

des;idades



REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

21

ISSN2318-9282

número 21

ano 6

out — dez 2018

des;dades

REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

REALIZAÇÃO



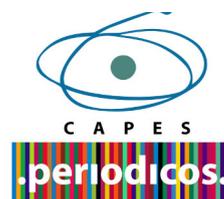
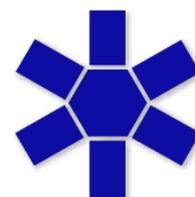
APOIO



PARCEIROS



INDEXADORES



apresentação

equipe editorial

EDITORA CHEFE

Lucia Rabello de Castro

EDITORAS ASSOCIADAS

Heloisa Dias Bezerra

Paula Uglione

Renata Alves de Paula Monteiro

Renata Tomaz

Sônia Borges Cardoso de Oliveira

EDITORES ASSISTENTES

Adelaide Rezende de Souza

Ana Paula Oliveira e Silva Carneiro

Antônio Gonçalves Ferreira Júnior

Felipe Salvador Grisolia

Juliana Siqueira de Lara

Karima Oliva Melo

Lis Albuquerque Melo

Luísa Evangelista Vieira Prudêncio

Paula Pimentel Tumolo

Renata Tavares da Solva Guimarães

Sabrina Dal Ongaro Savegnago

Sofia Hengen

EQUIPE TÉCNICA

Arthur José Vianna Brito

Julia Oliveira Moraes

Leticia Rosa Machado

Maria Clara Teldeschi

Maria Luiza Vianna Werneck Pereira

Maryssol Monteiro Fernandes do Nascimento

Matheus Ferreira Apolinário

Túlio Ferreira Fialho

REVISOR

Welton Pereira e Silva

TRADUTORAS

Flavia Ferreira dos Santos

Karima Oliva Bello

Sofia Hengen

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

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

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

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

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

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

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

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

Índice

EDITORIAL	8
TEMAS EM DESTAQUE	
Comuna da Terra D. Tomás Balduino: aproximações a partir de palavras e imagens criadas por crianças assentadas <i>Marcia Gobbi</i> <i>Maria Cristina Stello Leite</i> <i>Paula França</i>	15
Garotas da colônia: aprender e trabalhar na infância rural <i>Ana Padawer</i>	33
Infância rural e trabalho infantil: concepções em contexto de mudanças <i>Joel Orlando Bevilaqua Marin</i>	46
As aprendizagens de crianças rurais em grupos de diferentes faixas etárias ou idades mistas e seu uso na experiência escolar multisseriada <i>Patrícia Ames Ramello</i>	59
Invertendo a ordem geracional: a relação das crianças da zona rural de Orobó (PE) com as novas TIC's <i>Patrícia Oliveira S. dos Santos</i> <i>Maria de Assunção Lima de Paulo</i>	70
Ser criança em movimento: ontologias e alteridade na pesquisa com crianças <i>Gustavo Belísario d'Araújo Couto</i> <i>Antonádia Monteiro Borges</i>	83
ESPAÇO ABERTO	
Educação democrática, sem medo e sem mordaza ENTREVISTA DE <i>Andréa Martello</i> Y <i>Jane Santos da Silva</i> CON <i>Gaudêncio Frigotto</i>	94

INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

RESENHA

Ser niño y niña en el Chile de hoy:

la perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos, de Paulina Chavez Ibarra e Ana Vergara

111

RESENHA POR *Monique Voltarelli*

Educación y transformación social en/de Haití a la luz (de la pedagogía obrera) de Frantz Fanon, de Renel Prospere e Arnaldo Nogaro

117

RESENHA POR *Alfredo Guillermo Martin*

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

121

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

125

DOSSIÊ INFÂNCIAS NO/DO CAMPO NA AMÉRICA LATINA

As crianças do/no campo não são uma presença frequente nas pesquisas sobre infância. Como resultado de uma convocação pública sobre o tema, a revista DESIDADES tem o prazer de trazer nesta edição o dossiê “**Infâncias no/do campo na América Latina**” organizado por quatro pesquisadoras, do Brasil e da Argentina. Esta edição traz também a entrevista “Educação democrática – sem medo e sem mordaza”, duas resenhas e a pesquisa bibliográfica de 32 publicações sobre infância e/ou juventude na América Latina lançadas no último trimestre. Boa leitura!

Equipe editorial

Infâncias rurais, crianças do campo

Patrícia Oliveira S. dos Santos – UFCG

Flávia Ferreira Pires – UFPB

Mariana García Palacios – CONICET- UBA

Emilene Leite de Sousa - UFMA

José de Souza Martins certa vez lançou uma crítica às Ciências Sociais afirmando que comumente nos interessamos apenas pelos “[...] informantes que estão no centro dos acontecimentos, que têm um certo domínio das ocorrências, que têm, supostamente uma visão mais ampla das coisas”, notadamente, os adultos (Martins, 1993, p.53). Destarte, o autor desafiou os pesquisadores a trabalharem com a noção de que as crianças são cada vez mais sujeitos do processo histórico. Se bem temos visto nas últimas décadas uma emergência das crianças e das infâncias na pesquisa social, a qual representa um avanço significativo para o campo dos estudos da infância, há um grupo de crianças que ainda carecem de atenção, sobretudo pelos pesquisadores das Ciências Sociais: o das crianças que residem no campo ou são consideradas do campo. Se as crianças são marginalizadas nas pesquisas científicas, as crianças no e do campo sofrem multiplamente esse processo. É preciso antes de mais nada definir que ao nos referirmos às crianças do campo estamos salientando as condições de vida das crianças rurais que estão ou não atualmente morando na zona rural e quando nos referimos às crianças no campo estamos dando ênfase ao seu local de moradia.

Comumente quando estudada, a criança e a infância no/do campo é tomada por um caráter depreciativo ou outras tantas vezes por um caráter idealizado, em um processo de polarização: idealização da vida no campo x depreciação da infância das crianças do campo. Deste modo,

O mundo rural tornou-se objeto de estudo e de interesse dos sociólogos rurais pelo “lado negativo”, por aquilo que parecia incongruente com as fantasias da modernidade. Não por aquilo que as populações rurais eram e, sim, por aquilo que os sociólogos gostariam que elas fossem (Martins, 2000, p. 06).

Essa depreciação pode ser entendida, dentre outras coisas, pela precariedade dos modos de vida no campo, tendo em vista que o mundo rural carece de um olhar mais atento por parte de políticas sociais e dos governantes, o que contribui para que seja tomado como um lugar atrasado, rude, não civilizado (Tassara, 2007). Assim como durante muito tempo as crianças e as infâncias foram colocadas de lado na pesquisa científica e acopladas a objetos sociológicos clássicos, como a família e a escola, a infância no/do campo, na literatura das Ciências Sociais, foi inicialmente restrita às discussões sobre o trabalho infantil ou sobre a escola. Deste modo os trabalhos sobre infância rural apareciam em geral em discussões sobre a exploração do trabalho infantil, ressaltando seu caráter exploratório e usurpador da infância, ou em relação com programas de erradicação do trabalho infantil, sem nunca considerar outras possibilidades de experiência com o trabalho infantil como a socialização (Sousa, 2004). Por sua vez, quando não era restrita ao trabalho infantil, a infância no campo era sempre vista a partir da ótica da educação escolar, em que o destaque está na sua precariedade.

Se infância pode ser entendida como “a primeira parte do ciclo da vida” ou “os arranjos institucionais que separam crianças de adultos” ou ainda “o espaço estruturado criado por esses arranjos que são ocupados pelas crianças” (James; James, 2012:14, tradução nossa), a infância rural pode ser entendida como o espaço sócio-estrutural ao qual as crianças do campo pertencem. Embora Qvortrup (1994) insista que a infância é uma variável universal em todas as sociedades a despeito das crianças que dela fazem parte, tomamos partido de um entendimento plural das infâncias, na medida em que os espaços estruturados criados por arranjos institucionais, como definem James e James (2012), modificam-se ao sabor das variações históricas, sociais e culturais. A “política cultural da infância” para James (2007) dá conta de compreender os aspectos que unificam as crianças enquanto categoria geracional pensadas a partir de um recorte universalista e ao mesmo tempo a diversidade das formas de ser criança ao redor do planeta, dentre elas as crianças rurais. Nesse sentido, podemos pensar com Qvortrup (2010; 2011) que as crianças formam um grupo minoritário frente ao grupo dominante, os adultos, independentemente do seu lugar de moradia. No entanto, parece-nos útil trazer a discussão dos marcadores sociais da diferença para compreender especificidades na forma de ser criança entre essas populações. Mas, podemos nos indagar até que ponto o elogio à diversidade pode colocar em risco os ganhos da categoria infância como uma variável macrossocial e estrutural.

Esperamos com esse dossiê chamar a atenção para a importância de se pesquisar as infâncias e as crianças no/do campo, atentando para a não exotização, como apontamos acima. Desejamos contribuir para uma maior visibilidade das crianças do campo e no

campo e para as pesquisas que as tomam como sujeitos. Aspiramos mostrar que as crianças das áreas rurais se relacionam com os seus pares e com os adultos “[...] ao mesmo tempo em que convivem com seus outros papéis, suas funções dentro da comunidade familiar, o cumprimento de suas tarefas. Ela constrói e vive o hoje, vive a sua história” (Leite, 1996, p.175). Esperamos através desse trabalho, quebrar a imagem engessada que ainda há da infância e da criança no/do campo. É importante fugir dos estereótipos e destacar, outros tipos de aprendizagens que não passem pela escola formal, mas a aprendizagem agrícola, outros modos de produzir conhecimento, ou de produção do corpo, outras formas de experimentar a ludicidade, a relação com a natureza e os animais, outros modos de leitura de si mesma, como criança, e do mundo; sua religiosidade e parentesco, dentre outros, para que possamos compreender de que infâncias estamos falando.

Em definitiva, especialmente nas Ciências Sociais, ainda hoje há uma lacuna em relação à infância no campo dedicado aos estudos rurais (Stropasolas, 2011; Silva et al, 2013). Isso se reflete no fato de que, apesar dos esforços de divulgação do dossiê que foram feitos, a submissão de artigos para avaliação e possível publicação não foi numerosa. Contrariamente, os estudos sobre juventude rural aparecem em grande quantidade de produção, relacionados, sobretudo aos temas da migração, aos problemas sociais referentes à sucessão geracional da terra (Brumer; Anjos, 2008). Ainda assim, acreditamos, como Stropasolas (2011), que a “origem dos problemas que afetam os jovens rurais deve ser buscada ainda na infância” (p. 56). É preciso lembrarmos que nem o rural e nem a infância são estáticos, ambos são dinâmicos e estão em constante processo de transformação. Dessa forma, um dos nossos objetivos com este Dossiê é apresentar aos leitores um panorama sobre as sucessões de mudanças ocorridas pelas infâncias no/do campo.

Os trabalhos que aqui se encontram apresentados foram solicitados a autoras e autores que possuem uma vasta experiência no campo de pesquisa ou sobre infância, ruralidade, ou mesmo sobre ambos, de forma que unindo as duas temáticas contribuíram para engrandecer este dossiê. Os trabalhos reunidos para a elaboração deste volume vêm de distintos países da América Latina - contamos com quatro artigos do Brasil, um do Perú e um da Argentina - e contribuem para a visibilidade das várias formas de se vivenciar as infâncias no/do campo. Embora alguns trabalhos se refiram a temáticas clássicas como a educação escolar ou trabalho infantil, resulta importante também apontar de onde a criança camponesa é pensada, pois entendemos que todos os trabalhos aqui reunidos se distanciam desse modelo clássico e abrem um caminho para novas possibilidades de análise da infância no campo.

Iniciando este dossiê o trabalho “Comuna da Terra D. Tomaz Balduino: aproximações a partir de palavras e imagens criadas por crianças assentadas”, de autoria de Márcia Aparecida Gobbi, Maria Cristina Stello Leite e Paula da Silva Franca, investiga o cotidiano infantil no assentamento revelando aspectos das lutas e suas conquistas pelas e com as crianças. Através de imagens fotográficas criadas por crianças em contexto de pesquisa o artigo revela o ponto de vista das crianças, sempre em relação às informações dadas pelos adultos. As imagens de brinquedos e paisagens registradas pelas crianças se

contrapõem a narrativa imagética adulta que desfoca os movimentos de luta por terra e moradia, perdendo seu caráter lúdico ou poético, excluindo sensibilidade estética de crianças, homens e mulheres assentados.

O segundo texto, intitulado “Chicas de la colonia: aprender y trabajar en la infancia rural”, de Ana Padawer, analisa as participações das meninas nas atividades agrícolas em San Ignacio (Misiones, Argentina). A autora verifica como a incorporação das meninas nos fazeres cotidianos das chacras compreende uma experiência formativa, na busca de autonomia para o próprio sustento. Assim, as distinções étnicas, genéricas, de idade e posição social definem certas atividades e saberes como próprios das “garotas do campo”. Através desta experiência de mundo as meninas entendem e transformam por meio do seu fazer cotidiano, o mundo que as rodeia.

