicos (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES, 2009, p. 43).

6 A definição do termo migrante ambiental encontra-se em Organização Internacional para as Migrações (2009, p. 43).

7 Sobre as condições de refúgio, atentar-se para a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 (BRASIL, 1997).

Na América do Sul, o Brasil sempre esteve entre os países mais solidários em relação à questão migratória, posicionado entre os principais destinos de asiáticos e europeus. Ademais, as duas primeiras décadas do século XXI foram marcadas por importantes ondas migratórias de haitianos e venezuelanos que tiveram a região Norte como porta de entrada: os haitianos, cujo país foi devastado por um terremoto em 2010, adentraram principalmente pelo estado do Acre e, mais recentemente, os venezuelanos, chegando pela fronteira terrestre com Roraima, fugindo da crise humanitária naquele país.

Entretanto, apesar de ter registrado, somente entre 2010 e 2015, um acréscimo de 20% no fluxo migratório, estimativas da Polícia Federal do Brasil revelam que menos de 0,4% da população brasileira é constituída por imigrantes (TEIXEIRA, 2020).

De acordo com dados do Relatório Anual do Observatório das Migrações (OBMigra) (CAVALCANTI et al., 2019), entre 2010 e 2018, as principais nacionalidades presentes no Brasil eram, nesta ordem: haitianos; bolivianos; venezuelanos; colombianos; argentinos; portugueses; chineses; peruanos. Contudo, a partir de 2018, considerando o acréscimo da migração em massa de indígenas e não indígenas venezuelanos⁸ ocorrida a partir de 2015, houve uma mudança significativa neste perfil e, desta forma, as principais nacionalidades estrangeiras em território brasileiro são representadas por venezuelanos (39%), haitianos (14,7%), colombianos (7,7%), bolivianos (6,8%) e uruguaios (6,7%). Estima-se que vivam mais de 262.000 refugiados e migrantes venezuelanos em mais de 630 municípios brasileiros (Ibid.).

A razão para a Venezuela ocupar o topo das migrações decorre do fato de que, nos últimos anos, a crise humanitária daquele país forçou a migração de milhares de pessoas para outros países, em especial da América Latina e do Caribe, sendo o Brasil um dos mais impactados em decorrência de sua condição fronteiriça a partir do estado de Roraima. Estima-se que, entre 2015 e 2020, mais de 5,4 milhões de venezuelanos refugiados e migrantes deixaram seu país e mais de 800 mil são requerentes de asilo, tornando-se a maior crise migratória na história recente da América Latina e uma das maiores crises de deslocamento do mundo, ficando atrás apenas da Síria:

Os venezuelanos têm deixado o seu país por diferentes motivos. A grave escassez de medicamentos, suprimentos médicos e alimentos torna extremamente difícil para muitas famílias ter acesso a cuidados básicos de saúde e garantir a alimentação de seus filhos. Uma repressão implacável do governo tem resultado em milhares de detenções arbitrárias, centenas de casos de civis julgados por tribunais militares, casos de tortura e outras violações contra pessoas detidas. Prisões arbitrárias e abusos por parte das forças de segurança, inclusive pelos serviços de inteligência, continuam. As taxas extremamente altas de crimes violentos e a hiperinflação também são fatores centrais na decisão de muitas pessoas de deixar o país (HUMANS RIGHT WATCH, 2018, p. 1).

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (2020, n.p.), “houve um aumento de 8.000% no número de venezuelanos que buscam o status de refugiado em todo o mundo desde 2014, principalmente nas Américas”. Outros optam por alternativas mais fáceis

8 O aumento dos fluxos de venezuelanos atravessando a fronteira e solicitando refúgio no Brasil levou o Conselho Nacional de Imigração a editar a Resolução Normativa N° 126, de 2 de março de 2017, que dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço (BRASIL, 2017).

e rápidas de permanência, também legais, que permitem acesso ao trabalho, educação e serviços de assistência social. Sobre o trabalho, interessa destacar que, em relação aos estrangeiros vivendo em território nacional, no Brasil, ainda que a emissão de carteiras de trabalho para cidadãos venezuelanos seja superior, são os haitianos que detêm o maior número de registros formais de trabalho (CAVALCANTI et al., 2019), restando a muitos formas precárias de trabalho na informalidade e o desemprego.

Há também o caso de centenas de milhares de venezuelanos que não possuem qualquer documentação civil ou permissão para permanecer regularmente em nenhum país vizinho e, conseqüentemente, não têm acesso garantido aos direitos básicos. “Isso os torna particularmente vulneráveis ao trabalho e à exploração sexual, tráfico, violência, discriminação e xenofobia” (ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS, 2020, n.p.).

A magnitude desses fluxos, cujos números alcançaram seu pico em 2018, impactou diretamente a capacidade do Estado em atender essa população com a dignidade humana que lhe é direito. Uma resposta tardia e ineficiente dos governos federal e estaduais marcou grande parte desse processo. Além disso, desentendimentos no tocante ao fechamento ou não de fronteiras, transferência de recursos e definição de responsabilidades entre governos estaduais e municipais também atrasaram a tomada de decisão (SOUZA, 2018).

Além dos enormes desafios relativos ao idioma, à identidade, à cultura e aos valores, a migração e o refúgio apresentam questões urgentes para a agenda política dos países, uma vez que, à medida que as pessoas chegam em situações cada vez mais vulneráveis, aumentam a demanda por educação, segurança, saúde, moradia, assistência social, justiça e cidadania, representando muitas vezes o esgotamento dos serviços públicos, especialmente aqueles que já funcionavam em situação de sobrecarga, com demandas reprimidas pela superlotação. Nesse sentido, muitas mazelas sociais ocorreram até que se iniciasse uma ação conjunta entre os governos e instituições humanitárias de assistência emergencial.

A resposta do governo brasileiro à migração venezuelana, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (2019), desenhou-se em quatro áreas de atuação: a) acomodação e assistência humanitária básica; b) interiorização: cadastramento, seleção e realocação de migrantes (indivíduos singulares ou acompanhados de suas famílias) em outros estados da federação, com garantia de abrigo e trabalho; c) integração ao mercado de trabalho: garantia do Cadastro de Pessoa Física (CPF) e Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS); d) apoio aos migrantes que desejam, voluntariamente, retornar ao país de origem.

Com isso, além de abrigo, alimentação e possibilidades de trabalho protegido, aos migrantes também é possível o acesso a políticas de educação, saúde – com o cadastro de usuário do Sistema Único de Saúde (SUS), participação em projetos de assistência social e em programas socioassistenciais do governo federal, como o Programa Bolsa Família (PBF). Sobre este último, em 2019, do total de famílias beneficiárias no município de Boa Vista, 10% eram venezuelanas (MEGALE, 2019).

Embora essa organização revele conquistas, são proporcionais as fragilidades, uma vez que os serviços não estavam preparados para um aumento exponencial do atendimento em tão curto espaço temporal e são especialmente as crianças e os adolescentes as maiores preocupações, visto que estão em período de desenvolvimento. Com isso, as experiências e os estímulos do ambiente em que vivem podem ser decisivos e moldar para sempre suas vidas.

No caso dos migrantes, sobretudo na primeira infância, aspectos afetivos e de desenvolvimento que impactam diretamente a saúde da criança, como o cuidado e a atenção dos genitores, a alimentação, o sono, o brincar, entre outros, podem ser substituídos, em razão das circunstâncias, pelo abandono e negligência, pela desnutrição e intranquilidade, pelo estresse, o medo e as violências, etc. Por esses e outros motivos é que a proteção integral a essa fase de vida dos sujeitos se apresenta como primordial.

Diante disso, apresenta-se a seguir uma discussão sobre o suporte que vem sendo prestado às crianças e adolescentes migrantes venezuelanos que vivem em Roraima. O objetivo é lançar um olhar mais atento sobre os desafios da garantia da proteção integral do público infantojuvenil, ao passo que desvela como vem se dando o atendimento nas políticas sociais, com destaque para a saúde, a educação e o acolhimento, sem prejuízo do debate em torno da violência, do trabalho infantil, da justiça e da cidadania.

Atenção à criança e ao adolescente migrantes venezuelanos em Roraima

Os fluxos migratórios marcam a história e a memória de Roraima, estado mais setentrional do Brasil, na região amazônica. De acordo com Oliveira (2018) e Oliveira e Costa (2018), no século XX, alguns fatores colaboraram para os deslocamentos espontâneos para o estado: os garimpos de ouro e diamantes na década de 1970, a colonização agrícola e o incentivo às migrações a partir de doações de lotes de terras urbanas trouxeram pessoas de todo país, tendo destaque os nordestinos, especialmente cearenses e maranhenses.

Mais recentemente, a expansão das fronteiras agrícolas trouxe sulistas (gaúchos, catarinenses e paranaenses) e, já no final do século XX, a grande quantidade de vagas no serviço público (a partir de 1990), criadas após a instalação do estado de Roraima⁹, foi marcada pela chegada de pessoas provenientes de todos os estados da federação, sendo que as migrações inter-regionais foram fortalecidas a partir do Amazonas e do Pará. Somando-se a isto, não se pode ignorar o incremento do número de imigrantes cubanos, suíços, italianos, etc., do êxodo rural e dos deslocamentos da população indígena para áreas urbanas nos 15 municípios de Roraima.

Já nas duas primeiras décadas do século XXI, são destaque as migrações internacionais de haitianos e venezuelanos para Roraima, com um enorme incremento para a demografia do estado, sendo a segunda muito mais expressiva numericamente.

Mesmo que não sejam precisos, os dados estimam uma realidade inegável. O impacto da imigração é notável por todos os lados. Nas ruas, português e espanhol se misturam e o ‘portunhol’ se populariza. Por toda a cidade, há semáforos lotados de venezuelanos segurando placas em que pedem emprego. Outros estão nas portas dos supermercados em busca de comida e milhares dormem nas ruas, principalmente em praças. Os abrigos abertos pelo governo estão superlotados há meses e até 31 imigrantes vivem sob o mesmo teto em casas alugadas (COSTA; BRANDÃO; OLIVEIRA, 2018, n.p.).

9 O estado foi criado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (2020), agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para refugiados, 264 mil venezuelanos solicitaram refúgio ou residência no Brasil, a maioria entrando por Roraima, entre 2013 e 2019. Estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que quase 79 mil venezuelanos vivam em Roraima, o que representa um incremento populacional superior a 10% da população do estado nos últimos anos (LIMA, 2019).

Assim que adentravam ao estado de Roraima, principalmente nos municípios de Pacaraima e Boa Vista, crianças, adolescentes e suas famílias logo procuravam abrigar-se em praças públicas, embaixo de marquises, próximos às rodoviárias, no entorno de hospitais, Superintendência da Polícia Federal, e houve inúmeras ocupações irregulares em prédios públicos abandonados e em ruínas – uma das primeiras ocorreu no centro de Boa Vista, no local onde funcionou a Secretaria de Estado da Gestão Estratégica e Administração (SEGAD).

Os acampamentos eram extremamente numerosos, as estruturas ofereciam riscos e havia barracas por toda parte. As condições de muitos destes lugares eram insalubres, o que se percebe na afirmação de Júnior (2016, n.p.), quando relata que, “como não há banheiro químico, eles fazem suas necessidades em qualquer lugar, o que provoca um risco à saúde pública”.

Durante meses, o cair da noite era marcado por filas para receber comida nos arredores dos acampamentos; havia praças com mais de 300 pessoas. A solidariedade de organizações filantrópicas, igrejas e sociedade civil garantiu, por meses, a distribuição de pão, leite, sopas e marmitas. Alimentados, “atam suas redes debaixo de árvores, em pontos comerciais com cobertura ou dormem nos bancos das praças públicas” (Ibid., n.p.).

Para o acolhimento de parte dessa população, foram criados 14 abrigos temporários (ou provisórios com Unidades de Habitação Emergencial), sendo 12 em Boa Vista¹⁰ e 2 em Pacaraima¹¹. Estes são geridos pelas Forças Armadas (Operação Acolhida) com apoio da ACNUR e as ações contam com a parceria superior a 30 órgãos¹² do poder público e entidades da sociedade civil. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (2020), estes espaços acolhem mais de 4,6 mil refugiados e migrantes, sendo quase metade crianças. Indígenas representam mais 1.031 abrigados.

Há também os casos de crianças e adolescentes encaminhados às unidades de acolhimento institucionais¹³ de acordo com o que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990; 2016), especialmente quando detectado que estas estavam sozinhas ou não havia definição sobre a responsabilidade da guarda.

10 13 de setembro, Jardim Floresta, Latife Salomão, Nova Canaã, Pintolândia, Rondon 1, 2 e 3, Santa Tereza, São Vicente 1 e 2, Tancredo Neves.

11 BV-8 e Janokoida (exclusivo para indígenas).

12 Entre elas: Fraternidade Sem Fronteiras (FSF); Caritas; Médicos Sem Fronteiras (MSF); Associação Voluntários para o Serviço Internacional (AVSI); Fraternidade Internacional (FFHI); Ministério da Cidadania do Governo Federal; Força Tarefa Logística Humanitária das Forças Armadas; Instituto Pirlampos; Agência Humanitária da Igreja Adventista do Sétimo Dia (ADRA); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Conselhos Tutelares (CT); Tribunal de Justiça de Roraima (TJRR); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Governo do Estado e prefeituras municipais de municípios de Roraima, por meio de secretarias de saúde, educação, segurança e assistência social.

13 Em Roraima estão em funcionamento 4 instituições de acolhimento para crianças e adolescentes, sendo 1 municipal para acolhimento de crianças residentes na capital Boa Vista e 3 estaduais: 2 para atendimento de adolescentes – 1 masculina e 1 feminina – e 1 para atendimento de crianças residentes nos outros 14 municípios do interior do estado.

Em contrapartida, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (2020, n.p.), “projeções das autoridades locais e agências humanitárias apontam que 1,5 mil venezuelanos estão em situação de rua na capital, entre eles, quase 500 têm menos de 18 anos de idade”.

Com o passar do tempo e o início da instalação de abrigos, muitas praças foram “fechadas para revitalização” (a exemplo da Simón Bolívar e Coreto) e prédios foram desocupados e demolidos, como o da antiga Secretaria de Estado da Educação (SEED), que abrigava mais de 200 imigrantes (JUSTIÇA..., 2020, n.p.). Mesmo assim, este tipo de ocupação ainda persiste, visto que não há vagas suficientes em abrigos e que, apesar de muitas pessoas terem conseguido emprego e, com a renda, alugado quartos em vilas, apartamentos e casas (muitas divididas entre várias famílias), para outros, as condições socioeconômicas ainda são por demais desfavoráveis.

Para sobreviver, muitos jovens e adultos recorrem ao trabalho doméstico, à construção civil ou ao trabalho informal, este fortemente marcado pela presença de crianças e adolescentes: ambulantes nos semáforos; lavadores de para-brisas; cuidadores de carros em vias públicas movimentadas pelo comércio; ajudantes (carregadores) em feiras locais de produtos agrícolas. A prostituição, antes trabalho noturno, passou a fazer parte do cenário diurno de vários bairros da cidade, que tiveram aumentados os casos de assaltos, agressões e tráfico de drogas (BRANDÃO, 2018).

Em Pacaraima, cidade fronteiriça, comerciantes denunciavam a inércia do poder público diante da situação de risco social das crianças que trabalhavam como vendedores: “É comum vê-los nas esquinas movimentadas, vendendo vários produtos. Alguns ainda não têm nem 12 anos. Mas, apesar do risco social que elas correm, as autoridades brasileiras nada fazem” (JÚNIOR, 2016, n.p.).

Em Boa Vista, os Conselhos Tutelares receberam diversas denúncias de exploração de crianças e adolescentes no trabalho infantil: somente na limpeza de mesas em bares, foram aproximadamente 10 denúncias, que se somam às de trabalho doméstico (limpar, cozinhar, cuidar de outras crianças). Num trabalho conjunto à Superintendência Regional do Trabalho (SRT) e à Divisão de Proteção das Varas da Infância e da Juventude – 1ª e 2ª VIJ –, muitas crianças e famílias foram orientadas, afastadas destes trabalhos e “empregadores” autuados (CRIANÇAS..., 2016).

Ainda assim, diante da situação de vulnerabilidade em que se encontram as famílias e da incapacidade de absorção da totalidade dos cadastrados nos programas socioassistenciais, embora tenham perfil para tal, é possível verificar um aumento da mendicância de crianças (sozinhas ou acompanhadas pelos pais e/ou responsáveis) nos semáforos, nas portas das lojas, supermercados e farmácias, além da realização das atividades laborais já citadas.

Outra grande preocupação está relacionada à área da saúde que, com a migração em massa, foi e ainda é uma das políticas mais impactadas pela crise migratória venezuelana, especialmente a saúde da criança na primeira infância. Isto porque muitas delas chegaram ao Brasil com diagnóstico de desnutrição, que atinge até 70% das crianças na Venezuela (CARAZZAI, 2018). Para se ter uma ideia, em Roraima, na rede municipal de saúde, o único hospital exclusivo para atendimento de crianças a partir dos 28 dias de vida até os 16 anos de idade registrou, entre 2015 e 2017, um aumento significativo nos atendimentos e óbitos de crianças migrantes, que já chegam, muitas delas, com a saúde extremamente debilitada. As unidades básicas de saúde tiveram 92% de acréscimo de consultas de pré-natal até 2018 (SILVA; ALMEIDA, 2020).

O registro de casos de sarampo em 2018 acendeu outra preocupação para a saúde no país, que até então tinha a doença erradicada e cuja vacinação faz parte do Calendário de Imunização da Criança, estando disponível em toda a rede pública. “Esse conjunto de fatores fez a taxa de mortalidade infantil subir de 3%, em 2015, para 11% em outubro de 2019” (Ibid.):

[...] com base em dados do Ministério da Saúde, aponta que a taxa de mortalidade infantil em Boa Vista tem sido influenciada por fatores como internações por patologias que demandam tratamento prolongado. Também contribuem o aumento de internações de crianças com desnutrição grave e a situação de pobreza de indígenas e venezuelanos que moram na rua ou não têm como retornar às suas aldeias e permanecem no HCSA (Hospital da Criança Santo Antônio) por até um ano (Ibid., n.p.).

Diante de tudo isso, a Sociedade Brasileira de Pediatria enviou uma moção de alerta escrita durante o 39º Congresso Brasileiro de Pediatria, aos governos federal, estadual e órgãos do poder judiciário, apontando para a “precariedade na assistência, especialmente às crianças, que já chegam muito doentes, com um quadro de desnutrição crônica” (PAIVA, 2019, n.p.), que, não raras vezes, é acompanhada por pneumonia, diarreia ou outra doença, deixando as emergências lotadas e pedindo “ações concretas diante do cenário de calamidade” no estado (Ibid., n.p.). No caso das adolescentes, muitas chegam grávidas, desnutridas e sem acompanhamento pré-natal, “o que aumenta as chances de parto prematuro, de morte e malformações nos bebês” (Ibid., n.p.). Assim, “Precisa do aumento de insumos, leitos hospitalares, atendimentos com retaguarda. Não é só trazer profissional para atender. Precisa ver que se aumentou 20% na população, tem que aumentar os insumos, os leitos em 20%. Tem que ser proporcional” (Ibid., n.p.).

Corroborando estas informações, numa recente pesquisa realizada na única unidade materno-infantil de Roraima, Arruda-Barbosa, Sales e Torres (2020) abordam os impactos da migração venezuelana na rotina hospitalar e revelam, a partir da fala de profissionais de saúde, que houve aumento na intensidade dos plantões devido à ampliação do número de pacientes e piora na gravidade dos casos, já que as pacientes chegam demasiadamente debilitadas, havendo insuficiência de leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI), problemas estruturais no Centro Cirúrgico que podem elevar os casos de infecção hospitalar, demora na entrega de resultados de exames laboratoriais devido à alta demanda, etc.

Como consequência, a pesquisa destaca, ainda de acordo com os profissionais, além da superlotação (na UTI neonatal, por exemplo, são 40 vagas e estavam internadas 53 crianças), que houve aumento na mortalidade perinatal e na morbimortalidade.

Em relação à educação escolar de crianças e adolescentes em situação de deslocamento forçado, são inúmeras as adversidades relacionadas, sendo que a interrupção desse processo é uma das maiores perdas. Agregadas a outras dificuldades, como idioma, ausência de documentos, matrícula e realocação de acordo com a idade e a série adequadas, desmotivação para continuar e as dificuldades dos pais e responsáveis no acompanhamento do ensino e na aquisição de uniformes e materiais escolares, esta situação se eleva a patamares ainda mais complexos.

O mais recente relatório da ACNUR sobre educação e refúgio, com base em dados de 2017 e 2018, revela que “milhões de crianças refugiadas estão perdendo um direito humano fundamental: o direito a uma educação de qualidade” e estima que, das 7,1 milhões de crianças refugiadas em idade escolar, mais da metade – 3,7 milhões – não frequenta escolas (UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER REFUGEES, 2019, p. 11):

Para a maioria de nós, a educação é como alimentamos mentes curiosas e descobrimos nossas paixões na vida. Isso é também como aprendemos a cuidar de nós mesmos – como navegar no mundo do trabalho, organizar nossas famílias, lidar com as tarefas e desafios diários. Para os refugiados, é tudo isso e muito mais. É o mais certo caminho para recuperar um senso de propósito e dignidade após o trauma do deslocamento. É – ou deveria ser – o caminho para o mercado de trabalho e autossuficiência econômica, significando o fim dos meses ou às vezes anos dependendo de outros (Ibid., p. 5).

Para Agostinho (2019, n.p.), “[...] crianças e adolescentes que estudavam em seu país de origem e foram obrigados a deixar tudo para trás, inclusive sua escola e tudo o que ela representa, enfrentam dificuldades adicionais durante este processo”. No caso dos venezuelanos que migraram para Roraima, esta realidade não é diferente, sendo a matrícula na rede pública dos municípios e do estado um dos maiores desafios, já que, apesar da ampliação do número de vagas, ainda há uma grande demanda reprimida.

Segundo Araújo (2020), em 10 anos (2009 a 2019), o número de venezuelanos matriculados no sistema de ensino público de Roraima (estado e 15 municípios) aumentou 8.489%, totalizando mais de 4,1 mil alunos, números que não acompanharam o orçamento público. Estes alunos estão matriculados, em sua maioria, no ensino fundamental em Boa Vista (3,1 mil) e em Pacaraima, inclusive em escolas indígenas e militarizadas.

Para além da falta de vagas, há ainda a dificuldade da língua (tanto para alunos quanto para professores e demais trabalhadores das escolas), ausência de documentos por parte dos migrantes: falta certidão de nascimento; cédula de identidade; histórico escolar; documento de guarda dos responsáveis. O sistema de avaliação também é diferente: na Venezuela, a pontuação varia de 0 a 20 e, no Brasil, de 0 a 100 e, portanto, há a necessidade de análise cuidadosa dos documentos e tradutores juramentados para equiparação de notas.

Diante de tantos entraves documentais, pode-se citar algumas ações recentes em prol do direito à educação de crianças e adolescentes: a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista editou o Relatório Técnico nº 1, de outubro de 2019, do Departamento de Inspeção Escolar da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista. Nele consta que “toda criança e adolescente estrangeiro que esteja em situação de refúgio, independente de documentação, tem direito à Educação em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, não cabendo cerceá-los em seus direitos” (PIRES, 2020, n.p.).

Já a Secretaria Estadual de Educação de Roraima constituiu equipes multidisciplinares para aplicação de avaliações às crianças e adolescentes, que “aderiram à classificação idade-série para, na ausência da documentação, regularizar a vida escolar dos imigrantes venezuelanos” (Ibid., n.p.).

Por sua vez, atendendo a princípios da legislação educacional brasileira e de convenções internacionais, que asseguram o direito de crianças e adolescentes à diversidade, à proteção, ao respeito e dignidade humana, o governo federal, por meio da Câmara de Educação Básica, publicou a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

O documento assegura, entre outras coisas e, havendo vagas, a matrícula em estabelecimento de ensino, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos e em creches, mesmo em casos de documentos fora da validade. Na ausência de documentos, salvo algumas situações, os estudantes serão avaliados e matriculados em qualquer etapa, conforme desenvolvimento e faixa etária, devendo a avaliação ser realizada na língua materna da criança ou adolescente.

Ademais, como alternativa à não absorção de todo o contingente de crianças e adolescentes migrantes nas escolas, o UNICEF, em ação conjunta com a ACNUR e com apoio financeiro da União Europeia, criou, a partir da pedagogia da emergência, espaços de educação e proteção que visam à manutenção da criança e do adolescente nas atividades educativas mesmo estando fora da escola, ao passo que preparam para o retorno ao ensino formal. Ao todo, são 23 unidades em Boa Vista e Pacaraima que já atenderam mais de 15,5 mil pessoas: “Os espaços oferecem educação não formal e assistência social e psicológica para crianças e adolescentes entre 3 e 17 anos” (AGOSTINHO, 2019, n.p.). Além disso:

Os espaços funcionam dentro e fora dos centros de abrigo emergencial para refugiados e migrantes em Boa Vista e Pacaraima. As atividades educacionais realizadas nos espaços estão alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular brasileira e incluem o ensino de língua portuguesa e espanhola, conhecimentos sobre a história e geografia do Brasil, ciências e outras competências, bem como o desenvolvimento de recreação e esportes. O objetivo é preparar as crianças e adolescentes atendidos para ingressarem na escola regular (Ibid., n.p.).

Tais ações se revelam fundamentais para o retorno à escolarização e tudo que isso envolve, a exemplo do direito ao brincar e à socialização, indo além: sabe-se que, quando uma criança ou adolescente está fora da escola, fica sujeito à situação de rua, trabalho infantil, mendicância, tem mais chances de sofrer violências e xenofobia, ser cooptado por facções criminosas e praticar atos infracionais.

Sobre este último, Oliveira (2018) já destacava a presença de adolescentes de naturalidade venezuelana, que estavam fora do sistema de ensino e em situação de vulnerabilidade social, nos registros de conflito com a lei em Roraima entre os anos 2006 e 2016. Contudo, os dados também revelam que estes não são, ao contrário do que muitas vezes é veiculado em rádios e programas de televisão local, os responsáveis pelo aumento da violência juvenil no estado, nos últimos anos. Estas informações, que consideram somente o senso comum e não têm nenhuma base científica, contribuem apenas para avolumar episódios de xenofobia e agressões de toda natureza, que urgem serem combatidos.

Considerações finais

O fenômeno da deslocação em massa de venezuelanos para o Brasil, especialmente para o estado de Roraima, ao mesmo tempo que representa um enorme impacto à demografia (representam 10% da população), também exige respostas urgentes diante dos inúmeros desafios para a gestão pública, organizações não-governamentais e sociedade civil.

À medida que chegam em situações cada vez mais vulneráveis e precisando de proteção, crianças, adolescentes e suas famílias demandam capacidade de resposta em diversas áreas das políticas sociais, como saúde, assistência social, educação e segurança pública. Precisam de documentos, acompanhamento e integração social; no caso dos adultos, o trabalho é primordial e, no caso das crianças e adolescentes, merecem atenção a educação, a saúde e o convívio familiar e comunitário.

Considerando que objetivo deste trabalho é discutir as circunstâncias dos deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanas para o Brasil, não se pode declinar de apontar alguns caminhos que podem refletir num melhor atendimento às políticas sociais e, em consequência, na garantia dos direitos da criança e do adolescente venezuelanos residentes em Roraima para que, num futuro próximo, sejam capazes de elaborar e viabilizar seus projetos de vida.

Neste sentido, considerando a incompletude institucional e, portanto, a necessidade de um trabalho articulado das políticas sociais, espera-se que os esforços coletivos apontem para as seguintes direções:

- a) a ampliação de vagas em espaços que forneçam abrigo, alimentação e condições de manutenção da higiene pessoal e do convívio familiar e comunitário;
- b) ampliação do número de vagas em espaços formais de educação;
- c) melhorias nas condições de assistência à saúde de gestantes, crianças e adolescentes, com garantia do acompanhamento de pré-natal, imunização de acordo com cada calendário vacinal, orientações quanto a registros de nascimento e acompanhamento puerperal;
- d) orientação às famílias para emissão de documentos (CPF e CTPS) e cadastramento em programas de assistência social a partir dos CRAS, priorizando, para os adultos, projetos de qualificação profissional;
- e) realização de ações de combate à xenofobia e ao trabalho infantil;
- f) realização de ações de incentivo à contratação formal de migrantes;
- g) estabelecimento de ferramentas para monitoramento e avaliação dos fluxos migratórios e capacidade de resposta frente às ações realizadas.

Por fim, cabe refletir que, embora, à primeira vista, a migração venezuelana para Roraima possa ser entendida como um fenômeno negativo para muitos, já que vislumbram os aspectos da ampliação da população de rua, o aumento da pobreza e mendicância, a disputa por vagas de emprego (principalmente no comércio e construção civil) e por atendimento nos serviços públicos, além dos episódios de xenofobia e outras formas de violência, historicamente, a migração, como um fenômeno global e multifacetado, pode representar aspectos positivos em vários níveis para os países destino. Isto porque os migrantes contribuem para o aumento das taxas de natalidade (hoje crucial em vários países da Europa, como Portugal e Itália), favorecem o crescimento econômico, a inovação tecnológica e o empreendedorismo, podem representar saldos positivos nos sistemas de segurança social, contribuem para a diversidade cultural e linguística e, sobretudo, para a diplomacia e fortalecimento da democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINHO, J. ACNUR apoia espaços de educação e proteção da criança em Roraima. **Ecoamazônia**, 2019. Disponível em: <<https://www.ecoamazonia.org.br/2019/09/acnur-apoia-espacos-educacao-protECAo-crianca-roraima/>>. Acesso em: 4 jan. 2021.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Venezuela Situation**, 2019. Disponível em: <<https://www.unhcr.org/venezuela-emergency.html>>. Acesso em: 16 dez. 2020.
- _____. **Venezuela**, 2020. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>>. Acesso em: 17 maio 2021.
- ARAÚJO, B. Número de venezuelanos matriculados em escolas de RR cresce 8.489% em dez anos. **Roraima em Tempo**, 12 mar. 2020. Disponível em: <<https://roraimaemtempo.com/ultimas-noticias/numero-de-venezuelanos-matriculados-em-escolas-de-rr-cresce-8.489p-em-dez-anos-351934.jhtml>>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ARRUDA-BARBOSA, L.; SALES, A. F. G.; TORRES, M. E. M. Impacto da migração venezuelana na rotina de um hospital de referência em Roraima, Brasil. **Interface** (Botucatu), v. 24, e190807, 2020.
- BRANDÃO, I. RR decreta emergência na saúde por causa da imigração de venezuelanos. **G1 Roraima**, 7 dez. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2016/12/rrdecreta-emergencia-na-saude-por-causa-da-imigracao-de-venezuelanos.html>>. Acesso em: 5 jan. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 out. 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- _____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- _____. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- _____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- _____. **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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- _____. Ministério do Trabalho/Conselho Nacional de Imigração. Resolução Normativa nº 126, de 2 de março de 2017. Dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 mar. 2017. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/20819083/doi-2017-03-03-resolucao-normativa-n-126-de-2-de-marco-de-2017-20819043>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- CARAZZAI, E. H. Desnutrição atinge até 70% das crianças na Venezuela, diz relatório. **Folha de S. Paulo**, 12 fev. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/02/desnutricao-atinge-ate-70-das-criancas-na-venezuela-diz-relatorio.shtml>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CAVALCANTI, L. et al. **Resumo Executivo**. Imigração e Refúgio no Brasil. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra 2019.

CERCA de 800 crianças e adolescentes entraram sozinhos no Brasil. **Folha Web**, 11 dez. 2019. Disponível em: <<https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Cerca-de-800-criancas-e-adolescentes-entraram-sozinhos-no-Brasil/60571>>. Acesso em: 5 jan. 2021.

CIEGLINSKI, A. Infância refugiada: 10 mil crianças venezuelanas já entraram no Brasil. **Agência Brasil**, 12 out. 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-10/infancia-refugiada-10-mil-criancas-venezuelanas-ja-entraram-no>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

COSTA, E.; BRANDÃO, I.; OLIVEIRA, V. Fuga da fome: como a chegada de 40 mil venezuelanos transformou Boa Vista. **G1 Roraima**, 5 fev. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/fuga-da-fome-como-a-chegada-de-40-mil-venezuelanos-transformou-boa-vista.ghtml>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

CRIANÇAS venezuelanas passam a ser alvos de exploração e de abandono. **Folha Web**, 30 set. 2016. Disponível em: <<https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Criancas-venezuelanas-passam-a-ser-alvos-de-exploracao-e-de-abandono/20686>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Crise migratória venezuelana no Brasil**, 2019. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, ano IX, n. 17, 2007.

HUMAN RIGHTS WATCH. **O êxodo venezuelano**: a necessidade de uma resposta regional a uma crise migratória sem precedentes, 2018. Disponível em: <https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/venezuela0918port.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

JÚNIOR, A. Venezuelanos passam a morar nas calçadas e ruas de Pacaraima. **Folha de Boa Vista**, 8 set. 2016. Disponível em: <<https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Venezuelanos-passam-a-morar-nas-calçadas-e-ruas-de-Pacaraima/19952>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

JUSTIÇA determina derrubada de antigo prédio da SEED. **Folha de Boa Vista**, 23 mar. 2020. Disponível em: <<https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Justica-determina-derrubada-de-antigo-predio-da-SEED/64055>>. Acesso em: 21 dez. 2020.

LIMA, A. P. População venezuelana em RR deve aumentar em 185,4% e chegar a 79 mil em 2020, diz IBGE. **Roraima em Tempo**, 22 jun. 2019. Disponível em: <<https://roraimaemtempo.com/ultimas-noticias/populacao-venezuelana-em-rr-deve-aumentar-em-185-4p-e-chegar-a-79-mil-em-2020-diz-ibge,302057.jhtml>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MAIS de 500 crianças e adolescentes venezuelanos fugiram sozinhos em direção ao Brasil entre maio e novembro. **G1 Roraima**, 5 dez. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/12/05/mais-de-500-criancas-e-adolescentes-venezuelanos-fugiram-sozinhos-em-direcao-ao-brasil-entre-maio-e-novembro.ghtml>>. Acesso em: 1 jan. 2021.

MEGALE, B. Venezuelanos já consomem 10% do Bolsa Família em Boa Vista. **O Globo**, 2 maio 2019. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/bela-megale/post/venezuelanos-ja-consoem-10-do-bolsa-familia-em-boa-vista.html>>. Acesso em: 4 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Glossário Sobre Migração**. Direito internacional da migração. n. 22. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2009. Disponível em: <<https://www.acm.gov.pt/documents/10181/65144/Gloss%C3%A1rio.pdf/b66532b2-8eb6-497d-b24d-6a92dadfee7b>>. Acesso em: 6 jan. 2021.

_____. **World Migration Report 2020**. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2019. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2021.

OLIVEIRA, J. V. Retratos da violência urbana e da criminalidade em Boa Vista – Roraima: a capital mais setentrional do Brasil. **Rev. Cadernos de Campo**, Araraquara, n. 22, p. 245-270, jan./jul. 2017.

_____. **Desigualdade socioespacial, violência urbana e vulnerabilidade social: adolescentes em conflito com a lei em Boa Vista – Roraima**. 2018. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, J. V.; COSTA, M. C. L. Expansão urbana de Boa Vista (RR) e os reflexos sobre a desigualdade socioespacial. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 1-18, mai./ago. 2018.

PAIVA, B. Pediatras denunciam atendimento precário de saúde para crianças venezuelanas em Roraima, 1 nov. 2019. **Radioagência Nacional**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2019-11/pediatras-denunciam-atendimento-precario-de-saude-para>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

PARLAMENTO EUROPEU. Por que as pessoas migram? **Atualidade**, 1 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.europarl.europa.eu/news/pt/headlines/world/20200624STO81906/explorar-as-razoes-da-migracao-porque-e-que-as-pessoas-migram>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PIRES, J. P. Boom de alunos venezuelanos impõe nova realidade às escolas públicas de Roraima. **Correio do Lavrado**, 9 jun. 2020. Disponível em: <<https://correiodolavrado.com.br/2020/06/09/boom-de-alunos-venezuelanos-impoe-nova-realidade-as-escolas-publicas/>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SILVA, L. V. da; ALMEIDA, E. V. G. de. Boa Vista tenta vencer impactos da imigração na primeira infância. **Prefeitura de Boa Vista**, 2020. Disponível em: <<https://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2020/02/boa-vista-tenta-vencer-impactos-da-imigracao-na-primeira-infancia>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SOUZA, A. Imigração venezuelana: reunião entre governo federal e de Roraima termina sem solução. **O Globo**, 18 maio 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/imigracao-venezuelana-reuniao-entre-governo-federal-de-roraima-termina-sem-solucao-22696077>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

TEIXEIRA, L. B. O Brasil tem pouco imigrante: presença estrangeira no país hoje é uma das menores da história e do mundo. Mesmo com os venezuelanos chegando. **UOL notícias**, 18 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/noticias/especiais/imigrantes-brasil-venezuelanos-refugiados-media-mundial.htm#o-brasil-tem-pouco-imigrante>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER REFUGEES. **Stepping up: Refugee Education in Crisis**. Genebra, 2019. Disponível em: <<https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2021.

RESUMO

A realidade complexa e multifacetada das migrações internacionais revela enormes desafios que impactam diretamente a vida das crianças e dos adolescentes, especialmente os mais vulneráveis, e exigem, dos poderes constituídos e da sociedade civil, respostas urgentes frente às inúmeras violações de direitos humanos pelas quais passam essas populações. Nesse sentido, este estudo discute as circunstâncias dos deslocamentos forçados e o atendimento, especialmente nas políticas de saúde, educação e assistência social (acolhimento) às crianças e adolescentes venezuelanas que residem no Brasil, especificamente no estado de Roraima. Trata-se de pesquisa de natureza empírica, apoiada em documentos públicos de agências governamentais e não-governamentais, além de leitura, catalogação e arquivo de notícias de jornais locais, regionais e nacionais sobre o tema. Para além de muitos avanços alcançados em relação à garantia da proteção integral de crianças e adolescentes, há ainda um longo caminho a ser percorrido.

Palavras-chave: direitos humanos, infância, migração, refúgio, proteção.

Cruzando fronteras y rompiendo barreras: una mirada a los desafíos del desplazamiento de niños, niñas y adolescentes venezolanos en Roraima - Brasil

RESUMEN

La compleja y multifacética realidad de la migración internacional revela enormes desafíos que impactan directamente en la vida de niños, niñas y adolescentes, especialmente los más vulnerables y demanda, de los poderes constituidos y de la sociedad civil, respuestas urgentes a las innumerables violaciones de derechos humanos que experimentan estas poblaciones. En este sentido, este estudio discute las circunstancias del desplazamiento forzado y la atención, especialmente las políticas de salud, educación y asistencia social (acogida) para niños y adolescentes venezolanos residentes en Brasil, específicamente en el estado de Roraima. Se trata de una investigación empírica, sustentada en documentos públicos de organismos gubernamentales y no gubernamentales, además de la lectura, catalogación y archivo de noticias de revistas locales, regionales y nacionales sobre el tema. Además de los muchos avances logrados en relación con la protección integral de la niñez y la adolescencia, queda un largo camino por recorrer.

Palabras clave: derechos humanos, infancia, migración, refugio, protección.

Crossing borders and barriers: a look at the challenges of displacement of Venezuelan children and adolescents in Roraima – Brazil

ABSTRACT

The complex and multifaceted reality of international migration reveals enormous challenges that directly impact the lives of children and adolescents, especially the most vulnerable, and demand, from the constituted powers and civil society, urgent responses in the face of the numerous human rights violations that these people experience. In this sense, this study discusses the circumstances of forced displacement and care, especially in health, education and social assistance (reception) policies for Venezuelan children and adolescents who reside in Brazil, specifically in the state of Roraima. This research is of an empirical nature, supported by public documents from governmental and non-governmental agencies, in addition to the reading, cataloging and archiving of news from local, regional, and national newspapers on the subject. In addition to the many advances achieved in relation to ensuring the full protection of children and adolescents, there is still a long way to go.

Keywords: human rights, childhood, migration, refuge, protection.

DATA DE RECEBIMENTO: 30/01/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 30/05/2021



Janaine Voltolini de Oliveira

Pós-doutoranda do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa (CICS.NOVA), Portugal. Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Professora do curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Roraima (UERR), Brasil, e assistente social do Tribunal de Justiça de Roraima (TJRR).

E-mail: janaine.voltolini@gmail.com

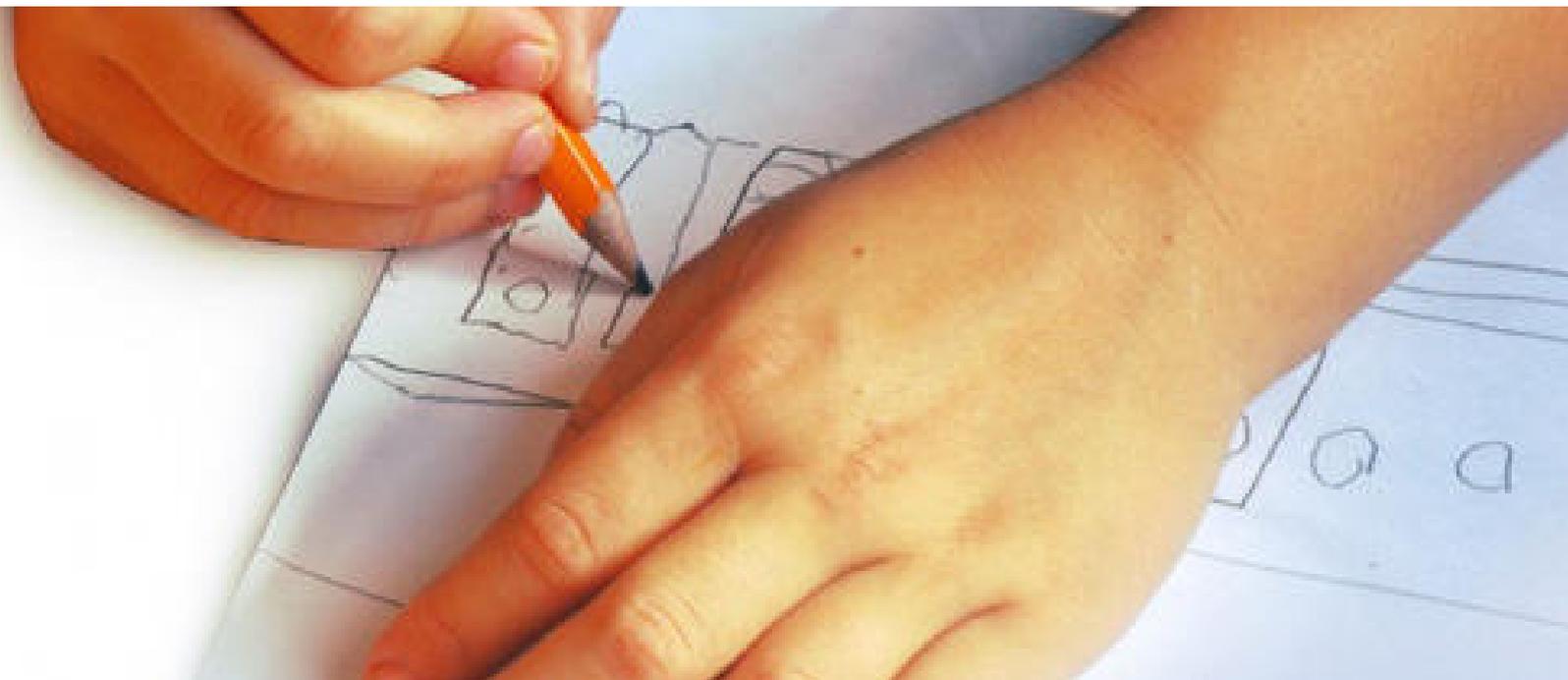


IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Movilidades infantiles en pandemia: develando espacialidades invisibles de la niñez en Latinoamérica

Susana Cortés-Morales

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Instituto de Geografía, Valparaíso, Chile

<https://orcid.org/0000-0003-3920-5743>

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-2786-5907>

Jenny Patricia Acevedo-Rincón

Universidad del Norte, Instituto de Estudios en Educación, Barranquilla, Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-3872-5130>

Introducción

La perspectiva de movilidades planteada por Cresswell (2006, 2010), Sheller y Urry (2006), Urry (2007), entre otros, enfatiza la pluralidad y diversidad de formas y escalas de movilidad que constituyen lo que entendemos por vida social, así como también la interdependencia e interconexión entre estas formas y escalas. En este sentido, Sheller y Urry (2006) insisten en la necesidad de aproximarnos a ellas entendiendo su interdependencia, dado que las formas en que nos movemos no son independientes unas de otras. Sin embargo, los estudios de movilidad de la niñez se han concentrado principalmente en el desplazamiento físico de los niños¹, ignorando otras formas y escalas de movimiento, y dejando una gran gama de movilidades que forman parte de la vida cotidiana de la niñez dentro de la amplia categoría de inmovilidades, o como foco de atención de otros campos de estudio – por ejemplo, estudios migratorios, ciencia y tecnología, desarrollo psicomotor, etc. (CHRISTENSEN; CORTÉS-MORALES, 2017; MURRAY; CORTÉS-MORALES, 2019).

La actual pandemia ha dejado en evidencia lo planteado por la perspectiva de movilidades, develando las múltiples e inesperadas formas en que se establecen, mantienen y/o bloquean las relaciones con otros a través de diferentes formas de movilidad – corporales, virtuales, imaginarias, así como también del movimiento de otras personas y objetos – en diferentes escalas que componen la vida cotidiana. Durante el 2020 observamos cómo la limitación espacial y de la movilidad corporal de la niñez significó una reducción o reconfiguración de sus espacialidades, actividades y relaciones con otros. Al mismo tiempo, muchos niños mantuvieron o expandieron sus relaciones más allá del espacio doméstico, aún si su movilidad física estaba restringida a este, evidenciando cómo normalmente sus espacios de acción y percepción se extienden más allá del espacio inmediato. Además, la pandemia y sus efectos espaciales sobre la infancia han agudizado y puesto al descubierto, una vez más, las grandes desigualdades que caracterizan la vida de la niñez, a nivel local y global.

En este artículo nos proponemos reflexionar, por una parte, sobre cómo las diversas medidas tomadas frente a la pandemia han reconfigurado las movilidades y espacialidades de la niñez, particularmente en Brasil, Chile y Colombia, caracterizados por agudas desigualdades socioeconómicas, desde donde las tres autoras nos situamos como investigadoras en torno a la infancia. Tratándose de un fenómeno global con impactos locales diferenciados, nos parece de suma relevancia generar diálogos, comparar y contrastar los efectos de la pandemia en la vida cotidiana de la niñez en diversos contextos. Para comenzar, discutimos brevemente sobre cómo la movilidad y espacialidad han sido comprendidas en los estudios sociales y geográficos de la infancia, y cómo la perspectiva de movilidades contribuye a generar una comprensión de las movilidades de la niñez que la sitúa en relación a procesos, lugares y actores más allá de sus espacialidades inmediatas. Luego presentamos los principales aspectos que han caracterizado la vida de la niñez en pandemia durante 2020 en Brasil, Chile y Colombia, tanto sus diferencias como similitudes. En base a esto, discutimos cómo estas situaciones implican una reconfiguración de las movilidades de la niñez, y por lo tanto un re-posicionamiento como actores en el mundo, así como los desafíos que esto implica para quienes nos proponemos continuar investigando la vida cotidiana de la niñez, contribuyendo a visibilizar sus experiencias, perspectivas e interacciones. Finalmente, reflexionamos sobre los aspectos usualmente ignorados por los estudios de la movilidad de la infancia, cuya relevancia estas reconfiguraciones hacen evidente, particularmente la movilidad dentro de los límites físicos del hogar.

¹ Entendemos “los niños”, desde la pluralidad de la población infantil, no exclusivamente a la palabra en género masculino.

Discusión teórica

Los estudios de movilidad de la niñez se han enfocado principalmente en los desplazamientos corporales realizados por niños cotidianamente entre sus hogares y otros lugares/actividades como escuela, actividades deportivas y recreativas, familiares, así como en los riesgos (tráfico, delincuencia, *bullying*) y percepciones de riesgo por parte de niña/os y sus padres, usualmente en contextos urbanos del mundo minoritario, y predominantemente en relación a personas en edad escolar (CORTÉS-MORALES; CHRISTENSEN, 2018; MURRAY; CORTÉS-MORALES, 2019). Inicialmente, al menos, estos se han desarrollado desde una perspectiva fija de lugar, desde campos como los estudios de tráfico y las ciencias de la salud, enfocándose en la relación de la niñez con los riesgos asociados al tráfico vehicular, y los efectos nocivos para la salud que tienen los estilos de vida más sedentarios, asociados a una creciente automovilización de la niñez (SHAW et al., 2013). En este tipo de estudios, ha habido un énfasis en metodologías cuantitativas que buscan generar información sobre aspectos específicos de los desplazamientos entre dos puntos, por ejemplo, casa-escuela, muchas veces desde la perspectiva de los adultos. Otro tipo de estudios han buscado conocer de cerca la experiencia que los niños tienen de estos desplazamientos, relevando lo que sucede en el camino, especialmente cuando viajan sin compañía adulta, o lo que se conoce como movilidad independiente. Investigaciones más recientes, desde esta última línea, han enfatizado el rol de tecnologías móviles y materialidades en la experiencia de la movilidad corporal de los niños y el carácter interdependiente y relacional de sus prácticas móviles (MIKKELSEN; CHRISTENSEN, 2009; NANSEN et al., 2014). En general, todos estos estudios se han enfocado en la movilidad corporal, y en el rol que otras movilidades tienen en relación a esta.

La perspectiva de movilidades, sin embargo, plantea la necesidad de comprender las diferentes formas de movilidades (corporales, virtuales, imaginarias, tanto de personas como de imágenes, información y materialidades) como prácticas interdependientes que no hacen sentido separadamente, sino en su conjunto. Desde este punto de vista, son las movilidades en plural las que sostienen las relaciones sociales de las que somos parte, a través de la circulación de cuerpos, objetos, información e imágenes por múltiples medios. Pensar la vida cotidiana de la niñez desde esta perspectiva nos desafía a, por una parte, tomar en consideración una mayor diversidad de movimientos y escalas, más allá del desplazamiento corporal dentro de una escala local. Y, por otra parte, a observar las conexiones entre estos movimientos y escalas. Lo anterior implica además poner en diálogo campos de estudio hasta ahora independientes, enfocados en diversas formas de movilidad – como por ejemplo los estudios migratorios, psicomotores, tecnológicos, virtuales, entre otros.

Esta aproximación a la niñez nos permite posicionarles en el mundo de una manera que busca superar la dicotomía entre lo local y lo global, observando cómo, incluso si sus movimientos corporales y espacialidades inmediatas se limitan al espacio de lo local, otras formas de movilidades les sitúan en relación a fenómenos, lugares y personas más o menos lejanos, en diversas escalas geográficas que conviven en su cotidianidad. Esta perspectiva coincide con una comprensión del espacio como la planteada por Doreen Massey (2005), entendido como interconexiones y el resultado de encuentros, y una noción de lugar en que las relaciones que lo constituyen no están organizadas tanto en escalas sino en “constelaciones de coherencia temporal”, o

Un lugar de encuentro, la locación de las intersecciones de conjuntos particulares de espacios de acción, de conexiones e interrelaciones, de influencias y movimientos (...) tanto locales como aquellas que se extienden más ampliamente, incluso internacionalmente. Todo lugar es, en esta forma, una mezcla única de las relaciones que configuran el espacio social (MASSEY, 1995, p. 59 e 81).

Desde esta perspectiva relacional (y política) del espacio, éste adquiere una dimensión social y es considerado como el resultado nunca acabado de interrelaciones, un encuentro coyuntural de conexiones materiales en potencia y de trayectorias en proceso (de elementos humanos y no humanos), “una simultaneidad de historias en el presente” (MASSEY, 2008, p. 33). En este contexto, la movilidad, entendida como las prácticas relacionadas al cambio de posición, adquiere también una nueva connotación: en lugar de exclusiva o necesariamente involucrar el desplazamiento corporal de un punto a otro, la movilidad se refiere entonces a las prácticas a través de las cuales se establecen, mantienen o se activan conexiones que componen la espacialidad, generando cambios posicionales y lugarizaciones específicas (CORTÉS-MORALES, 2015).

A partir de esta concepción del espacio, es necesario crear formas de registro que den cuenta del encuentro de tantos caminos heterogéneos que se cruzan en un lugar determinado. Los mapas tradicionales se ponen a prueba, ya que en esta perspectiva relacional del espacio “todo se mueve” (MASSEY, 2008, p. 199) y la posicionalidad es diferente según el foco desde el que se mire. En este sentido, la propuesta de Deligny (2015) para entender y registrar el espacio en sus mapas de los recorridos de niños autistas (TOLEDO, 2013) contribuye en esta búsqueda. Mientras que Massey busca comprender cómo el encuentro de trayectorias define continuamente el espacio, Deligny busca comprender cómo las trayectorias y el espacio definen lo individual, lo común y lo colectivo (la noción de “nosotros”), como discutiremos más adelante en relación a los movimientos intra-hogar de los bebés.

Situando la pandemia de COVID-19 desde Brasil, Chile y Colombia

En este apartado discutiremos los aspectos que consideramos más relevantes acerca de cómo se ha enfrentado la pandemia de COVID-19 en Brasil, Chile y Colombia, para aproximarnos a cómo las movilidades y espacialidades de la niñez están re-configurándose en este contexto. Con este propósito, presentamos algunas de las principales características comunes a estos tres países en el manejo de la pandemia, así como sus diferencias más sobresalientes, en torno a tres ejes temáticos: (i) regulación de y restricciones a la movilidad a nivel gubernamental; (ii) propuestas de continuidad de la educación; (iii) dinámicas familiares y sociales.

Regulación de y restricciones a la movilidad a nivel gubernamental

En Brasil, Chile y Colombia, los primeros casos de COVID-19 aparecieron entre febrero y marzo de 2020², al inicio del año escolar. Las estadísticas de contagio y muertes por COVID-19 en los países investigados, hasta el 30 de enero de 2021 se presentan en la Figura 1.

2 <<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51713166>>. Acceso en: 18 jan. 2021.

Figura 1. Estadísticas de COVID-19 en los países investigados (30/01/2021)

	Dónde	Casos totales	Casos nuevos (1 día*)	Casos por cada millón de personas	Fallecidos
	Global	102.303.716	<i>Não há dados</i>	13.157	2.212.694
	Brasil	9.118.513	59.826	43.147	222.666
	Colômbia	2.077.633	10.058	42.061	53.284
	Chile	718.749	4.606	37.617	18.257

Fuente: Construcción propia con datos de <<https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>>. Acceso en: 31 jan. 2021.

En Brasil, desde un comienzo y durante toda la pandemia, el gobierno federal ha subestimado los efectos del virus. A pesar de algunas directrices dadas inicialmente por el Ministerio de Salud y mantenidas por los estados y municipios, que orientaban el aislamiento social bajo el lema *Si puedes, quédate en casa*, el gobierno federal no propuso una política efectiva de aislamiento. Por el contrario, el presidente circuló constantemente sin llevar barbijo/mascarilla, promovió las aglomeraciones y cuestionó la suspensión de las actividades escolares y del sector económico por parte de los estados y municipios. Con la autonomía definida por la Corte Suprema a los estados y municipios para proponer acciones específicas, cada localidad implementó políticas específicas, pero en la mayor parte de Brasil no hubo medidas de confinamiento.

En el caso de Chile, con el primer caso confirmado el 3 de marzo, se decidió cerrar los establecimientos educativos el 16 de marzo, en el contexto de discusiones entre las autoridades municipales (quienes querían cerrar las escuelas) y gubernamentales (quienes querían mantenerlas abiertas). Algunos días más tarde, esta medida fue seguida por la puesta en marcha de un sistema de cuarentenas “dinámicas”, en que diferentes municipios, o incluso partes de estos, podían entrar en cuarentena mientras otros permanecían funcionando normalmente. Esto derivó en el *Plan Paso a Paso*, estrategia que define cinco fases desde la cuarentena total a la apertura inicial, de acuerdo a los indicadores epidemiológicos, red asistencial y trazabilidad (SECRETARÍA DE COMUNICACIONES GOBIERNO DE CHILE, 2020).

La cuarentena, inicialmente, implicó que las personas debían quedarse en casa, excepto para actividades esenciales, para la realización de las cuales había un máximo de 5 permisos semanales por persona (adulto) que luego se redujo a dos. Según el criterio establecido por las autoridades, estas incluían compra de víveres, remedios, horas médicas, trámites bancarios, recoger comida de establecimientos educacionales en caso de que los niños fuesen beneficiarios de comidas escolares, salidas de personas en el espectro autista, atender a un funeral de un familiar cercano, y para dar el paseo a mascotas. Como puede observarse, no existía ningún tipo de permiso para niños, y esta situación se extendió hasta agosto 2020, cuando se crearon tres permisos semanales, en días y horarios acotados y de 90 minutos cada uno, para que personas menores de 18 pudiesen salir “al aire libre”. En algunos municipios, los niños pasaron alrededor de cinco meses sin permiso para salir de sus casas.

Medidas similares se adoptaron en Colombia, desde el primer caso de contagio detectado en Bogotá³. A partir del momento de la declaratoria de emergencia sanitaria por COVID-19 por parte de la OMS el 19 de marzo, la Presidencia de la República de Colombia expidió directivas nacionales en las que se pretendía proponer el teletrabajo o trabajo remoto utilizando la virtualidad a todas las entidades de los diferentes sectores, sin importar su naturaleza constitutiva como pública o privada.

El 25 de marzo, el presidente⁴ declaró el estado de emergencia en el cual se imponía la cuarentena obligatoria, iniciando con la fase denominada de prevención y preparación, hasta que el 31 de marzo cuando dio inicio la fase de contención y fase de mitigación⁵, que amplió las posibilidades técnicas y los recursos humanos para aplanar la curva epidemiológica. Durante el periodo de cuarentena nacional obligatoria, se prohibieron los movimientos entre ciudades. Las terminales aéreas y terrestres y pasos fronterizos permanecieron cerrados hasta superado el primer punto álgido. Además, el tránsito de vehículos en el territorio nacional sólo se permitía por motivos esenciales, contemplando la libre circulación de personal de la salud, de algunos sectores económicos (manufactura, construcción, bancos, supermercados) y enfermos con citas médicas debidamente justificadas (sin acompañante), así como la libre movilidad de un miembro por familia para dirigirse a citas médicas, supermercado o farmacias, de acuerdo con el número final del documento de identificación (medida llamada *pico y cédula*); es decir, día par, salía la persona cuyo número de identificación termina en par, y de la misma manera, cuando era impar. Dentro de estas medidas, se contemplaron algunas excepciones desde el ministerio de salud a favor de las personas con discapacidad, de adultos mayores y de niños y adolescentes. En mayo de 2020 el Ministerio de Salud decretó la posibilidad de desplazarse hasta 1 km del domicilio, para los niños y jóvenes entre 6 y 17 años manteniendo el distanciamiento social con un máximo de 3 niños por familia, sin comorbilidades. Asimismo, se prohibió el uso de bicicletas, monopatines, patines, parques infantiles, gimnasios y, en general, cualquier posibilidad de juego al aire libre, bajo la justificación de que los niños podrían portar el virus de manera asintomática o leve.

3 <<https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Colombia-confirma-su-primer-caso-de-COVID-19.aspx>>. Acceso en: 18 jan. 2021.

4 <<https://id.presidencia.gov.co/Paginas/prensa/2020/En-nueva-fase-mitigacion-frente-a-la-pandemia-COVID-19-es-importante-acelerar-pruebas-y-ampliar-capacidad-de-la-red-200331.aspx>>. Acceso en: 19 jan. 2021.

5 <<https://id.presidencia.gov.co/Paginas/prensa/2020/Decreto-531-instrucciones-para-cumplimiento-Aislamiento-Preventivo-Obligatorio-14-dias-territorio-colombiano-200409.aspx>>. Acceso en: 19 jan. 2021.

Propuestas de continuidad de la educación

En relación la educación, los tres países tienen en común una aguda distinción entre sistemas de educación pública y privada, una distinción que ha marcado en diversos grados la continuación de la educación durante la pandemia.

En Brasil, mientras que las escuelas públicas permanecieron cerradas durante 2020 en la mayoría de los municipios, algunas escuelas privadas se comprometieron a seguir las normas de seguridad que incluían distancias mínimas entre los pupitres (1,0 a 1,5 metros), uso de barbijo/mascarilla, y reducir la capacidad máxima de los espacios escolares, reanudando bajo estas condiciones sus actividades en el segundo semestre de 2020. En la ciudad de São Paulo se realizó una encuesta serológica en niños de entre 4 y 17 años y los resultados indicaron una gran diferencia en las tasas de contagio entre los niños de escuelas públicas y privadas, lo que justificó el no retorno a las actividades presenciales regulares en 2020 de los niños de las escuelas públicas municipales⁶.