O artigo de Joel Orlando Bevilaqua Marin, “Infância rural e trabalho infantil: concepções em contexto de mudanças”, analisa concepções de infância e de trabalho da criança expressas na legislação vigente no Brasil e na visão de pais de crianças que vivem em unidades de produção familiar. A pesquisa se realizou através da análise às leis de proteção da infância e de entrevistas dirigidas para dezesseis agricultores familiares de Itapuranga-Goiás, com filhos de idade entre seis e catorze anos de idade. As leis de proteção à infância que categorizaram como “trabalho infantil” certas atividades executadas por crianças em unidades de produção familiar desencadearam mudanças nas formas de socialização e de transmissão dos saberes-fazeres às crianças, reduzindo a importância educativa dos pais.

Patrícia Ames apresenta-nos o texto “Los aprendizajes de los niños rurales en grupos multiedad y su uso en la experiencia escolar multigrado”. Este trabalho configura parte de sua etnografia na Amazônia peruana, cuja investigação de um grupo de famílias rurais com crianças de diferentes idades, identificou quatro características centrais da aprendizagem em casa: o desenvolvimento de um senso de autonomia e responsabilidade; a importância de observação; a prática como meio de desenvolver habilidades; e a natureza multi-idade do processo de aprendizagem. Nesta pesquisa verificou-se a experiência de meninas rurais em grupos de idades mistas como uma importante fonte de aprendizagem para outras crianças. No âmago do artigo está a discussão sobre a escola multisseriada, em que crianças de várias séries dividem a sala de aula sob a responsabilidade de um único professor.

O artigo “Invertendo a ordem geracional: a relação das crianças da zona rural de Orobó (PE) com as novas TIC’s”, escrito por Patrícia Oliveira S. dos Santos e Maria de Assunção Lima de Paulo, discute o crescente uso do acesso à internet pelas crianças da zona rural e uma inversão da ordem geracional, uma vez que as crianças ensinam aos adultos como fazer uso das novas TIC’s. Destaca-se aqui o acesso à internet por meio do *smartphone*, ganhando destaque a relação com as redes sociais do *whatsapp* e o *youtube*. Trata-se de uma investigação etnográfica por meio da observação participante.

Encerrando o dossiê trazemos o texto “Ser criança em movimento: ontologias e alteridade na pesquisa com crianças”, de Gustavo Belisário e Antonádia Borges, cuja problemática é desconstruir as classificações apriorísticas do que é ser criança e ser

adulto, rural e urbano. Assim, os autores demonstram como, conforme os sujeitos da pesquisa, ser criança é entendido como uma substância que atravessa não só as crianças como também os adultos. Rejeitando uma alteridade fundamental entre crianças e adultos, o texto defende a pesquisa com crianças de forma a dar conta de suas múltiplas ontologias, tomando como inspiração a proposta teórica-epistemológica de Archie Mafeje e a sua crítica às taxonomizações feitas pela Antropologia.

Por fim, mas não menos importante gostaríamos de tecer algumas palavras de agradecimento para todos que junto conosco contribuíram para a realização deste trabalho. Somos gratas aos autores de cada artigo enviado para a avaliação, pela disposição em contribuir para a publicação dessa rara coletânea. Agradecemos a todos os pareceristas convidados que dedicaram seu tempo cooperando para o aperfeiçoamento de cada trabalho aqui apresentado. Agradecemos também a Elizângela Ferreira da Silva, Toni Martins, Wanderlan da Silva Alves, também por nos disponibilizarem um pouco do seu tempo nos ajudando com as traduções para o português e para o espanhol. Somos gratas ainda aos editores e a todos que fazem a Revista DESidades: Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude, do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas – NIPIAC, pelo paciente e dedicado trabalho de lançar esse dossiê sobre crianças no campo e do campo. Ao mesmo tempo em que parabenizamos a Revista Desidades pela sua publicação trimestral e bilíngue, esforço heroico em tempos de escassos recursos e breves entusiasmos.

Ilustre leitor e leitora, boa leitura!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUMER, A.; ANJOS. G. dos. Gênero e reprodução social na agricultura familiar. **Revista NERA (UNESP)**, v.11, p. 1-12, 2008.
- JAMES, A.; JAMES, A. **Key concepts in Childhood Studies**. 2. ed. Sage, 2012.
- JAMES, A. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropologist**, Flushing, v. 109, n.2, p. 261-72, 2007.
- LEITE, M. I. F. P. Crianças do campo: os mudos da história? **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 6, p.170-191, 1996.
- MARTINS, J. de S. (Org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- _____. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 15, p. 5-12, out., 2000.
- QVORTRUP, J. A tentação da diversidade e seus riscos. **Educação & Sociedade**, v.31, n. 113, p. 1.121-1.136, out./dez., 2010.
- _____. Childhood matters: an introduction. In: Qvortrup. J. (Org.). **Childhood Matters**, Aldershot: Avebury, 1994.
- _____. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições** [online], v.22, n.1, p.199-211, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 set. 2018.

SOUSA, E. L. de. “**Que trabalhaiis como se brincásseis**”: trabalho e ludicidade na infância capixu. 2004. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

STROPASOLAS, V. L. Redefinições nos Processos de Socialização das crianças rurais. **Raizes (UFPB)**, v. 31, p. 54-67, 2011.

TASSARA, E. T. de O. Urbanidade e periurbanidade(s). Reflexões sobre dimensões psicossociais das dinâmicas históricas. **Série Documenta**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 1-19, 2007.

Patrícia Oliveira S. dos Santos

Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Brasil, Mestre em Antropologia, Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. Membro do grupo de pesquisa “Crias: criança, sociedade e cultura”. Atualmente vem desenvolvendo pesquisas sobre crianças e infâncias rurais no agreste pernambucano e as mudanças geracionais nesse contexto.

Flávia Ferreira Pires

Professora da Pós-Graduação em Sociologia e da Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. Autora de artigos e livros que tratam a participação social das crianças nas diversas áreas da vida social, tem pesquisado ultimamente os efeitos do Programa Bolsa Família na vida das crianças e suas famílias. É bolsista produtividade do CNPq desde 2012.

Mariana Garcia Palácios

Doutora em Antropologia pela Universidade de Buenos Aires (UBA), Argentina, onde trabalha como professora no Departamento de Ciências Antropológicas. É pesquisadora assistente do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET), no Programa de Antropologia e Educação (SEANSO, ICA, UBA), Argentina. Seus principais temas de investigação são: infância, educação e interculturalidade, experiências formativas e construção do conhecimento religioso. Também estuda as articulações teórico-metodológicas entre antropologia e psicologia interessadas na análise da construção do conhecimento. Nessas linhas, ela desenvolveu teses, dirigiu e participou de projetos e publicou diversos artigos em periódicos nacionais e internacionais. Desde 2006 vem realizando trabalho de campo etnográfico com a população Toba / Qom.

Emilene Leite de Sousa

Antropóloga, professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Brasil. Coordena o projeto “Saberes Indígenas na Escola”/MEC-SECADI, Brasil. Autora de artigos sobre infância camponesa. Líder do Grupo de Estudos Educação, Cultura e Infância/GECI-UFMA, Brasil.

COM OS AGRADECIMENTOS DA EQUIPE EDITORIAL DA DESIDADES

NOMINATA DE CONSULTORES AD-HOC ANO 2018

Ana Cláudia de Azevedo Peixoto – Brasil, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ana Cristina Serafim da Silva – Brasil, Universidade Federal do Tocantins

Ana Maria Monte Coelho Fronta – Brasil, Universidade Federal do Ceará

Anamélia Franco – Brasil, Universidade Federal da Bahia

Andréa Vieira Zanella – Brasil, Universidade Federal de Santa Catarina

Anete Abramovicz- Brasil, Universidade Federal de São Carlos

Angela de Alencar Araripe Pinheiro - Brasil, Universidade Federal do Ceará

Antônio Hilário Aguilera Urquiza – Brasil, Universidade de São Paulo /Ribeirão Preto

Bianca Salazar Guizzo – Brasil, Universidade Luterana do Brasil

Carmen Lucia Sussel Mariano - Brasil, Universidade Federal do Mato Grosso

Dalva Maria Borges – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Débora Imhoff – Argentina, Universidad Nacional de Córdoba

Denise Maria de Carvalho Lopes – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Diana Milstein – Argentina, Universidad Nacional de La Matanza

Djaci David de Oliveira – Brasil, Universidade Federal de Goiás

Edson Guimarães Sagesse - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Flavia Cristina Silveira Lemos - Brasil, Universidade Federal do Pará

Guillermo de la Paz Arias Beaton - Cuba, Universidad de La Habana

Helenice Ferreira - Brasil, Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Jader Janer Moreira Lopes – Brasil, Universidade Federal Fluminense

Julio Cesar de Oliveira Nicodemos – Brasil, Universo

Leila Maria Torraca de Brito – Brasil, Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Lila Cristina Xavier – Brasil, Universidade Federal do Piauí

Lucia Helena Rangel – Brasil, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Luciana Araujo – Brasil, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Márcia Stengel – Brasil, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Mirela Figueiredo Iriart – Brasil, Universidade Estadual de Feira Santana

Mônica Rebecca Ferreira Nunes – Brasil, ESPM

Patrícia Sorribas – Argentina, Universidad Nacional de Córdoba

Paula Land Curi – Brasil, Universidade Federal Fluminense

Rosane Melo Braga – Brasil, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Roselene Gurski – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Tatiane Leal – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Telma Regina de Paula Souza – Brasil, Universidade Metodista de Piracicaba

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

Verônica Salgueiro do Nascimento – Brasil, Universidade Federal do Cariri



IMAGEM: PxHere

Comuna da Terra D. Tomás Balduino: aproximações a partir de palavras e imagens criadas por crianças assentadas

Marcia Gobbi

Maria Cristina Stello Leite

Paula França



Fotografias produzidas por um grupo de crianças (acervo das autoras)

“O povo é o inventalínguas na malícia da maestria no matreiro.”
(Haroldo de Campos)

Revolver a terra, para começar

É conhecida a histórica e estrutural desigualdade social no Brasil. Uma de suas faces expõe o acesso à terra como expressão de privilégio e força de alguns pequenos e poderosos grupos sociais ao longo de séculos, em que predomina a grande concentração fundiária, gerando aumento da pobreza¹, conflitos pelas terras no campo e o duro caminho de enfrentamento das agruras sociais que são diariamente expostas ao grande contingente de moradores e trabalhadores. Ao longo de séculos, no Brasil, foram se materializando os impasses e colocando a lume a urgência em se debater sobre as disputas e usos de terras e, ao mesmo tempo, projetar formas justas e igualitárias de viver no campo e na cidade.

Apesar de importante produção acadêmica alusiva aos conhecimentos e experiência com o saber dos moradores e moradoras do campo, sobretudo quando aliadas aos campos teóricos da educação e infância – notadamente em Edna Rossetto (2009; 2016), Roseli Caldart (2000; 2014), Ana Paula Soares da Silva; Jaqueline Pasuch e Juliana Benzonn da Silva (2012), Ana Paula Soares da Silva (2014) e outros –, consideramos que há ainda a necessidade

¹ Vale destacar o retrocesso que está sendo imposto à população brasileira e às conquistas relativas à democracia e outras de caráter social e econômico. Segundo relatório da Comissão Pastoral da Terra: desde 2003, a violência no campo no Brasil não era tão alta quanto foi em 2017. O número é 16,4% maior que em 2016, quando aconteceram 61 assassinatos, e quase o dobro de 2014, com 36 vítimas. A análise consta no relatório *Conflitos no Campo Brasil 2017*, Comissão Pastoral da Terra (CPT).

de se conhecer o cotidiano das comunidades de moradores do campo que, na disputa pela terra, têm suas vozes e corpos desqualificados. Tal fato leva ao desconhecimento de suas formas de vida, lutas, projetos políticos e conquistas e à naturalização das mesmas como sendo menos importantes. Trata-se de um amplo processo de desconsideração, cujo propósito e risco são os de cairmos num amplo e vagaroso curso de apagamento desses grupos e silenciamento de suas vozes e reivindicações.

Acreditamos na presença de um idioma da infância da terra, em que seus ditos — pela palavra, pelas imagens, pelo corpo e gestos — são fundamentais, diferentes e pouco conhecidos. Idioma em gestos e corpos que, ao se colocarem em público e em práticas políticas, tais como em assembleias, na lida com a terra ou nas Cirandas Infantis, sobre o que escreveremos mais adiante, dão o tom da trajetória e da vida em ocupações e assentamentos e nos mostram um tempo presente que, se é de luta permanente, é também de conquistas e projeção de futuro de igualdade de direitos e melhores condições de vida. O Movimento dos/as Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST), em sua força e gestos, coloca-se como obstáculos que atravessam e contrariam a imposição de um tempo de extermínio de ideias e propostas igualitárias, políticas e coletivas de organização e práticas sociais e políticas.

Achille Mbembe (2016) tem inspirado a pensar sobre a presença soberana daqueles que agem como se tivessem o direito de matar e escolher quais grupos devem viver e quais podem ser exterminados. Morte não apenas do corpo físico, mas de propostas e projetos de determinados grupos, de ações e relações com o outro, de jeitos de estar e se posicionar no mundo. Refletir sobre essa asserção permitiu-nos compreender os lutadores pela terra, seu direito a nela viver e tirar dela seu justo sustento como prática que freia, prende e altera, ainda que com vagar, as intempestivas formas e técnicas de morte atualmente em curso, em que “exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder” (Mbembe, 2016, p. 123). Ressalta-se que as crianças estão compreendidas nesse processo e, por isso, acreditamos que suas presenças são fundamentais como marcos a registrar suas existências e formas de compreender o mundo, um forte e sublime modo de resistir.

Saskia Sassen (2016) aproxima-se dessa reflexão incluindo outro elemento. O que temos, segundo ela, é uma lógica de expulsões de pessoas e grupos sociais de seus lugares de origem, derivando, por vezes, em sua completa exclusão do mapa. A autora levanta uma importante tese: a de que estamos diante de formações predatórias, e não mais de uma elite predatória, que domina partes do mundo e impõe seus modos de gerir, diríamos aqui, não apenas a economia, mas, com ela, modos de pensar e agir, formas de organizações sociais e culturais. Assim, afirmamos que o MST encontra-se na contramão dessa lógica capitalista que centrifuga ideias e práticas sociais igualitárias, e o que nos interessa, aqui, envolvendo as crianças como grupos que não podem ser esquecidos, cujas vozes engrossam e adensam reivindicações.

Partindo de um amplo espectro de contextos sociais de luta pela terra, em especial, impulsionados pelo MST, apresentamos reflexões a partir de um recorte bastante delineado: considera-se as crianças assentadas e suas singulares formas de luta

radicadas à terra e a seus modos de vida e maneiras peculiares de ver o mundo do campo. São trazidos aqui alguns aspectos da vida das crianças num assentamento urbano do MST, Comuna da Terra Dom Tomás Balduino, mostrando imagens fotográficas criadas coletivamente por 12 meninos e meninas em idades que variam dos 5 aos 12 anos, que, em pequenos grupos, captaram cenas cotidianas escolhidas por eles e elas.

Não há aqui qualquer pretensão de esgotarmos o tema infância no campo, ou mesmo, de apresentarmos um texto que reúna somente as vozes e os pontos de vista das crianças. Embora importantes, de acordo com nossa estada em campo, as falas e a captação artesanal de imagens foram se entrecruzando e tecendo falas coletivamente. Assim, procuramos trazer, ainda que de modo muito breve, um pequeno pedaço da Comuna da Terra Dom Tomás Balduino, ora indiretamente por nossa narrativa de adultas pesquisadoras, ora pelas falas das crianças e fotografias por elas elaboradas.



Fotografias produzidas por um grupo de crianças (acervo das autoras)

A Comuna da Terra Dom Tomás Balduino situa-se a 45 quilômetros da cidade de São Paulo, sendo município de Franco da Rocha. É desta Comuna do MST — como são definidos os assentamentos dentro de grandes cidades — que partimos para a escrita deste ensaio, convidando leitores e leitoras a participarem conosco do que está representado como um recorte da pesquisa *Ser menina e ser menino no assentamento MST: o que as crianças registram em suas máquinas fotográficas?*², que buscou conhecer relações cotidianas entre meninas e meninos assentados, porém, na luta pela terra, pela reforma agrária e pela organização dos trabalhadores rurais nesse mesmo assentamento, junto a adultos e adultas, familiares ou não.

Apresentamos reflexões que buscam, de modo amplo, aproximações com o cotidiano infantil no assentamento a partir de fotografias produzidas pelas próprias crianças como parte de uma série de vivências e experiências envolvendo a produção de imagens ao longo da abordagem metodológica da pesquisa. Ressaltamos as crianças como criadoras das fotografias, aqui afirmadas como fontes documentais e manifestações expressivas. São elas, junto a homens e mulheres, as inventalínguas, como diria o poeta, a expressar compreensões e projeções de tantas formas de lidar e estar no mundo e, nesse caso, no mundo do campo.

2 A investigação contou com a coordenação de Daniela Finco, UNIFESP - Guarulhos e o financiamento do CNPq, entre os anos 2010 e 2012, e teve como integrantes as coautoras deste trabalho.

A pesquisa referida foi desenvolvida com as crianças dentro do assentamento em situações que envolviam relações com a família, passeios pela Dom Tomás acompanhados pelas crianças, e participação de encontro regional com os Sem Terrinha, que acontece anualmente em diferentes regiões do Brasil. Sem Terrinha é o modo como são denominadas as crianças no MST, o qual, segundo Liene de Lira Da Matta (2015), evoca a pertença ao movimento social, como sujeito-criança. A participação resultou de convite aberto feito por Maria, responsável pela Ciranda Infantil.

Neste ensaio, consideramos apenas a prática de oficinas de fotografia pinhole realizadas na Ciranda Infantil. Ao longo de oito meses, frequentamos o assentamento, que conta atualmente com 62 famílias e muitas crianças de todas as idades. Plantações emolduram o local, em especial as de ervas para cosméticos, que foram apresentadas com orgulho de conquista e expectativas de futuro ao ampliar o tamanho da plantação e produção. Optamos pela fotografia como forma de capturar cenas do cotidiano, elaboradas pelas crianças. O trabalho com a técnica fotográfica pinhole, de caráter artesanal, implica longo tempo de investigação do cenário ou objeto a ser fotografado. Marisa Mokarzel (2014), ao definir pinhole a partir das práticas do fotógrafo Miguel Chikaoka, afirmará que processo é a palavra-chave para compreendermos essa técnica fotográfica em que se considera a troca de afetos, conhecimentos e a interação humana como pontos fortes.

As câmeras são feitas em latas reutilizadas de diferentes tamanhos. Brincar com a lata e buscar o objeto a ser fotografado compõem um jogo entre todos os participantes, num rico processo que envolve conhecer a cena fotografada e reconhecê-la, ao mesmo tempo que a todo o percurso de revelação, em que se experimenta a fotografia, confeccionando a lata e revelando a fotografia num local escuro. É válido ressaltar que, junto às crianças, temos, nesse momento, um dos pontos altos desse caminho.

Ao longo de seis oficinas, foram criadas 30 fotos, numa média de duas a três por grupos de crianças. É apresentada aqui apenas uma mostra de seis fotografias que julgamos representativas do conjunto³. No decorrer do percurso feito em caminhadas para se captar em sentidos diversos o espaço físico/ambiente do assentamento, foram se constituindo grupos de crianças de idades variadas. A observação e feitura de câmeras para, posteriormente, elaborar e revelar as fotos resultaram em fotografias coletivas, ou seja, realizadas por grupos de crianças fotografando ao longo do percurso. Optamos por não colocar o nome de um único autor para não nos arriscarmos a deixar alguém de fora sem a devida referência nominal, mas informamos que todos os grupos foram formados por meninas e meninos e que os mesmos se faziam e desfaziam constantemente, a depender da proposta e das motivações sugeridas no próprio campo de pesquisa.

Como mencionado, o ponto de vista das crianças encontra-se presentificado ora de modo indireto em nossas narrativas, ora pelas fotografias criadas por elas e em outras

³ Em algumas poucas passagens optamos por repetir algumas fotos com o objetivo de ressaltar imagens e reflexões delas advindas.

passagens com suas observações durante o percurso das investigações. Para tanto, buscamos a construção de um texto que entrecruza vários olhos de crianças e adultas. Temos aqui uma coautoria. Somos três mulheres a escrever: Marcia, Maria e Paula, esta última, à época, moradora do assentamento aqui referido, cujo olhar, fundamental, conduziu-nos à melhor compreensão do local, bem como possibilitou nossa entrada no espaço. Escrevemos juntas parte desta história de pesquisa, com a qual também se luta.

O MST e a luta pela terra, com as crianças

Nós partimos do princípio de que as crianças são sujeitos de direito, podem e devem opinar sobre sua realidade e participar das decisões. Como elas estão inseridas nesse processo desde cedo, a gente trabalha com elas para que entendam a própria realidade e possam lidar com ela. Nesse sentido, ao longo das três décadas de luta, o MST construiu a sua própria pedagogia, que visa a emancipação humana, da criança e do adulto (Marcia Ramos, dirigente do setor de educação do MST, 2018).

As disputas pela terra, pela reforma agrária e por uma sociedade mais justa e fraterna têm composto o cotidiano do MST ao longo de décadas. Segundo o site oficial do MST4 (www.mst.org.br), atualmente, há em torno de 350 mil famílias assentadas em 24 estados. Movimento Social de maior relevância, o MST tem constantemente nos apresentado formas de luta pela reforma agrária e combate à ausência de políticas públicas para o uso de terras no meio rural e, em especial, para aquelas que não cumprem sua função social, tal como consagrado na Constituição Federal de 1988. A busca constante pela garantia de justiça social está embutida nas vias de luta política em ações locais e globais, que visam a assentar centenas de milhares de trabalhadores e trabalhadoras, bem como objetivam questionar e alterar relações de classe, gênero, étnicas e ambientais cujo caráter ostensivamente desigual exclui e procura calar inúmeros grupos sociais.

Se é possível afirmar que o morador adulto dos assentamentos traz consigo a resistência e seus dissabores e guarda a prática urgente da luta e suas conquistas, como nos informam Catarucci (2014) e Raggi (2014), resta a pergunta: o que sabemos sobre esses espaços a partir do morador-criança? São criados e transformados em ambientes com marcas infantis, cujas vozes são ouvidas e atendidas? Após a permanência em campo, observamos que há lugares criados por elas e que, embora possam parecer banais a quem veja apressadamente, têm grande força agregadora de grupos infantis. Assim, brincar é uma palavra-chave que não podemos descartar. Acreditamos que o assentamento

4 O grupo Usina de Arquitetura foi convidado pelo MST para finalizar o projeto de habitação na Comuna da Terra Dom Tomás, aprová-lo para financiamento e executar a obra. Foram aprovadas seis tipologias – casas de barro em bloco de cerâmica aparente, com 70m² aproximadamente. Teve uma associação de dois financiamentos públicos para a construção das casas: INCRA e Caixa Económica Federal.

compõe histórias coletivas e individuais que se entrelaçam em experiências ao longo das reivindicações por terras e pela materialização de seus desejos e direitos e nisso compreendemos a infância e suas características particulares de luta.

Como afirma Ana Paula Soares da Silva (2017), é preciso encarar e debruçar-se sobre enormes desafios— coletivamente— “uma vez que a produção acadêmica acerca da oferta/demanda e das práticas pedagógicas da educação infantil nos territórios rurais ainda é bastante incipiente” (p. 297). Considera-se, e não de modo solitário, que o movimento que se traduz em texto-imagem-escritura se junta àqueles que buscam debater e desmontar crises de desestabilização que têm se apresentado como intensa tormenta que atinge proporções gigantescas em que muitas das conquistas dos trabalhadores estão sendo dizimadas no Brasil e na América Latina. O texto escrito, assim como o imagético, também nos traz a existência de um potencial de luta que se comporta como campo de explanação e disputa de diferentes pontos de vista, conflitos e contradições que lhes são intrínsecos. As crianças não surgem como meras coadjuvantes num cenário criado por outros, mas como agentes no processo de luta, vozes que deslocam tempos e espaços, não apenas nos assentamentos, como também nas marchas do MST em disputa e reivindicação de terras.

A entrada na Comuna da Terra Dom Tomás Balduino

A possibilidade de pesquisa nesse assentamento nos foi apresentada por Paula França, coautora deste artigo. O contato foi feito ao longo do curso Pedagogia da Terra, em que ela participava como aluna. Após leitura e discussão do projeto, com a responsável pela Ciranda Infantil da Comuna Dom Tomás Balduino, tivemos o consentimento para a pesquisa, que contou com a colaboração de Edna Rossetto, também integrante do MST e conhecida de longa data de todos os envolvidos. Concluídos os acordos entre adultas, agora, sim, outro desafio: contato com as crianças.

Um grupo composto por três mulheres e um homem, sendo dois estudantes e duas docentes universitárias, estrangeiros no assentamento, passou a tomar contato com as crianças frequentadoras das Cirandas, cujas famílias aceitaram suas participações em pesquisa via conversa prévia e declaração de termo de aceite em participar. A Ciranda Infantil, que será apresentada mais adiante, ofereceu-se como importante ponto para o estabelecimento de conversas, propostas e a realização de oficinas para a feitura de câmeras artesanais.

Daremos continuidade às reflexões primeiramente pela apresentação das Cirandas Infantis e seu propósito, bem como do assentamento.

Insubordinar a terra: trajetória de uma conquista, e o campo se abre em imagens sublimes e fortes gestos de luta



Fotografia produzida por um grupo de crianças (acervo das autoras)

Soando como um shamisen
E feito apenas com um arame tenso um cabo e uma lata velha num fim de festa
feira no pino do sol a pino
Mas para outros não existia aquela música não podia porque não podia popular
Aquela música se não canta não é popular
Se não afina não tintina não tarantina
(Haroldo de Campos)

Lá de cima, no topo da estrada que leva à Comuna da Terra Dom Tomás Balduino, vê-se parte da estação de trem da cidade de Franco da Rocha. O assentamento está na confluência entre o anteriormente denominado Hospital Psiquiátrico do Juquery, criado no século XIX, atual Complexo Hospitalar do Juquery, e a Penitenciária do Estado, que leva o nome da cidade. Temos notadamente uma vizinhança relevante para a constituição do assentamento e suas relações, gerando certas representações relativas ao ser morador desse espaço. Destaca-se que, depois da entrada, nada mais se vê dessa vizinhança. Concernente às crianças, algumas pessoas sugeriram, de modo bastante brando, certo receio quanto à entrada e saída em dias de visitas aos presidiários e demonstraram temer as manifestações destes. Embora o assunto não tenha retornado, sequer nas fotografias, infere-se, contudo, que podem marcar a vida de todos os moradores e moradoras, cultivando suas práticas sociais.