En Chile, tanto las escuelas públicas como privadas tuvieron la posibilidad de reabrir hacia finales del año escolar 2020, según en qué fase del *Plan Paso a Paso* se encontraran sus comunas, pero solo un 15% de ellas lo hizo. Durante el verano, un 40% de las escuelas del país ha reportado estar en condiciones de reabrir recibiendo diariamente a la totalidad de sus estudiantes en marzo 2021, mientras un 47% de las escuelas urbanas planean una reapertura en modalidades híbridas (una mezcla de clases presenciales y remotas con sistemas de turnos) (FERNÁNDEZ, 2021). La decisión depende, en gran parte, de los recursos e infraestructura de cada establecimiento para cumplir con el distanciamiento mínimo y aforo máximo. Esta situación refleja y agudiza la desigualdad entre establecimientos educacionales del sistema público y privado, así como entre diferentes territorios. La desigualdad también se ha reflejado en la educación remota/virtual, en un país en que el 73% de la población no tiene conexión a Internet móvil, y un 59,6% no tiene conexión a banda ancha en su hogar. Al mismo tiempo, la distribución de la conectividad manifiesta la gran desigualdad territorial presente en Chile, con algunos distritos con 100% de conectividad, y otros con solo 30% (ONA, 2020). De acuerdo con la UNICEF (2020) en América Latina y el Caribe menos del 50% de los niños y jóvenes tienen conectividad en casa, y esta brecha es más marcada en las zonas rurales, donde cerca del 27% tiene acceso a Internet en su casa, en contraste con el 62% de sus pares urbanos.

En Colombia, el sector educativo no fue la excepción ante las medidas nacionales de teletrabajo o trabajo/estudio remoto. Desde el Ministerio de Educación, se propusieron orientaciones para directores y docentes de educación para la prestación del servicio educativo en el hogar durante la emergencia sanitaria por Covid-19. La principal de ellas fue la adopción de estrategias pedagógicas flexibles, inclusivas y contextualizadas para ser desarrolladas con recursos disponibles. Estas estrategias promueven un discurso de aprendizaje “autónomo” de los niños, adolescentes y jóvenes, según sus características y tiempos de desarrollo y sus circunstancias, considerando las dinámicas familiares y los roles de acompañamiento en casa⁷.

6 <http://www.capital.sp.gov.br/arquivos/pdf/2020/fase1_crianças.pdf> y <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/09/17/covid-19-mais-de-244-mil-alunos-na-cidade-de-sp-tem-anticorpos-diz-estudo.htm>>. Acceso en: 22 jan. 2021.

7 <https://www.mineducação.gov.co/1759/w3-propertyvalue-49838.html?_noredirect=1 y https://www.mineducação.gov.co/1759/w3-propertyvalue-49838.html?_noredirect=1>. Acceso en: 23 jan. 2021.

Muchos de estos lineamientos quedaron en propuestas, pues estos dependen de las dinámicas sociales, las posibilidades de acceso a las redes de comunicación y conectividad, que, a pesar de ser reconocidas y promovidas por el Ministerio desde diversos programas de acompañamiento, no se ven reflejadas en la realidad, ya que desde hace décadas ofrecen soluciones parciales a grandes problemas (ACEVEDO-RINCÓN; FLÓREZ-PABÓN, 2020). Por ejemplo, en muchas de las regiones de Colombia aún no hay conexión a Internet, incluso en algunos sectores urbanos. Todavía hay centros de internet⁸ que prestan el servicio, y en muchos casos, una familia colombiana se debate entre pagar las horas de internet o la comida del día de la familia. Situaciones como estas acentúan la brecha digital en el acceso a la educación de calidad. Por ello, muchos de los profesores de los colegios públicos han preferido “simplificar el trabajo” enviando una serie de guías semanales, que reciben a través del correo electrónico o de la mensajería instantánea o incluso utilizando sus redes sociales personales. A pesar de esto, el Ministerio de Educación hizo un esfuerzo por proponer programas educativos en Radio y Televisión Nacional, empleando los canales institucionales del país (Señal Colombia), en los que se presentan clases interactivas, con conocimientos generales de las diferentes áreas, que apuntan a un desarrollo integral durante el tiempo de emisión, transmitidos a través del *Sistema de Medios Públicos* como RTVE⁹ play.

Muchos profesores culminaron el año escolar sin haber tenido contacto con el 100% de sus alumnos, lo cual es aún más preocupante bajo la suposición de que muchos de ellos pertenecen a familias que se han visto económicamente afectadas por la pandemia. Los colegios y en general el ministerio de educación asumen que todos los profesores cuentan con un computador en casa, con alta capacidad de almacenamiento y con un servicio de internet amplio para atender las demandas de la nueva “metodología” de escolarización. A pesar de ello, todos los colegios y universidades, públicos y privados dieron continuidad al año escolar, sin interrupciones.

Algo que llama la atención en este contexto es la ausencia de soluciones fuera del aula, por ejemplo, educación al aire libre. En Brasil, Chile y Colombia, los debates parecen centrarse mucho más en la reapertura o no de las escuelas y en el número de niños que podrán entrar (por turnos o en alternancia) en cada aula, que en la creación de nuevas dinámicas educativas en espacios alternativos. El ejemplo de Paulo Freire, que aprendió a escribir a la sombra de un árbol de mango (FREIRE, 1995) podría inspirarnos para crear otros contextos de aprendizaje en otras sombras por el mundo.

El *Mapa Mundial de Regreso a Clases Durante la Pandemia*¹⁰, elaborado por Vencesalu y Gómez (2021) a partir de datos de la UNESCO, muestra el escenario global en octubre de 2020. En América Latina, sólo Nicaragua mantuvo sus escuelas en funcionamiento. Los estudios de la movilidad de la niñez han mostrado que la escuela constituye uno de los principales motivos de movilidad corporal en la infancia (HORTON; et al., 2014; CHRISTENSEN; CORTÉS-MORALES, 2016; FARIAS; MULLER, 2017). Por lo tanto, el cierre de escuelas ha implicado nuevas escalas de movilidad y relaciones con el territorio y el entorno para la población más joven.

8 Los centros de internet son locales de comercio que están dotados de computadores con conexión a internet para que las personas hagan uso del servicio por el pago de una tarifa por hora o fracción de hora.

9 <<https://www.rtve.es/infantil/noticias/rtve-aprendemos-casa/2010549.shtml>>. Acceso en: 26 jan. 2021.

10 <<https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/mapa-mundi-da-volta-as-aulas-na-pandemia/>>. Acceso en: 25 abr. 2021.

Dinámicas familiares y sociales

En Brasil, al no tener una política nacional de aislamiento y restricción de la movilidad, la circulación o no de los niños en la ciudad y el barrio ha dependido del criterio, posibilidades y necesidades de cada familia. Si bien en Chile y Colombia sí han habido regulaciones estrictas en este sentido, las necesidades reales de las personas – económicas, de salud física y mental y de cuidados – han significado que en la práctica los niños se han desplazado por las ciudades o entornos en que habitan aún sin permiso de las autoridades. En los tres países, sin embargo, principalmente debido al cierre de la mayoría de los establecimientos educativos, la vida familiar ha vivido cambios dramáticos. Su espacialidad y temporalidad se ha compactado, con el espacio de la vivienda siendo ocupado para una multiplicidad de propósitos sin precedentes en las últimas décadas. La desigualdad expresada en el tamaño y calidad de las viviendas ha adquirido aún mayor relevancia en este contexto, en que los hogares deben negociar las actividades y necesidades de todos los miembros de la familia, en espacios y tiempos reducidos. Pero incluso en los casos en que las viviendas cuentan con espacio suficiente para la familia, el uso compartido de estos espacios se ha intensificado, generando nuevas formas de interacción, nuevos tiempos de convivencia y posiblemente problemáticas que vienen de la mano de la fusión de las actividades de la familia que usualmente se generan de manera espacialmente segregada.

En el contexto de crisis económica agudizada, esto ha significado también la agudización de problemáticas como violencia intrafamiliar – tanto en el aumento de su frecuencia como en tanto las víctimas de esta violencia quedan más desprotegidas por el aislamiento espacial –, los cuidados y roles de género – dado que las redes de cuidado se han visto también reducidas, dejando en general a las mujeres-madres con una mayor carga de responsabilidades.

En cuanto a la vida social de los niños, si bien aún no hay estudios concluyentes en este sentido, es de suponer que se ha visto fuertemente limitada en cuanto a encuentros presenciales con pares. En este sentido, las normas sanitarias han sido muchas veces desafiadas por personas de diferentes edades, incluyendo las más jóvenes, por ejemplo, a través de la realización de fiestas clandestinas – la frecuencia de las cuales ha sido posiblemente exagerada por la prensa. Sin embargo, sabemos también que el uso de formas virtuales de comunicación se ha extendido significativamente, no solo para la realización de actividades escolares, sino también para dar continuidad a amistades a través de videojuegos en línea, al crear un espacio virtual común. Las redes sociales han jugado también un rol fundamental en este sentido, a partir de todo lo cual surgen muchas preguntas para quienes investigamos la vida cotidiana de la niñez en este contexto.

Reconfigurando las moviidades de la niñez

En general, es posible decir que las variadas restricciones a la movilidad que hemos observado en Brasil, Chile y Colombia, pero también en casi todos los países del mundo, ha resultado en una movilidad corporal reducida en escala local e interregional para la niñez, de la mano de un uso intensificado de la espacialidad doméstica. La espacialidad cotidiana de los niños, por lo tanto, ha visto limitada su heterogeneidad social, biológica y cultural, en el sentido de que la limitación de la movilidad física en términos de desplazamiento hacia otros lugares conlleva una posible reducción de la diversidad de actores sociales y especies con quienes conviven y comparten espacios o escenarios culturales y geográficos en el día a día. Si bien sería posible deducir de esto que la niñez en pandemia vive una vida más inmóvil, una perspectiva de moviidades como la que hemos discutido anteriormente desafía esta conclusión. Por una parte, porque hay múltiples formas en que la niñez se ha mantenido conectada a otras espacialidades más allá de la doméstica, sin dejar corporalmente sus hogares. El ejemplo más notorio es el uso de medios virtuales como redes sociales y videojuegos. Estos últimos constituyen a veces espacios

virtuales tan reales como los espacios materiales que habitan los niños, en cuanto constituyen espacios donde pueden encontrarse con sus pares, bajo las limitaciones que los juegos definen. Pero también hay otras formas menos evidentes, como los despachos de alimentos y bienes de consumo variados, por parte de repartidores cuyo trabajo se ha hecho mucho más visible y relevante durante la pandemia. A través de la movilidad de estas personas, la vida cotidiana de la niñez se ha movilizó también: entendiendo las movilizaciones como las múltiples formas en que superamos la distancia que nos separa de los lugares, personas, recursos, información a los que necesitamos o queremos acceder, estas personas están teniendo un rol clave en movilizar recursos materiales, comida, documentos, o incluso materialidades que nos permiten seguir conectados con otros, como cartas y regalos, permitiendo que nuestras vidas sigan en movimiento aún si no estamos moviéndonos más allá de los límites domésticos.

Por otra parte, la idea de inmovilidad es discutible porque si hacemos un zoom hacia el interior de las viviendas de los niños (MURRAY; CORTÉS-MORALES, 2019), observamos todo un conjunto de movimientos en diversas escalas, desde la movilidad virtual que sitúa a los niños en relación a sus pares en otros lugares de la misma ciudad o del mundo, hasta los movimientos corporales a través de los cuales habitan los espacios de sus casas, revelando además las interacciones entre estas diversas espacialidades y movilizaciones.

Ilustrando este último punto, compartimos a continuación las principales observaciones del estudio desarrollado entre 2018 y 2020 en Brasil y Colombia por un equipo de investigación coordinado por Tebet¹¹ en torno a las movilizaciones de bebés – un grupo etéreo y social usualmente marginado de los estudios sociales y geográficos de infancia (al interior de sus hogares, antes y durante la pandemia). La metodología utilizada estuvo basada en la producción de cartografías (DELIGNY, 2015) a partir de la observación de la vida cotidiana de los bebés y sus micro-geografías.

Micro-geografías de la vida cotidiana y la movilidad de los bebés en sus hogares

Para Holt (2018) “los bebés y los niños pequeños han sido desatendidos como compañeros de investigación en las geografías críticas y los estudios sociales de la infancia” (p. 408), por lo que la autora argumenta que explorar la experiencia social y espacial de los bebés “puede proporcionar conocimientos útiles sobre los procesos de subjetivación y reproducción de las desigualdades encarnadas” (p. 408), proponiendo como parte de una agenda de investigación con bebés un conjunto de temas, entre los que se encuentra la investigación sobre las micro-movilizaciones y las micro-geografías de la infancia. Sin embargo, debido a la pandemia que atravesamos a nivel mundial y a los impactos que ha tenido en nuestra vida cotidiana, la mirada a la vida en el hogar adquiere un nuevo énfasis, en un momento en el que todos (aunque de diferentes maneras) hemos sido llamados a “quedarnos en casa”.

Investigar a los bebés no ha sido algo frecuente en los estudios sociales y geografías de la infancia, menos aún dentro de sus casas. Sin embargo, ha habido importantes excepciones como Gottlieb (2004), Aitken y Herman (1997), Cortés-Morales y Christensen (2014), Holt (2018), Murray y Cortés-Morales (2019), De Grande (2015; por publicar), Orrmalm (2021) y las investigaciones realizadas por Tebet et al. (2020) y Acevedo-Rincon y Tebet (2021). Estas dos últimas observaron los movimientos de los bebés en sus hogares (y otros espacios) y las relaciones que establecen con otros humanos y con los elementos no humanos que conforman el espacio doméstico. A partir de la observación de bebés de diferentes ciudades de Brasil y Colombia, las autoras produjeron

11 Proyecto de investigación FAPESP 2015/10731-8. Resultados disponibles en <gabrielatebet.com.br/projetobebes>.

registros cartográficos en formato de imagen y video. La investigación se realizó en 13 ciudades brasileñas, 1 ciudad francesa y 3 ciudades colombianas, involucrando más de 30 familias. En este texto, traemos datos de escenas vividas por 2 bebés, 1 bebé brasileño, negro, de sexo masculino de clase media que vive con su papá y su mamá en el interior del Estado de São Paulo, Brasil, y una bebé de padres colombianos, blanca, de sexo femenino de clase media, que vive con su mamá en casa de sus abuelos en la ciudad de Bucaramanga, Colombia. Presentamos aquí dos de estas cartografías producidas antes y durante de la pandemia con el fin de evidenciar las movilidades y movimientos que ocurren en una microescala, en el ámbito doméstico, argumentando también la relevancia de estudiar las movilidades de la niñez en esta escala, especialmente en el actual contexto pandémico.

CARTOGRAFÍA 1: DÍA DE LIMPIEZA

La escena de la Figura 2 fue registrada por Tebet en junio de 2019 en el apartamento de una pareja con un bebé en Brasil. Era la quinta visita que la investigadora hacía a la familia y ese día (que era un sábado por la mañana), la familia estaba limpiando el apartamento. El bebé estaba en la sala, sobre una colorida alfombra infantil, rodeado de cojines, como siempre. Mientras la madre limpiaba, el padre prestaba atención al bebé en la alfombra. Cuando los padres pensaron que el bebé quería ser amamantado, la madre se ocupó del bebé y el padre se hizo cargo de la aspiradora y siguió limpiando el apartamento. Aunque la escena fue recogida antes de la pandemia, esta escena nos muestra cómo los diferentes actores de un grupo se involucran en la rutina de limpieza de la casa y cómo esta actividad repercute en la vida del bebé.

Figuras 2 y 3. Cartografía y Leyenda de movimientos del bebé Sol y espacios ocupados durante el día de limpieza (realizada por Tebet)¹². Mapa base que representa el apartamento de la familia de Sol.



Leyenda

* Bebé	* Bebé bocarriba moviendo los pies con dirección al piso	---> Desplazamiento de pie (caminando)
♂ Padre	♀ Mamá amamantando al bebé	~ deslizamiento arrastrando bocabajo (Reptando)
♀ Madre	📖 Libro de historias	└ Interrupción de un desplazamiento
👤 Adulto alzando el bebé	* Bebé gateando	🛏 Almohadas
👤 Adulto arrullando el bebé en su regazo	⊙ Adulto con el bebé en su regazo	🛏 Alfombra infantil
👉 Explorando con las manos	🧸 Juguete	

12 <<https://youtu.be/b8O7KAIWHnQ>>. Acceso en: 24 mai 2021.

En la escena en cuestión, que dura aproximadamente 3 horas, observamos cómo se controla la movilidad del bebé ese día. Siempre hay uno de los adultos muy cerca de él, asegurándose de que no sobrepasa los límites espaciales de la alfombra infantil. Los momentos en los que el bebé sale de la alfombra siempre están bajo el cuidado de alguien, ya sea cuando el padre juega a levantarlo, cuando la madre lo amamanta o cuando ambos intentan dormir el bebé. En ese momento, se deja al bebé en su cuna durante un rato, pero cuando no duerme, se le devuelve a su alfombra en el salón. Todo este movimiento en torno al bebé es explicado por la familia a partir de dos argumentos. La primera fue que el bebé, que hasta hace poco había estado tranquilo en su alfombra, había aprendido a moverse por el apartamento por sí mismo, superando las barreras de almohadas alrededor de la alfombra y arrastrándose por el suelo del apartamento. El segundo argumento era que el suelo del apartamento estaba muy sucio ese día y no era seguro/saludable para el bebé.

A pesar de la preocupación de los padres por controlar los movimientos del bebé, asegurándose de que no se salga de la alfombra, el bebé explora el espacio y se mueve de muchas maneras. Vemos en el registro al bebé boca abajo sobre su alfombra y en esta posición, interactúa con un juguete que le ofrece su padre, con la textura de la alfombra, el cojín que le sirve de barrera, y con un libro que también le ofrece su padre. También vemos un movimiento de arrastre del bebé que es interceptado por el padre. En su cuna, identifica otra perspectiva para explorar el mundo. En posición boca arriba, levanta ambos pies y luego los baja rápidamente, golpeándolos contra el colchón repetidamente, en una especie de juego creado por el propio bebé y observado por el investigador también en otras situaciones previas. El juego fue adquiriendo ritmos e intensidades variadas, siempre acompañadas de risas. Cuando el bebé es arrullado por sus padres, la experiencia espacial adquiere nuevos elementos marcados sobre todo por la experimentación del mundo desde una perspectiva más elevada y por el ritmo de movimiento por el apartamento, que llegaba a otras habitaciones del mismo con rapidez y sin ningún impedimento por parte de otro.

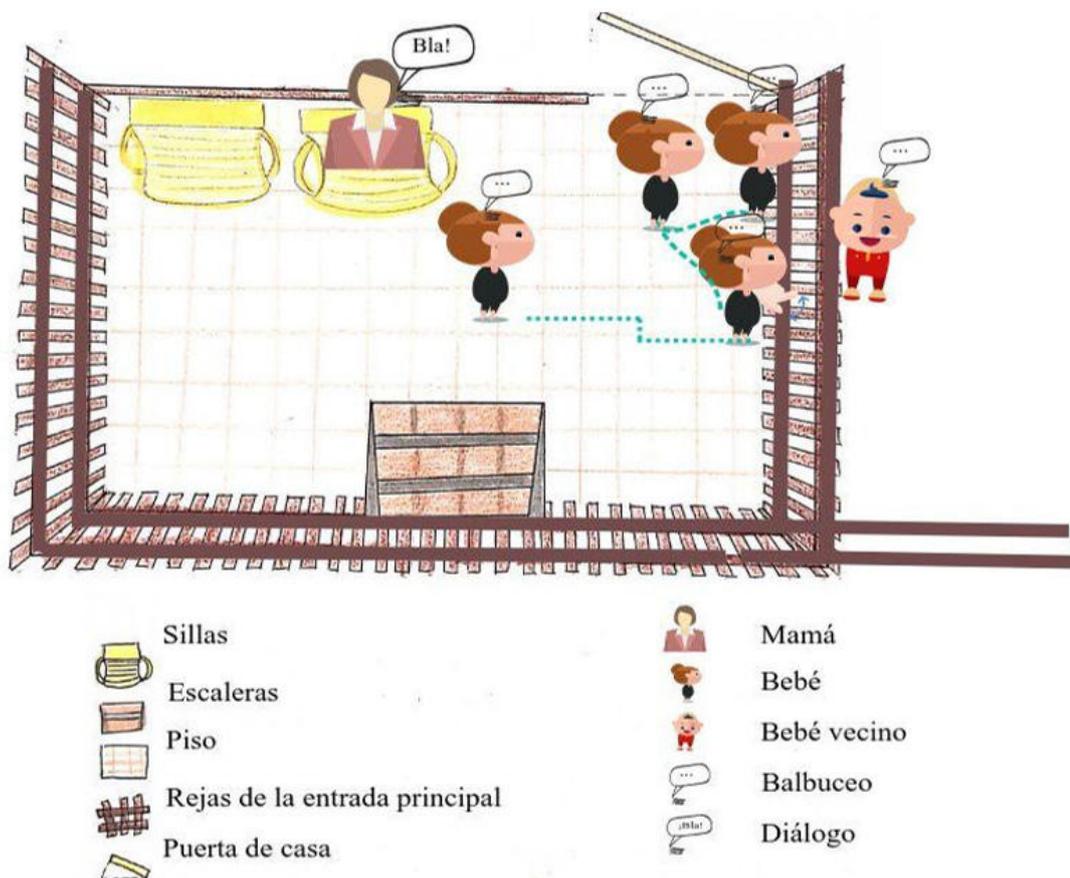
En la escena en cuestión, el regazo es un espacio para dar de comer/alimentar, escuchar cuentos, ser mecido para dormir (y no dormir), y jugar a subir muy alto y luego bajar al suelo. Esta escena nos muestra que cuando observamos con atención las experiencias cotidianas vividas en esta microescala de la vida de un bebé, incluso dentro de su apartamento, podemos ver muchas cosas. Es posible percibir y rastrear estas geografías de sus micromovimientos y las relaciones de poder y también de afecto que las atraviesan.

También es posible pensar aquí en cómo las trayectorias de los diferentes actores mencionados configuran el espacio (MASSEY, 2005) al mismo tiempo que este espacio configura a los individuos (DELIGNY, 2005). La propia ausencia de circulación de COVID-19 en el espacio social de aquel momento permitió la presencia de un adulto más (la investigadora), lo que hoy ya no sería recomendable.

CARTOGRAFÍA 2: EN BUSCA DE NUEVAS INTERACCIONES

La cartografía de la Figura 4, producida por Acevedo-Rincón registra los movimientos y movi­lidades de Sophia, una bebé de 1 año y 2 meses durante una tarde de finales del mes de mayo de 2020 en la ciudad de Bucaramanga. La bebé vive con su madre en casa de sus abuelos y tíos desde que llegó de visita (4 adultos y 1 adolescente). La madre acompaña a la niña con dedicación exclusiva a ella. La bebé se mueve por distintos lugares de la casa desde que aprendió a caminar hacía un mes. Se asoma a la entrada principal en donde le gusta ver pasar los pocos carros que están autorizados para transitar, debido a las nuevas medidas de distanciamiento en Colombia. Su curiosidad la lleva a encontrar algo diferente a los carros, un bebé que se aproxima a su reja, a quien se aproxima corriendo para balbucear juntos, ella lo observa en diferentes ocasiones y empieza a tocar las manos y pies del vecino. Ahí mismo, la mamá evita el contacto entre los niños por las recomendaciones de permanecer alejados 2 metros de distancia. El niño, mayor en un año, responde el contacto e intenta contarle en reiteradas ocasiones a la niña que la mamá se encuentra en casa. Los dos niños intercambian palabras, sonidos, gestos, sonrisas, y termina este contacto cuando la mamá de Sophia la retira de la reja, volviendo al interior.

Figura 4. Cartografía interacciones restringidas por medidas de aislamiento (realizada por Acevedo-Rincón).



El mapa base representa la entrada principal de la familia de Sophia. En esta escena se registran los movimientos de una bebé, limitados por las normas sociales que impone el distanciamiento en la pandemia. En esta ocasión, la bebé intenta explorar su cuerpo a través del reconocimiento del otro infante, al identificar similitudes y diferencias entre las partes que visualiza y toca atravesando sus manos por entre las rejas que los separan. En este registro se identifican otras movi­lidades de los infantes en un espacio dentro de los límites del espacio de la casa. Esto se puede evidenciar en registros de bebés realizados en Acevedo-Rincón y Tebet (2021), donde los niños de diferentes lugares de Colombia reflejan su deseo de explorar otros espacios

como el parque, la escuela, el jardín infantil, e incluso ver otros adultos diferentes. Finalmente, explorar otras formas de interacción que permitan el adecuado desarrollo de su motricidad, que contribuyan al reconocimiento del espacio y de otros territorios. Aunque esta escena refleja la realidad de dos niños en un lugar específico, otros niños y jóvenes se vieron expuestos a la misma situación, al ser considerados “vectores de contagio” en la pandemia. En consecuencia, la pandemia implicó para la niñez y juventud restricciones para relacionarse con otros iguales, las cuales quedaron limitadas a encuentros virtuales con sus familias y amigos, reconfigurando la forma en que se genera la relación de pares, que usualmente dependían de la existencia de espacios físicos compartidos, como sugirieron Fernandes (2004) y Corsaro (2011).

Conclusiones

En este artículo hemos presentado las condiciones generales de las espacialidades y movilidades de la niñez en tiempos de pandemia, en Brasil, Chile y Colombia, y las hemos visto a la luz de la perspectiva de movilidades. Desde este punto de vista, se presenta un escenario complejo en que, si bien por una parte la restricción en la movilidad corporal ha resultado en una reducción de las espacialidades de la niñez, se observan formas en que estas pueden estarse ampliando y reconfigurando al mismo tiempo, a través por ejemplo del movimiento virtual-imaginario. Hemos visto también cómo la espacialidad del hogar ha cobrado una nueva relevancia en la vida cotidiana de la niñez, lo cual nos llama a observar las movilidades de los niños en escalas diversas, incluyendo las microescalas de sus movimientos corporales dentro de casa, así como las escalas más amplias e inesperadas de sus movimientos virtuales. Si bien estos son aspectos de la vida cotidiana de la niñez anteriores a la pandemia, su intensificación producto de las restricciones móviles actuales los ha hecho más visibles, y su relevancia difícil de seguir siendo ignorada si queremos aproximarnos a comprender la vida cotidiana de la niñez en toda su complejidad.

En particular, las cartografías de bebés presentadas en este artículo con el fin de poner en relieve la existencia, relevancia y particularidades de las micro-geografías y micro-movilidades del ámbito doméstico, nos invitan a pensar las movilidades de la infancia y las familias también en relación a este espacio y escala, usualmente poco estudiados (ver excepciones como Gottlieb (2004), Aitken y Herman (1997), Cortés-Morales y Christensen (2014), De Grande (2015, por publicar), Holt (2018), Murray y Cortés-Morales (2019), Orrmalm (2021), Tebet et al. (2020), Acevedo-Rincon y Tebet (2021). Esto resulta especialmente relevante durante la pandemia, con la intensificación del uso compartido del espacio residencial de las familias. Observar el modo en que este espacio es vivido, constituido y constituyente de las relaciones cotidianas es un desafío, ahora más importante que nunca, para las investigaciones sobre Geografías de bebés, niñez, juventudes y familias.

Las condiciones en que la niñez ha experimentado la pandemia discutidas aquí, en países como Brasil, Chile y Colombia, señalan que las políticas nacionales impactan significativamente la vida de toda la sociedad, desde los bebés hasta los adultos mayores, al definir cuales son los servicios que continúan funcionando en cada región (por ejemplo el cierre o apertura de las instituciones pre-escolares y escolares), las políticas de restricción de circulación diferenciadas según grupos etáreos, los criterios para la entrega de auxilios financieros para las familias por parte de los gobiernos y las prioridades de vacunación. La niñez ha visto particularmente afectada y reconfigurada su vida y espacialidad, al interrumpirse una de las actividades que más fuertemente definían sus rutinas, espacios e interacciones, como son las instituciones de cuidado y educación.

Sin embargo, las condiciones en que estos países enfrentan la pandemia, con agudas formas de inequidad como principal característica común, hacen muy difícil generalizar las formas en que las espacialidades y movibilidades de la niñez se están reconfigurando en estas circunstancias. Por una parte, para muchas personas en el mundo minoritario el confinamiento es un lujo (BHAN et al., 2020), y en ese sentido muchos niños han seguido desplazándose en formas no tan diferentes a las de antes, cada vez que necesitan hacerlo para acompañar a sus familias en la generación de ingresos o recursos esenciales. Por otra parte, el acceso a formas de movilidad virtuales es, como sabemos, muy desigual, y en muchos casos completamente inaccesible. Si consideramos la definición de espacio de Massey (2005), en un sentido relacional dentro del cual las movibilidades permiten el cambio de posiciones en estas constelaciones de interacciones, el acceso a formas de movilidad alternativas a las corporales cobra más relevancia que nunca antes en el momento histórico que vivimos como especie. Por lo tanto, nuevas formas o intensidades de desigualdad se están generando en términos de las espacialidades y movibilidades cotidianas de la niñez en Latinoamérica y en el mundo (CORTÉS-MORALES et al., 2021).