Andar pelo assentamento com as crianças consistia em atividade bastante agradável, ao mesmo tempo em que nos levava a perceber alguns de seus desejos. Numa das tardes, ao apresentar o local de moradia, um dos meninos moradores nos diz: “Sabia que a

gente podia ter uma piscina aqui? Tem espaço, podia fazer.” Logo, os demais colegas à volta reforçam a ideia. Ao chegarmos a um amplo espaço de assembleias e encontros entre os moradores, Yago nos informa que ali eles poderiam conversar sobre isso, e pergunta: “Sabia que a gente pode fazer isso?” O aprendizado, tão caro, sobre como debater questões, soma-se à proposta de construção de piscinas, outras hortas ou lugares para brincar e reunir, que surge em suas falas como a reconfigurar o espaço.

Ao andar com as crianças pelo assentamento, percebem-se as casas, hortas e animais, ao mesmo tempo em que é revelada uma arquitetura imaginária, onde anseios por futuras construções são esboçados em suas falas. O espaçamento entre moradias dá a impressão de um conjunto de vizinhos distantes, ledão engano. A distância espacial não separa os grupos. Enquanto as crianças construía suas câmeras e conversavam conosco, percebeu-se um conhecimento profundo das famílias e seus modos de vida no Dom Tomás, pois os gostos por animais e jeitos de morar eram destacados, assim como o jogo de bola no campinho recém-inaugurado e tão pleno de representações nas falas e práticas de todos, evidenciando múltiplas experiências cotidianas nesse espaço.



Foto coletiva do portão de entrada da Ciranda Infantil (acervo das autoras).

A Ciranda Infantil na Comuna da Terra Dom Tomás é um espaço amplo, com duas salas, sendo uma para leitura e estudos e outra para eventos, cozinha e área aberta em que é possível se reunir para conversar ou brincar. Deve ficar claro que Cirandas Infantis não são escolas. Edna Rosseto (2008) define-as como espaço de educação não formal dentro dos assentamentos, que não está vinculado ao sistema educacional do país. As Cirandas seriam espaços de aprendizagens, trocas, brincadeiras, “espaços em que elas (crianças) aprendem a viver coletivamente” (op. cit.). As Cirandas Infantis, de modo geral, são entendidas como espaços educativos, cujas atividades devem ter como objetivo as crianças em suas várias dimensões: dos valores, do lúdico, da imaginação, das fantasias, da cultura, da história, do trabalho, entre outras. A Ciranda não pode ser vista apenas como um direito das mães e pais, mas, sobretudo da criança, que tem a possibilidade de acompanhá-los em cursos e outras atividades, favorecendo sua participação.

As Cirandas Infantis têm sido organizadas de duas formas. A primeira é a Ciranda Infantil Itinerante, que acontece nas ações do MST, nos cursos, marchas e ocupações. Crianças, pais e educadores participam juntos, cada um contribuindo à sua maneira. Nos atos, elas têm como objetivo inserir as crianças como sujeitos do processo que está ocorrendo, criando condições para que elas possam entender e, na medida do possível, posicionarem-se diante de uma situação, que normalmente tem seus condicionantes compreendidos apenas pelos adultos. A segunda é a Ciranda Infantil Permanente — existente na Comuna Dom Tomás e de onde partíamos para nossa pesquisa — organizada nos assentamentos, acampamentos, centros de formação e escolas do Movimento. Abrigam ali as crianças, Sem Terrinha, definidas por Edna Rosseto (2016) como:

Os Sem Terrinha têm na sua realidade a presença pedagógica do próprio Movimento, que no processo educativo e formativo vai dando elementos para que as crianças se constituam enquanto sujeitos do processo histórico. É com essa realidade que os movimentos sociais do campo vêm se preocupando, principalmente com esse tempo da vida infantil e, nesse sentido, vão construindo espaços pedagógicos onde as crianças possam se encontrar, criar, brincar, inventar (p. 59).

Observa-se o profundo caráter político existente nas práticas e presença dos Sem Terrinha. Há, inegavelmente, a construção de uma infância em organização e luta política. Em atividades com os familiares e/ou demais crianças, elas são agentes que reconfiguram o movimento como componente dentro de outro maior, o MST, que parece se ver motivado e preocupado com a forma como meninas e meninos vivem dentro dos assentamentos e acampamentos.

O carrossel gira-gira e a luta pela terra

A possibilidade de fotografar usando uma lata vazia de leite, molho de tomate ou qualquer outro mantimento, tal como comunicado previamente às crianças, instigou o interesse pela participação. Criamos etapas em que estavam previstas longo processo de percepção da imagem. Para tanto, iniciamos com a produção de caixas escuras, feitas com papelão, em que se tornava possível ver as imagens invertidas. A curiosidade das crianças era alimentada. “Nossa vem ver, olha como fica! Mas como é que fica assim?” As frases singelas traduziam, no momento da atividade, a força da percepção das possibilidades de inversão das imagens convencionalmente vistas. Ver o mundo de ponta-cabeça tornou-se uma inusitada experiência demonstrada pelas exclamações e risos.

Após a exploração do entorno com as caixas de imagens invertidas, partimos posteriormente para a produção das câmeras artesanais usando, então, as latas. A coleta de latas junto às famílias, em suas casas, mostrou-se como um eficiente modo de aproximação entre adultos e crianças, numa outra forma de participação, até então, não considerada por nós. A improvisação de uma sala escura, dentro da sala da Ciranda

Infantil, serviu para a confecção das câmeras/latas fotográficas. Na ausência de um visor, como as crianças bem observaram, como seria possível saber qual seria o resultado? É preciso utilizar outros sentidos que não só o olho, contrariando a máxima difundida pela Kodak já no início do século XX: “you press the button and we do the rest”⁵ (Aquino, 2016). Assim, podemos dizer que se fotografava de corpo inteiro.

A técnica pinhole nos remete ao princípio básico da fotografia: uma caixa escura com um pequeno orifício em que é possível controlar a entrada de luz, tal como o obturador de uma câmera fotográfica convencional. A quantidade de luz que entra é a condição para a captação da imagem. O importante e, diríamos, fantástico nesse processo é a manutenção de estreito contato com o entorno a ser fotografado. O escurecer do dia, uma nuvem intrusa que ousa encobrir o sol, assim como constantes movimentações de pessoas ou coisas repercutem na qualidade e composição da foto. O fotógrafo atento e sensível ao entorno fotografa com todos os seus sentidos a postos, não é só o olho a funcionar, mas ele na relação com o corpo e este em sintonia com o que está à sua volta. Diante disso, as crianças interagiam de modo sensível e surpreendente, contrariando, por vezes, concepções pedagógicas predefinidas em que se afirma a incapacidade infantil em se ater por longo tempo a determinadas atividades.

Observamos ainda que o processo de elaboração das fotos implicou na construção de vínculos entre as crianças e delas conosco. Nessa vinculação, encontramos e escutamos as histórias contadas sobre as latas, que se mostravam vazias, porém, plenas de conteúdos sensivelmente apresentados. As crianças lhes conferiam outro *status*, contando suas histórias que implica saber quem as trouxe, a busca pelas latas em suas casas, dos produtos que carregavam antes de serem vazias e seus usos. Não estavam vazias de sentidos, agora ganhavam outro propósito: captar imagens, transformando-se em câmera fotográfica. Artesanalmente elaboradas, de modo lento e vagaroso, de forma a garantir a percepção do que se fazia, a participação de todos os envolvidos na construção já era a lapidação do olhar com a tentativa de garantir que cada criança se identificasse com a própria câmera. Como escreveu Sylvania Caiuby Novaes (2012), as fotografias são, neste sentido, estratégicas: o tema “não cai do céu”, ele pode ser motivado pelas fotos, que permitem ao pesquisador introduzir questões, esclarecer dúvidas, colher ricos depoimentos, acompanhar as discussões que as fotos suscitam entre as pessoas e, com isso, orientar caminhos a serem seguidos na investigação, ou mesmo, o que e como ver diante das imagens.

Em pequenos grupos, as crianças entravam na sala inicialmente iluminada para conhecer o espaço e depois toda escura com uma fraca luz vermelha para perceber a transformação: o que entrava como papel branco, saía com a imagem revelada. De mãos dadas, experimentavam o escuro entre risadas e curiosidades expostas pelos gritos, semelhantes àqueles dados em filmes de terror, e demais manifestações. A permanência em campo foi nos permitindo estar mais com a criançada e construir uma escuta atenta às palavras e aos silêncios manifestos.

5 Você aperta o botão e nós fazemos o resto

As crianças saíam do local improvisado para revelar fotos segurando a fotografia como a um tesouro e mostravam-nas aos outros, discutindo sobre tudo o que foi feito. Processo de criação fecundo e, não poderíamos deixar de comentar, era possível perceber a alteração no repertório do olhar que interpreta o mundo via imagem fotográfica. Destacam-se as escolhas feitas que, segundo observamos, visavam a captar o brinquedo ou um recorte da paisagem como assunto da imagem.



Imagem produzida coletivamente na oficina pinhole (acervo das autoras)

“Vamo tirar foto dali?” Sugere uma das meninas. “Dali onde? O que tem lá?” Pergunto. Lúcia, a menina, pega em nossas mãos — minha e de outra pesquisadora, Carolina —, leva-nos ao local em que estão os brinquedos e logo diz: “Tem os brinquedo. Agora aqui tem brinquedo, vem ver.” O brinquedo mostrado foi fotografado por um grupo composto por três crianças, menos Lúcia, curiosamente.

Poderíamos descrever o brinquedo em palavras. Contudo, ao sermos chamadas para vê-lo e depois, ao considerar o registro visual elaborado por outras crianças, tínhamos ali mais que o resultado do diálogo sobre a pesquisa e o uso das fotografias como recurso. Compreendia-se nesse gesto a vinculação do grupo ao assentamento e, ainda mais, da recepção e acolhimento que vinha se construindo durante as idas ao campo de pesquisa, em que mostrar o que havia de novo ou, ainda, multiplicar alegrias da conquista ganhavam força. As crianças incorporavam os brinquedos e criavam a possibilidade de outro mapeamento do espaço, agora sentido, brincado.

As histórias das latas se misturavam às suas histórias de vida e aos lugares eleitos para serem fotografados. O gira-gira não era somente um gira-gira em meio a um local gramado. Percebemos pelas falas que se tratavam de doações ou compras de um equipamento reivindicado por meninas e meninos, como expressão do direito de brincar com as demais crianças, ainda mais, o equipamento e o local concentravam pessoas e simbolizavam um dos locais de relações de amizade, cuidados dos adultos em relação às

crianças. Consistia em um espaço de socialização e construção do jeito de ser sem-terra e sem terrinha num assentamento da reforma agrária.

Pudemos encontrar certa regularidade nas escolhas feitas pelas crianças: a substância do vivido nos brinquedos e ao redor, acumulada e movimentada pelas experiências no assentamento e nas relações com as demais crianças e colegas. O cotidiano encontra-se presentificado nas gangorras, gira-gira e balanços que compuseram a maior parte das imagens captadas pelas meninas e meninos. Somando-se às imagens das paisagens com carros, ruas, flores e árvores, esses eram os protagonistas da imagem fotográfica.

Os brinquedos podem implicar momentos de ruptura com o cotidiano quando brincar sugere a suspensão do tempo, da repetição do trabalho e envolve a todos em práticas lúdicas. Há a presença de uma memória viva do resultado de uma luta pela ocupação desse espaço, ambientando-o com elementos que apontam o reconhecimento de certos direitos infantis e, com isso, essas fotografias, embora sem registro de pessoas, trazem-nos marcas de uma história. O certificado de presença das crianças, como afirmado em Barthes (1984), encontra-se nos brinquedos fotografados.

Transformar pela terra: considerações para continuar a conversa



Imagem produzida coletivamente na oficina pinhole (acervo das autoras)

Recuperamos aqui a pergunta: quem fotografa quem e o quê? Que narrativas são elaboradas sobre o assentamento? Pelas crianças, o resultado de uma luta incessante se faz ver pelos brinquedos, e a dimensão brincalhona se faz corrente em reivindicações nem tão comuns, mas que insistem em nos afirmar que as crianças estão por lá, como moradoras e lutadoras, que revolvem a terra e a seus desejos e lhe configura outro ambiente.

Inicialmente, é possível considerar que se trata de uma predileção infantil que remonta ao prazer pelo brincar — que, por vezes, é-lhes tirado ou deixado diminuto. Contudo, chama a atenção o gosto pelos espaços externos. O fotógrafo Cristiano Mascaro afirma que fotografar é saber ver, se assim o é, as crianças estão sabendo ver com presteza, deixando enxergar uma criação plástica do real. Somamos à afirmação de Mascaro uma outra: no ato fotográfico, há uma dimensão corpórea e todo o corpo se envolve. Há um movimento construtor da fotografia em que estão relacionados o corpo-texto com imagens impressas na memória, nos gestos, nas falas, no modo de olhar e nas buscas pelos objetos. Com isso, a foto do assentamento não é, seguramente, distante desse gesto-criança-movimento sensível que olha e investiga o entorno. Como sugere Beatriz Sarlo (2015):

A relação com a imagem e com o espaço se apresenta sob um duplo aspecto: recebem-se as imagens (fixas ou móveis) e elas são fabricadas. Fabricar imagens é, ao mesmo tempo, se apropriar do espaço, transformá-lo e, de certa maneira, consumi-lo. Essa maneira de vivenciar o lugar tem por fim olhar o espaço e a história que se desenvolve no local. Assim, tal como em um espetáculo, esses elementos fornecem a matéria-prima, mas impõem mudanças na natureza do lugar e em sua temporalidade (p. 54).