Lo anterior solo hace más urgente que nunca la emergencia de preguntas e investigaciones que se enfoquen en las experiencias de la niñez, esta vez en relación a un fenómeno de escala global, que tiene impactos específicos a nivel local en relación a las condiciones de interseccionalidad que definen la posición de las personas en cada contexto (AKOTIRENE, 2019; RUNYAN, 2018). Necesitamos conocer de cerca, desde las perspectivas y experiencias de los niños reales que viven en condiciones altamente heterogéneas, cómo la pandemia ha afectado sus vidas, los espacios que las componen, y las formas en que se relacionan, o no, con otros humanos y más-que-humanos (TAYLOR; BLAISE; GIUNI, 2013; TAYLOR; PACINI-KETCHABAW, 2018) a través de múltiples movibilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVEDO-RINCÓN, J.; FLÓREZ-PABÓN, C. E. Virtual education in the Colombian context: teaching practices in public and private education. **Pesquisa e Ensino**, v. 1, e202027, p. 1-21, 2020.
- AITKEN, S. C.; HERMAN, T. Gender, power and crib geography: transitional spaces and potential places. **Gender, Place and Culture: A Journal of Feminist Geography**, v. 4, n. 1, p. 63-88, 1997.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- BHAN, G. et al. The pandemic, southern urbanisms and collective life. **Society and Space**, 2020. Disponible en: <<https://www.societyandspace.org/articles/the-pandemic-southern-urbanisms-and-collective-life>>. Acceso en: 24 abr. 2021.
- CHRISTENSEN, P.; CORTÉS-MORALES, S. Children's mobilities: methodologies, theories, and scales. In: NI LAOIRE, C.; WHITE A.; SKELTON T. (Org.). **Movement, Mobilities and Journeys**. Singapore: Springer, 2016. p. 1-32.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.
- CORTÉS-MORALES, S.; CHRISTENSEN, P. Unfolding the pushchair: children's mobilities and everyday technologies. **Research on Education and Media**, v. 6, n. 2, p. 9-18, 2014.
- _____. Movilidad de niños. In: SINGH, Z. et al. (Org.), **Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2018.
- _____. et al. Children living in pandemic times: a geographical, transnational and situated view (editorial). **Children's Geographies**, Children Living in Pandemic Times Viewpoints Special Issue, p.1-11, 2021.
- _____. MORALES, C. Outbreak over outbreak: children living the pandemic in the aftermath of Chile's social unrest, **Children's Geographies**, Children Living in Pandemic Times Viewpoints Special Issue, p. 1-9, 2021.
- _____. Towards a politics of mobility. **Environment and Planning D: Society and Space**, v. 28, p. 17-31, 2010.
- CRESSWELL, T. **On the Move: mobility in the Modern Western World**. New York, Oxon: Routledge, 2006.
- DE GRANDE, P. Bebé a bordo: Aspectos problemáticos de maternidades y paternidades en sectores medios urbanos de la Argentina. **Infancias Imágenes**, v. 14, n. 1, p. 7-22, 2015.
- _____. En casa con mi bebé: cuidado infantil en sectores medios profesionales urbanos. Por publicar.
- DELIGNY, F. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: Editora N-1, 2015.
- FARIAS, R. N. P.; MÜLLER, F. A cidade como espaço da infância. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, p. 261-282, 2017.
- FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FERNÁNDEZ, O. Regreso a clases en 2021: colegios preparan modalidad híbrida: presencial y online. In: **La tercera**. 16 nov. 2020. Disponible en: <<https://www.latercera.com/nacional/noticia/regreso-a-clases-en-2021-colegios-preparan-modalidad-hibrida-presencial-y-online/FH2VR4CSOFD7XDGEBS3RMICUQ/>>. Acceso en: 24 fev. 2021.
- FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. Editora Olho D'Água: São Paulo, 1995.
- GOTTLIEB, A. **The afterlife is where we come from**. Chicago: University of Chicago Press, 2004.
- HOLT, L. Reavendo os espaços diários escondidos de bebês/Retrieving the hidden everyday spaces of infants. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 2, p. 407-440, 2018.

- HORTON, J. et al. Walking... just walking: how children and young people's everyday pedestrian practices matter. **Social & Cultural Geography**, v. 15, n. 1, p. 94-115, 2014.
- MASSEY, D. **For space**. London: SAGE Publications, 2005.
- _____. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- _____. The conceptualization of place. In: MASSEY, D.; JESS, P. (Org.), **A place in the world? Places, cultures and globalization**. Oxford, New York: Open University, Oxford University Press, 1995. p. 45-85.
- MIKKELSEN, M.; CHRISTENSEN, P. Is children's independent mobility really independent? A study of children's mobility combining ethnography and GPS/mobile phones technologies. **Mobilities**, v. 4, n. 1, p. 37-58, 2009.
- MURRAY, L.; CORTÉS-MORALES, S. **Children's Mobilities**. Interdependent, imagined, relational. Palgrave Macmillan, Londres, Singapur, 2019.
- NANSEN, B. et al. Children's interdependent mobility: compositions, collaborations and compromises. **Children's Geographies**, v. 4, n. 13, p. 1-15, 2014.
- ONA, **Observatorio Niñez y Adolescencia**. COVID 19 y niñez: visibilizando las barreras estructurales para enfrentar la pandemia y sus efectos. Boletín Junio 2020. Disponible en: <<https://observatorioninez.com/#publicaciones>>. Acceso en: 24 fev. 2021.
- ORRMALM, A. **Babies' engagements with everyday things: an ethnographic study of materiality, movement and participation**. Linköping: Linköpings Universitet, 2021.
- RUNYAN, A. S. What is intersectionality and why is it important? In: **American Association of University Professors**. 2018. Disponible en: <<https://www.aaup.org/article/what-intersectionality-and-why-it-important#YIBYupNKiw4>>. Acceso en: 12 abr. 2021.
- SECRETARÍA DE COMUNICACIONES GOBIERNO DE CHILE. **Plan paso a Paso**, 2020. Disponible en: <<https://www.gob.cl/pasoapaso/>>. Acceso en: 13 abr. 2021.
- SHAW, B. et al. **Children's independent mobility: a comparative study in England and Germany (1971-2010)**. London: Policy Studies Institute, 2013.
- SHELLER, M.; URRY, J. The new mobilities paradigm. **Environment and Planning A**, v. 38, p. 207-226, 2006.
- TAYLOR, A.; PACINI-KETCHABAW, V. **The common worlds of children and animals: relational ethics for entangled lives**. London: Routledge, 2018.
- _____. BLAISE, M.; GIUNI, M. Haraway's 'bag lady story-telling': relocating childhood and learning within a 'post-human landscape. **Discourse: Studies in the cultural politics of education**, v. 34, n. 1, p. 48-62, 2013.
- TEBET, G. et al. **Os bebês e os processos de individuação, subjetivação e singularização vividos por eles em diferentes espaços**. Vídeo Síntese de projeto de pesquisa FAPESP 2015/10731-8. 2020. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=M2pCLNaKmmw>>. Acceso en: 17 jun 2021.
- TOLEDO, S. A. de. **Cartes et lignes d'erre/ Maps and Wonder Lines**. Paris: L'arachneen; Edition bilingue français/anglais, 2013.
- URRY, J. **Mobilities**. Cambridge: Polity Press, 2007.
- VENCESLAU, I. **Volta às aulas na pandemia**. 2021. Disponible en: <<https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/mapa-mundi-da-volta-as-aulas-na-pandemia/>>. Acceso en: 25 abr. 2020.

RESUMEN

Una diversidad de formas y escalas interdependientes de movilidad constituyen lo que entendemos por vida social. La actual pandemia ha revelado espacialidades y movilidades esenciales en la vida cotidiana de la niñez, usualmente invisibilizadas, así como diferentes formas en que estas movilidades están interconectadas. En este artículo reflexionamos sobre cómo las medidas adoptadas frente a la pandemia en Brasil, Chile y Colombia están reconfigurando las movilidades y espacialidades de la niñez en estos contextos caracterizados por agudas desigualdades socioeconómicas, revelando además aspectos del cotidiano de la niñez y sus movilidades ignoradas o poco presentes en estudios de infancia y movilidades, en general. Analizar la reconfiguración de la vida de niñez en pandemia desde una perspectiva de movilidades nos lleva a enfatizar la relevancia de sus micro-movilidades, por ejemplo, en el espacio doméstico, lo cual ilustramos con dos cartografías de bebés desarrolladas en Brasil y Colombia, antes y durante la pandemia.

Palabras clave:

movilidades de la niñez, desigualdad, COVID-19, micro-geografías, cartografías.

Mobilidades infantis na pandemia:**revelando espacialidades invisíveis da infância na América Latina****RESUMO**

Diversas formas e escalas de mobilidade interdependentes constituem o que entendemos por vida social. A atual pandemia revelou espacialidades e mobilidades essenciais no cotidiano das crianças, geralmente invisíveis, bem como diferentes formas de interligação destas mobilidades. Neste artigo refletimos sobre a forma como as medidas adotadas em resposta à pandemia no Brasil, Chile e Colômbia reconfiguram as mobilidades e espacialidades das crianças nestes contextos caracterizados por graves desigualdades socioeconômicas, revelando aspectos do cotidiano das crianças e das suas mobilidades que foram ignorados ou pouco presentes nos estudos sobre a infância e as mobilidades em geral. Analisar a reconfiguração da vida infantil na pandemia sob a ótica da mobilidade nos leva a enfatizar a relevância de suas micro-mobilidades, por exemplo no espaço doméstico, que ilustramos com duas cartografias de bebês desenvolvidas no Brasil e na Colômbia, antes e durante a pandemia.

Palavras-chave:

movilidades infantis, desigualdade, COVID-19, micro-geografias, cartografia.

Children's mobilities in pandemic:**unveiling children's invisible spatialities in Latin America****ABSTRACT**

A diversity of interdependent types and scales of mobility constitute what we know as social life. The current pandemic is revealing everyday mobilities and spatialities in children's lives that usually remain invisible, as well as the ways in which they are interconnected. In this paper we reflect upon how the measures taken for facing the pandemic in Brazil, Chile and Colombia are reconfiguring children's mobilities and spatialities in these highly unequal contexts, unveiling aspects of children's everyday lives and mobilities usually ignored or rarely present in childhoods and mobilities studies in general. Analyzing the reconfiguration of the infant's life in pandemic from a mobility perspective leads us to emphasize the relevance of their micro-mobilities, for example in the domestic space, which we illustrate with two cartographies of babies developed in Brazil and Colombia, before and during the pandemic.

Keywords:

children's mobilities, inequality, COVID-19, micro-geographies, cartographies.

FECHA DE RECEPCIÓN: 31/01/2021

FECHA DE APROBACIÓN: 10/06/2021



Susana Cortés-Morales

Doctora en Educación (University of Leeds), Reino Unido. Investigadora Postdoctoral BioGeoArt (ANID-PIA Anillos SOC180040 project (2018–2021)), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Investigadora adjunta MOVYT (Iniciativa Científica Milenio, ANID-NCS17_027 (Núcleo Milenio Movilidades y Territorios_MOVYT)).

E-mail: susana.cortes@pucv.cl



Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

Doctora en Educación (UFSCar), Brasil. Profesora e investigadora en Facultad de Educación de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil. Participante de los grupos de investigación GPPES y DiS. Coordinó el proyecto Bebés (FAPESP 15/10731-8).

E-mail: gabigt@unicamp.br



Jenny Patricia Acevedo-Rincón

Doctora en Educación (UNICAMP), Brasil. Posdoctorante en Educación Inclusiva (Unioeste), Brasil. Profesora e investigadora del Instituto de Estudios en Educación (IESE) de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Grupo de investigación Cognición y Educación e Informática Educativa.

E-mail: pjacevedo@uninorte.edu.co



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

“Sinto que renasci”: a inserção de adolescentes em um Programa de Proteção

Bianca Orrico Serrão

Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-2777-9881>

Juliana Prates Santana

Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-3352-9598>

Maria Jorge Santos Almeida Rama Ferro

Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra, Portugal

<https://orcid.org/0000-0001-5349-0961>

Introdução

Este estudo tem por objetivo analisar os sentidos subjetivos atribuídos ao Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM) por adolescentes em proteção no estado da Bahia, Brasil. Os estudos relacionados ao PPCAAM, em geral, apresentam aspectos referentes às legislações e experiências em diferentes estados (AZEVEDO; FERNANDES, 2016; REIS, 2015) e, nesta pesquisa, o intuito é abordar a perspectiva dos próprios adolescentes sobre os sentidos que atribuem à experiência de ingressar nesta modalidade de proteção.

A adolescência pode ser compreendida, acima de tudo, como um fenômeno social, histórico e cultural, que apresenta diferenças para cada indivíduo (OZELLA; AGUIAR, 2008), sendo importante considerar as questões relacionadas ao gênero, raça e classe social quando se busca investigar essa fase do desenvolvimento. No âmbito do presente estudo, será investigada a experiência de adolescentes ameaçados de morte e, nesse sentido, é importante compreender as características da violência letal no contexto brasileiro. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a violência é um fenômeno multifacetado, podendo ser definida como o:

[...] uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG et al., 2002, p. 5).

A violência letal contra adolescentes no Brasil tem se constituído como um grave problema social e de saúde pública e, de acordo com Cerqueira et al. (2017, p. 5), “em três semanas são assassinadas no Brasil mais pessoas do que o total de mortos em todos os ataques terroristas no mundo”. Esta letalidade tem um rosto/perfil discriminado: adolescentes e jovens, em sua maioria homens e negros, moradores das periferias de regiões metropolitanas, são os mais atingidos por esta violência (WAISELFISZ, 2015). Em 2012, o país registrou o maior número de assassinatos, com a taxa mais alta de homicídios desde 1980. Foi identificado que, a partir dos 13 anos, o número de vítimas de homicídio chegou à maior percentagem na análise do índice a partir da faixa etária (71,1% de adolescentes e jovens que morreram de causas externas). A partir dos 24 anos, o número de homicídios diminui de forma lenta e gradativa (WAISWLFISZ, 2015). O Atlas da Violência (2017) aponta que 71,9% dos homicídios no Brasil são cometidos por armas de fogo, indicando que o país responde por cerca de 10% dos homicídios no mundo, mesmo que menos de 8% da população mundial habite na América Latina¹.

É possível identificar a existência dessas desigualdades e violações de forma mais evidente em alguns locais do país. De acordo com o Atlas da Violência de 2019, o Norte e o Nordeste foram apontados como as regiões com maior incidência de violência letal, e a Bahia (estado escolhido para a realização desta investigação) encontra-se em 7º lugar no gráfico apresentado com a taxa de homicídios de jovens por estados do Brasil (CERQUEIRA et al., 2019, p. 26). Melo e Cano (2017, p. 28) afirmam que “em 2014, a Bahia foi o que apresentou o maior número de municípios dentro desse ranking. Itabuna, Camaçari, Vitória da Conquista, Feira de Santana e Salvador apresentaram índices entre 6,87 e 11,88”. Isso reforça que uma parcela significativa de adolescentes, negros/as, residentes de regiões periféricas e em especial da região Nordeste encontra-se em situação de risco concreta e têm, além do direito à vida ameaçado, todo um histórico de vulnerabilidade social ao longo de suas trajetórias.

1 Disponível em: <<https://www.br.instintodevida.org/>>.

Diante dos dados apresentados sobre o aumento de violência letal de adolescentes e jovens, a Secretaria de Direitos Humanos do Brasil criou em 2003 e instituiu em 2007 o Decreto 6.231/07 (atualmente Decreto N° 9.579/2018), que estabelece o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte – PPCAAM. De acordo com o art. 111º do decreto, “O PPCAAM tem por finalidade proteger, em conformidade com a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, crianças e adolescentes expostos a grave ameaça no território nacional”. Além disso, o Programa também fomenta investigações e contribuições políticas que buscam minimizar a letalidade infanto-juvenil, participando da constituição do Programa de Redução da Violência Letal (PRVL) e na elaboração de indicadores através do Índice de Homicídios na Adolescência (IHA).

Em situações de risco real e iminente de morte, qualquer pessoa, incluindo a própria criança ou adolescente acompanhado ou não dos pais ou responsáveis, pode se dirigir a uma das Portas de Entrada (Conselho Tutelar, Ministério Público, Poder Judiciário ou Defensoria Pública), órgãos responsáveis em receber esses casos, para acionar o Programa. O princípio fundamental do PPCAAM é garantir a proteção integral de crianças e adolescentes, respeitando os direitos estabelecidos no ECA (1990). Outros princípios em destaque no Programa referem-se à brevidade e à excepcionalidade:

A brevidade é o princípio no qual a proteção deverá alcançar o menor período possível da vida da criança e do adolescente, considerando que, mesmo estando assegurada a proteção integral e a inserção no Sistema de Garantia de Direitos, a condição de protegido significa a restrição de alguns direitos. Ainda que o objetivo dessas restrições seja a garantia da integridade física de crianças e adolescentes ameaçados, bem como de seus familiares, tais direitos devem ser restabelecidos no menor prazo de tempo possível. [...] A excepcionalidade se refere ao caráter da medida protetiva. Isto é, ser incluído no PPCAAM deve ser considerado como a ÚLTIMA medida de um percurso, após todas as demais alternativas terem sido esgotadas (PPCAAM, 2014, p. 12).

Tendo em conta as características do PPCAAM e considerando os impactos que a inserção em um programa dessa natureza tem na trajetória de vida de crianças e adolescentes, é crucial compreender como adolescentes vivenciam essa experiência. Para isso, foi utilizado o conceito de sentido subjetivo proposto por González Rey. Para o autor, “todo sentido subjetivo tem a marca da história de seu protagonista” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 138). Ou seja, um sentido subjetivo é construído a partir de um processo histórico, cuja expressão comportamental do sujeito é o resultado de um longo caminho percorrido de vivências, que apenas se conformam em sentido subjetivo na medida em que trazem consigo essa dimensão histórica da experiência subjetiva individual. A constituição subjetiva dos sujeitos é realizada a partir da sua trajetória, e os sentidos surgem como elementos de ordem emocional em conjunto com os significados e peculiaridades que se revelam ao longo do desenvolvimento (OLIVEIRA, 2015).

González Rey (2010, p. 168) definiu o sentido subjetivo como a “relação inseparável do emocional e o simbólico, onde um evoca ao outro sem ser a sua causa”. O sentido subjetivo representa a soma de uma história individual do sujeito e a emocionalidade que ela reproduz, situando-se tanto em um sentido delimitado em termos de sujeito concreto quanto de um grupo social. O sentido subjetivo, portanto, detém em si próprio um potencial de mutualidade e constância entre o simbólico e o emocional (GONZALES REY, 2012). Através dessa perspectiva, esta investigação buscou analisar o PPCAAM na perspectiva dos/as adolescentes, bem como compreender os sentidos subjetivos elaborados por eles/as sobre precisar ter sido protegido nesse Programa.

Método

A pesquisa foi realizada em quatro cidades, três localizadas no estado da Bahia e a quarta em outro estado (transferência para outra instituição de acolhimento), no Brasil, e estas não serão identificadas para garantir o sigilo e a integridade dos/as participantes e respectivos locais de proteção.

Conforme a Tabela 01, participaram da investigação 16 adolescentes, com idades entre 13 e 17 anos, sendo 6 do gênero feminino e 10 do gênero masculino. Em relação à cor desses participantes, 11 afirmaram se identificar como pardos/as e 5 se identificam como pretos/as. Os nomes foram alterados para garantir o anonimato e, na tabela abaixo, foi descrito o motivo da inclusão, sem informações adicionais, com o intuito de preservar a integridade e segurança dos/as entrevistados/as.

Dos participantes, 15 encontravam-se protegidos na modalidade do acolhimento institucional, e apenas um adolescente residia com seus pais/responsáveis. A coleta foi realizada nos momentos da visita técnica, sendo que, após a reunião com a equipe do Programa e apresentação da investigadora, era cedido um espaço seguro para a realização das entrevistas.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada composta de duas partes, a primeira com informações sócio demográficas e a segunda composta de nove questões norteadoras, com o objetivo de investigar a experiência da inserção dos adolescentes no PPCAAM. Além disso, foram realizadas conversas informais, que foram registradas em diário de campo.

Tabela 01 - Participantes da pesquisa

Participante	Idade	Gênero	Cor	Escolaridade	Motivo da Inclusão	Tempo de Inclusão
Felipa	17	F	Parda	6ª série/7º ano	Passional/Tráfico	1 ano e 1 mês
Gloria	17	F	Parda	5ª série/6º ano	Tráfico de drogas	4 meses
José	14	M	Negra	1ª série/2º ano	Delação	3 meses
Leonor	16	F	Negra	1º ano Ensino Médio	Tráfico de drogas	11 meses
Mafalda	17	F	Parda	6ª série/7º ano	Tráfico de drogas	4 meses
Maria	16	F	Parda	8ª série/9º ano	Passional	5 meses
Martin	17	M	Parda	6ª série/7º ano	Tráfico de drogas	1 mês
Matilde	17	F	Parda	1º ano Ensino Médio	Tráfico de drogas	9 meses
Miguel	16	M	Parda	5ª série/6º ano	Tráfico de drogas	4 meses
Nuno	17	M	Parda	8ª série/9ª ano	Testemunha	1 ano e 1 mês
Pedro	15	M	Negra	4ª série/5º ano	Tráfico de drogas	3 meses
Romeu	17	M	Negra	6ª série/7º ano	Tráfico de drogas	7 meses
Rui	13	M	Parda	2ª série/3º ano	Tráfico de drogas	1 mês
Teodoro	17	M	Parda	6ª série/7º ano	Tráfico de drogas	1 ano
Tomás	17	M	Parda	8ª série/9º ano	Tráfico de drogas	1 ano e 4 meses
Vicente	17	M	Negra	5ª série/6º ano	Tráfico de drogas	4 meses

É válido salientar que a pesquisa seguiu a Resolução de Pesquisa com seres humanos (Resolução 510/16)², elaborando um termo de consentimento e assentimento livre e esclarecido com todas as informações necessárias para a participação na pesquisa, sendo garantido o sigilo das informações. As pessoas responsáveis pelas instituições onde os adolescentes estavam acolhidos e a família de um adolescente entrevistado assinaram os termos de consentimento e os/as adolescentes assinaram os termos de assentimento. A presente investigação foi apreciada com parecer favorável pela Comissão de Ética e Deontologia da Investigação em Psicologia da Universidade de Coimbra.

A análise das entrevistas foi pautada na construção dos Núcleos de Significação. Estes consistem em analisar os “sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 58). A proposta utiliza como referência aspectos fundamentais da teoria sócio-histórica apresentada por Vygotsky e da Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey. Nesta investigação, será apresentado o núcleo “Aceito qualquer coisa”. – Sentidos subjetivos sobre o ingresso no PPCAAM.

Resultados e discussão

Esta investigação teve um caráter exploratório e objetivou uma aproximação com uma realidade ainda não estudada, que são os sentidos subjetivos do/as usuários/as sobre o ingresso no Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM). Ouvir os/as adolescentes significa assumir que eles/as não se resumem ao estado de ser-em-devir, devendo suas trajetórias serem analisadas a partir dos seus próprios discursos, visualizando-as como atores capazes, políticos e sociais (SARMENTO, 2013).

Conforme proposto por González Rey, a construção dos núcleos de significação segue as seguintes etapas: é preciso realizar uma leitura dos dados denominados “flutuantes”, bem como um ordenamento dos materiais utilizados para uma compreensão mais aprofundada do que foi coletado e, a partir dessa etapa, iniciar a fase de elaboração de pré-indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2006). Em seguida, foi preciso analisar e elaborar indicadores centrais que foram identificados em cada relato e, assim, atingir os núcleos de significação que contemplem os objetivos da pesquisa. Na Tabela 02, aparecem os pré-indicadores e indicadores que foram identificados nos discursos dos/as participantes e que deram origem ao Núcleo de Significação “Aceito qualquer coisa” – Sentidos subjetivos sobre o ingresso no PPCAAM.

2 Resolução atual (nº580/2018): <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2018/Reso580.pdf>>.

Tabela 02 – Núcleo de Significação: “Aceito qualquer coisa” – Sentidos subjetivos sobre o ingresso no PPCAAM.

PRÉ INDICADORES	INDICADORES FINAIS	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Tristeza; Ódio; Covardia; Proteção; Segurança; Medo; Saudades; Lugar diferente; Ficar isolado; encurrallamento; não dá vontade de levantar da cama; mudança de caráter; saudade de mentira; saudade da família; saudade dos amigos; não confiar em ninguém; não fazer amigos/as;	Impactos do ingresso em um programa de proteção	“Aceito qualquer coisa” - Sentidos subjetivos sobre o ingresso no Programa.
Escola; Não sei ler; Só escreve o nome; Marcenaria; Curso de computação; Curso de Estética; Adolescente Aprendiz; Atividades domésticas no pouso; ver novela; jogar bola; orar; ir pra igreja; produção de biscuit;	Atividades desenvolvidas durante o período da proteção	
Internet; Redes Sociais; Contato com a família; usei celular; fumei escondido no pouso; encontro presencial; raspei pó de parede para os cara cheirar;	Regras do Programa	
Contato com a equipe; não mudaria nada; Redes Sociais; Contato com familiares;	Mudanças no Programa	
Delegada, advogada, estilista; trabalhar no supermercado; jogador de futebol; limpar lojas; ser caminhoneiro; morar na nova cidade; fazer o ENEM; ver avós; reconstruir minha família e meu lar; ser pastora.	Planejamentos após desligamento	

Nas entrevistas, foi questionado aos/as adolescentes os impactos que eles/as identificavam ao ingressar no PPCAAM, bem como os sentimentos relacionados a estar nesse Programa. No entanto, identificou-se que essas duas perguntas eram respondidas de forma associada pelos/as usuários/as, sendo citado como impacto a tristeza, angústia, medo, revolta, alívio, desejo de vingança e saudade de onde viviam e de seus respectivos familiares. Os sentidos identificados estão relacionados principalmente à privação, ao medo e ao choque do ingresso no Programa. O surgimento das experiências singulares no Programa foi mesclado com os sentimentos que definem aquilo que são os sentidos dessa experiência. Isso pode ser identificado a partir do relato de Maria:

Foi chocante, sabe, um baque. Só que a gente pensa assim, às vezes me dá uma tristeza [...] se não fosse por ele (filho) eu podia tá no lugar onde eu cresci [...] eu podia tá lá com meus amigos [...] só que...daí eu de repente venho pra um lugar que a comida é diferente, o lugar é diferente, sotaque é diferente [...] muda tudo. Não me sinto nem eu mesma, sabe? Só que quando me vem a tristeza assim de pensar em desistir, eu penso não, eu vou ficar aqui, porque aqui eu tô segura, a minha vida tá segura e principalmente a do meu filho. Eu vim pra cá por causa dele, se fosse por mim eu ficava lá [...] na entrevista foi um choque quando vi o que eu precisaria fazer para entrar...é um baque, mas era preciso pra nos proteger [...].

De acordo com Rosato (2013), pessoas que se encontram em um Programa de Proteção necessitam realizar alterações em todo o seu cotidiano (retirada do convívio familiar e comunitário, inserção em novos espaços de convivência e dificuldade de adaptação às regras). Além disso, a autora pontua que, mesmo sendo algo provisório, é preciso nesse período não só elaborar as mudanças objetivas e subjetivas na própria trajetória de vida, mas também evitar falar sobre suas vivências por questões de segurança, o que pode promover um sofrimento psíquico e uma fragilidade nas representações que os/as protegidos/as elaboram em relação à própria identidade. Em especial, no caso do PPCAAM, que protege crianças e adolescentes, essas mudanças se tornam ainda mais complexas.

Os sentidos elaborados por Maria, mesmo com as dificuldades que foram citadas por ela, permitiram com que ela compreendesse a importância de aceitar ingressar e permanecer no Programa, compartilhando o significado de proteção. Para elucidar o conceito de sentido, González Rey (2007) aponta como hipótese, a partir das contribuições elaboradas por Vygotsky, que o sentido deve ser contemplado para além da linguagem, afirmando que este possui um caráter formativo e deve ser analisado através da sistematização da psique em sua totalidade. A fala é associada em conjunto com diferentes componentes psíquicos que emergem no consciente a partir do uso das palavras, com as emoções e circunstâncias que envolvem o sentido (GONZÁLEZ REY, 2007). Para Glória, Matilde e Pedro, os sentidos atribuídos ao Programa referem-se à possibilidade de sobrevivência, como uma oportunidade de vida ou de recomeço.

Glória: O PPCAAM teve de impacto que... o impacto foi que aquela angústia, aquela coisa, tudo que eu tava sentindo, aquele medo, aquele pesadelo, tudo acabou. No instante que eu vim pra cá, acabou, entendeu? O impacto foi que mudou minha vida demais. Porque eu saí de um lugar tão longe, tô tão longe de casa pra recomeçar a vida, pra tentar de novo [...] graças a Deus existe esse programa porque se agora eu não tivesse no PPCAAM eu hoje não estaria conversando contigo [...] tu nem me conhecerias porque eu estaria morta.

Matilde: Foi assim, um meio de sobreviver. Porque eu acho que se o PPCAM não tivesse ‘abrido’ as portas pra mim, eu não imaginaria onde eu ‘estivesse’. Então eu creio que Deus tocou no coração de cada um ali pra abrir as portas pra mim, e eles olhar dentro dos meus olhos e ver que eu estava falando a verdade, que eu precisava de ajuda [...] e por isso que eu estou aqui hoje.

Pedro foi o único adolescente que não vislumbrou a proteção como algo positivo. Para o adolescente, o “correto” é que ele se vingasse e não que “fugisse” para outro lugar.

Pedro: [...] minha atitude de sair de lá e vim pra cá foi covardia... malandro que é malandro não foge, mata [...]. Eu vou matar ele.

Em relação aos sentimentos que surgem ao ingressar no PPCAAM, 12 adolescentes citaram emoções negativas como tristeza, raiva, ódio e medo, associadas ao distanciamento do que era conhecido e das relações de afeto que ali existiam. Também foi evidenciada a dificuldade de sair de suas residências para a entrada em instituições de acolhimento.

Tomás: Tristeza. Tem dia que não tenho vontade nem de levantar da cama.

Glória: O ruim é que não precisava de tudo isso, que se a revolta e o ódio por eu não ter tido infância, e de um abandono eu hoje não estaria aqui. [...] Essa é minha revolta. [...] nunca roubei uma boca [...] se você rouba uma boca você morre na boca. Ninguém é doido de fazer. [...] Essa é minha revolta, porque eu tô aqui nesse sofrimento, me escondendo, nesse dia não era nem pra eu tá usando a droga, não precisava disso. Isso me revolta.

Felipa: É uma tristeza porque tem que abandonar a família, tudo, ficar longe das pessoas que você mais gosta [...] quando eu vim de lá pra cá, no avião, eu fiquei pensando assim, meu Deus, pra onde é que estão me levando, sei lá... ninguém me disse pra onde eu tava indo [...] Depois que chegou no portão do outro abrigo, eu pensei, pronto, tô no presídio [...] eu pensei pronto, isso vai dar merda isso, pensei, meu Deus, o que é que vai ser, aí depois foi tudo tranquilo. Aos poucos você aprende a lidar com tantas mudança...

A fala de Felipa pode ser articulada ao que é proposto por Bernardi (2010), ao afirmar que ingressar em um espaço desconhecido é sempre intimidante para uma criança ou adolescente, que muitas vezes não relata suas percepções e receios de imediato. A autora aponta que muitas crianças e adolescentes associam as instituições de acolhimento a prisões e que, somente ao longo do tempo, após se ambientar ao novo espaço, elas permitem a aproximação da equipe técnica e estabelecem vínculos no local de proteção. A sensação de cuidado e segurança é algo que muitas vezes o/a adolescente em situação de vulnerabilidade não possui em sua trajetória. Nesse sentido, o acolhimento da equipe técnica do PPCAAM e os vínculos construídos com os profissionais corroboram para o bem-estar psíquico dos/as usuários e para sua continuidade no programa.

Após o ingresso no PPCAAM, os/as adolescentes identificam os/as profissionais como única referência, como pessoas que conhecem suas histórias e com quem podem compartilhar suas angústias, sendo referido pela maioria dos adolescentes que gostariam de ter contato mais frequente com a equipe. Entretanto, é válido salientar que a equipe do Programa no Estado é bastante reduzida (9 profissionais) e a Bahia é o 4º maior estado do Brasil, com 417 municípios em sua região territorial, o que dificulta pôr em prática estas visitas de forma mais sistemática.

Foi questionado aos/as adolescentes se eles/as identificavam mudanças em si mesmos depois de entrar no PPCAAM. Onze usuários/as citaram mudanças positivas, sendo mencionado desde a mudança na forma de falar, se comportar, até em alterações no caráter:

Maria: Eu acho que antes eu era muito largada assim da vida, só queria curtir, mesmo quando eu tive o X. (filho).

Mafalda: Ah, percebo que eu mudei assim, em relação ao caráter. Que quando a gente tá no meio errado só fica no assunto de tráfico, de droga, eu não podia tá em paz, que vinha algum colega e falava [...] bora fumar [...].

Tomás: Tipo, antes eu... (pausa longa), não pensava. Hoje eu penso mais, tô mais calmo. Já planejo o que eu vou fazer... tipo, se for pra dar errado, já sei o que vai dar, sacou? Tento fazer o máximo certo possível.

Romeu: a diferença é que eu não uso mais droga né... Acho que isso é bom.

Essas mudanças podem ser associadas a partir da possibilidade de vivenciar experiências fora dos contextos de risco e vulnerabilidade no qual estes/as adolescentes estavam inseridos/as antes da proteção. De acordo com Pereira (2013), é importante que seja proporcionado a adolescentes espaços que promovam o desenvolvimento da sua autonomia, porém, com o estabelecimento de regras e limites definidos por figuras de referência, sem deixar de escutar suas demandas e necessidades.

Através do que foi mencionado pelos/as adolescentes, é possível identificar que, mesmo com as dificuldades vivenciadas durante a proteção, os sentidos elaborados por eles/as em relação ao Programa representam uma segurança que até então desconheciam e uma oportunidade de vivenciar novas perspectivas que não eram possíveis em sua trajetória.

Uma das dificuldades apontadas em relação à permanência são as regras do Programa. Estas incluem seguir as orientações dos profissionais para evitar novas situações de risco, comprometimento em relação ao processo de inserção social no novo local, respeitar as normas de segurança em relação ao uso consciente da Internet, evitando a exposição em veículos de comunicação (telefones, rádio, televisão, Internet etc.), em especial, a publicação de fotos e identificação do local de proteção nas redes sociais, já que isso poderia colocá-los/as em situação de risco. O cumprimento de tais regras aparece como um dificultador para a permanência no Programa de acordo com 14 entrevistados/as, especialmente o acesso à Internet. Um exemplo desta questão pode ser citado a partir da experiência de Felipa, que precisou mudar de pouso por ter adquirido um celular e entrado em contato com o pai sem autorização da equipe:

Felipa: Foi que assim, não podia usar telefone aí eu fui e inventei de arranjar um celular (risos) [...] aí descobriram, entraram na minha rede social, no meu face (Facebook) e tudo [...] eu tava entrando em contato com meu pai e tudo, aí eles pegou e me transferiu pra cá...

Com isso, foi preciso realizar a transferência para novo local de proteção e repactuação do termo para continuidade no Programa. O relato de Felipa demonstra que, mesmo sendo esclarecido sobre os riscos, o desejo de acessar a rede social e se comunicar com familiares foi mais relevante do que as questões relacionadas à segurança. Além disso, os/as adolescentes comumente apresentam o pensamento mágico de que são imbatíveis e imunes a qualquer risco (FEIJÓ; OLIVEIRA, 2001). Sabe-se que os ambientes digitais possuem uma importante função na socialização e na construção da identidade de adolescentes. Em uma situação de ameaça, o local de proteção pode ser facilmente identificado através de imagens e sistemas de georreferenciamento associados a esses serviços. Em decorrência dessas questões, no momento da entrevista, a equipe técnica sensibiliza o/a adolescente e sua família sobre a importância de cumprir esta regra. Ao longo da trajetória do Programa, as equipes buscam tornar todo o processo o mais sigiloso possível com todas as medidas de segurança indicadas (PPCAAM, 2017).

A partir dessa realidade, tem sido avaliado pela Coordenação Nacional do Programa a possibilidade de acesso de forma segura e responsável da Internet, entretanto, é preciso que os/as protegidos/as tenham a orientação da equipe para garantir a sua segurança, de seus familiares e do local de proteção. Colocar em prática essas estratégias em relação ao uso das tecnologias no PPCAAM é uma tarefa árdua e complexa e requer o estabelecimento de vínculos de confiança entre usuário/a, família e equipe. Estes vínculos devem ser construídos desde o início, através de um acolhimento das demandas do/a adolescente e um diálogo claro sobre a implicação do/a mesmo/a em relação a sua segurança (PPCAAM, 2010).

Também foi possível identificar que três usuários/as foram transferidos de pouso ou estavam na iminência de transferência para outra instituição em decorrência da quebra das regras do Programa. O uso de substâncias psicoativas, de celulares ou a venda de supostas drogas para trocar por roupas e acessórios foram algumas das contravenções citadas pelos/as usuários/as. O Termo de Repactuação torna-se um instrumento fundamental para registrar a oportunidade de continuar no PPCAAM e para fazê-los aprender a tecer novas atitudes e comportamentos em suas trajetórias.

Os/as adolescentes foram questionados sobre sugestões de aprimoramento do Programa e, em geral, suas respostas tinham relação com a alteração das regras. Uma das sugestões refere-se à possibilidade de contato telefônico e/ou presencial com familiares. Alguns/as adolescentes relataram o desejo de ligar para os/as pais/responsáveis com mais frequência. De acordo com o relato de Tomás, os encontros familiares presenciais podem ser mais dispendiosos, entretanto, as ligações poderiam ser realizadas mais vezes:

Tomás: Não mudaria nem tanto a parada da visita, entendeu... tipo encontro familiar... mas sim pela ligação. Ligar pra família duas, três vezes no mês... tem hora que eu fico injuriado... uma vez no mês, cinco minutos. Rapaz... tem hora que não dá pra falar nem um oi direito [...].

Maria: [...] eu sei que eu falo com a minha avó de vez em quando, todo mês na verdade eu falo com ela [...] eu peço pra ela 'vó, vem pra cá', porque eu tenho muito medo de que o pai do meu filho faça alguma coisa com ela, de tentar tirar alguma informação da onde eu estou, que queira saber do filho dele, aí eu fico com medo [...].

A importância de reestruturar os vínculos familiares no período da proteção é fundamental para provocar mudanças na estrutura da família do/a adolescente e permitir que este/a seja reinserido em seu convívio familiar. Para isso, é preciso ouvir as necessidades dos/as usuários/as, bem como ter contato com os/as responsáveis para assim coletar informações sobre o que é possível ser feito antes do período de desligamento (ROSA et al., 2012). A convivência familiar deve ser um dos principais pontos no desenvolvimento do Plano Individual de Atendimento (PIA), pois é a partir dele que é avaliada novas perspectivas para suas trajetórias.

Seis usuários/as relataram que não mudariam nada em relação ao Programa. Isso pode ser avaliado a partir da compreensão do significado do PPCAAM enquanto um espaço de proteção, e que mesmo que existam algumas renúncias, eles/as não visualizam melhoras, pois estão marcados/as pelo medo da desproteção e sensação de insegurança. Foi identificado no discurso dos/as protegidos/as sentimentos de gratidão por estar vivo/a e receio de sair do Programa e voltar a ter contato com o/a ameaçador/a. Neste sentido, estes/as adolescentes podem não visualizar uma mudança positiva para o Programa em decorrência desses sentimentos.

Foram também mencionadas pelos/as usuários/as algumas das atividades desenvolvidas durante a proteção. Quatro participantes citaram cursos profissionalizantes oferecidos pelo Programa ou pelas instituições onde estavam inseridos/as. O Projeto Adolescente Aprendiz, gerenciado também pela instituição que assume o PPCAAM, tem como objetivo realizar uma formação para adolescentes ingressarem no mundo do trabalho. O projeto garante a aprendizagem teórica para os/as adolescentes colocarem em prática em alguma empresa parceira. Para isso, é preciso que o/a adolescente esteja matriculado/a e frequentando a escola, além de ter um bom rendimento escolar. Entretanto, a maioria dos adolescentes estava em atraso na escola, o que dificulta a entrada no Projeto. Ao ingressar no Programa, é providenciado pela equipe em conjunto com a Porta de Entrada a documentação pessoal

e escolar dos/as usuários/as para que estes/as sejam matriculados na escola. Após esse passo, na fase de inserção social, é realizado o acompanhamento escolar de forma sistemática dos/as protegidos/as.

A defasagem idade/série, que se encontra presente para a maioria dos participantes entrevistados (15), reforça as desigualdades sociais vivenciadas por estes/as adolescentes, já que, assim como apontado por Soares et al. (2015), existem fatores internos e externos que afastam crianças e adolescentes da escola, como questões socioeconômicas, necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, falta de interesse na escola, questões familiares (falta de acompanhamento dos responsáveis e nível de escolaridade dos pais), sendo estas algumas das principais causas de evasão e abandono escolar. Para essas situações em relação à defasagem idade/série, existe, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96)³, especificamente no artigo 24, inciso V, a verificação de que o rendimento escolar observará alguns critérios, e para casos de atraso escolar, é indicada uma proposta de aceleração, que possibilita recuperar o tempo de atraso na trajetória escolar dos/as alunos/as. A importância dessa estratégia é fundamental para possibilitar aos usuários do Programa outras perspectivas para além das atividades ilícitas. Isso pode ser evidenciado a partir da fala de Vicente:

Eu não sei ler e escrever, moça, só conheço as letras [...]. Eu preciso voltar pra escola, fui matriculado hoje porque tava sem histórico, se quiser mudar de vida, tô com 17 anos, se não o que sobra pra mim é o tráfico, cadeia e caixão [...].

A Organização das Nações Unidas afirma que, para alcançar um progresso social, é necessário um desenvolvimento humano resiliente, e um dos fatores considerados relevantes para esse avanço é o aumento das taxas de escolaridade para além do ensino primário. O relatório afirma que existem fatores relacionados à desigualdade econômica e social que impedem a continuidade nos estudos para o ensino médio e superior (ONU, 2014). Para a maioria dos adolescentes que ingressaram no Programa, a situação de vulnerabilidade social não permitiu que a escola fosse uma prioridade em suas trajetórias. De acordo com Marcolan, Frighetto e Santos (2013), é através da instituição escolar que a criança e adolescente também aprende valores fundamentais para suas relações sociais, realizando uma preparação para a vida adulta, e para que possam se tornar cidadãos aptos para a sociedade.

Em relação aos planejamentos após o desligamento do Programa, sete adolescentes mencionaram a continuidade nos estudos, em especial o ensino médio, com uma perspectiva de ingressar na universidade. É necessário destacar que todas as meninas citaram o desejo de terminar os estudos, sendo citadas por algumas as profissões que desejavam seguir:

Maria: [...] agora que eu vim pra cá eu vejo que eu preciso ter um futuro, eu não posso só ficar aqui dependendo do abrigo, eu penso em trabalhar ano que vem [...] penso em fazer faculdade, terminar meus estudos, tentar o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), pra ser alguém na vida, porque hoje em dia só os estudos... eu acho que o PPCAAM vai me ajudar muito nisso, já me ajudou né, mudando de lugar, me botando aqui que é uma cidade boa até [...].

3 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

Mafalda: eu sonho é ser delegada ou advogada, eu tenho fé que eu vou estudar, fazer minha faculdade de direito pra ser advogada. Mesmo eu traficando, mesmo eu na rua, eu pensava, eu sou traficante, mas eu vou ser delegada, e eu acho lindo quando eu vejo alguém vestida de policial, boina, metralhadora, acho lindo [...]. Se eu não fosse delegada ou advogada, eu queria ser como tia R., trabalhar com o PPCAAM.

Na fala de Mafalda, fica explícita a importância dos técnicos de referência na construção de projetos de vidas para os adolescentes, seja no suporte e incentivo a conclusão dos estudos, seja como modelo possível de profissão a seguir. Para outros/as usuários/as, a perspectiva de desligamento foi associada a outras formas de trabalho, como caminhoneiro, mecânico, empacotador de supermercado, entre outras.

De acordo com Oliveira e Robazzi (2001), a escola muitas vezes é vista como desinteressante para alguns/as adolescentes que não vislumbram a continuidade dos estudos como uma estratégia de ascensão econômica e social. As autoras apontam que, para alterar essa realidade, seria necessário que a educação básica promovesse como parte importante do currículo a formação profissional no contexto da educação. Dessa forma, é crucial que a escola consiga fornecer também elementos para uma formação profissional que promova a esses/as adolescentes uma perspectiva de trabalho para além das necessidades de sobrevivência.

Conclusão

No núcleo analisado, foi possível identificar que os sentidos subjetivos podem vir a se posicionar de forma distinta em diferentes contextos, sempre convergindo do social para o individual, e posicionando o sujeito como protagonista desses fatos (GONZALEZ REY, 2012). Pelo foco de atuação do Programa buscar em especial garantir a integridade física do/a usuário/a, ocorrem impactos de ordem objetiva e subjetiva no desenvolvimento dos/as adolescentes que ingressam no PPCAAM, já que estes/as adolescentes precisam elaborar novos sentidos e subjetivações acerca de suas trajetórias, além da adaptação a um novo espaço de convivência e seguir regras que até então não faziam parte da sua realidade. Dentre as regras, a restrição das redes sociais e Internet foi mencionada pela maioria dos/as adolescentes, sendo esta experiência apontada como até mais difícil do que a separação dos familiares. Essa regra surge como forma de garantir a segurança e o sigilo do local de proteção. No entanto, é através da Internet que os adolescentes mantêm contato com os familiares, tornando-se confusa para eles a forma adequada de um uso seguro. Nesse sentido, é importante que a equipe técnica compreenda que a saída das redes sociais representa, muitas vezes, para o adolescente, a perda significativa da sua própria identidade e dos vínculos com o que é conhecido.

Além disso, cabe destacar que a transgressão pode ser considerada como um comportamento habitual nessa fase da vida que se caracteriza pela construção de uma identidade própria e, por isso, os atos transgressores, durante o período da proteção, devem ser encarados com naturalidade e como momentos de aprendizado e reafirmação dos valores até então compartilhados. As figuras de referências têm um papel fundamental neste processo, pois permitem, através do acolhimento e diálogo, que o/a adolescente possa incorporar os valores sociais e as regras de segurança, sem interferir na sua busca pela própria autonomia e identidade (TÍMPÄU, 2015). Através da construção do Plano Individual de Atendimento (PIA), o/a usuário/a pode ser orientado/a sobre seus deveres e responsabilidades, permitindo assim que ele/a possa gerenciá-las de forma positiva e empática.

Nesse sentido, a ampliação da equipe técnica foi identificada como uma melhoria importante para o funcionamento do Programa, já que, em um país tão continental como o Brasil, e em um estado tão grande como a Bahia, com o índice de violência letal tão alarmante, é preciso contratar mais profissionais para contemplar as demandas que o PPCAAM exige. Além disso, a dificuldade do repasse das parcelas de recursos federais para o Estado delimita a ação da equipe na garantia de preservar a vida destes/as e de outros/as adolescentes que necessitam desta modalidade de proteção.

Para além das questões práticas para saída do território de ameaça, os/as usuários/as enfrentam dificuldades em se distanciar de familiares e pessoas próximas, o que gera sentimento de tristeza, angústia e solidão. A adaptação em um novo espaço de convivência e o estabelecimento de relações entre pares também foi mencionado, já que não se pode relatar sobre suas próprias trajetórias no local de proteção, o que gera sentidos desfavoráveis relativos à confiança. A presença da equipe técnica de forma mais sistemática foi citada como relevante, pois os/as profissionais do Programa são associados/as a figuras de referência pelos/as protegidos/as. A continuidade dos estudos e a inserção no mercado de trabalho foram citados como uma perspectiva de desligamento do PPCAAM, sendo válido salientar que todas as meninas citaram este desejo após o desligamento do Programa.

Outra questão confirmada foi que os/as usuários/as compreendem o sentido da proteção à vida fornecida pelo Programa e identificam que, para além desta garantia, são possibilitadas novas experiências que abrangem seus direitos fundamentais como a inserção na escola, cursos profissionalizantes, entre outros. Dessa forma, o PPCAAM parece representar não apenas uma proteção imediata, mas também novos projetos de vida para esses/as adolescentes.

Em relação aos limites da presente investigação, o tempo para a coleta de dados foi considerado curto e não foi possível contactar todos/as adolescentes que se encontravam em proteção. Além disso, foi avaliada a importância de se pensar em investigações futuras que realizem o acompanhamento longitudinal dos/as adolescentes no PPCAAM, buscando compreender os impactos a médio e longo prazo da passagem pelo programa. Com isso, muito ainda pode ser analisado e discutido, pois muitos/as adolescentes ainda se encontram em situação de vulnerabilidade e risco real e iminente de morte, necessitando que sejam propostas as devidas intervenções para uma transformação dessa realidade.

O propósito foi auxiliar nas discussões acerca desse Programa, pois ainda existem poucas produções científicas sobre o PPCAAM e sobre os sentidos subjetivos produzidos pelos/as usuários/as em Programas de Proteção. Com isso, espera-se pensar em investigações que vislumbrem a importância dessa política pública na garantia dos direitos desse grupo social, principalmente no seu direito à vida.

Por fim, cabe destacar que o PPCAAM deve manter seu caráter de excepcionalidade e, para isso, é crucial o fortalecimento de políticas de distribuição de renda (com redução da desigualdade social), de educação, assim como o fortalecimento de medidas protetivas que atuem precocemente junto aos adolescentes em situação de vulnerabilidade. Isso é, a proteção à ameaça de morte precisa começar na defesa irrestrita da proteção integral de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/317S3zD>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3kOteAu>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

AZEVEDO, A. C. O.; FERNANDES, R. M. Violência e juventude negra: um estudo sobre a política de proteção de crianças e adolescentes ameaçados de morte. **Revista de Movimentos Sociais e Conflitos**, v. 2, n. 1, p. 234 – 251, Jan./Jun. 2016.

BERNARDI, D. C. F. Famílias em situação de vulnerabilidade. In: BERNARDI, D. C. F. (Org.). **Cada caso é um caso: a voz das crianças e dos adolescentes em acolhimento institucional**. São Paulo: Associação Fazendo História, 2010, p. 37-44. Disponível em: <<https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/Livro5.pdf>>. Acesso em: 18 Ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <goo.gl/sxgLwS>. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____. **Decreto nº 6.231, de 11 de outubro de 2007**. Institui o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte – PPCAAM. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6231.htm>. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____. **Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente e os programas federais da criança e do adolescente, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3232bc7>>. Acesso em 18 ago. 2020.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA]**. Lei Federal nº 8.069. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Programa de proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte: PPCAAM/Secretaria de Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/ppcaam_livro_2010.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Um novo olhar PPCAAM: programa de proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte**. Ministério dos Direitos Humanos, Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2.ed., Brasília, DF, 2017.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência 2017**. Org. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <goo.gl/UjruHS>. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____. **Atlas da violência 2019**. Org. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

- FEIJÓ, R. B.; OLIVEIRA, E. A. Comportamentos de risco na adolescência. **Jornal de Pediatria**, v. 77, supl. 2, p. 125-134, 2001. Disponível em: <<https://bit.ly/34bwlwn>>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- GONZÁLEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a11.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- _____. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos numa perspectiva construtivo-interpretativa. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 328-345, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n2/v30n2a09.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- _____. **O social na Psicologia e a Psicologia social: a emergência do sujeito**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MARCOLAN, M. L. P.; FRIGHETTO, A. M.; SANTOS, J. C. A Importância da Família no Processo de Aprendizagem da criança. **(N)Ativa - Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2013.
- MELO, D. L. B.; CANO, I. (Org.). **Índice de Homicídios na Adolescência: IHA 2014**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2017.
- KRUG, E. et al. (Org.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.
- OLIVEIRA, B. R. G.; ROBAZZI, M. L. C. C. O Trabalho na vida dos Adolescentes: Alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 83-9, maio 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v9n3/11503.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- OLIVEIRA, R. L. S. **Sentidos subjetivos de adolescentes soropositivos para HIV**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/34nfhE7>>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2014**. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência. Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal: Instituto Camões da Cooperação e da Língua Portuguesa, 2014. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-125, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/3haP276>>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- PEREIRA, S. E. **Crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social: articulação de redes em situação de abandono ou afastamento do convívio familiar**. DF, 2013. Disponível em: <www.aconchegodf.org.br/biblioteca/artigos/artigo01.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- REIS, T. F. **Se a morte é um descanso, quero viver cansado: análise do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM)**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- ROSA, E. M. et al. O processo de desligamento de adolescentes em acolhimento institucional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 3, p. 361-368, 2012. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2012000300003>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

- ROSATO, C. M. Subjetividades ameaçadas: Mudança de nome de testemunhas protegidas. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 18, n. 2, p. 269-276, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v18n2/v18n2a12.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea. In: ENS, R. T.; GANHANI, M. C. (Org.). **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Ed. Universitária Champagnat, 2013. p. 13-46.
- SOARES, T. M. et al. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507138589>>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- ȚÎMPĂU, C. The Role of Moral Values in Development Personality Teenagers. **Romanian Journal For Multidimensional Education/Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala**, n. 7, v. 1, p. 75-88, 2015.
- WASELFISZ, J. J. **Mapa Da Violência 2015**: Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil. Rio de Janeiro: Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais - Flacso, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3ax534Y>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

RESUMO Esta investigação objetiva analisar os sentidos subjetivos atribuídos ao Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM) por adolescentes protegidos no estado da Bahia, Brasil. Esta política foi instituída em função do aumento do número de homicídios na faixa etária de 15 a 19 anos e a necessidade de proteção para aqueles que sofrem iminente ameaça de morte. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 16 protegidos/as, sendo que os resultados demonstram a importância do programa no direito à vida e as principais dificuldades enfrentadas pelos adolescentes para permanecerem em um programa cuja inserção envolve mudanças, regras e restrições. Pretende-se contribuir para a qualificação dessa importante política a partir da difusão das vozes dos adolescentes, além de pensar em investigações futuras que realizem o acompanhamento longitudinal dos/as adolescentes no PPCAAM, buscando compreender os impactos a médio e longo prazo da passagem pelo programa.

Palavras-chave: adolescência, proteção, sentido subjetivo, violência letal.

“Siento que renací”: la inserción de adolescentes en un Programa de Protección

RESUMEN Esta investigación tiene como objetivo analizar los significados subjetivos atribuidos al Programa de Protección a Niños, Niñas y Adolescentes Amenazados de Muerte (PPCAAM) por adolescentes protegidos en el estado de Bahia, Brasil. Esta política fue instituida debido al aumento en el número de homicidios en el grupo de edad de 15 a 19 años y la necesidad de protección para quienes sufren una amenaza de muerte inminente. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 16 personas protegidas, y los resultados demuestran la importancia del programa en el derecho a la vida y las principales dificultades que enfrentan los adolescentes para permanecer en el programa. Se pretende contribuir a la calificación de esta política, basada en la difusión de las voces de los adolescentes, además de pensar en futuras investigaciones que realicen el seguimiento longitudinal de los adolescentes, buscando comprender los impactos a mediano y largo plazo de su paso por el programa.

Palabras clave: adolescencia, protección, sentidos subjetivos, violencia letal.

“I feel I was reborn”: the insertion of adolescents in a Protection Program

ABSTRACT This investigation aims to analyze the subjective meanings attributed to the Program for the Protection of Children and Adolescents Threatened with Death (PPCAAM) by protected adolescents in the state of Bahia, Brazil. This policy was instituted due to the increase in the number of homicides in the 15 to 19 age group and the need for protection for those who suffer an imminent death threat. Semi-structured interviews were carried out with 16 adolescents, and the results demonstrate the importance of the program in the right to life and the main difficulties faced in a program whose insertion involves changes and restrictions. It's intended to contribute to the qualification of this important policy, based on the dissemination of the voices of adolescents, in addition to thinking about future investigations that carry out the longitudinal monitoring of adolescents, seeking to understand the medium and long-term impacts of passing through the program.

Keywords: adolescence, protection, subjective sense, lethal violence.

DATA DE RECEBIMENTO: 23/08/2020

DATA DE APROVAÇÃO: 09/12/2020

Bianca Orrico Serrão

Psicóloga, mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Coimbra, Portugal. Aluna de doutorado no Centro de Investigação em Estudos da Criança no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

E-mail: bianca.orrico@gmail.com



Juliana Prates Santana

Psicóloga, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Braga, Portugal.

E-mail: julianapsantana@gmail.com



Maria Jorge Santos Almeida Rama Ferro

Psicóloga, Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal. Mestrado e Doutorado em Psicologia na Universidade de Coimbra, Portugal. Suas linhas de investigação envolvem as áreas de Multiculturalismo, Teoria Crítica e Modelos de Aconselhamento.

E-mail: mariajorgef@fpce.uc.pt



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

UNICEF, (des)colonidades e infâncias: vidas negras importam

Flávia Cristina Silveira Lemos

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Psicologia, Belém, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-4951-4435>

Dolores Cristina Gomes Galindo

Universidade Federal do Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Cuiabá, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2071-3967>

Anderson Reis de Oliveira

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Psicologia, Belém, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-3818-2757>

Mateus Moraes de Oliveira

Universidade Federal do Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Cuiabá, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2911-1516>

Este artigo busca problematizar práticas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) de (des)colonização e, paradoxalmente, de silenciamento e controle dos corpos de crianças, além de atualização dos mecanismos de colonialidades das vidas negras. Essa problematização será feita a partir de uma conversa entre Mbembe (2014, 2018, 2019), Foucault (1979, 1999, 2002, 2004, 2008a, 2008b), Sontag (2003, 2004, 2020), Carneiro (2011), Gonzalez (1984) e Butler (2018, 2019). Para tanto, interrogam-se as práticas de (des)colonização das infâncias negras, colocando em xeque as práticas do UNICEF no Brasil.

Esta agência montou o seu primeiro escritório no Brasil em 1950. Está ligada à Organização das Nações Unidas (ONU), fundada no pós-II Guerra Mundial como uma reorganização da Liga das Nações. O Sistema das Nações Unidas tem fomentado articulações políticas e incidências intensivas em diferentes áreas do conhecimento e nas mais diversas políticas públicas voltadas aos mais variados grupos sociais e às questões sociais, econômicas, políticas, culturais, ecológicas e de segurança. Neste texto, busca-se especialmente problematizar as práticas de descolonizações racistas do UNICEF face às crianças e adolescentes no Brasil. A produção da diferença tem sido alvo de atenção dessa agência multilateral nos relatórios e ações políticas no país em várias esferas governamentais e não-governamentais.

Com efeito, a problematização das colonialidades é um foco de pesquisas e preocupações na atualidade, tanto em universidades quanto em organizações internacionais ligadas à ONU, tais como o UNICEF. Há 20 anos, trabalhamos com a análise de documentos em uma perspectiva histórica com fontes sobre a atuação do Fundo das Nações Unidas para a Infância no Brasil. Desse modo, pretende-se neste artigo problematizar acontecimentos específicos sobre as infâncias negras a partir de um recorte de uma pesquisa histórica. Vale mencionar que é um momento importante para escrevermos sobre este tema, pois em julho de 2020, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) completou 30 anos de promulgação no país, e esta lei teve contribuições dos princípios da Convenção dos Direitos Internacionais da Criança de 1989, realizada pela ONU, tendo também a participação da articulação política de assessores do UNICEF no Brasil:

O trabalho arquivístico, historiográfico, crítico-disciplinar e, inevitavelmente, intervencionista envolvido aqui é, de fato, uma tarefa de “medir silêncios”. Isso pode ser uma descrição do ato de “[...] investigar, identificar e medir [...] o desvio de um ideal que é irredutivelmente diferencial” (SPIVAK, 2010, p. 64).

Questionar especificamente a colonialidade dos corpos de crianças e adolescentes negras(os) é um relevante trabalho no presente, pois ainda há inúmeras violações de direitos dirigidas a este grupo social, sobretudo no Brasil. O UNICEF chama a atenção para este acontecimento e propõe intervenções, sugere pautas e políticas equitativas. Portanto, neste artigo, aborda-se esta temática por meio de uma perspectiva da História Cultural e da Psicologia Social.

Racismos e (des)colonidades: biopolíticas, necropolíticas e resistências

As práticas colonizadoras territoriais dos últimos séculos se atualizam por meio da cultura e da ciência, bem como por meio da concorrência desenvolvimentista entre os países. A emergência dos Estados Modernos marcou o aparecimento da competição entre empresas e entre trabalhadores(as) no liberalismo capitalista, paralelamente à criação da sociedade de direitos e da invenção da infância como objeto de governo.

Os racismos culturais e os biológicos surgem com força, no bojo da construção do capitalismo liberal, e são atualizados no neoliberalismo empresarial, lançando mão de racionalidades científicas e hierarquizantes das vidas não apenas como resquícios do colonialismo, mas como

uma nova roupagem de colonialidade em imperialismos cognitivos, econômicos e políticos da modernidade. Na segunda metade do século XX, acirra-se a concorrência empresarial e entre indivíduos na biopolítica, pautada no empresariamento da vida e dos estilos de existência. O modo de subjetivação do capitalismo mundial integrado intensifica as relações de exploração do trabalho, da mercantilização dos direitos e das relações sociais (FOUCAULT, 2008b).

A visão de civilização e educação passa a traçar uma métrica dos valores e das subjetividades por meio da avaliação e do exame socioemocional para classificar desempenhos e justificar desigualdades socioeconômicas. A concorrência econômica e política ganha incidência maior com os fluxos do capital global, especialmente se materializa no incremento das tecnologias gerenciais da morte em nome da defesa social, criando inimigos e matando como tal ato fosse cuidado com a vida.