Há uma existência exibida por aqueles que vivem nesse espaço que irrompe o cotidiano e sua versão mais rotineira e dão sentido, ainda que nas brechas, às suas experiências diárias expressas em lutas constantes, modificando-as. A imaginação vai se desenvolvendo, alimentando-se e fazendo-se presente nas escolhas e composições. Como sublinha Sarlo (2015), há, nessas escolhas, e no que se mostra a partir delas, um sentido social que é a condição mínima e necessária para que possam se desenvolver os processos ligados ao imaginário de forma metafórica e metonímica da arte, do romance, da poesia, ou mais ainda, para que eles sejam apreciados por todos, reconhecidos ao mesmo tempo como sedutores e, então, não destituídos de sentido.

As fotografias nos interpelam. São instrumentos discursivos, linguagem que narra visualmente e são capazes, com isso, de fazer emergir alguns dos sentidos da pesquisa, do estar com as crianças e perceber suas certas experiências no espaço, as relações das crianças com o espaço do assentamento que se dava, ora pelo desejo de piscinas, ora pelos brinquedos captados e mostrados. A representação de um simples objeto instaura a presença da contenda pelos direitos à terra e suas conquistas, mas, ainda mais, instigam a pensar sobre outras demandas, talvez invisíveis aos olhos adultos mais calejados.

São vários os testemunhos da conquista, como nas fotos em que distintos brinquedos foram registrados. Importa aqui compreender que a luta pelo assentamento, ainda que ofuscada pelo tempo ou por informações que excluem movimentos sociais, pode se materializar nessas imagens-lembranças que, ainda sem rostos, têm histórias a contar pelas crianças assentadas.

Georges Didi-Huberman (2017) define as imagens como espaços de luta. Partimos dessa afirmação e refletimos sobre a ideia de que as fotografias elaboradas pelas crianças carregam também essa dimensão, somando-as a suas características documentais

e criativas. Elas se comportam não apenas como expressão *da* luta, mas como forma imagética *de* luta que tem capacidade de agir sobre as pessoas, com uma ressalva: são ações apresentadas pelas crianças, independentemente de sua faixa etária, e podem colaborar para refletir e compor um olhar de longe e de dentro do movimento.

O que se registra quando imagens são arroladas? Quem produz as imagens de quem? Elas guardam grande força formativa e informativa em suas narrativas, porém, afirmando pontos de vistas, por vezes, únicos. Majoritariamente, temos os adultos sobre eles mesmos ou sobre temáticas convencionadas por eles. Quanto às crianças moradoras em assentamentos do MST, ainda nos resta saber tantas coisas. Fica, portanto, o convite para olhar novamente as imagens criadas coletivamente por elas e seguir refletindo e adensando diálogos.



Imagens produzidas coletivamente na oficina pinhole (acervo das autoras)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHILLE, M. Necropolítica. **Revista Arte & Ensaios**, (PPGAV/EBA/UFRJ), n. 32, dez., 2016.
- AQUINO, L. **Picture Ahead a Kodak e a construção do turista fotógrafo**. São Paulo: Edição do Autor, 2016.
- BARTHES, R. **A câmara clara**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- CATARUCCI, A. de F. M. **A produção do homem e da natureza no campo: a Comuna da Terra “Irmã Alberta” na reorganização da dinâmica da paisagem e seu inverso**. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- CAMPOS, H. de. **Galáxias**. São Paulo: Editora 34 Letras, 2011.
- DA MATTA, K. de L. **Os sem terrinha no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)**. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2015.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Levantes**. São Paulo: Editora SESC, 2017.
- FINCO, D. Meninas e meninos em assentamento do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. In: SILVA, I. de O. e; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. (Org.). **Infâncias do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 59-76.
- GOBBI, M. A.; FINCO, D. Tod@s da foto: meninos e meninas fotografam o cotidiano no assentamento Dom Tomás Balduino. **Revista TRAMA Interdisciplinar**, v. 02, p. 44-57, 2011.
- GOBBI, M. A. Meninas e meninos das Cirandas Infantis: alteridade e diferença em jogos de fotografar. In: GOBBI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 20-44.
- GOBBI, M. A.; LEITE, M. C. S. Olhar pelo buraco da agulha: Pinhole numa proposta de estágio e formação de professores/as em Ciências Sociais. **Revista Olh@res**, UNIFESP, v. 01, p. 263-283, 2013.
- MOKARZEL, M. **Navegante da Luz: Miguel Chikaoka e o navegar de uma produção experimental**. Belém: Editora Kamara Kó Fotografias, 2014.
- NOVAES, S. C. A construção de imagens na pesquisa de campo em antropologia. **Revista: Iluminuras**, Porto Alegre, v.13, n.31, p.11-29, jul./dez. 2012.
- RAGGI, R. V. **O outro lado da metrópole: as Comunas da Terra na região metropolitana de São Paulo**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- RAMOS, M. MST realiza 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha. **Jornal do MST**, julho, 2018.

ROSSETTO, E. **A organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos sem terrinha.** Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2016.

ROSSETTO, E. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

SARLO, B. **Cidades Vistas.** 1. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2015.

SILVA, A. P. S. da. Para romper a invisibilidade da educação infantil em territórios rurais: uma homenagem à Fúlvia Rosemberg. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 295-300, set./dez. 2017.

SILVA, I. de O. e.; SILVA, AA. P S. da; MARTINS, A. A. (Org.). **Infâncias do Campo.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo.** 1. ed. São Paulo: Cortez, v. 1., 2012

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões que buscam, de modo amplo, aproximações com o cotidiano infantil no assentamento Comuna da Terra Dom Tomás Balduino e, de forma mais estrita, conhecer alguns aspectos das lutas e suas conquistas pelas e com as crianças. O método compreendeu a busca de indícios nas imagens fotográficas criadas por crianças em contexto de pesquisa, afirmando-as como fontes documentais e agentes. Visamos a adotar o ponto de vista das crianças, porém, esse se encontra junto a informações dadas e consideradas pelos adultos. As imagens se ofereceram como orientadoras das reflexões, bem como as conversas com a criança durante a feitura das câmeras, captação de imagens e caminhadas. As imagens de brinquedos e paisagens comuns registradas pelas crianças se contrapõem à narrativa imagética adulta que, frequentemente, desfoca os movimentos sociais, sobretudo, de luta por terra e moradia, deixando descoberta a presença de seu caráter lúdico ou poético, somado à prática política, excluindo sensibilidade estética não apenas das crianças, mas também de homens e mulheres assentados.

Palavras-chave: infância, movimentos sociais, fotografia, MST, crianças.

DATA DE RECEBIMENTO: 07/02/2018

DATA DE APROVAÇÃO: 08/09/2018



Marcia Gobbi

Graduada e licenciada em Ciências Sociais - Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Mestrado e Doutorado em Educação, Sociedade e Cultura - Universidade de Campinas (UNICAMP), Brasil. Professora Doutora da Faculdade de Educação - USP.

E-mail: mgobbi@usp.br



Maria Cristina Stello Leite

Graduada e licenciada em Ciências Sociais - Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Mestrado em Educação - Faculdade de Educação - USP e doutoranda na mesma instituição.

E-mail: mariastello@gmail.com



Paula França

Pedagoga - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Brasil, do curso Pedagogia da Terra. Militante e coordenadora regional de Educação do Movimento dos/as Trabalhadores/as Rurais sem Terra (MST), Brasil.

E-mail: pauladasilvafranca@gmail.com



IMAGEM: PxHere

Garotas da colônia: aprender e trabalhar na infância rural

Ana Padawer

Apresentação¹

Era uma tarde fresca de maio de 2009, e Sonia², uma menina de 11 anos, estava caminhando com sua mãe e comigo pelo sítio, logo depois do almoço. Enquanto percorríamos as estufas de tomate, as plantações de milho, os campos onde pastava o gado bovino, elas me contavam como haviam voltado para a zona rural quando a menina ainda era um bebê e seu pai herdou uma propriedade de 12 hectares. O pai de Sonia foi criado no campo, mas havia migrado para a cidade e trabalhava como carpinteiro. A mãe, ao contrário, foi criada em uma pequena cidade, tendo que, ao estabelecer-se “na colônia³”, aprender as tarefas rurais, nas quais se incorporaram Sonia e seus irmãos, desde pequenos. Foi assim que a mãe e as crianças tiveram que aprender como se nivelava o solo de uma estufa, que quantidade de agrotóxico usar, como controlar a temperatura para evitar que as mudas se queimassem, como prender as vacas durante a ordenha para evitar os coices, etc. Sonia e sua mãe assumiam diariamente muitas destas tarefas, além dos afazeres domésticos, logo depois do almoço, quando a menina voltava da escola; realizavam todas as tarefas à tarde, devido ao fato de que a mãe acompanhava a filha pelos vários quilômetros de atalhos até chegar à escola, para evitar que ela percorresse sozinha uma estrada deserta e sem transporte público. Ela geralmente ficava na escola esperando que Sonia terminasse, para não ter que realizar duas vezes essa longa caminhada. Apesar de todas as atividades rurais que desenvolviam, Sonia e sua mãe se viam como “ajudas” para o marido e para os dois irmãos mais velhos, os quais alternavam o trabalho no sítio com uma carpintaria que tinham na cidade. Enquanto percorria seu sítio, a mãe de Sonia me falava do sacrifício e do orgulho de ser da colônia, de ter abandonado as comodidades da cidade em busca de uma vida que lhe havia proporcionado benefícios morais, porque tinha podido transmitir a seus filhos o valor do trabalho (visita ao sítio da família Costas, julho 2009).

Sonia foi a primeira “garota da colônia” que conheci quando comecei meu trabalho de campo etnográfico em San Ignacio, um município localizado na província de Misiones, extremo noroeste da Argentina. O trabalho de campo incluía observações participantes em escolas, sítios e aldeias indígenas, assim como entrevistas abertas, análises de estatísticas e de dados geo referenciados. Seguindo a perspectiva de E. Rockwell (1997), aproximei-me dessas famílias com o objetivo de estudar as experiências formativas das crianças dentro e fora das escolas, entendendo que a participação periférica nas atividades diárias constitui, recuperando a Lave e Wenger (2007), uma forma de aprender e, ao mesmo tempo, construir o mundo social.

1 Este artigo baseou-se em uma pesquisa etnográfica iniciada em 2008, como parte de uma pesquisa que estuda experiências de identificação em diferentes grupos étnicos na Argentina (Novaro, 2011).

2 Os nomes das pessoas aqui apresentados são fictícios para preservar o anonimato, mas as localizações são reais.

3 As colônias agrícolas argentinas são povoados, ou *vilas*, fundados em fins do século XIX com o objetivo de assentar imigrantes europeus para o desenvolvimento

Meu enfoque conceitual em torno do tema se apoia nas aproximações regulacionistas do trabalho infantil (Nieuwenhuys, 1994), as quais me permitem considerar as experiências das crianças no trabalho rural como uma forma de educar para o cuidado (Ingold, 2002), mas que não pode separar-se dos contextos de desigualdade e diversidade de onde se produzem dados pela posição estrutural de suas famílias. Considero que não se pode reduzir o envolvimento de meninos e meninas nos afazeres dos sítios a uma mera estratégia familiar de subsistência, mas tampouco entendê-lo como um processo idílico de transmissão de conhecimentos.

A etnografia de Nieuwenhuys (1994) na Índia problematizou o trabalho infantil em contextos familiares domésticos rurais, diferenciando-os claramente do emprego assalariado, ainda que reconhecendo sua importância econômica. Seu desafio foi analisar os conflitos em termos de idade e gênero, que são comuns de invisibilizarem-se sob pretensões de neutralidade moral. Essa neutralidade está implícita na proteção parental, na socialização das atividades rurais e ausentes no trabalho industrial que tem sido o padrão implícito para elaborar a noção de trabalho infantil a partir das leis. Por outra parte, contribuíram para essa ideia as teorias econômicas neoclássicas e marxistas convencionais, que definem o trabalho doméstico agrário vinculado à geração de valores de uso, e não à acumulação capitalista. Partindo dessa perspectiva, minha intenção é reconhecer e, ao mesmo tempo, analisar criticamente o caráter formativo do trabalho infantil rural em contextos domésticos, levando em conta que a Antropologia tem romantizado as relações entre adultos e crianças, em termos de socialização baseada na aprendizagem, no fazer, e, conseqüentemente, os conflitos de gênero e idade em contextos familiares têm sido escassamente descritos.

Por mais de um século, as zonas rurais da província de Misiones foram espaço de relação de uma população etnicamente diversa, composta por indígenas mbyá-guaranis, colonos e colonas (descendentes de migrantes europeus de fins do século XIX até meados do século XX) e uma maioria de crioulos e crioulas (cujos ancestrais foram considerados mestiços, por serem filhos de espanhóis e indígenas). A família de Sonia, a jovem do relato que encabeçou este escrito, refletia em parte esta composição demográfica da região, já que sua bisavó materna havia nascido na Alemanha, enquanto que o resto de seus ancestrais, até três gerações, eram crioulos.