A biopolítica toma a vida como foco no fazer viver e deixar morrer, podendo matar em nome da gerência da saúde e em nome da proteção social. Por isso, Foucault (1999, 2008a) assinalou a função tanatopolítica no interior das políticas de governo da vida, na medida em que matar e exterminar grupos, os quais foram desumanizados, pode ser uma tática de morte materializada na biopolítica. Nesse sentido, o autor salienta que nunca se matou tanto quando a vida foi apresentada como valor supremo de uma certa sociedade.

Matar em nome da vida é uma necropolítica, e gerir a vida, deixando morrer e fazendo viver alguns face à eliminação de outros, passou a ser um objetivo da biopolítica (FOUCAULT, 2008b; MBEMBE, 2014, 2018, 2019). Para organizar essas práticas, constitui-se esquemas valorativos entre os grupos sociais, tais como: testes, sanções, punições, hierarquias, comparações, controles, repartições e classificações. Os racismos ganham visibilidade nessas ações e se tornam vetores de sectarismos, fundamentalismos, comunitarismos e extremismos como racionalidades de mediação dos corpos. Para tanto, o conceito de desenvolvimento ganha centralidade, pois é por meio dele que se enquadra os corpos em escalas e lugares em gráficos dos níveis de inclusão e exclusão, em uma determinada sociedade.

Foucault (2004) assinalou que o conceito de desenvolvimento foi importante para vertentes com enquadres psicoculturais e da economia política em que as noções de subdesenvolvimento econômico, privação afetiva e sociocultural ganharam difusão como justificativas das desigualdades, sendo utilizadas para naturalizar e banalizar os racismos de Estado e de sociedade. Com efeito, conforme Butler (2019), as narrativas sobre o desenvolvimento dos países e dos sujeitos trazem elementos racistas como legitimadores da meritocracia e explicativos das hierarquias e comparações excludentes.

Mbembe (2014) explica que a educação racional seria a condição para que as pessoas negras e indígenas fossem reconhecidas como semelhantes ao homem branco Ocidental e para que sua humanidade pudesse ser tomada como figurável e perceptível à luz dos olhos eurocentrados dos Iluminismos racionalizantes (MBEMBE, 2014, 2018). Esse movimento inscreve na lógica colonial um “apagamento” das emergências étnicas do lugar de ser visto e produzido enquanto colonizado; ele passa a ser um sujeito detentor de direitos na medida em que é conduzido à razão e aos moldes (margens, bordas, molduras) ocidentais. O sujeito de direitos é colado ao sujeito da razão e ambos são apresentados no liberalismo como articulados à própria ideia de humanidade, na sociedade contemporânea.

Nos estudos de relações étnico-raciais brasileiros, isso pode ser o que chamamos de embranquecimento científico e no Direito, pautado no pressuposto racional da consciência de um sujeito soberano. É importante também ressaltar a posição estratégica da educação no processo de violência colonial – a educação (Ocidental) aqui aparece como um instrumento político/processual de apagamento étnico e direcionamento moral, como uma assassina de histórias,

como uma prática des-personificadora, ao mesmo tempo em que contém consigo a negação da diferença e o acesso ao estatuto de cidadão da pessoa colonizada. Contém a presença e a não-presença, direciona, de certo modo, o material e o que desenha como figura borrada-indiscernível. Mbembe (2014, p. 154) nos diz:

Assim, a essência da política de assimilação é dessubstancializar a diferença, através de todos os meios, para uma categoria de indígenas [e negros] cooptados para o espaço da modernidade, se fossem ‘convertidos’ e ‘cultos’, ou seja, aptos para a cidadania e para usufruir dos direitos cívicos.

A infância, que significa “sem fala”, também é vista como período de ausência, de menoridade política e psicológica (WEINMANN, 2014). A ideia de menos civilidade está na base da perspectiva de menoridade como menos desenvolvimento e é usada para relacionar a infância ao racismo pela classificação de primitivo (BUTLER, 2018). “Os tratados de civilidade pueril propõem-se a orientar os familiares e mestres, prescrevendo-lhes regras de conduta, que visam à normalização dos que são o mais infantes” (WEINMANN, 2014, p. 134).

A partir do século XIX, a biopolítica é tecida e se organiza por racionalidades dos racismos de Estado e de sociedade, que opera pela modernização normalizadora e moralizante das condutas pelo liberalismo individualista e totalizador, simultaneamente; pois individualiza a culpa e o desempenho e totaliza os valores e modelos de grupos sociais. Michel Foucault é importante nesse campo porque produziu pesquisas sobre a gestão da vida e a entrada da mesma na História, distinguidas por critérios valorativos de vidas consideradas importantes e aquelas que são desqualificadas e deslegitimadas pelo próprio Estado de Direito e pelos saberes científicos (FOUCAULT, 1999, 2008a, 2008b).

Por sua vez, Mbembe (2018) assinala que a necropolítica refere-se aos estudos sobre a colonialidade nas práticas do presente com os resquícios da escravidão nas políticas da inimizade, voltadas com mais incidência aos corpos de pessoas negras. Esta política é conceituada como necro por ser uma gestão da morte praticada contra grupos, constituídos como inimigos da sociedade em função de desigualdades socio-econômicas e injustiças históricas. A morte de jovens e adolescentes em práticas de extermínio, por exemplo, é um acontecimento analisador dessa necropolítica e está ligada à política da inimizade voltada contra povos, em função dos racismos. No bojo da invenção do Ocidente Moderno como desenvolvido pela primazia da branquitude, Mbembe (2014) salientou, em *Crítica da Razão Negra*, que os negros eram analisados como incapazes de se governarem.

Para apurar as implicações políticas desses debates, talvez seja preciso lembrar que, não obstante a revolução romântica, uma tradição bem vincada na metafísica ocidental define o ser humano como possuidor de linguagem e razão. Com efeito, não há humanidade sem linguagem. A razão em especial confere ao ser humano uma identidade genérica, de essência universal, a partir da qual decorre um conjunto de direitos e valores. A razão une todos os seres humanos. É idêntica para cada um deles (MBEMBE, 2014, p. 150).

Estes pontos são cruciais para a interrogação do silenciamento e apagamento de negros e indígenas no Brasil e em outros países, por exemplo, quando se busca pensar nos processos de subjetivação por meio de segmentações sociais, política, econômica, cultural e subjetiva realizados na gestão de uma necropolítica, conceito de Mbembe (2018). Uma pergunta se tornou central para esse autor: seriam essas pessoas inferiorizadas e desumanizadas dotadas de razão, de pensamento e de linguagem (MBEMBE, 2014)? Não podemos nos esquecer de que essas questões começaram a surgir apenas após todo o processo inicial de colonização, que trouxe consigo uma carga inimaginável de violência e xenofobia, sustentada pela certeza de que nenhum

dos grupos colonizados era considerado humano. Certeza esta construída pela imagem que o branco europeu tinha de pessoas às quais eram classificadas como negras e indígenas, ou seja, sob a insígnia de selvagens, sem religião, sem moral, sem ordem, sem organização política e vistos como animais, portanto, infra-humanos.

Classificar o colonizado enquanto alguém “racional” foi um processo ocorrido após séculos de colonização, quando emergiram as chamadas revoluções burguesas e os princípios iluministas, na Europa, onde começaram a entrar em cena na história do pensamento branco Ocidental as noções modernas de direitos individuais, igualdade, liberdade e democracia, perspectivas estas conduzidas por aspectos morais e racionais. Mbembe (2014) diz então que essas questões deram lugar a três tipos de respostas às implicações políticas relativamente distintas.

A primeira delas viria a afirmar o negro como sem história, fora da história, situar a experiência humana do negro na ordem da diferença fundamental enquanto essência biológica e cultural (MBEMBE, 2014). Nada que viesse do negro importava, era útil, tudo era desprezível, inclusive ele próprio; seria impossível conviver com o signo africano e sua herança, com o corpo negro, colocando-o como igual ao corpo branco, à experiência branca de existência. O próprio corpo negro foi constituído como testemunho dessa diferença fundamental e inquestionável – traços fenotípicos, cabelo, dança, língua e, principalmente, a cor da pele. Mbembe (2014) encerra a primeira resposta dizendo que em virtude dessa diferença radical ou até desse *ser-à-parte*, justificava-se a sua exclusão, efetiva e por direito, da esfera da cidadania humana total. Reparem que o primeiro movimento é o de *exclusão total*, de existência à parte, ou como o próprio Mbembe (2014) coloca, *ser-à-parte*.

A segunda resposta está alinhada com a primeira em relação à diferença fundamental, mas lida com ela de outra maneira, se distanciando da exclusão total. Nesta resposta, a diferença não consiste num signo africano/indígena vazio, sem razão ou com absolutamente nada, ela considera a diferença, considera costumes e preenche o signo do outro. Como Mbembe (2014) explica, trata-se de inscrever a diferença em uma ordem institucional distinta, ao mesmo tempo que se constrange esta ordem distinta a operar em um quadro fundamentalmente igualitário e hierarquizado. A diferença existe não na lógica de um [signo, corpo, lugar] branco preenchido e um [signo, corpo, lugar] colonizado vazio, mas sim na lógica de um colonizado com suas diferenças e costumes, todos considerados. A partir disso, essa diferença contida no colonizado é “incorporada” à ordem Ocidental, num campo de igualdade que pode ser disposto em um plano de falsificado no jogo do controle da ordem discursiva.

É possivelmente o que Césaire (1977) percebeu como mal enunciar os problemas para melhor legitimar as soluções que se lhe aplicam – e essa formulação pode, em última análise, servir para todas as três respostas elencadas por Mbembe (2018), na medida em que cristaliza a dinâmica relação de saber e poder, congelando-a em classificações racistas, às quais são transformadas em práticas de dominação social, econômica, política, cultural e subjetiva. Estes processos configuram uma violência, chamada de simbólica, todavia, também agenciam uma necropolítica, ou seja, uma gestão da morte na medida em que o silenciamento e exclusão são modos de matar, desumanizando em um primeiro momento para, posteriormente, deixar morrer ou fazer morrer as vidas enquadradas como desvalorizadas (MBEMBE, 2014, 2019; BUTLER, 2018).

Então, seriam produzidas formas de saber específicas, tais como: a ciência que passa a afirmar a dimensão colonial com o objetivo de documentar e arquivar a diferença, de eliminar a pluralidade e a ambivalência em prol da redução das mesmas à ordem das classificações científicas que geram efeitos da inferioridade e comparação racializada (MBEMBE, 2018), ou seja, o reconhecimento de uma existência “positiva” da diferença para menos em graus de intensidade e variação, seria o *pré-texto* para uma catalogação do colonizado, um movimento que afirmou de maneira decisiva a prática de considerar o colonizado um objeto, manipulável e, em certa medida, um processo de desumanização. Mbembe (2014, p. 153) encerra dizendo que:

O paradoxo deste processo de abstracção e de reificação é o seguinte: por um lado, aparenta reconhecimento; por outro, constitui por si um juízo moral, uma vez que, por fim, o costume é apenas singularizado para melhor indicar a que ponto o mundo indígena [e negro], na sua naturalidade, em nada coincide com o nosso; isto é, não faz parte do nosso mundo e não poderia, desde logo, servir de base à experiência de uma cidadania comum.

Por fim, a terceira resposta deriva da política/processo de assimilação/integração. Crê que é possível uma experiência situada de mundo que seria comum a todos os seres humanos enquanto uma suposta vivência de uma humanidade universal, a ser erguida por jogos de semelhanças essencializadas entre os seres humanos (MBEMBE, 2014). Aqui, as diferenças são deixadas de lado, e passa-se a acreditar em uma universalidade do ser humano tal qual uma essência, naturalizada. Porém, essa universalidade não pertence de início a todas(os), ao contrário, apenas ao branco europeu; a “herança” das outras duas “soluções” anteriores colocaria as pessoas negras e indígenas em uma posição de diferente (inferior) como pressuposto fundamental.

É possível encarar essas três respostas como três momentos e atos simultâneos. As consequências práticas desses atos foram decisivas para a formação das instituições e leis da forma como são conhecidas hoje. O primeiro ato fixa o pressuposto de *diferença excludente* das instituições modernas e todas as que viriam adiante (dentro da tradição Ocidental), colocando as pessoas negras e indígenas como seres à parte da humanidade. O segundo ato torna possível a instrumentalização dessa diferença, das formas quais fosse e forem possíveis. O terceiro ato, num gesto duplo, encerra o processo de universalização do Ocidental branco (estabelece o branco como humanidade e, a partir disso, fixa esse humano na educação, nos direitos, nas leis, na medicina, na psicologia, etc.), ao mesmo tempo em que encerra o processo de desumanização do colonizado, inscrevendo-o num eterno sentimento de incompletude, de negação de si mesmo, e de busca pela “instrução”, pela existência “digna”, nos moldes estabelecidos (e constantemente reafirmados pelas instituições ocidentais modernas) pelo europeu – no que Mbembe (2014) chama de *humanidade prorrogada*. A terceira resposta, como já disse antes, encerra o humano em torno do branco europeu ocidental. Ou seja, ela fecha o ser humano, constrói muros, fronteiras, margens, bordas – o que pretende delimitar o que está dentro e o que está fora.

O “lado de fora”, o colonizado, como já dito anteriormente, entra numa condição de *humanidade prorrogada*, por estar inscrito numa ordem ocidental de organização social – modelos de organização social oriundos da modernidade. São esses modelos de organização que embaralham essa noção de humano; porém, não de maneira totalmente “acidental”, mas de certo modo, proposital. Fazem parte das engrenagens da violência colonial, a mentira e a hipocrisia da igualdade e da universalidade, dos direitos e da individualidade e cidadania. Entretanto, apesar de ser algo proposital, acaba sendo também um ponto de embaralhamento, de confusão, de disseminação de possibilidades. A humanidade prorrogada acaba inscrita em um jogo de significantes que, ao mesmo tempo em que provoca sofrimento e dominação ao colonizado, lhe proporciona um espaço para criação e ressignificação, ou nos termos em que coloca Mbembe (2014): inversão. A respeito disso, ele diz:

É próprio dessa humanidade prorrogada, incessantemente condenada a reconfigurar-se, anunciar um desejo radical, insubmersível e vindouro, de liberdade ou de vingança, principalmente quando tal humanidade não passa pela abdicação radical do sujeito. Com efeito, ainda que juridicamente definidos como bem móveis e apesar de práticas de crueldade, de degradação e de desumanização, os escravos continuam a ser humanos. Através do seu labor ao serviço de um senhor, continuam a criar um mundo, através do gesto e da palavra, tecem relações e um mundo de

significações, inventam línguas, religiões, danças e rituais, e criam uma ‘comunidade’. A destituição e a abjeção que lhes são impostas não eliminam de todo sua força de simbolização. Pela sua mera existência, a *comunidade de escravos* não deixa de rasgar o véu da hipocrisia e da mentira que cobre as sociedades escravagistas (MBEMBE, 2014, p. 91).

Uma análise prática desses termos entrega-nos o fato de, apesar de toda a mentira e hipocrisia do colonizador, e apesar de todas as instituições e conceitos existentes atualmente (principalmente no contexto brasileiro) terem sido fechados em torno da “humanidade universal”, da obra que é o *ser humano*. Como a lógica da colonização pode ser observada de forma pronta e acabada no caso brasileiro, nos termos do que chamamos de mito da democracia racial, a perversão desses limites é disseminada e utilizada das mais variadas maneiras possíveis, constituindo privilégios, dinâmicas de exclusão, assim como formas de resistência e enfrentamento do racismo. Ainda mobilizando aspectos da terceira resposta, um deles é especialmente importante: a educação. Como Mbembe (2018) explica, seria por meio da educação que pessoas indígenas e negras seriam transformadas em cidadãs. Para além do que já foi discutido anteriormente a respeito da humanidade prorrogada, do ser-à-parte, podemos propor um olhar à palavra educação que esteja relacionando-a com outros significantes, como o próprio *humano*, *cidadão*, *indivíduo* ou *civilização*. Integrada na obra do *humano*, está a educação. Os limites, os supostos dentro e fora do *humano* são também, para efeito de análise, o dentro e fora da educação.

Contribuições de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Judith Butler e Susan Sontag para pensar a descolonização das práticas

O colonizado, inscrito nessa ordem colonial, está para a educação assim como está para sua condição de humano. Isso quer dizer que ele é situado do lado de fora, nos currículos, nas aulas, nas discussões, no plano pedagógico, nas hierarquias de valores, nos ensinamentos morais; porém, acaba embaralhando o dentro-fora da educação, na medida em que existe e é violentamente integrado na ordem e modelo educacional Ocidental (CARNEIRO, 2011). Este enquadre é uma política de guerra, a qual opera por construções de esquemas para nomear e enxergar alguém em uma perspectiva específica, cujo campo de práticas forja modos de ver, sentir, pensar e agir em relação a alguns grupos sociais como se estes fossem vida inelutáveis, precárias e vulneráveis ao máximo, desvalorizadas e colocadas como menores e até mesmo desprezíveis em escalas comparativas, gerando quadros de extermínio e um processo de indiferença face a toda essa maquinaria letal (BUTLER, 2018; SONTAG, 2003, 2004).

O enquadramento é uma prática divisora, a qual fabrica efeitos de valoração, em graus de classificação, distribuídos em gráficos de controle populacional, em uma verdadeira economia política securitária, funcionando como gestão de nomeação de quem é vida passível de luto ou não (BUTLER, 2019; SONTAG, 2020). Com efeito, autorizar algumas falas e discursos em detrimentos de outros produz hierarquia de corpos e subjetividades, sendo que a educação é uma engrenagem agenciadora de forças que podem criar ordens de dominação pela linguagem e por decisões políticas em destinação de recursos, verbas, currículos, extinção e criação de programas de proteção, etc. (CHAUÍ, 1996).

No contexto brasileiro, esse embaralhamento do dentro-fora das práticas divisórias está intimamente relacionado ao mito da democracia racial que, de saída, foi se inscrevendo na sociedade brasileira para apagar as violências coloniais, nivelando a população brasileira na condição de mestiça e eliminando, portanto, o branco e o negro do palco histórico brasileiro,

colocando em cena (de maneira mentirosa e hipócrita) o mestiço – como plano de fundo, visando eliminar a certeza de que o Brasil é um país racista. O mito da democracia racial se manifestou em estudos científicos (CARNEIRO, 2011; BOLSANELLO, 1996), na literatura brasileira, nas políticas públicas da primeira república (DOMINGUES, 2005; FERNANDES, 1989) e foi se fixando como mito fundador (CHAUÍ, 2006) na cultura do país de maneira extremamente eficaz – tendo como parâmetro de eficiência os objetivos da branquitude brasileira (SCHUCMAN, 2012).

Porém, apesar de ter promovido um apagamento e violências muito singulares à experiência brasileira, na esteira do branqueamento, da mentira e da hipocrisia vieram também alguns aspectos de subversão e perversão, que afirmam a presença negra (presença do que está fora) na “obra humana” (o dentro), e quando mostradas com nitidez e agressividade, golpeiam todas as bordas e limites desse interior. Ninguém melhor que a ativista, filósofa e antropóloga Lélia Gonzalez (1984, p. 238) para nos mostrar esses aspectos de subversão e perversão da “obra humana” Ocidental:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erros dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. E por falar em pretuguês, é importante ressaltar que o objeto parcial por excelência da cultura brasileira é a bunda (esse termo provém do quimbundo que, por sua vez, e juntamente com o ambundo, provém do tronco linguístico bantu que “casualmente” se chama bunda). E dizem que significante não marca... Marca bobeira quem pensa assim. De repente bunda é língua, é linguagem, é sentido, é coisa. De repente é desbundante perceber que o discurso da consciência, o discurso do poder dominante, quer fazer a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência europeia, muito civilizado, etc e tal. Só que na hora de mostrar o que eles chamam de ‘coisas nossas’, é um tal de falar de samba, tutu, maracatu, frevo, candomblé, umbanda, escola de samba e por aí afora.

Devemos nos atentar à capacidade da “comunidade negra” de estar dentro do cotidiano, ao mesmo tempo em que é jogada nas suas manifestações mais legítimas para fora: religião e *funk*, por exemplo. Até mesmo nesses exemplos, a “obra brasileira” acaba trazendo para dentro em momentos específicos essas manifestações – pular ondinhas no ano novo, dançar *funk* nas festas de formatura das elites brancas, fazer *feijoada vip*, cobrando R\$100,00 a entrada.

No contexto escolar, a língua formal (marca euro-ocidental) é a que aparece nos livros, na figura de poder de professores e diretores das escolas. Porém, é no pretuguês que as discussões sobre o conteúdo se desenvolvem, é no pretuguês que professoras e professores (principalmente os de escola pública, e mais ainda os que cresceram na mesma realidade que os alunos – escolas públicas e de periferia) conseguem conversar e estabelecer o tão valioso diálogo que Paulo Freire nos apresenta, numa tentativa de desconstruir a engrenagem hierárquica própria da colonização; é no pretuguês que seminários são apresentados em salas de aula de ensino médio.

Há uma relação com o mito da democracia racial que consiste justamente na percepção de que as relações raciais no Brasil são um grande e proposital – mas ao mesmo tempo acidental – embaralhamento entre o que se situa “dentro” e o que se situa “fora”, com uma série de aspectos que se repetem, se recriam, criam aspectos novos e disseminam possibilidades de destinos infinitas. Tudo depende de como se direciona o olhar para tudo isso, e a respeito do

olhar, o colonialismo pode ser utilizado para direcionar. Contudo, a diretiva tem limites e não controla todas as possibilidades de existência, apesar de se caracterizar como uma violência, à qual extrapola as relações de saber e poder, caminhando entre o plano de dominação simbólica para o da violência de uma tanatopolítica e de uma necropolítica. A colonização – o processo educativo cunhado na violência da colonização – direciona o olhar de quem estiver sendo educado, e faz parte dessa violência que esse olhar direcionado se torne hábito, se torne prisão; a mera busca por novas possibilidades sem o combate explícito aos modelos coloniais não tem resultado algum, pois se o colonizado não consegue ver o que direciona seu olhar, não vai conseguir impedir que seu olhar seja direcionado; por mais que existam infinitas possibilidades, o hábito tenta direcionar o colonizado para o “lado de fora”.

O processo histórico foi, para grande parte da nossa humanidade, um processo de habituação à morte do outro – morte lenta, morte por asfixia, morte súbita, morte delegada. Essa habituação à morte do outro, daquele ou daquela com quem se crê nada haver para partilhar, estas formas múltiplas de enfraquecimento das fontes vivas da vida em nome da raça ou da diferença, tudo isso deixou vestígios muito profundos, quer no imaginário e na cultura, quer nas relações sociais e econômicas. Tais lesões e cicatrizes impedem de fazer comunidade. De fato, a construção do comum é inseparável da reinvenção da comunidade (MBEMBE, 2014, p. 305).

Para Chauí (1996), o discurso competente e a fala autorizada presentes nas diferentes esferas da democracia brasileira materializam diferentes domínios de exclusão e interdição discursiva de diversos grupos sociais, silenciados e com suas posições e obras apagadas das práticas educativas, impedidas de circularem e serem difundidas nos lugares institucionais, nas publicações e editoras, etc. Poderia-se ainda destacar o campo da formação e do currículo neste filtro seletista da ordem do discurso.

Para exemplificar esta prática divisória dos filtros discursivos, vale a pena consultar os trabalhos de Sontag (2003, 2004, 2020), nos quais a mesma assinala como os registros são usados por um processo de apropriação cultural que os desloca em seus efeitos, após passarem por seletividades de olhar, dos procedimentos editoriais, de uma política de publicação e circulação. Cada uma dessas etapas e processualidades implica um modo de organizar e criar dispositivos institucionais e de subjetivações singulares. Segundo Spivak (2010), as falas dos grupos desvalorizados em uma cultura, sociedade e por uma política econômica são subalternizadas de diferentes maneiras e por um conjunto de práticas cotidianas e macropolíticas de educação formal e informal, mas é fundamental salientar que: “o sujeito subalterno colonizado é irremediavelmente heterogêneo” (SPIVAK, 2010, p. 57).

Com efeito, o que está em disputa são resultados da colonialidade na educação, em parte, pois há dimensões econômicas, sociais, culturais, políticas e subjetivas correlatas, nas relações entre as histórias entre vida e morte. As maneiras de apreender os acontecimentos enquanto modos de conhecer e reconhecer são importantes práticas sociais a serem interrogadas se for desejado constituir e efetivar (re)existências (des)coloniais na educação no tempo presente. Reconhecer nem sempre é conhecer para Butler (2018). A forma de realizar a inteligibilidade implica produzir determinadas normas sociais e estas afetam a classificação dos corpos, relações, subjetividades e valores. Os quadros de guerra são fruto de regimes de verdade e de uma política dos saberes em que vida e morte são efeitos das práticas de enquadramento das normas e leis.

UNICEF, Brasil e racismos: infâncias negras importam

O UNICEF (2010) lançou um relatório específico sobre os racismos nas infâncias brasileiras, sendo o primeiro em que esta temática é colocada como central em uma publicação desta agência multilateral. No ano dessa publicação, o Fundo das Nações Unidas para a Infância completava 60 anos, portanto, esse documento ganha uma visibilidade importante na medida em que apresenta uma questão relevante para o país simultaneamente à comemoração da existência dessa organização internacional. O título do relatório é *O Impacto do Racismo na Infância*. O documento destaca que houve diminuição da mortalidade infantil e redução da miséria no Brasil. Porém, estes indicadores não seriam os mesmos quando se trata de crianças negras e indígenas.

Um ponto abordado na introdução do relatório é a grave conjuntura de desigualdades sociais e econômicas na vida de crianças e adolescentes brasileiros(as), quadro este que se materializa nas escolas, nas cidades, nos estabelecimentos de saúde, na segregação social, no âmbito das violências sofridas e das políticas de assistência social. Espaços de proteção podem se tornar lugares de discriminação negativa e de preconceito, bloqueando acessos e oportunidades, por exemplo, como é possível visualizar, abaixo:

Essas crianças e adolescentes ainda vivem em contextos de desigualdades. São vítimas do racismo nas escolas, nas ruas, nos hospitais ou aldeias e, às vezes, dentro de suas famílias. Deparam-se constantemente com situações de discriminação, de preconceito ou segregação. Uma simples palavra, um gesto ou um olhar menos atencioso pode gerar um sentimento de inferioridade, em que a criança tende, de forma inconsciente ou não, a desvalorizar e negar suas tradições, sua identidade e costumes (UNICEF, 2010, p. 3).

Vinte e seis milhões de crianças e adolescentes brasileiros vivem em famílias pobres. Representam 45,6% do total de crianças e adolescentes do País. Desses, 17 milhões são negros. Entre as crianças brancas, a pobreza atinge 32,9%; entre as crianças negras, 56%. A iniquidade racial na pobreza entre crianças continua mantendo-se nos mesmos patamares: uma criança negra tem 70% mais risco de ser pobre do que uma criança branca (UNICEF, 2010, p. 6).

Os índices de mortalidade infantil de crianças indígenas e negras é bem maior do que o de crianças brancas, assim como o da pobreza. Iniquidades históricas têm sido reproduzidas no tocante à raça-etnia no Brasil, e estas atingem de modo intenso as vidas de infâncias negras, as prejudicando gravemente em diferentes áreas e setores de suas vidas e existências.

No Brasil, apesar de todos os esforços que asseguraram uma taxa de mortalidade infantil em torno de 19 mortes para cada 1.000 crianças nascidas vivas, a taxa de mortalidade infantil indígena ainda representa um sério problema de saúde pública. Em 2009, relatório oficial da Fundação Nacional de Saúde (Funasa) revelou a taxa de 41,9 mortes infantis para cada 1.000 crianças indígenas nascidas vivas. Embora esse dado reflita uma forte tendência de queda desde 2000, ele representa valores acima da população em geral (UNICEF, 2010, p. 6):

Uma criança indígena entre 7 e 14 anos tem quase três vezes mais chance de estar fora da escola do que uma criança branca na mesma faixa etária; e uma criança negra entre 7 e 14 anos tem 30% mais chance de estar fora da escola do que uma criança branca na mesma faixa etária (UNICEF, 2010, p. 7).

O bloqueio escolar e a evasão fazem parte de repúblicas pouco democráticas e que exclui muitos da condição de cidadania efetiva ao impedir a escolarização de determinados grupos sociais de diferentes modos pelo preconceito, discriminação negativa e ausência de políticas sociais afirmativas. Castel (2008), ao estudar o processo de bloqueio escolar, na França, ressaltou que em boa parte eram filhos de imigrantes da África e, para este sociólogo, esses estudantes eram construídos como autóctones da República, em uma política explícita de impedimento educativo. Esta prática assinala um ponto importante a ser considerado na colonialidade cultural, educativa e científica na medida em que deixa evidente o campo de disputas racistas no apagamento das crianças e adolescentes cedo, já no contexto escolar:

Na adolescência, algumas das maiores violações são os homicídios, a exploração sexual. [...] No tema da exploração sexual, as vítimas desse tipo de crime, em sua grande maioria, são adolescentes entre 15 e 17 anos de idade, quase sempre negras ou indígenas (UNICEF, 2010, p. 7).

Na adolescência, algumas das maiores violações são os homicídios, a exploração sexual nas grandes cidades e os suicídios nas aldeias indígenas. Segundo o estudo realizado sobre o Índice de Homicídio na Adolescência (IHA) – uma parceria entre Laboratório de Análise da Violência, UNICEF, SEDH e Observatório de Favelas –, o risco de ser assassinado é 2,6 vezes maior para os adolescentes negros em comparação aos brancos, nas grandes e médias cidades brasileiras, com população acima de 100.000 habitantes (UNICEF, 2010, p. 8).

O extermínio de adolescentes negros(as) e o alto índice de mortalidade infantil de crianças negras é um analisador da necropolítica e da tanatopolítica na medida em que evidencia o deixar morrer e o matar aqueles que são classificados como vidas matáveis e que são desvalorizadas de modo racista pelo Estado e pela sociedade. O deixar morrer é o não agir para diminuir e eliminar a vulnerabilidade maior de um grupo pela implementação de políticas sociais e definição de orçamento específico para tais ações. Já o genocídio de jovens negros(as) é a própria política de morte e da inimizade em ato, na matança desse grupo por milícias, por policiais e durante o cumprimento de medidas socioeducativas de privação da liberdade, por exemplo. É nesse sentido que Mbembe (2018) destaca que o matar se torna uma assunto e ato de alta precisão, no contemporâneo. A patrulha e a intimidação são também maneiras de efetuar guerras altamente destrutivas na atualidade contra os grupos que são tornados não valorizados e não importantes.