Através do trabalho de campo com famílias como a de Sonia, pude analisar a participação gradual das jovens gerações na reprodução social das famílias, e seu lugar central na construção histórica de identificações contrastantes (Briones, 1996). Dessa forma, as meninas crioulas e agricultoras iam reconhecendo-se como “gente do sítio”, enquanto suas companheiras de escola e brincadeiras se definiam como mbyá-guarani: “gente da serra”. As meninas iam assumindo certas formas propriamente femininas de habitar o espaço rural, mas também marcadas por distinções étnicas e de posição social. Essas identidades contrastantes iam-se configurando de acordo com as transformações históricas no espaço social agrário, já que a estrutura social baseada em grandes latifúndios e assentamentos no noroeste da Argentina se encontrava em redefinição há três décadas, a partir da expansão da indústria florestal e o conseqüente êxodo da população rural.

Como já disse anteriormente, atendendo a posições normativas a respeito do trabalho infantil (Niewenhuis, 1994), as interações das meninas nas atividades do sítio podiam ser analisadas como experiências formativas (Rockwell, 1997). Ou seja, como parte de um processo de aquisição progressiva de autonomia para o próprio sustento, em que as diferenças étnicas, expressão de gênero, de idade e de posição social definem certas atividades e saberes como próprios das *garotas da colônia*. Essas experiências vividas são o que lhes permitiam entender, mas também transformar imperceptivelmente e em seu fazer cotidiano, o mundo que as rodeia: a educação para o cuidado, o seguir os caminhos traçados por aqueles mais experientes nos afazeres cotidianos (Ingold, 2002); constituía uma forma de aprender que estava invisibilizada e perpassada por uma série de conflitos ligados à idade e ao gênero.

Essas pequenas transformações tinham lugar pelo mero fato de que as experiências formativas não constituem uma transmissão de conhecimentos idênticos de uma geração à outra, através da imitação, sendo que implicam apropriações do conhecimento disponível em seu entorno social e histórico imediato (Rockwell, 1997). As garotas, como aprendizes, “mergulhavam” naqueles conhecimentos que dispunham aqueles que detinham tais experiências em seu entorno imediato, mas nesse “mergulhar”, transformavam também as formas de fazer e entender o mundo (Padaise e Rogoff, 2009). Tratava-se de um processo em que o que se podia ver era uma heterogeneidade de práticas de garotas e garotos que tentavam participar das atividades, e não a homogeneidade de crianças que meramente copiavam.

Essas apropriações se davam em contextos de transmissão explícita ou implícita de conhecimentos próprios de um mundo adulto que, para as meninas da colônia, era caracterizado como crioulo, feminino e de agricultores familiares, mas também tinham influência de mundos indígena, masculino e das classes médias e altas. Dessa forma, as garotas aprendiam afazeres próprios das posições que estruturalmente ocupavam embasadas na divisão sexual do trabalho, mas também vivenciavam outras experiências que proporcionavam matizes às suas identificações étnicas, de gênero e de posição social.

Neste último aspecto, ocupava um lugar especial a escola, espaço onde as meninas da colônia tinham acesso a uma cultura legitimada socialmente. Devido à sua condição de mulheres de famílias agricultoras, elas ocupavam um lugar subordinado nas estratégias de acumulação de capital do grupo doméstico e, em geral, não herdavam a propriedade (Stolen, 2004). Nesse sentido, poder frequentar a escola constituía para essas meninas uma possibilidade de futuro diferente do de suas mães, que escassamente haviam terminado sua escolaridade e dependeram de um casamento para adquirir um meio de vida.

O trabalho e as identidades na fronteira

A cidade de San Ignacio está localizada na zona de fronteiras. Vivem nela, atualmente, umas 6.312 pessoas, e encontra-se rodeada de um espaço rural onde residem umas 4.229 pessoas em pequenas propriedades familiares e comunidades indígenas (INDEC, 2012). San Ignacio foi fundada em 1610 como uma reserva indígena guarani,

a cargo dos missionários jesuítas, que funcionou durante um século e meio, até que foi abandonada após a expulsão dos religiosos por parte das autoridades coloniais. Povoada informalmente por crioulos, ao final da Guerra da Tríplice Aliança (em que confrontaram-se o Brasil e a Argentina contra o Paraguai, 1864-1870), foi refundada como colônia agrícola em 1907.

San Ignacio foi, portanto, um dos primeiros assentamentos crioulos na província de Misiones, que se incorporou tardiamente à república como um território nacional (1881) e muito mais recentemente como uma província (1953). Este breve panorama indica que a história de seu povoamento por parte de indígenas, crioulos e colonos foi atravessada pelas disputas entre os governos nacionais fronteiriços, entre os Estados e os indígenas, e pelos processos de autonomia provincial. De fato, a imigração europeia iniciada em fins do século XIX tem sido entendida, em parte, como uma estratégia estatal para assegurar as fronteiras nacionais (Abinzano, 2013).

A construção histórica como espaço de fronteira explica as características da estrutura social agrária e a diversidade étnica atual em Misiones. A população indígena mbyá, que historicamente ocupou o espaço da selva paranaense, foi cada vez mais marginalizada à medida que a fronteira agrícola foi se expandindo (Gorosito, 2010). A ocupação crioula deu-se a partir de grandes latifúndios e do estabelecimento de colônias crioulas e europeias nas terras restantes. Em geral, os colonos ocuparam propriedades de 25 hectares que conseguiram regularizar, mas alguns não tiveram êxito e passaram a engrossar as filas dos ocupantes⁴ de terras governamentais (Baranger, 2008).

As diferenças étnicas e de posição social são reconhecidas por quem se autoidentifica, de maneira geral, como “gente da colônia”, já que, nos casos em que não contam com a propriedade da terra, podem dizer, como pude escutar em meu trabalho de campo, que são “quase colonos”. O mesmo se sucede quando sua ascendência étnica é completamente crioula nas duas ou três gerações que o produtor pode recordar: são “quase colonos” porque não têm avós ou pais europeus. Essa denominação genérica da pessoa que vive em, e do campo, tem vigência por sua significância em termos morais: os colonos missionários encarnam o sacrifício, a estratégia exitosa de reprodução familiar no campo e, em geral, o trabalho (Mastrángelo e Trpin, 2008). Isso os distingue claramente dos extrativistas, mas também dos indígenas.

Aprender os afazeres rurais: influências adultas

A incorporação progressiva das jovens gerações da colônia ao trabalho do sítio implica sua participação em experiências formativas (Rockwell, 1997), ou seja, que meninos, meninas e jovens aprendam os afazeres rurais seguindo os caminhos traçados por aqueles que têm mais experiência que eles. O ensino das diferentes atividades realizadas no sítio torna-se significativa quando se educa a atenção para aqueles aspectos do

4 No Brasil, os grupos ocupantes argentinos seriam algo semelhante às ocupações dos Sem-Terra.

entorno que só podem ser percebidos por um perito, gerando-se, assim, habilidades que são individuais, mas, ao mesmo tempo, inerentemente sociais (Ingold, 2002).

A identidade das garotas da colônia vincula-se à sua concepção subjetiva de força de trabalho; é através da incorporação nos afazeres domésticos e rurais que os adultos comunicam às meninas e jovens os conhecimentos agrícolas em seu próprio contexto, ainda que elas se apropriem destes conhecimentos para reproduzir, criativamente, as características da vida na colônia. As influências adultas na vida das garotas não resultam somente do contraponto entre o mundo do sítio e a cultura ilustrada, representada pela escola, uma vez que seus destinos estão marcados pelas experiências diferenciais de suas mães e pais, irmãos homens, meninos e meninas das aldeias indígenas com os quais diariamente compartilham a vida escolar.

Os meninos e jovens têm participado das tarefas agrícolas familiares em distintos contextos socioculturais e históricos, mas este tema assumiu centralidade nas agendas governamentais nas últimas décadas a partir de normativas nacionais e internacionais referentes à erradicação do trabalho infantil e à proteção do emprego juvenil. Ainda que essas normativas tenham constituído um importante avanço nos direitos das jovens gerações, as políticas regulacionistas (Nieuwenhuys, 1994) permitem distinguir as experiências formativas no trabalho com respeito às modalidades de trabalho infantil erradicável (Padawer, 2014). Entre as famílias da colônia que conheci em San Ignacio, o trabalho infantil erradicável era excepcional, e sucedia quando alguns meninos – em geral maiores de 12 anos, idade em que finalizavam a escola primária – eram empregados em atividades agrícolas fora da propriedade familiar, por temporadas, para complementar a renda dos seus pais.

As garotas na colônia

Durante meu trabalho de campo, pude concluir que as experiências formativas das garotas da colônia em San Ignacio incluíam praticamente todas as tarefas cotidianas da propriedade familiar. Nestes espaços, as situações de diversão, aprendizagem e trabalho se entrelaçavam na cotidianidade dos meninos e meninas, que usavam ferramentas adultas para seus jogos. Assim se iniciavam, a partir de encenações lúdicas (Larricq, 1993), na participação progressiva das atividades domésticas de reprodução social (Lave; Wenger, 2007), a qual repetia um padrão básico de divisão sexual do trabalho. Enquanto as meninas se ocupavam do cuidado dos irmãozinhos, a limpeza da roupa, da cozinha, do trato dos jardins e hortas, seus irmãos mais velhos se incorporavam às tarefas do sítio de maior exigência física, no manejo de ferramentas e do maquinário agrícola.

A participação dos meninos nas atividades agrícolas começava simplesmente caminhando pelo sítio: aprendendo a “atentar” para onde estavam os brotos, para não pisá-los, juntando sementes, trazendo água para os animais. Neste sentido, aprendiam através de um redescobrimto guiado (Ingold, 2002), no qual as explicitações verbais não derivavam de representações mentais, senão de contextos familiares de atividades.

Os meninos Soares, aos quais me referirei a seguir, não recebiam informação abstrata sobre as plantas (como uma descrição sobre sua anatomia e fisiologia), mas aprendiam a olhar e identificar os cultivos em um amplo espaço verde, começando logo a ser guiados no processo de saber como cuidar deles.

Embora todas as crianças participassem cotidianamente nas atividades produtivas da família, a posição na escala de irmãos, sua idade e seu gênero, incidiam nas tarefas a cargo de cada uma. No grupo doméstico da família Soares, quem tinha maiores responsabilidades eram Damián e Irene, de 16 e 14 anos, respectivamente, e especialmente o homem era quem tinha a seu cargo as tarefas mais qualificadas: “no sítio, é meu campeão”, dizia o pai, referindo-se ao garoto; enquanto que dizia “é a que mais ajuda”, referindo-se à jovem. Esta posição auxiliar das meninas é a que fazemos referência no começo, em relação a Sonia e sua mãe.

Certo dia, quando visitei o sítio dos Soares, pude observar em detalhes o papel de guias, no processo de aquisição de habilidades e ensino do cuidado, que realizavam os irmãos mais velhos, diferenciado em termos de gênero. Enquanto percorríamos o sítio da família, os meninos mais velhos distinguiram plantas isoladas entre os vegetais da *capoeira* (terreno do sítio com mato roçado), enquanto que a intenção dos mais novos, de abordarem esse conhecimento, se via quando reclamavam a atenção dos mais velhos sobre alguma planta que havia passado inadvertida.

Damián era o responsável pela explicação sobre a organização dos cultivos (“aqui plantamos milho porque a terra é melhor”). Foi o garoto que se encarregou de plantar, tinha contabilizadas as filas de mandioca plantadas (“são 9”) e podia identificar mais facilmente os brotos; por isso, sua irmã o consultava a respeito (“esta planta, como se chama Damián?”). O jovem sabia de formas, espaços e também de períodos e processos: em que momento se fizeram as plantações (“a cebola é do ano passado”) e quando iam poder colher (“aos três meses volta a sair”), de acordo com a variedade (“este milho é de três meses”).

No percurso pela horta, sua irmã Irene também intervinha com o que sabia, mas perguntando ao seu irmão mais velho, e sempre estava atenta ao que faziam seus irmãos mais novos: advertia-lhes que não pisassem as ramas de mandioca, que desviassem um broto de melão (“olhe a plantinha, vocês!”); ou seja, cuidava deles, mas, ao mesmo tempo, os orientava para que percebessem aspectos inadvertidos do entorno. Também sua irmã mais nova, Martina, com 5 anos, ia identificando, já sozinha, alguns cultivos (“olha a mandioca”; “aí tem feijão”). A detecção de plantas “perdidas na capoeira” permitia às crianças desenvolverem suas capacidades de percepção de formas, cores, texturas e processos que haviam adquirido, apropriando-se dos conhecimentos de seus irmãos. É importante advertir como, no caso das crianças mais novas, as diferenças de gênero não estavam tão marcadas como nas mais velhas: as meninas mais novas, como Martina, brincavam e aprendiam em igualdade com os meninos.

As responsabilidades das garotas da colônia com as tarefas domésticas vinculam-se com a histórica divisão sexual do trabalho na família, a qual, como campo de poder, faz com que as posições que ocupam seus integrantes dependam dos recursos que logrem

dispor (Schiavoni, 2008). Em contextos rurais, como o de San Ignacio contemporâneo, isso implica uma reprodução intergeracional do controle diferencial sobre os recursos da terra, a tecnologia e a renda entre homens e mulheres. Esse controle se consolida através da distribuição desigual de habilidades e conhecimentos, vinculada à divisão do trabalho no campo em razão do gênero.

A partir das influências adultas, a associação das meninas ao trabalho doméstico lhes permite desenvolver suas capacidades “naturais” de cuidado das crianças e do lar, enquanto seus irmãos desenvolvem suas habilidades no trabalho rural e, por essa razão, deverão ser os herdeiros da propriedade. Nesse sentido, o acesso desigual de meninas e meninos às oportunidades de aprendizagem de habilidades no campo constitui, sem dúvida, uma ferramenta de restrição social das mulheres (Stolen, 2004).

Essa construção de gênero, organizada a partir das influências adultas, era rapidamente assumida pelas crianças. Pude ver isso quando visitava a família Estrella, ao percorrer o seu sítio acompanhada por Luciano e Patricia, de 9 e 8 anos, respectivamente. Enquanto a menina carregava nos braços uma bebê, seu irmão levava um pequeno facão na cintura. Durante nossa conversa sobre as atividades do sítio, voltei a perceber que era o irmão mais velho quem sabia quais eram os diferentes setores semeados; assim, Luciano sabia onde estava plantado o melão, que mal nascia no solo, uma vez que estava presente quando seus pais o plantaram. Embora Patricia tivesse só um ano a menos que Luciano, por sua posição na escala de irmãos e também por sua condição de gênero, tinha um acesso menor a essas experiências formativas no sítio, o que se podia ver quando seu irmão a corrigia na identificação ou no uso de certas plantas. Ainda que executassem atividades sancionadas socialmente, em razão de idade e gênero (“quando estou entediada, minha mãe me manda lavar roupa”, dizia a menina), as atividades próprias dos homens eram, em parte, compartilhadas por suas irmãs; por isso, Patricia sabia lidar com o facão que o seu irmão carregava na cintura.

Longe das imagens estereotipadas do trabalho infantil, os meninos da família Estrella subiam nas árvores, colhiam frutas e recolhiam hortaliças, as quais aprendiam a distinguir como parte da aprendizagem do processo de plantio (“o alho cresce rápido se lhe pões para cima”), e também como produtos em um ciclo de troca (“as nossas bananas não são como as dos outros”). Assim, meninos e meninas percorriam juntos o sítio e a serra diariamente (“caminhamos todos os dias”), brincando e incorporando-se a tarefas cuja responsabilidade era dos adultos (“esta parte papai já limpou”).

As obrigações domésticas que as meninas, como Patricia, realizavam desde pequenas eram, sem dúvida, experiências formativas subordinadas. Mas essa subordinação não provinha das tarefas em si, mas da restrição progressiva a recursos e habilidades vinculadas às tarefas do sítio. Dessa forma, as garotas da colônia iam aprendendo a dominar o trabalho doméstico, mas distanciando-se do sítio, o qual iam herdar seus irmãos.

As garotas na escola

Para as garotas da colônia, poder frequentar a escola constitui uma possibilidade de futuro distinto ao de suas mães que, em geral, dependeram do marido para poder garantir seu meio de vida. Nas últimas décadas, a frequência à escola secundária na Argentina cresceu a partir da Lei Nacional de Educação (2006), que estabeleceu a obrigatoriedade desse nível em todo o país. Para esse fim, foi proposta uma série de políticas públicas, tais como a criação de escolas de ensino secundário, bolsas estudantis e entrega de materiais escolares, com a finalidade de facilitar o ingresso, a permanência e a conclusão dos adolescentes no ensino secundário (Padawer; Rodríguez Celín, 2014). Por exemplo, entre 2010 e 2014, foram entregues computadores a 3.818.102 estudantes secundários em todo o país (ANSES, 2014), quase a mesma cifra que se projetou para a totalidade de jovens entre 15 e 19 anos na Argentina, em 2018 (INDEC, 2018). Mas, em contextos rurais, como o de San Ignacio, cumprir com a obrigatoriedade da escola secundária continuou sendo um desafio, já que, mesmo recebendo computadores, as famílias da colônia, das ocupações e dos indígenas continuaram sem poder garantir que seus jovens estudassem. Em primeiro lugar, porque os adolescentes eram incorporados aos afazeres do campo com maior intensidade, e também costumavam ser empregados no mercado informal como assalariados, o que não impedia, mas dificultava, a frequência à escola. Em segundo lugar, pela falta de um recurso imprescindível em contextos rurais: o transporte.

Na região da colônia em San Ignacio, era possível encontrar numerosas pequenas escolas primárias, mas as escolas secundárias se encontravam na cidade; os estudantes deviam percorrer diariamente longas distâncias, o que dificultava sua frequência regular. Por outro lado, eram caminhos pouco transitados, o que implicava em situações de perigo, especialmente para as meninas e, para protegê-las no seu percurso às escolas, as famílias desenvolviam diferentes estratégias: desde acompanhá-las diariamente (tarefa a cargo das mães, como no caso da família Costa, apresentada no começo), até mandá-las para morar com parentes ou amigos na cidade, em alojamentos estatais ou religiosos.

Mas se, no sítio, as garotas da colônia eram subordinadas, em virtude de seus atributos “naturais”, a escola era um espaço onde as propriedades da feminilidade lhes resultavam particularmente valiosas: a “aplicação” das meninas resume uma série de atributos, como a tranquilidade, o estudo e o interesse na aula (Stanley, 1995), prática e valores em que as garotas da colônia eram também socializadas. Esses valores eram reconhecidos pelos professores e prediziam uma permanência maior das meninas na escola, em relação aos seus irmãos homens. Dessa forma, a possibilidade de concluir os estudos se complementava com as estratégias familiares de acumulação, já que as jovens tinham outra opção de busca de recursos de reprodução social, procurando empregos urbanos a partir de sua maior qualificação.

A continuidade dos estudos, como projeto de futuro das meninas da colônia, se discutia nas visitas à família Kurz, cujas filhas frequentavam uma escola secundária agrícola na cidade de San Ignacio. As terras desta família eram pouco produtivas, mas podiam comercializar produtos excedentes. Como colono não capitalizado, Alberto

utilizava seus conhecimentos de mecânica para construir as máquinas que necessitava para o sítio, e pôde progredir modestamente a partir do esforço de toda a família, ainda que fosse inviável, em termos produtivos, a divisão de suas terras entre seus 4 filhos. Consequentemente, mesmo dizendo que “sempre no sítio há lugar para elas”, implicitamente a escola era uma via de saída para um futuro melhor para as meninas. Este projeto de continuidade nos estudos era estimulado pelos pais (“agora que vão à escola secundária, temos que lhes dar tempo para que estudem”) e reconhecido como uma possibilidade de escolha que eles não tiveram, ainda que, não obstante, reclamassem a necessidade das garotas como força de trabalho no sítio (“antes de ir para a escola, que preparem a verdura para vender”).

As meninas pareciam, por sua condição de gênero “aplicada”, candidatas para estudar. No entanto, esta não era uma conclusão automática, já que o pai reconhecia também um aspecto ligado à inteligência e à perseverança de cada uma (“Elas são garotas, são estudiosas; mas, terminar a escola... depende de sua capacidade e empenho”), no que concordava a mãe, apresentando sua experiência como contraponto (“eu nunca gostei de estudar, mas elas sim; estão procurando estudar para no futuro serem professoras”). Para as famílias rurais de San Ignacio, a escola não tinha relação exclusivamente com o acesso à alta cultura ou ao progresso social, mas era associada à questão do gosto; no entanto, como já defendido por diferentes autores, compartilhar o gosto pelo estudo implica identificar-se com a cultura legitimada através da escola, que historicamente tem respondido os valores da classe média e alta (Bourdieu, 2002). A importância do esforço para o êxito escolar foi recuperada por um professor da escola secundária, quando visitou a família Kurz, certo dia, enquanto os pais e as meninas punham também na balança os ritmos das atividades do sítio. Para o professor, as meninas eram “aplicadas, educadas”, e propunha uma cumplicidade adulta a respeito (“digo isso para a sua tranquilidade”): por isso, visitava a família para incentivar as meninas a fazerem as avaliações pendentes. A mãe concordava com esses objetivos (“isso espero, que façam as provas, disso eu cuido”), mas, no diálogo com o professor, os pais tentavam negociar “uma exceção” para que as filhas pudessem acompanhar o pai na venda dos produtos da horta.

Embora a conversa se realizasse entre adultos, uma das falas das meninas foi um indício de seu interesse em participar da principal atividade dos pais, a partir de habilidades que a própria escola lhes dava, nesse caso, para lidar com uma contabilidade básica (“nós vamos com papai porque vendemos fiado, e assim vamos anotando o que as pessoas devem a ele”). No mesmo sentido, interveio o professor (“nós entendemos, queremos melhorar a questão da colaboração das famílias”), de modo que a proposta da escola não se apresenta como uma via alternativa, mas complementar às necessidades familiares. A via do estudo era um projeto das meninas, mas também uma aposta dos pais (“no sítio, não é fácil a coisa”), que não viam outra alternativa para suas filhas, mais além do casamento (“apoiá-las, se quiserem continuar estudando; depois, se desistirem, que se casem e fiquem no sítio do marido”).

Uma conclusão

As garotas da colônia que conheci em San Ignacio me mostraram que o trabalho nos sítios lhes permitia apropriarem-se de conhecimentos condicionados pelo gênero, estabelecidos historicamente pela divisão do trabalho, assim como por tarefas que faziam cotidianamente seus pais e irmãos. A educação para o cuidado tornava as meninas perfeitamente capazes de identificar brotos de plantas cultivadas na serra, e suas intenções de participar nas atividades do sítio se expressavam igualmente às dos seus irmãos homens.

No entanto, essas práticas dominantes dos adultos masculinos iam se invisibilizando com o tempo: se todas as garotas sabiam lidar com facões, eram seus irmãos que os levavam cotidianamente na cintura; elas carregavam os seus irmãozinhos. A descrição das tarefas das meninas e das mães como “ajuda” evidenciava o reconhecimento de um lugar subordinado em relação aos homens, “campeões” do sítio. Nesse sentido, a participação periférica legitimada das meninas se assentava sobre um padrão de divisão sexual do trabalho que se mantinha de geração em geração; ainda que elas efetivamente “soubessem fazer” coisas do sítio desde pequenas, esse conhecimento lhes era ativamente restringido.

Em seu deambular pelos campos, as meninas realizavam cotidianamente com seus irmãos um fluir de atividades que as levavam da brincadeira à aprendizagem e ao trabalho, e se responsabilizavam cada vez mais com as tarefas domésticas (enquanto que seus irmãos, progressivamente, se responsabilizavam pelo sítio, ou, inclusive, pelos trabalhos informais como assalariados, a partir dos 12 ou 13 anos). Reconhecer o caráter formativo desse fluir de atividades é sumamente importante para se pensar na educação da infância, porque os afazeres rurais deixam de ser patrimônio exclusivo dos adultos, o que de fato sucede à custa de uma alienação das atividades de autonomia das crianças. Isso pode ser observado mais frequentemente nos contextos urbanos de classe média (parâmetro de normalidade implícito nas regulações de trabalho infantil), nos quais as crianças são protegidas ao ponto de terem sob sua responsabilidade, poucas tarefas das que se realizam no cotidiano dos lares.

Advertir para a importância formativa da incorporação progressiva ao trabalho não implica desconhecer a importância de proteger as crianças de situações perigosas, pelo contrário, trata-se de resguardar seus direitos a uma educação escolar, mas também que possam aprender outras coisas que lhes proporcionem autonomia. Nesse contraponto, merece uma reflexão o lugar definido historicamente à escola como espaço educativo legitimado socialmente. Em San Ignacio, as meninas pareciam ter possibilidades certas de escapar à sua posição subordinada no acesso a recursos do sítio, transitando, para tanto, o caminho para a cultura escolar que as preparava (recuperando sua condição de expressão de gênero “aplicada”), para empregos urbanos.

O gosto pelo estudo, que pode ser entendido como influência de modos de ser, próprios das classes dominantes, implicava, de fato, algumas mudanças nas identificações das garotas da colônia que se viam interessadas por trabalhos próprios da cidade. No entanto,

essas identificações eram entendidas por elas e seus pais como um processo dinâmico, já que “sempre podem voltar” para o sítio. Essa opção, ainda sendo principalmente uma promessa, se constituía como uma alternativa ante as históricas estratégias de capitalização dos pequenos produtores rurais, que condenavam as garotas da colônia a garantir sua reprodução social exclusivamente através do casamento⁵.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABINZANO, R. Estudios antropológicos en y de la región de fronteras: cuestiones de teoría y metodología. **Revista Ideação**, Feira de Santana, v.15, n. 2, p. 149–175, 2013.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL. **ANSES 2014**: Programa Conectar Igualdad. Conectar en cifras. Disponível em: <<https://www.anses.gob.ar>>. Acesso em: 16 mar. 2015.
- BARANGER, D. La construcción de un campesinado en Misiones. De las Ligas Agrarias a los sin tierra. In: SCHIAVONI, G. (Org.). **Campesinos y Agricultores familiares**. La cuestión agraria en Misiones a fines del Siglo XX. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 33-70.
- BOURDIEU, P. **La distinción**. Criterio y bases sociales del gusto. México: Taurus, 2002.
- BRIONES, C. Culturas, identidades y fronteras: Una mirada desde las producciones del cuarto mundo. **Revista de Ciencias Sociales**. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, v. 5, p.121-33, 1996.
- GOROSITO, A. Los guaraníes de Misiones en la mirada de cronistas y antropólogos. In: HIRSCH, S.; GORDILLO, G. (Org.). **Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en Argentina**. Buenos Aires: Crujía, 2010. p. 79-100.
- INGOLD, T. **The Perception of Environment**. London: Routledge, 2002.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. **INDEC 2012**: Resultados del Censo 2010. Disponível em: <www.indec.gov.ar>. Acesso em: 30 de jun. 2012.
- _____. **INDEC 2018**: Proyecciones de población por sexo y grupos quinquenales de edad. Años 2010-2040. Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=24&id_tema_3=84>. Acesso em: 4 feb. 2018.
- LARRICQ, M. **Ipytũma**. Construcción de la persona entre los mbya-guaraní. Posadas: Editorial Universitaria, 1993.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- MASTRÁNGELO, A.; TRPIN, V. Etnografía e historia de las relaciones interétnicas. Nativos y antropólogos en el Alto Paraná misionero. In: BARTOLOME, L.; SCHIAVONI, G. **Desarrollo y Estudios Rurales en Misiones**. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 293–319.
- NIEUWENHUYIS, O. **Children’s Lifeworlds. Gender, Welfare and Labour in the Developing World**. London: Routledge, 1994.
- NOVARO, G. **La interculturalidad en debate**. Buenos Aires: Biblos, 2011.