Cálculos econômicos produzidos nos últimos anos mostram que, para superar os atuais indicadores de desigualdades raciais na população brasileira, seriam necessários R\$ 67,2 bilhões, investidos em curto prazo. Com esses recursos, seria possível equalizar os indicadores de educação, habitação e saneamento, e como consequência desencadear um processo de equilíbrio na igualdade de acesso aos serviços para os diferentes grupos da sociedade. Esse valor pode ser revertido em ações comprometidas com a cidadania e com a ética, que buscam a promoção da igualdade étnico-racial, resultando em efeitos positivos na educação de crianças e adolescentes (UNICEF, 2010, p. 12):

Chamar a atenção sobre os impactos do racismo na formação de uma criança é reconquistar os valores e as atitudes que possibilitam o reconhecimento da riqueza da diversidade brasileira; e de como essa riqueza tem valor como bem imaterial para nossas crianças e adolescentes, gerando uma sociedade mais justa.

O Brasil tem desenvolvido muitas ações relevantes em favor da criança, mas a distância entre a política pública e as crianças indígenas, brancas e negras é muito grande e persiste há muitos anos. Precisamos pensar mais sobre por que essas distâncias não diminuem apesar das políticas e refletir sobre como nossas crianças estão se desenvolvendo sob a naturalização do racismo. Para fazer acontecer a igualdade, é preciso olhar de frente essa questão e dar o valor devido à diversidade (UNICEF, 2010).

Estes acontecimentos relatados pelo UNICEF (2010) delinham o que Butler (2019) definiu como quadros de guerra, cujos enquadramentos das políticas públicas apontam que alguns grupos de crianças são privilegiadas face a outros que têm seus direitos negados. A maneira de distribuir recursos, de tomar decisões políticas e a prática de implementação e acompanhamento das intervenções sociais são formas de silenciar, apagar, interditar e subalternizar grupos. Portanto, a colonialidade é um projeto e não uma naturalidade econômica, cultural e subjetiva. Mbembe (2018) assinala que grupos produzidos como selvagens não são vistos como cidadãos.

Crianças e adolescentes têm o direito a conhecer e valorizar os diferentes modos de agir, de pensar, de ver o mundo e de aprender a se relacionar com o outro. Crianças também têm o direito de ser reconhecidas em suas identidades e de desenvolver a sua autoestima e seus valores como grupo étnico ou histórico. Dessa forma, tecidos sociais de igualdade tendem a ser mais fortes e reais (UNICEF, 2010).

Ser reconhecido(a), acessar direitos e ser valorizado(a) em uma sociedade é o efeito e resultado de um complexo contexto de ações éticas, estéticas e políticas, em um tempo e espaço históricos específicos. A colonialidade ocorre como uma guerra em que se exerce uma necropolítica, a qual forja alguém como inimigo e, sobretudo, visa submeter quem é colocado neste lugar. Este suposto inimigo é alvo de suspensão da sua humanidade, da sua cidadania e da sua condição de singularidade subjetiva. Alguém sem poder materializar e ter reconhecida a sua fala e o seu pensamento é um ser que é anulado e destituído de uma sociedade de direitos e da própria condição ontológica de existir como um ser humano.

Conclusões provisórias

Quando se problematiza educação e colonialidade, busca-se analisar o quanto os corpos dependem de condições de sobrevivência e de instituições sociais para reduzirem a precariedade da vida. A desumanização de grupos, sobretudo negros e indígenas, é parte de um projeto de sociedade em que disciplina, soberania, biopolítica, tanatopolítica, necropolítica, colonialidade, educação, dominação e violência estão interligadas, em uma imensa rede de forças, algumas mais duras e centrípetas; outras, mais flexíveis e centrífugas.

Os níveis de responsabilidade de cada política aprovada e/ou extinta, de cada aspecto das apreensões do pensamento, do conhecer e reconhecer são e podem ser distribuídos por todos e todas, na medida em que posiciona cada ser em um imenso plano de compromisso com o bem comum. Algo sério deve-se problematizar quando o sofrimento do outro não incomoda e toca alguém.

Ora, Butler (2018) provoca cada um a pensar o quanto a comoção é fabricada e como ela é resultante de uma regulação política. Qual é a capacidade do povo se indignar face aos poderes da necropolítica e da tanatopolítica, da violência e dominação, dos enquadramentos mortíferos das guerras e dos processos diferenciadores dos corpos em classificações disciplinares e soberanas, entrelaçados em uma biopolítica? Como o controle das imagens e dos discursos por um projeto colonial pode modular e em que medida um governo das condutas pautado no extermínio e o quanto o luto se torna passível de ser vivido a partir destas práticas?

Estas e outras questões são contundentes e auxiliam a formular um campo profícuo de estudos e políticas de cuidado com viés (des)colonial para que se realize uma educação libertária, a qual não desumanize nem minorize ninguém. Acreditar no que pode um corpo e tomar posse da fala, do lugar de quem pode falar porque ocupa uma posição sem ser necessariamente um especialista de algo, mas pela própria dimensão da experiência enquanto ato legítimo de uma política afirmativa da vida.

O UNICEF, ao trabalhar a infância sem racismo, atua em uma visão liberal de abertura de oportunidades e acessos, de quebra de preconceitos e segregações. Ainda atua na vertente dos direitos à igualdade e ao reconhecimento como fundamentais para a garantia da vida e do respeito às infâncias negras, no Brasil. Neste sentido, essa agência é uma parceira importante na defesa e promoção dos direitos das crianças e adolescentes negras e no enfrentamento aos racismos no país. O Fundo das Nações Unidas para a Infância faz pressões relevantes ao Brasil para a implantação de políticas públicas concretas de ruptura dos racismos e de resistências às práticas necropolíticas, biopolíticas e tanatopolíticas bem como de crítica aos apagamentos, desautorizações e interdições discursivas sofridas pelas crianças e adolescentes negras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, v. 12, n. 12, p. 153-165, 1996.

BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. **Vida precária: os poderes do luto e da violência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTEL, R. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo.** Tradução Noêmia de Sousa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1977.

CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

_____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** São Paulo: Cortez, 1996.

DOMINGUES, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latino-americanos** [online], v. 6, n. 10, p. 116-131, 2005. Disponível em: <<https://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/113653>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro.** São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Segurança, território e população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Ciências Sociais Hoje, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

_____. **Necropolítica**. São Paulo: N-1, 2018.

_____. **Sair da grande noite**. Ensaios sobre a África descolonizada. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SONTAG, S. C. **Contra a interpretação e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Sobre a fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

UNICEF. **O impacto do racismo na infância**. Brasília: UNICEF, 2010.

WEINMANN, A. O. **Infância**: um dos nomes da não razão. Brasília: Editora UNB, 2014.

RESUMO Este artigo busca problematizar práticas do UNICEF de (des)colonização e, paradoxalmente, de silenciamento e controle dos corpos de crianças e pela atualização dos mecanismos de colonialidades das vidas negras, a partir de uma conversa entre Mbembe, Foucault, Sontag, Carneiro, Gonzalez e Butler. O texto é resultado de pesquisas com documentos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Trabalha-se com documentos sobre a situação da infância brasileira, produzidos em português pela referida agência internacional, no país. Problematiza-se o enquadramento das vidas de crianças negras e como elas são construídas como precárias a ponto de serem vulnerabilizadas por mecanismos biopolíticos e necropolíticos de desautorização e interdição discursivos de todos(as) que são classificados(as) como não humanos, logo, alvos de colonização. Por fim, abordam-se fragmentos de relatórios do UNICEF em que os enquadres de guerra biopolíticos e necropolíticos são materializados por tanatopolíticas.

Palavras-chave: colonialidade, necropolítica, biopolítica, UNICEF, infâncias negras.

Unicef, (de)colonialidades y niños: la vida negra importa

RESUMEN Este artículo busca problematizar las prácticas de UNICEF de (des)colonización y, paradójicamente, de silenciar y controlar los cuerpos de los niños y actualizar los mecanismos de colonialidad en las vidas de los negros, basado en una conversación entre Mbembe, Foucault, Sontag, Carneiro, Gonzalez e Butler. El texto es el resultado de una investigación con documentos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Trabajamos con documentos sobre la situación de la infancia brasileña, producidos en portugués por la mencionada agencia internacional en el país. El encuadre de las vidas de los niños negros se problematiza y cómo se construyen como precarios hasta el punto de ser vulnerables por mecanismos biopolíticos y necropolíticos de desautorización e interdicción discursiva de todos los que están clasificados como no humanos, por lo tanto, objetivo colonización. Finalmente, aborda fragmentos de informes de UNICEF en los que los marcos biopolíticos y necropolíticos de la guerra se materializan por tanatopolítica.

Palabras clave: colonialidad, necropolítica, biopolítica, UNICEF, infancias negras.

Unicef, (de)colonialities and children: black lives matter

ABSTRACT This article seeks to problematize UNICEF practices of (de)colonization and, paradoxically, of silencing and controlling the bodies of children and by updating the mechanisms of coloniality in black lives, based on a conversation between Mbembe, Foucault, Sontag, Carneiro, Gonzalez e Butler. The text is the result of research with documents from the United Nations Children's Fund (UNICEF). We work with documents on the situation of Brazilian childhood, produced in Portuguese by the aforementioned international agency in the country. The framing of the lives of black children is problematized as is how they are constructed as precarious to the point of being vulnerable by biopolitical and necropolitical mechanisms of disauthorization and discursive interdiction of all who are classified as non-human, therefore, target colonization. Finally, it addresses fragments of UNICEF reports in which the biopolitical and necropolitical frameworks of war are materialized by tanatopolitics.

Keywords: coloniality, necropolitics, biopolitics, UNICEF, black childhoods.

DATA DE RECEBIMENTO: 08/09/2020

DATA DE APROVAÇÃO: 08/02/2021



Flávia Cristina Silveira Lemos

Psicóloga. Mestre em Psicologia Social. Doutora em História Cultural pela Universidade Estadual Paulista, Assis, Brasil. Professora Associada III de Psicologia Social na Universidade Federal do Pará, Brasil. Bolsista de Produtividade PQ2/CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasil.

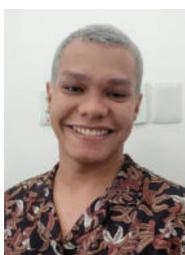
E-mail: flaviacslemos@gmail.com



Dolores Cristina Gomes Galindo

Psicóloga. Doutora em Psicologia Social. Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.

E-mail: dolorescristinagomesgalundo@gmail.com



Anderson Reis de Oliveira

Aluno de graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Pará, Brasil. Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico: CNPq, Brasil.

E-mail: andersonreis@1356@gmail.com



Mateus Moraes de Oliveira

Aluno de graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá, Brasil. Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, Brasil.

E-mail: mateus10tw@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

La niñez y los actuales procesos migratorios en la región latinoamericana

ENTREVISTA DE

Indira Granda

Fundación CINDE y Universidad de Manizales, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Manizales, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-6160-5674>

Y/E

Julián Loaiza de la Pava

Fundación CINDE y Universidad de Manizales, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Manizales, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-6170-4915>

CON/COM

Pablo Ceriani Cernadas

Universidad Nacional de Lanús, Departamento de Planificación y Políticas Públicas, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Indira Granda

Buenas tardes, Dr. Pablo. Lo saludamos con mucho gusto y esperamos que se encuentre bien ¿Puede contar para las y los lectores algo de su formación y trayectoria en el campo de los estudios migratorios, así como de la relevancia que le da a la *Determinación del Interés Superior del Niño* en el gobierno de la migración contemporánea?

Pablo Ceriani Cernadas

Muchas gracias por esta invitación a conversar. Sobre lo que me consultas, puedo decir que yo me aproximo al tema migratorio desde el ámbito de la sociedad civil. En los últimos años de la década del noventa, como abogado del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) – un organismo de derechos humanos argentino creado en 1979 –, trabajaba en el acompañamiento jurídico de personas víctimas de diferentes formas de restricción, abuso o violación de sus derechos.

En esos años, allí empezamos un proyecto de diálogo con sectores de migrantes, refugiados, comunidades indígenas y afrodescendientes en Argentina, en el marco de la preparación de la Conferencia Mundial contra el Racismo, que se celebró en Durban, Sudáfrica, en 2001.

A la par, como organización que brindaba asistencia jurídica gratuita, entramos en contacto con una demanda cada vez mayor de ese tipo de servicios o apoyo, por parte de las personas y familias migrantes. Esto porque en Argentina teníamos un marco normativo de la época de la dictadura militar, que era muy restrictivo. Y que, en aquellos años, coincidió – no por casualidad –, con uno de los tantos ciclos de crisis económica profunda del país, que derivó en la expresión de situaciones de elevada xenofobia (social, institucional y comunicacional), que incluyeron actos de violencia, contra población migrante.

Todo eso contribuyó a que el tema estuviera en la agenda de nuestro trabajo, en la elaboración de estrategias de incidencia de defensa de derechos, de acciones ante el poder legislativo para cambiar el marco normativo, y, en el ámbito del poder ejecutivo, para generar cambio en las actuaciones y los discursos hacia las personas migrantes.

Ya desde aquel entonces, año 1999, 2000, 2001, 2002, en el plano jurídico, nos enfrentamos a casos de separaciones familiares por deportaciones arbitrarias, por lo que empezamos a trabajar con argumentos utilizados en temas clásicos de protección de la niñez y en la Convención sobre los Derechos del Niño, especialmente, el principio del interés superior del niño, el derecho a la participación, a ser oído, a la unidad familiar, ahora aplicados a casos de migración.

El caudal de demandas que existía de la población migrante frente a los derechos que veían abusados o negados, llevó a que creáramos, para fortalecer aquella respuesta, la *Clínica jurídica de defensa de derechos humanos*, en alianza con la Comisión Argentina para Refugiados y Migrantes (CAREF) y la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, con dos objetivos: uno, proceder con acciones legales concretas y brindar asistencia jurídica gratuita a las personas migrantes, solicitantes de asilo y refugiadas; y dos, contribuir a la formación de profesionales del derecho en el tema migratorio – algo que notábamos como una laguna muy importante, ya que percibíamos que el derecho se había desentendido del tema de migraciones, siendo abordado principalmente por otras ciencias sociales, como la sociología, el trabajo social y la antropología, y, poco a poco, por algunas otras, como la psicología.

Con esta iniciativa se trataba de volver a traer la discusión al ámbito jurídico, de encontrar herramientas para la protección de derechos, ya que el escenario nos mostraba que se utilizaba la disciplina del derecho de una forma cada vez más contradictoria y hasta perversa, para justificar la negación de derechos básicos y del principio de igualdad, con base en criterios como la nacionalidad o la condición administrativa migratoria.

Posteriormente, luego de varios años de actividad profesional, sentí la necesidad de incorporar herramientas teóricas. En el trabajo en defensa de derechos de las personas migrantes todo lo había aprendido en la práctica, intentando allí crear estrategias, herramientas y argumentos, por esas falencias de formación jurídica de las carreras de derecho en esta temática. Por ello, decidí hacer la formación de postgrado, me especialicé en el estudio de las migraciones y cursé un programa de doctorado en Derechos Humanos orientado a temas de movilidad humana, así como una maestría en temas de migraciones internacionales, ambos en Universidades de España; esto me dio herramientas teóricas para volver hacia los pasos dados en la práctica, con el mismo objetivo de tributar a la transformación: es decir, volcar todo aquello hacia cambios político normativos, sociales o de carácter práctico y hasta a nivel de representaciones culturales – todas apuestas de largo plazo.

Parte de los aprendizajes para mí de esta trayectoria en formación y acción social, es que tanto la academia como las organizaciones sociales, entre otras instancias, son medios para sembrar ideas que lleven a que la ciudadanía sea más despierta, más crítica, de crear antidotos, a modo que rechace cualquier propuesta política que intente legitimar que un vecino o vecina porque nació al otro lado del río, tiene que gozar de menos derechos.

Creo que el campo migratorio es un espacio polarizado entre aquellos actores que presentan a las migraciones como una amenaza, un riesgo, un problema, y los que actúan desde una perspectiva de defensa de derechos.

Y esa discusión, para encontrar soluciones, debe ampliarse, ya que la temática migratoria es, en realidad, una cuestión social, y en especial, una cuestión social integral. Por eso, es indispensable incorporar otros actores para promover políticas de movilidad humana integrales, efectivas, democráticas y con enfoque de derechos. De esta manera, por ejemplo, al hablar de la niñez migrante es preciso dar un lugar central, primero que nada, a los organismos públicos y sociales especializadas en niños, niñas y adolescentes; al hablar de salud y migración es fundamental centrar el diálogo – y las políticas – en la salud de las personas y los objetivos de políticas de salud pública, y, por ende, hacerlo junto a los actores del ámbito de la salud – antes que los encargados de cuestiones como el ingreso a un territorio. En definitiva, se trata de discutir sobre qué condiciones de vida queremos garantizar a quienes comparten una comunidad, y qué instituciones, políticas y procesos son necesarios para ello.

Indira Granda

Para continuar con esta idea acerca de las condiciones de vida o existencia que queremos garantizar ¿cuáles son las condiciones de migración dadas a los niños, niñas y adolescentes en los años recientes en nuestro continente?

Pablo Ceriani Cernadas

Hay varios aspectos interesantes a nivel regional, uno es el carácter dinámico que tiene la foto de las migraciones. En un punto de partida, hace 10 o 15 años presenciamos dos procesos de movilidad clásicos: uno, de países de América Latina y El Caribe hacia Estados Unidos y a Europa; y dos, la movilidad hacia países limítrofes. Por ejemplo, hacia Argentina, a Venezuela, de Nicaragua a Costa Rica, cierta migración guatemalteca al sur de México, de Haití a República Dominicana, que es un movimiento poblacional de larga data, entre otros. En términos estadísticos, el segundo movimiento ha sido bastante inferior a aquellos realizados en dirección hacia Estados Unidos.

En los últimos 10 o 15 años, esta foto cambió mucho en diferentes sentidos: surgen nuevos procesos de movilidad, especialmente dentro de los procesos de migración sur-sur, la migración hacia destinos más novedosos, como Chile por ejemplo; la migración hondureña a El Salvador (por trabajo rural), la migración haitiana a otros países de El Caribe, a Brasil, a Argentina o Chile, atravesando buena parte del continente desde Ecuador a Estados

Unidos; la migración asiática y africana, que busca permanecer en la región o moverse desde diferentes países, cruzando el Darién, Panamá, y otros países con el objetivo de llegar a Estados Unidos – aun cuando muchos, lamentablemente, no lo logran debido a los múltiples retos y riesgos que de manera creciente han caracterizado diversas rutas migratorias.

Otro aspecto es el carácter de crisis. Pienso que presenciamos en la región dos de las principales cinco crisis de movilidad a nivel mundial. Una es la movilidad de personas centroamericanas (de Honduras, Guatemala y El Salvador) hacia (a través de) México, para ir a Estados Unidos; que, a partir del año 2000 en adelante y marcadamente a partir del año 2010, adquiere la presencia cuantitativamente importante de niños, niñas y adolescentes en todo tipo de categoría de niñez en contexto de movilidad: niños migrando con uno o los dos padres, con otros familiares o adultos conocidos, migrando completamente solos, con hermanos o primos, o migrando en el marco de redes de tráfico de personas.

Una característica de este proceso migratorio es la presencia del desplazamiento de niños cada vez más jóvenes. Si tomamos las cifras de México del año 2014, la edad de la amplia mayoría de la población infanto-juvenil en movilidad alcanzaba entre 14 y 17 años de edad, pocos años después sabemos que el porcentaje de niños o niñas menores de 12 años ha crecido de manera considerable, como lo evidencian las estadísticas oficiales de detención migratoria en México¹.

Otro de los rasgos de esta crisis migratoria tiene que ver con la complejidad de las causas de la migración de los niños. A los problemas estructurales de exclusión, de pobreza, de desigualdad, se suman niveles inéditos de formas de violencia en general y contra la niñez en particular, que puede ser de tipo institucional (en los tres países se expresa con énfasis, pero sobre todo en el caso hondureño), también violencia en el barrio, en la comunidad (maras, pandillas), que encuentra una repuesta securitaria por parte de los Estados (vinculada a la defensa de la soberanía estatal antes que a la vida de las personas); existe la violencia sexual muy fuerte contra chicas y todo ello ante una impunidad generalizada.

Luego, esto se complementa con un proceso que visibiliza una absoluta ausencia de la mirada de la infancia y la familia en los procesos migratorios, concretamente lo afirmo pensando en la acción de la política estadounidense de las dos últimas décadas – que es importante destacar en esta crisis.

Buena parte de los niños centroamericanos que viajan solos tiene a sus padres o a uno de ellos en Estados Unidos. Entonces, hay una finalidad de reunificación familiar en sus desplazamientos.

Sucede que la última regularización migratoria que hizo Estados Unidos fue en el año 2006. Por ende, aquellos adultos o adultas que llegaron después de esa fecha no han podido formalizar su situación migratoria en el país norteamericano, algo que impide que puedan cubrir las condiciones para que sus hijos realicen un viaje seguro y regular, a propósito de reunificarse como familia. Esto es uno de los tantos casos que explica que la irregularidad de la movilidad humana se ha convertido en un fenómeno estructural como consecuencia de los cambios operados en las políticas migratorias, que es diferente a explicarlo como una mayor tendencia hacia la ilegalidad y clandestinidad de las personas que emigran.

1 Se puede ampliar información sobre medición de la migración y fuentes estadísticas en México, en Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas (UPMRIP). Documento sobre niñez migrante: Niñas, niños y adolescentes en situación migratoria irregular, desde y en tránsito por México (UPMRIP, 2020).

Antes de pasar a desarrollar la segunda crisis y sistematizando la discusión sobre Centroamérica y México, algo que marca su agenda es la privación de libertad de niñas y niños migrantes y solicitantes de asilo: se trata de una respuesta represiva, que sigue entendiendo a la migración como un problema de seguridad nacional, independientemente que se encuentre frente a niñas, niños, adolescentes, adultos o grupos familiares. Una respuesta impermeable a más de 30 años de desarrollo de la Convención de los Derechos del Niño – una tragedia humanitaria cuando se piensa que, solo en 2019, en México, fueron encarcelados en estaciones migratorias alrededor de 60 mil niños, que luego fueron retornados.

Otro fenómeno que le cambia la cara ya más recientemente a la región es, por supuesto, la movilidad de millones de personas venezolanas en tan pocos años. En términos cuantitativos, el único proceso tan masivo de emigración forzada que podemos contar es el que se origina en Colombia – un proceso que numéricamente es mayor y que se da a lo largo de décadas por razones principalmente vinculadas con el conflicto armado, y cuyo movimiento se dirige hacia destinos diversos (Europa, Estados Unidos, además de América Latina). La realidad del desplazamiento venezolano es que se orienta en un 85% hacia países de Latinoamérica y se da en un plazo muy corto de tiempo, en 3, 4 años.

Las estadísticas de este proceso migratorio expresan sobrerrepresentación de niños y niñas². En algunos casos, llega a 25 o 35% de la población total de personas migrantes de origen venezolano (dependiendo de la muestra que se tome), que son números muy altos. Y que es algo que genera muchos cambios en cuanto a la foto que teníamos de países receptores y países expulsores de personas migrantes y refugiadas, en América Latina.

La realidad colombiana, la realidad peruana, por ejemplo, son hoy atravesadas por la recepción de muchas familias, de cientos de miles de niñas y niños venezolanos que se van insertando en el sistema escolar en tan pocos años, a la comunidad, al barrio, configurando un reto notable en estos países y sociedades.

Pero es bueno apuntar que el cambio no solo ocurre en la dimensión demográfica, de convivencia, en espacios barriales, comunitarios, y en el sistema educativo de muchos países latinoamericanos, también estamos presenciando un cambio en la reacción al fenómeno migratorio que tiene que ver con un cambio político en la región.

Hoy, surgen iniciativas que intentan ir hacia atrás en cuanto a ciertos principios que caracterizaron a la región sudamericana en el tratamiento de la movilidad humana, que abarcaron la visibilidad de la niñez en el proceso de migración y la creación de mecanismos, herramientas o interpretaciones dirigidas a proteger sus derechos, o iniciativas que, entre sus debilidades, presentan una preocupante ausencia de un enfoque de infancia.

Por ejemplo, en el proyecto de ley migratoria que se debatió en Colombia el 20 de agosto de 2020, y el proyecto que se debatió en el senado chileno el 17 de agosto de este mismo año, se ve muy poco o nada de desarrollo en torno a los derechos de la niñez, sin perjuicio de incluir en forma genérica principios como el interés superior del niño.

² Se puede obtener información en: HERRERA, G.; ALVAREZ, S.; CABEZAS, G. **Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2020.

En ese sentido, son cambios que caen en un doble déficit, que es, la invisibilidad de la infancia en la política migratoria, y cómo ello afecta derechos de niños, niñas y adolescentes, y en las políticas de niñez la ausencia del abordaje del fenómeno migratorio y su impacto en los niños y niñas en contexto de movilidad humana.

Julián Loaiza de la Pava Ha sido muy provocadora la forma en la que propones el tema. Empezando por pensar la migración de niños y niñas desde una mirada puesta en los sujetos, centrando la discusión en la vida y la niñez. Así, entendemos que el problema no es la migración, sino las condiciones de vulnerabilidad con las que se emigra. Y mientras hablabas, se me hacía la imagen de los niños y las niñas como migrantes *de hecho*: ya que se espera que no permanezcan en estado de infancia, al contrario, se espera que cambien de lugar, de estado, que se muevan o transiten. Entonces, el problema, insisto, no es la migración, se trata de las condiciones. Y ahora te preguntaría no por esas condiciones más estructurales, sino por las del orden subjetivo. ¿Qué comprensiones tienes de los procesos de subjetividad o de aquello que tiene que ver con los procesos de configuración de los modos de ser sujetos en estos procesos de movilidad? Algo que implica no apenas a los niños y las niñas que se desplazan, sino a la comunidad a las que ellos o ellas llegan, que puede ser la escuela, por ejemplo; un espacio de potencial acogida en el que también pasan cosas como experiencias de subjetividad. Además, te preguntaría acerca de referencias de investigaciones con poblaciones migrantes que se hayan aproximado desde una perspectiva de investigar *con* y no desde un investigar *sobre* los sujetos, que expliquen o comprendan lo que sucede subjetivamente con niños y niñas que arriban y reciben a sus pares.

Pablo Ceriani Cernadas Me gustó esa idea del niño como migrante en sí, está buena e invita a profundizar la reflexión.

Hay mucho trabajo que se centra en lo subjetivo desde diferentes disciplinas, en el ámbito de la sociología, la psicología y de la educación – siendo este último uno de los que asume enfoques de investigación más participativos.

Y esto de lo participativo recoge una demanda que viene de la línea de los derechos del niño, en cuanto al derecho a la participación, a ser reconocido como sujeto activo, sujeto con su propia voz, que implica que alguien que va a hablar como investigador en el campo de la infancia tiene que garantizar esos derechos en el proceso de investigación.

Para quienes actuamos desde las organizaciones sociales o la academia en el propio campo migratorio, como defensores o investigadores, cada vez más fuimos aprendiendo esto a partir de los errores, siendo llamados a reflexionar sobre nuestras acciones, especialmente con el fin de reconocer a las personas migrantes y refugiadas como sujetos políticos, sujetos sociales, afirmando su participación activa y efectiva y el lugar central que tienen que tener en cualquier debate, iniciativa o proceso sociopolítico sobre temas de movilidad humana. En el mejor de los sentidos, hemos sido presionados para transformar las formas de intervención y de análisis, en buena hora, la verdad.

Sobre las cuestiones de la subjetividad existen las investigaciones vinculadas al propio desarraigo y lo que supone la vida en otro lugar. Hay abundantes trabajos basados en las contribuciones de Abdelmalek Sayad³, que elabora esta idea de que los inmigrantes son invisibles, que habitan una no pertenencia en dos lugares al mismo tiempo. Incluso, trabajos

3 SAYAD, A. **La doble ausencia**: De las ilusiones del emigrado, a los padecimientos del inmigrado. Barcelona: Anthropos, 2010.

de Pierre Bourdieu en el ámbito educativo también exponen esto⁴. Hay numerosos trabajos en terreno, ya en los últimos años con esta lógica más participativa, que no estuvo presente en elaboraciones anteriores o más clásicas en el tema.

Otra línea de desarrollo se abre en el campo de lo sociocomunitario, se trata de investigaciones no inscritas de entrada en los estudios migratorios, pero que son trabajos que abordan las interacciones y sociabilidades juveniles en la comunidad, entre migrantes y no migrantes.

También, recientemente se han multiplicado los estudios de la migración venezolana, que incluyen la aproximación y comprensión de los modos de estar en el ámbito educativo y barrial, en Perú, en Colombia y en Chile. De más larga data, hay un amplio catálogo de trabajo realizado desde diversas ciencias sociales en temas como la integración educativa de niños y niñas migrantes, e hijos e hijas de migrantes, en Argentina y otros países de la región con larga trayectoria como receptores de población migrante.

En España, existe un repertorio abundante de investigaciones de la vida de los niños en los sistemas de protección de infancia, que abordan experiencias de niñas y niños migrantes, refugiados o solicitantes de asilo que conviven con otros nacionales que se encuentran tutelados por el sistema público, que dan cuenta de la subjetividad y del impacto subjetivo en esos espacios tan específicos⁵.

Indira Granda

Me parece que para terminar podemos hablar de las repercusiones de la pandemia actual declarada por el brote del virus responsable de Covid-19, proponer algunas reflexiones sobre la base de este contexto de emergencia que ha actuado en la dimensión de la movilidad. ¿Cuál cree que sea el devenir de los fenómenos migratorios en nuestra región a partir de los efectos de la pandemia?

Pablo Ceriani Cernadas

Creo que se presenta un escenario desafiante. En un primer término porque hay una realidad de invisibilidad y visibilidad. La primera se expresa en las medidas que en muchos países se han establecido para mitigar los efectos de la crisis, como aquellas de protección social (transferencias de efectivo, entrega de alimentos, ayuda para el cuidado de niños), que han dejado por fuera a la población migrante, total o parcialmente.

En cuanto a la visibilidad, la población migrante es una de las que se encuentra en mayores condiciones de vulnerabilidad frente a las medidas de restricción de la movilidad o confinamiento establecidas para evitar el riesgo de propagación del virus.

4 BOURDIEU, P. Violencia simbólica y luchas políticas. In: _____. **Meditaciones Pascalianas**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1999.

Investigaciones en el campo de la infancia y las migraciones vinculadas a métodos participativos y a la construcción de subjetividades:

MOSCOSO, M. **Biografía para uso de los pájaros**. Memoria, infancia y migración. Quito: Editorial IAEN, 2013.

PAVEZ-SOTO, I. Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. **Migraciones Internacionales**, Tijuana, v. 9, n. 4, dic. 2018.

ZUÑIGA, V.; GIORGULI, S. **Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5**. México: El Colegio de México, 2019.

5 Pueden consultarse las amplias referencias bibliográficas disponibles en:

CERIANI CERNARDAS, P. **Los derechos de la niñez en el contexto de la migración: los desafíos para la introducción del paradigma de protección integral de la niñez en las políticas migratorias**. 2015. Tesis (Doctorado en Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional) – Instituto Universitario de Derechos Humanos, Universidad de Valencia, Valencia, España.

HORCAS LÓPEZ, V. Los menores migrantes no acompañados en España. La construcción jurídica del “diferente”. **Punto Cu Norte**. Revista Académica del Centro Universitario del Norte (Universidad de Guadalajara). Guadalajara, año 2, n. 3, p. 11-40, jul./dec. 2016.

Las estadísticas de pérdida del empleo e ingresos, por ejemplo, se multiplican en aquellos segmentos ocupacionales normalmente ocupados por trabajadores migrantes, como las actividades de prestación de servicios de mantenimiento en hogares, el trabajo informal o de subsistencia en la vía pública.

A ese escenario se añaden riesgos de generalización de miradas nacionalistas, que insisten en mirar a las personas migrantes, refugiadas y solicitantes de asilo como otros diferentes, cuando, la verdad, son parte de nuestra comunidad, de nuestras sociedades, y eso debe verse reflejado, en condiciones de igualdad, en las políticas públicas dirigidas a promover y garantizar derechos.

Pues la realidad, hoy y antes de la pandemia, es que la movilidad humana es parte estructural del sistema que tenemos y que, en buena medida, responde a la desigualdad que lo caracteriza.

En una región que es la más desigual en el mundo, como es América Latina, marcada por problemas de pobreza, exclusión y discriminación estructural hacia pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes, personas y familias migrantes, las voces de líderes nacionalistas no solo pueden agravar la situación estructural, si llegan a alcanzar cierto poder político; también alimentar discursos sociales muy peligrosos en estos momentos críticos: esto de que el extranjero le quita el cupo a los niños en la escuela, ocupa lugar en el hospital, en fin, mitos, prejuicios y falsas representaciones que promueven desigualdad y exclusión.

Pero, por otra parte, encuentro una parte positiva: la crisis muestra la foto real de la sociedad que tenemos. Cuando utilizamos la lente correcta nos encontramos con una foto real, las personas migrantes son personas, son niños y niñas, familias, con compromisos, con problemas y contradicciones, la humanidad misma, miembros de nuestra sociedad, que se organizan con los nacionales para jugar a la pelota en el barrio, armar una colecta para ayudar a una familia, o también para organizarse y movilizarse para promover derechos para la comunidad en la que habitan; son personas que, en estos momentos, se juegan la vida en el servicio de salud, distribuyendo alimentos, y en otras actividades esenciales (que, en algunos casos, las realizan con sobrerrepresentación estadística, en comparación a ciudadanos nacionales).

Mi expectativa es que, en materia de xenofobia y racismo, en el futuro pase algo similar a lo que sucede hoy con los prejuicios de orientación sexual, que percibo que las generaciones más jóvenes no naturalizan, ni aceptan, a diferencia de las mayores que estamos en proceso de deconstrucción. Pero eso no pasa mágicamente, ello implica el establecimiento de políticas públicas, las acciones locales y el trabajo en torno a la subjetividad.

Y allí los niños y niñas son actores estratégicos, son vectores claves para la solución, sobre todo en cuanto al despliegue de relaciones éticas de convivencia.

Julián Loaiza de la Pava Muy contentos y agradecidos contigo, Pablo. El Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Fundación Cinde y la Universidad de Manizales es un espacio abierto para lo que necesites, con mucho gusto.

RESUMEN La migración es una realidad que hoy interpela a gobiernos y sociedades de prácticamente todos los países latinoamericanos, la representación estadística de niños y niñas en desplazamientos forzados es cada vez más elevada. En esta entrevista, se provee un contexto de las situaciones más críticas en la región, abordando las vulnerabilidades que las generaciones más jóvenes enfrentan como sujetos migrantes. El entrevistado también ofrece referencias para pensar el fenómeno desde la dimensión de la subjetividad y es indagado por las perspectivas de la niñez en condición de movilidad, en el devenir postpandemia.

Palabras clave: niñez, migración, derechos humanos, Latinoamérica.

Crianças e processos migratórios na região da América Latina

RESUMO A migração é uma realidade que hoje desafia governos e sociedades de praticamente todos os países latinoamericanos, a representação estatística de crianças em deslocamentos forçados é cada vez mais alta. Nesta entrevista, é apresentado um contexto das situações mais críticas da região, abordando as vulnerabilidades que as gerações mais jovens enfrentam como sujeitos migrantes. O entrevistado também oferece referências para pensar o fenômeno a partir da dimensão da subjetividade e é indagado pelas perspectivas da infância em condição de mobilidade, no devir pós-pandêmico.

Palavras-chave: infância, migração, direitos humanos, América Latina.

Children and migration processes in the Latin American region

ABSTRACT Migration is a reality that today challenges the governments and societies of practically all Latin American countries, the statistical representation of children in forced displacement is increasingly high. In this interview, we provide a context of the most critical situations in the region, addressing the vulnerabilities that younger generations face as migrants. The interviewee also offers references to think about the phenomenon from the dimension of subjectivity and is investigated by the perspectives of children in a condition of mobility, in the post-pandemic process.

Keywords: childhood, migration, human rights, Latin America.

FECHA DE RECEPCIÓN: 27/07/2020

FECHA DE APROBACIÓN: 27/01/2021



Pablo Ceriani Cernadas

Doctor en Derechos Humanos por la Universidad de Valencia, España. Director de la Especialización en Migración y Asilo desde una perspectiva de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús, Argentina.

E-mail: pablo.ceriani@gmail.com



Indira Granda

Magister en Educación por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Doctoranda en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Fundación Cinde y la Universidad de Manizales, Colombia.

E-mail: icgranda88662@umanizales.edu.co



Julián Loaiza de la Pava

Docente e investigador del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Fundación Cinde y la Universidad de Manizales, Colombia. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la misma institución.

E-mail: jloaiza@cinde.org.co

Racismo na Infância, de Márcia Campos Eurico.

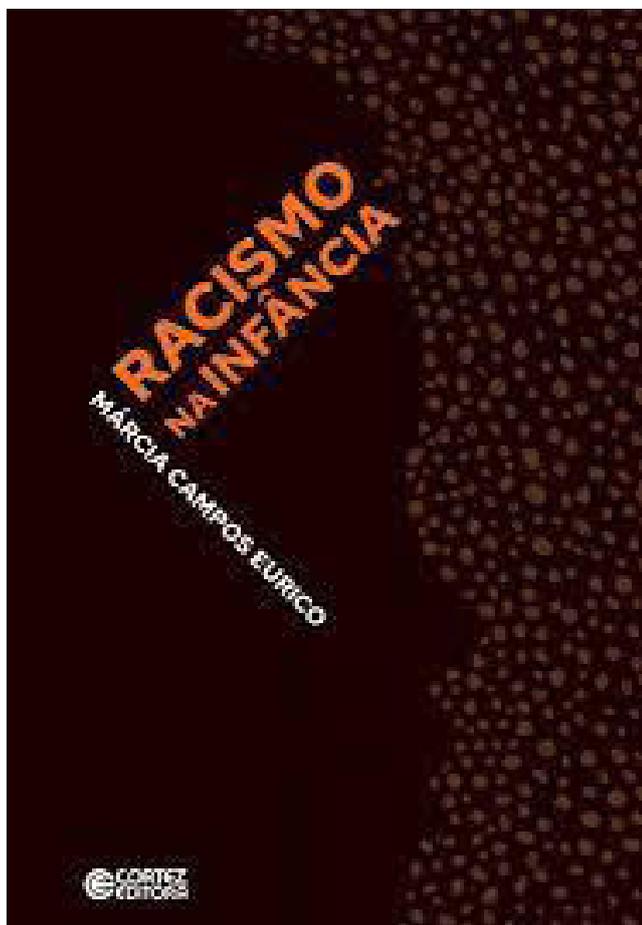
RESENHA/RESEÑA POR

Rachel Gouveia Passos

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

<https://orcid.org/0000-0003-2267-0200>

“Sai daqui, seu negrinho!”: as expressões do racismo na infância



Mulher, negra, militante, nascida e criada na periferia da zona leste da cidade de São Paulo, Márcia Campos Eurico experienciou em sua vida a violência da ideologia racista que atravessa as múltiplas famílias negras brasileiras. Como toda existência negra, nossa autora também carrega no corpo e na subjetividade as feridas provocadas pelas estratégias de dilaceração do narcisismo branco (FANON, 2008; KILOMBA, 2019). Contudo, busca combater a realidade destrutiva por meio de uma produção teórica e política antirracista, anticolonialista e anticapitalista.

Em sua trajetória profissional como assistente social e pesquisadora, objetiva capturar as expressões do racismo na infância e na adolescência. Foi durante a pesquisa de doutoramento realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que suas inquietações acerca da persistente realidade de crianças e adolescentes negras(os) nos Serviços de Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes (SAICAS) foram sistematizadas e analisadas teoricamente, sendo publicada a tese em formato de livro pela Editora Cortez.

A autora identifica como, no atual cenário, ocorre incessantemente a segregação e desqualificação da população negra, tendo como um dos efeitos o alto índice de acolhimento institucional de crianças e adolescentes.

Negar o direito à convivência familiar é uma ação assertiva das raízes do racismo à brasileira, o que faz desse público alvo majoritário de políticas de controle e acolhimento institucional. Nesse sentido, o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes se torna um dos mecanismos de reprodução da violência étnico-racial, acometida pelo próprio Estado, diluído nas normas e práticas cotidianas efetivadas no interior das unidades de acolhimento.

É importante sinalizar que a relação entre raça e classe é crucial para compreendermos a operacionalização jurídica do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para a autora, quando a condição de miséria é componente da infância, identifica-se a perpetuação de práticas que criminalizam os pobres e ocupam seus espaços privados de maneira autoritária. Como o racismo é base componente da ordem capitalista, a pobreza da população negra precisa ser manejada e, para isso, criam-se formas legitimadas de controle dos corpos e subjetividades, operadas desde o período da escravidão. Assim sendo, a institucionalização da população negra é constituinte da realidade brasileira e também se encontra expressa nas prisões (BORGES, 2018), nos manicômios (PASSOS, 2018) e nas instituições de medida socioeducativa (ARRUDA, 2017), ganhando contornos próprios na cena contemporânea.

Com uma escrita fluída e didática, apesar do livro apresentar situações de violações de direitos e negação de afetos, a nossa autora consegue deixar sua marca com inquietações e provocações de uma realidade que não está distante de nenhum de nós. Mesmo com relatos de sofrimento e dor ocasionados pela naturalização do racismo institucional, encontramos uma enorme riqueza na discussão a partir do confronto com aquilo que está naturalizado e enraizado na realidade brasileira: o mito da democracia racial.

Na primeira parte do livro, que concentra o capítulo I, o leitor encontra elementos para a apreensão dos mecanismos que compõem as relações raciais no Brasil e a reprodução da desigualdade étnico-racial, camuflada pela falsa noção de democracia racial. Ao nos lançarmos no início do capítulo, percebemos que a autora recupera aspectos relevantes do processo de escravidão no país, já que é preciso compreender na contemporaneidade o porquê das influências africanas e da presença negra ainda serem fortemente desqualificadas e destituídas pelas concepções eurocêntricas.

Ao discorrer sobre a composição particular do racismo na formação social brasileira, a autora aponta que a estratégia para a constituição do processo civilizatório do país ocorreu pela ideologia de branqueamento justificada pela miscigenação, tendo o propósito de aperfeiçoar a identidade nacional. Logo, “o processo de branqueamento oferecia o passaporte necessário para o acesso à vida civilizada e naturalmente democrática” (EURICO, 2020, p. 56). Nesse sentido, a eliminação da população negra se daria de forma gradual, tendo o mestiço como um mal necessário, para o desenvolvimento civilizatório.

A mestiçagem tornou-se uma estratégia de salvação do povo brasileiro, já que por meio dela múltiplas determinações conformaram o discurso da democracia racial. Com a ascensão de uma minoria da população negra, temos, em alguma medida, o compartilhamento dessa ideologia. Contudo, essa “mobilidade social depende da autorização da classe dominante” (Ibid., p. 62) que, de certa forma, vai camuflar o racismo e “tolerar” a presença dos raros negros que ascenderam economicamente.

Outra característica importante na composição do racismo à brasileira e a relação intrínseca entre raça e classe diz respeito à divisão social do trabalho entre homens e mulheres negras, principalmente os que compõem as camadas mais subalternas da classe trabalhadora. Majoritariamente, nas zonas urbanas, ambos ocupam funções sem direitos e com salários inferiores, sem falar das péssimas condições de trabalho. No caso das mulheres negras, há uma naturalização da presença servil, em destaque realizando tarefas vinculadas ao trabalho doméstico e de cuidados.

No caso das famílias negras, é preciso compreender como o lugar da mulher negra e os diversos estereótipos que a atravessam implicam na viabilização dos cuidados na esfera reprodutiva. A manutenção da subalternização da existência negra forja as possibilidades de proteção social que são responsabilidade do modelo familiar estabelecido, o que gera as situações mais adversas para a população negra, já que são os mais empobrecidos. Nesse sentido, o racismo estrutural atravessa a promoção dos cuidados familiares, implicando diretamente nas consequências que ocasionam o acolhimento das crianças e adolescentes negras(os), culpabilizando na maioria das vezes as mulheres.

Navegando para as páginas que apresentam a segunda parte, que concentra o capítulo II, Márcia Eurico resgata elementos que estruturam o racismo institucional no país, principalmente no pós-escravidão, com a libertação que deixou a população negra sem acesso às políticas sociais protetivas. Nesse sentido, as expressões do racismo institucional podem ser identificadas “no acesso à escola, no mercado de trabalho, na criação e implantação de políticas públicas que desconsideram as especificidades raciais e na reprodução de práticas arraigadas nas instituições” (Ibid., p. 85).

Com o crescimento do acolhimento institucional de crianças e adolescentes negras(os), é fundamental questionarmos como vivem nesses dispositivos, a materialização do racismo institucional nesses espaços e quais os recursos disponíveis para o enfrentamento dessa questão. Na abordagem apresentada pela autora, o racismo sempre marcou sistematicamente a trajetória das famílias pobres, sendo que o Estado retira o poder familiar e as marca como incapazes e negligentes de prover o bem-estar e o cuidado de seus membros. Portanto, há um ciclo punitivo que atravessa a vida das famílias negras, sendo o acolhimento institucional uma forma de afirmar essa destituição e inaptidão.

O acolhimento institucional é uma medida prevista pelo ECA que deveria ser aplicada excepcionalmente, entretanto, é quase sempre a primeira ação a ser realizada. Essa medida pode intensificar o esgarçamento de relações familiares frágeis, implicando diretamente no processo de subjetivação das crianças e adolescentes. Dessa maneira, reconhecer os efeitos do racismo e a estratégia de segregação como componente de controle dos corpos e subjetividades negros é fundamental para o seu combate e ruptura. Além disso, a negação do afeto também pode ser localizada como componente das expressões do racismo, expressa pelo afastamento da família ou pelo silêncio do encobrimento do racismo institucional.

Nesse caminho, a pesquisa realizada pela autora demonstrou os limites das equipes e o baixo investimento em capacitação continuada para combater o racismo institucional. Em todos os grupos realizados, foram encontrados elementos comuns: “a dificuldade de conceituar o racismo; o uso de linguagem que, [...] reforça estereótipos em relação à população negra; a dificuldade de acolher as crianças que sofrem os impactos do racismo cotidianamente e de denunciar práticas racistas que, [...], se configuram crime” (Ibid., p. 124). Infelizmente, as raízes do racismo, ainda que colocadas explicitamente no atual cenário, continuam a forjar as relações institucionais e seguem sendo perpetuadas pelo silêncio que é cúmplice da violência étnico-racial.

Ao desnudar a realidade com situações racistas relatadas pelos profissionais entrevistados, a autora expõe as contradições presentes nos equipamentos e a ausência do debate sobre o pertencimento étnico-racial. Não nomear o racismo e silenciar suas expressões apenas afirma a continuidade da legitimação da eliminação da população negra e, nesse caso, pela contenção dos corpos e subjetividades das crianças e adolescentes. As marcas do racismo são visíveis e não se limitam ao passado colonial. Portanto, se faz necessário afirmar cotidianamente a luta antirracista para avançarmos na defesa da pluralidade do existir. Seguimos (re)existindo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, J. Medicalização e controle dos corpos femininos na execução da medida socioeducativa de internação. In: PEREIRA, M. O.; PASSOS, R. G. **Luta antimanicomial feminismo**: discussões de gênero, raça e classe para a Reforma Psiquiátrica brasileira. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2017.

BORGES, J. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte: Editora Letramento/Justificando, 2018.

EURICO, M. C. Racismo na Infância. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Editora UFBA, 2008.

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

PASSOS, R. G. “Holocausto ou Navio Negro?” Inquietações para a Reforma Psiquiátrica brasileira. **Revista Argumentum**, Vitória, vol. 10, n. 3, p. 24-34, set./dez. 2018.

Palavras-chave: racismo, infância, acolhimento institucional, violência ético-racial.

DATA DE RECEBIMENTO: 30/06/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 07/07/2021

Rachel Gouveia Passos

Professora Adjunta da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ESS/UFRJ), Brasil. Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade Federal Fluminense (PPGPS/UFF), Brasil. Coordenadora do Projeto de Pesquisa e Extensão Encruzilhadas: diálogos antirracistas.

E-mail: rachel.gouveia@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 março a julho de 2021, cujas informações puderam ser obtidas nos sites de suas respectivas editoras.

En esta sección, presentamos el levantamiento bibliográfico de los libros publicados en Latinoamérica, en portugués y español, en las áreas de Ciencias Humanas y Sociales sobre infancia y juventud. Se presentan las obras publicadas entre marzo a julio de 2021 cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

- 1 **Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: a difícil implementação dos princípios do ECA (ISBN 978-65-5868-930-0)**
 Autora: Vanessa Rombola Machado
 Editora: CRV, Curitiba, 140 páginas.
- 2 **A pele: bebês, crianças e adolescentes conversam com seu corpo (ISBN 978-950-892-691-3)**
 Autora: Eva Rotenberg
 Editora: Lugar Editorial S.A, Buenos Aires, 258 páginas.
- 3 **A representação da criança na literatura infantojuvenil (ISBN 9786555050387)**
 Autora: Isabel Lopes Coelho
 Editora: Perspectiva, São Paulo, 208 páginas.
- 4 **A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido (ISBN 9786559760015)**
 Autores: Fausto Camargo e Thuinie Daros
 Editora: Penso, Porto Alegre, 208 páginas.
- 5 **Bebês como potência de vida: corporeidade e sensorialidade na Educação Infantil (ISBN 978-65-5869-356-7)**
 Autoras: Bárbara Cecília Marques Abreu e Leni Vieira Dornelles
 Editora: Pedro & João Editores, São Carlos, 107 páginas.
- 6 **Cidade plural: escolas, convivências e resistências (ISBN 978-65-89475-01-9)**
 Organizadores: Vânia Alves Martins Chaigar e Luiz Paulo da Silva Soares
 Editora: Mundo Acadêmico, Porto Alegre, 999 páginas.
- 7 **Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro (ISBN 978-65-87047-13-3)**
 Organizadoras: Marcia Aparecida Gobbi e Juliana Diamante
 Editora: FEUSP, São Paulo, 464 páginas.

- 8 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 (ISBN 9789587905182)**
Autor: Giampietro Schibotto
Editora: Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 424 páginas.
- 9 Contextos rurales, escuelas secundarias y trayectorias estudiantiles (ISBN 978-987-47585-1-4)**
Organizadora: María Susana Mayer
Editora: Editorial La Colmena, Buenos Aires, 158 páginas.
- 10 Cuerpos en la escuela: Experiencias pedagógicas de infancias entre continentes (ISBN 978-987-691-926-5)**
Autor: Mariel A. Ruiz
- 11 Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola (ISBN 9786557160220)**
Organizador: Raimundo Martins
Editora: FGV, Rio de Janeiro, 248 páginas.
- 12 Derecho a la educación y escolarización en América Latina (ISBN 978-987-722-854-0)**
Organizadora: Felicitas Acosta
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 158 páginas.
- 13 Educação em direitos humanos: reflexão, pesquisa e intervenção (ISBN 9786525102375)**
Organizadores: Fernando César Bezerra de Andrade e Bruno Veras Gomes
Editora: CRV, Curitiba, 186 páginas.
- 14 Educação e resistência no contexto das políticas educacionais (ISBN 978-65-5868-936-2)**
Organizadores: Arlete Ramos dos Santos, Maria Raquel Caetano, Jamile de Souza Soares e Adriane Lizbehd Halmann
Editora: CRV, Curitiba, 302 páginas.
- 15 Educação na pandemia (ISBN 9786525109916)**
Magda Lucia Vilas-Boas - Douglas Marcel da Silva Buzoni - Cláudia Lúcia Carneiro
Editora: CRV, Curitiba, 132 páginas.
- 16 Entre o segredo e a solidão: aborto ilegal na adolescência (ISBN 978-65-5708-007-8)**
Autor: Wendell Ferrari
Editora: FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 316 páginas.
- 17 Escuela, trayectorias y territorio: aportes para pensar la política educativa (ISBN 978-987-3805-64-6)**
Coordenação: Secretaría de Investigación de la UNIPE
Editora: UNIPE Editorial Universitaria, La Plara, 149 páginas.
- 18 Ética: pesquisa e práticas com crianças na educação infantil (ISBN 978-85-449-0327-8)**
Organizadores: Sonia Kramer, Alexandra Pena, Sílvia Néli Falcão Barbosa e Maria Leonor P.B. Toledo
Editora: Papirus, Campinas, 256 páginas.

- 19 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.
- 20 Geografia da infância: espacializações da vida (ISBN 978-65-5869-220-1)**
Organizadores: Claudia da Costa Guimarães Santana, Bruno Muniz Figueiredo Costa, Lucas Rocha Gonçalves e Luiz Miguel Pereira.
Editora: Pedro & João Editores, São Carlos, 158 páginas.
- 21 Infância e cidade: a construção de um currículo enjoadinho na Curitiba da década de 1990 e início dos anos 2000 (ISBN 978-65-5820-630-9)**
Autora: Valeria Milena Rohrich Ferreira
Editora: Appris, Curitiba, 313 páginas.
- 22 Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México (ISBN 978-65-5869-147-1)**
Autores: Patricia Medina Melgarejo e Roberto Sánchez Linares
Editora: Pedro & João Editores, São Carlos, 198 páginas.
- 23 La Educación y las emociones en pandemia, el desafío de enseñar y aprender en tiempos complejos (ISBN 978-987-760-382-8)**
Autora: Marilina Rotger
Editora: Editorial Brujas, Buenos Aires, 177 páginas.
- 24 La organización social del cuidado de niños niñas y adolescentes en Colombia (ISBN 9789587815290)**
Organizadoras: Yolanda Puyana Villamizar, Amparo Hernández Bello y Martha Lucía Gutiérrez Bonilla
Editora: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 424 páginas.
- 25 O adolescente em conflito com a lei e as medidas socioeducativas: promotores da criminalidade ou vítimas dela? (ISBN 978-65-251-0604-5)**
Autora: Geovana Nascimento Cavalcante
Editora: CRV, Curitiba, 88 páginas.
- 26 O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em rodas de conversas (ISBN 9786587949024)**
Organizadores: Andrea da Paixão Fernandes e Paula Cid Lopes
Editora: UERJ, Rio de Janeiro, 224 páginas.
- 27 O desenvolvimento psicológico do adolescente na perspectiva da psicologia histórico-cultural (ISBN 978-65-251-0895-7)**
Organizadores: Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, Marilda Gonçalves Dias Facci, Ricardo Eleutério dos Anjos
Editora: CRV, Curitiba, 270 páginas.
- 28 O professor, a criança e a escrita: um caminho metodológico (ISBN 978-65-5869-173-0)**
Autora: Raquel Pereira Soares
Editora: Pedro & João Editores, São Carlos, 361 páginas.

- 29 Saúde mental: retratos de crianças esquecidas (ISBN 9786556251196)**
Autora: Flávia Blikstein
Editora: Labrador, São Paulo, 272 páginas.
- 30 Terreno baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias. Por uma teoria sobre a espacialização da vida (ISBN 978-65-5869-420-5)**
Autores: Jader Janer e Moreira Lopes
Editora: Pedro & João, São Carlos, 199 páginas.
- 31 Qual literatura? Diferentes perspectivas da produção literária para crianças e jovens na contemporaneidade (ISBN 9786558580089)**
Organizador: Carlos Augusto Novais
Editora: UFMG, Belo Horizonte, 216 páginas.
- 32 Racismo religioso em escolas da Bahia: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro (ISBN 9786586213164)**
Autor: Ademar Cirne
Editora: Editus, Santa Cruz, 203 páginas.
- 33 Violência nas relações de jovens com parceiro íntimo e seus pares: perspectivas de abordagem quantitativa e qualitativa (ISBN 978-65-250-0532-4)**
Autora: Maria Conceição Oliveira Costa
Editora: Appris, Curitiba, 207 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 homicidios en 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; MEZIRROW, 1991).

- As citações de obras antigas republicadas recentemente deve seguir o modelo: Winnicott (1971/1951).....

- As notas de rodapé, tratando de observações, comentários e esclarecimentos feitos pelos autores, devem vir no final da página, em algarismos arábicos, devendo ter numeração única e consecutiva ao longo do texto. Devem ser formatadas em fonte arial 10, justificadas, espaçamento simples.
- Quando se tratar de citação secundária – por exemplo, da citação de um autor citado por uma outra publicação consultada sem que o original tenha sido consultado – citar apenas a obra consultada na seguinte forma, por exemplo: “Arendt (1968, apud BIGNOTTO, 2008)....”.

12. Uso de itálico e aspas duplas:

- **Uso de itálico:** a) títulos de livros, jornais, artigos, crônicas etc, bastando usar em maiúscula a primeira palavra (ex.: *Gabriela cravo e canela*; *A casa das sete mulheres*; b) palavras ou expressões estrangeiras (goal, american way of life), excetuando: – nomes de entidades (Library of Congress), empresas (Edizione Scientifiche Italiane), países (United Kingdom), pessoas (Claude Lévy-Strauss). c) expressões que merecem destaque (nesse caso, usá-las com parcimônia).
- **Uso de aspas duplas:** preferentemente, apenas para as citações curtas no corpo do texto, embora possam ser aplicadas em caso de neologismos ou palavras utilizadas no sentido figurado (nesse caso, usá-las com parcimônia); não utilizamos aspas simples, a não ser no caso de aspas dentro de aspas.

13. É fundamental que o material não contenha qualquer forma de identificação da autoria, o que inclui referências identificadas a trabalhos anteriores do(s) autor(es) do manuscrito e seus vínculos institucionais, bem como informações contidas nos campos das propriedades do documento. Para retirar a identificação de autoria nas Propriedades do arquivo, os caminhos podem variar, dependendo da sua versão de Word ou outro editor de texto. Na ferramenta de Ajuda do seu editor de texto, procure por “Propriedades” ou “Inspeccionar documento” e siga as instruções para remover informações pessoais do documento.

12. Imagens devem ter alta qualidade (resolução mínima de 300 dpi) e formato jpeg.

TEMAS EM DESTAQUE

Os artigos dessa seção devem abordar alguma questão ou problema de investigação que diga respeito à infância e/ou juventude no contexto latino-americano. Como trabalho de investigação científica, os artigos contribuem para o avanço do conhecimento na área, escritos para especialistas – docentes, pesquisadores – mas também para um público mais amplo – estudantes de pós-graduação e graduação, não especialistas. A escrita deve atentar para a clareza do texto. Relatos de experiência profissional podem ser incluídos quando trazem contribuições importantes à prática profissional e à problematização de aspectos teóricos.

1. Os artigos devem ter entre 5 mil a 8 mil palavras (incluindo resumos e referências).
2. Resumos em português, espanhol e inglês de aproximadamente 150 palavras cada um deverão ser inseridos no final do artigo, após as referências, seguidos de 4 (quatro) a 5 (cinco) palavras-chave, nas três línguas, que abarquem a temática abordada no artigo. As palavras-chave devem ser separadas por vírgula, com a primeira letra minúscula.
3. Gráficos, tabelas e figuras deverão ser enviados separadamente entre si, cada um deles em arquivo JPG, e estar inseridos no corpo do texto com seus respectivos títulos/legendas. Devem estar numerados sequencialmente, inclusive no nome dos arquivos JPG. Em relação às imagens, os autores devem ter assegurado os direitos de uso, cuja comprovação deve ser enviada à revista.
4. As seções do corpo do texto não começam cada uma em uma nova página e todas devem possuir títulos e subtítulos em negrito onde somente a primeira letra é maiúscula. Os subtítulos, se houver, devem estar alinhados à esquerda, em negrito, com a primeira letra maiúscula.
5. Serão solicitados das/os autoras/es cuja submissão for aprovada para publicação o envio de foto individual em tamanho JPG com tamanho mínimo de 200 x 200 pixels e qualidade de 300 dpi.

ESPAÇO ABERTO

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

1. A parte inicial da entrevista deve conter uma apresentação breve do entrevistado e as razões que levaram o entrevistador a entrevistá-lo sobre o tema em pauta. O entrevistador deve também situar seu lugar de fala e interesse sobre o assunto.
2. Para sondagem de interesse sobre temas e entrevistados prospectivos, o entrevistador pode entrar em contato com o Conselho Editorial.
3. As entrevistas devem ter 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 mil e quinhentas a duas mil palavras.
2. Uma imagem da capa do livro resenhado, em arquivo .jpg ou .tiff, resolução 300 dpi, deverá ser enviada em arquivo separado.
3. Devem ser inseridas no final do texto da resenha de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave.
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 cessação 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

E-mail: revistadesidades@gmail.com

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