5 Texto traduzido por Antonio Martins de Oliveira, mestre em Antropologia Social e Cultural pela Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha. CV: <http://lattes.cnpq.br/8355924423840025>

PADAWER, A. Mis hijos caen cualquier día en la chacra y no van a pasar hambre porque ellos saben: oportunidades formativas y trabajo predial de los jóvenes en el sudoeste de Misiones - Argentina. **Revista Trabajo y Sociedad**, v. 22, p. 87-101, 2014.

PADAWER, A.; RODRIGUEZ CELIN, L. Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. **Cuicuilco**, v.22, n. 62, p. 265-286, 2015.

PARADISE, R.; ROGOFF, B. Side by side. Learning by observing and pitching in. **Ethos**, v. 37, n. 1, p. 102-138, 2009.

ROCKWELL, E. La dinámica cultural en la escuela. In: ALVAREZ, A. **Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación**. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1997. p. 21-38.

SCHIAVONI, G. Repensar la reproducción. Del campesinado a la agricultura familiar. In: SCHIAVONI, G. (Org.). **Campesinos y Agricultores familiares**. La cuestión agraria en Misiones a fines del Siglo XX. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 13-32.

SCHIAVONI, L. Aportes de hijas e hijos a las estrategias de vida familiar. Familias pobres urbanas y rurales de la provincia de Misiones. In: WAINERMAN, C. (Org.). **Familia, trabajo y género**. Un mundo de nuevas relaciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 153-198.

STANLEY, J. El sexo y la alumna tranquila. In: HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. (Org.). **Género, cultura y etnia en la escuela, informes etnográficos**. Barcelona: Paidós, 1995. p. 49-64.

STOLEN, K. **La decencia de la desigualdad**. Buenos Aires: Antropofagia, 2004.

RESUMO

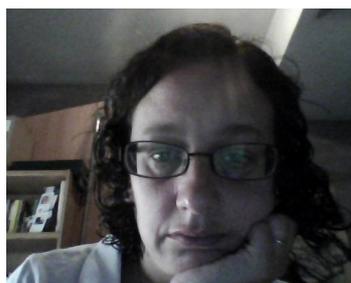
Neste trabalho, analiso, a partir de posições regulacionistas a respeito do trabalho infantil, as participações das meninas nas atividades agrícolas em San Ignacio (Missões, Argentina). A partir de referências a um trabalho de campo etnográfico iniciado em 2009, considero como sua incorporação nos fazeres cotidianos dos sítios pode entender-se como experiências formativas, isto é, como parte de um processo de aquisição progressiva de autonomia para o próprio sustento, onde as distinções étnicas, de gênero, de idade e posição social definem certas atividades e saberes como próprios das *garotas do campo*. Esses conhecimentos sobre o mundo são os que lhes permitem entender, mas também transformar imperceptivelmente e em seu fazer cotidiano, o mundo que as rodeia.

Palavras-chave:

identificações, infância, gênero, aprendizagem, agricultura familiar.

DATA DE RECEBIMENTO: 08/02/2018

DATA DE APROVAÇÃO: 20/04/2018



Ana Padawer

Doutora em Antropologia pela Universidade de Buenos Aires (UBA), Argentina. Pesquisadora Categoria Independente do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET), Argentina. É professora adjunta regular do Departamento de Ciências Antropológicas da Universidade de Buenos Aires. Ministrou cursos de pós-graduação em Educação e Antropologia em várias universidades na Argentina, bem como cursos de formação em sindicatos de professores e no Ministério da Educação Nacional.

E-mail: apadawer66@gmail.com



IMAGEM: Pxhere

Infância rural e trabalho infantil: concepções em contexto de mudanças

Joel Orlando Bevilaqua Marin

No Brasil, desde as últimas décadas do século XX, múltiplos agentes sociais, vinculados às instituições nacionais e internacionais, públicas e privadas, comprometidos com as causas da infância, passaram a problematizar e combater o trabalho infantil em relações assalariadas, relacionando-as à exploração, violência, degradação e ao aviltamento das crianças. As providências para enfrentamento desse problema social foram a garantia da educação escolar e a institucionalização de programas de distribuição de renda. Na primeira década do século XX, mudanças nos dispositivos legais passaram a tipificar como *trabalho infantil* diversas atividades realizadas por crianças em unidades de produção familiar. Sob a perspectiva de agricultores familiares, o trabalho de crianças no âmbito domiciliar integra processos de socialização e formação de futuros herdeiros e trabalhadores. Porém, algumas mudanças jurídicas, a valorização da escola e determinadas políticas de combate ao trabalho infantil interferem nas formas de socialização e nas concepções de infância no meio rural.

Este artigo analisa concepções de infância e de trabalho da criança vigentes na legislação brasileira em contraponto à visão de agricultores familiares.¹ Em termos metodológicos, a pesquisa combinou levantamento documental e estudo de caso. Os documentos utilizados foram dispositivos legais produzidos por instituições internacionais e nacionais relacionadas ao trabalho infantil. Na compreensão de situação particular, uma vez que o estudo da infância requer análise de contextos e de relações sociais situados no tempo e no espaço em que as crianças vivem, a pesquisa foi desenvolvida no município de Itapuranga – Goiás, Brasil. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de entrevista semiestruturada dirigida aos pais e às mães das crianças. Teoricamente fundamentada nos novos estudos da infância, que, sociologicamente, posiciona as crianças como agentes de suas narrativas e sujeitos ativos dos processos de aprendizagem e socialização (Sarmiento, 2005; 2008), a proposta original da pesquisa previa entrevistas com crianças rurais. Em 2009, ao ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de duas universidades parceiras, o projeto teve diversos questionamentos e solicitações de alterações, cujo encaminhamento implicou a exclusão das entrevistas com crianças.² Atuando à luz da Resolução 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, os membros do CEP tinham dificuldades para compreender e aprovar um projeto envolvendo crianças em situações consideradas ilegais. Na realidade, aquela Resolução foi concebida a partir de um modelo biomédico, o que a tornava inadequada para uma avaliação ética de uma pesquisa social, como já analisado por VÍctora (2004), MacRae e Vidal (2006) e Diniz (2008).

Todavia, o fato de o trabalho da criança no meio rural ser considerado *trabalho infantil*, portanto, legalmente proibido, impôs ao pesquisador cuidado ético e responsabilidade para

1 Este artigo é resultado de um projeto de pesquisa desenvolvido em parceria entre as Universidades Federais de Goiás (UFG), de Santa Maria (UFSM) e do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Agradeço ao CNPq pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa de campo e à Capes pela bolsa de pós-doutorado, que muito facilitou a elaboração deste artigo. Agradeço também aos agricultores familiares de Itapuranga pelo acolhimento em suas casas e pela disponibilidade para relatar sobre a socialização de seus filhos. As lacunas remanescentes e as opiniões expressas no artigo são de minha inteira responsabilidade.

2 O projeto de pesquisa teve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, Brasil, e o levantamento de dados foi realizado em junho de 2010.

preservar as identidades e intimidades das famílias de agricultores. Na realidade, a pesquisa surgiu como uma demanda do movimento sindical de trabalhadores rurais, vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o que conferiu certa legitimidade e firmou compromisso ético e político com os agricultores, responsáveis pelas crianças. Além disso, a atuação como coordenador de projeto de extensão universitária, com foco no desenvolvimento agroecológico, possibilitou o estabelecimento de relações de amizade com agricultores de Itapuranga, bem como momentos privilegiados para observação do envolvimento das crianças no trabalho familiar.

A amostragem da pesquisa constituiu-se de 16 agricultores familiares, que são pais de crianças rurais com idade entre 6 e 14 anos. Suas propriedades têm, em média, 17,5 hectares, sendo que 13 agricultores são proprietários do imóvel e três moram e trabalham na propriedade dos pais ou sogros. Ali, produzem frutas, verduras e leite com interesse mercantil, bem como diversos cultivos e criações de pequenos animais para consumo familiar. Entre os entrevistados, 69% executam as atividades produtivas somente com mão de obra familiar, enquanto 31% raramente contratam mão de obra externa. Quanto à escolarização, 65% dos pais e das mães das crianças tinham o ensino fundamental incompleto; 20%, ensino fundamental completo; 5%, ensino médio incompleto; e 10%, ensino médio completo. Todos os agricultores pesquisados eram beneficiários do Programa Bolsa Família.

Infância e trabalho infantil: perspectiva legal em breves apontamentos

A compreensão de infância enquanto categoria social requer a análise dos diferentes contextos econômicos, históricos, sociais e culturais em que as crianças vivem. A partir da experiência francesa, Ariès (1981) afirma que as diferentes sociedades e grupos sociais construíram diferenciadas maneiras de perceber e inserir as crianças em espaços institucionais considerados adequados de socialização. Ao longo do tempo, as sociedades processaram mudanças nas instituições, nos dispositivos legais, nas políticas públicas e nas imagens de infância e, por consequência, nas noções e formas de organização de família. Sob essa perspectiva, a infância torna-se uma metáfora sociocultural que permite visualizar as sociedades em mudanças e analisar as transformações sociais estabelecidas para as crianças ou mesmo pelas crianças.

Na contemporaneidade, as concepções hegemônicas de infância e de direito da infância foram socialmente construídas pela atuação de agentes sociais afiliados a organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Desde o pós-guerra, esses agentes sociais investem na internacionalização dos direitos da criança, empenhando grandes esforços na promoção de debates e de positividade das convenções e dos tratados nos ordenamentos jurídico-constitucionais. Em seus postulados, defendem que crianças e adolescentes são pessoas em condições especiais de desenvolvimento e sujeitos de direitos próprios, com necessidade de proteção específica e formação educacional antes de ingressarem no mercado de trabalho.

De acordo com Bobbio (2004), a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, pela ONU, deflagrou um amplo movimento de internacionalização dos direitos humanos. A noção de sujeitos de direitos, independentemente de nacionalidade, reconheceu a dignidade humana e os direitos, iguais e inalienáveis, para todas as pessoas, como princípios da liberdade, igualdade, justiça e paz no mundo, que devem ser garantidos pelos Estados nacionais em seus ordenamentos constitucionais e jurídicos. O aperfeiçoamento gradual da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda segundo Bobbio (op. cit.), estendeu o reconhecimento de direitos individuais, coletivos e difusos para categorias específicas de pessoas, como crianças e adolescentes, idosos, mulheres, deficientes físicos, minorias étnicas e grupos indígenas, dentre outras.

Sob essa orientação, as pessoas são consideradas iguais pela natureza humana, mas diferentes na diversidade de suas condições, necessidades e concepções sociais. Nesse sentido, como destacou Bonnet (1999), a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela ONU em 1959, procurou fundar concepções universais de infância e de direito da infância, enfatizando o papel dos Estados, da sociedade e da família na promoção e garantia dos direitos da criança.

Outras organizações internacionais agregaram-se aos esforços para universalizar concepções e direitos da infância. A OIT centrou esforços no combate ao trabalho infantil, especialmente por meio da Convenção n.º 138, de 1973, ao propor a criação de um instrumento único e universal, destinado a “obter a abolição total do trabalho de crianças”. Para tanto, o artigo 2º dessa Convenção recomendava aos Estados signatários que a idade mínima não deveria ser “inferior à idade de conclusão da escolaridade compulsória ou, em qualquer hipótese, não inferior a quinze anos”. No entanto, o artigo 3º estabelecia a proibição de trabalhos que representassem riscos à saúde, segurança e moralidade para menores de 18 anos. Já o Unicef, por meio da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, reafirmou a concepção de que as crianças são sujeitos de direitos econômicos, sociais, culturais e civis. Dessa forma, segundo Bonett (1999), as questões relativas à infância deveriam ser abordadas não a partir dos costumes das famílias, da sociedade ou da legislação de cada país, mas da perspectiva legal universal, fundamentada na noção de *desenvolvimento integral* das crianças.

O conceito de *desenvolvimento integral*, como construção universal, defende o valor intrínseco da criança como ser humano, a necessidade de respeito à sua condição de pessoa em processo de desenvolvimento, o seu valor prospectivo como portadora da continuidade de sua família, de seu povo e da espécie humana, bem como o reconhecimento de sua vulnerabilidade social. As crianças constituem-se, portanto, sujeitos de direitos próprios e com necessidades de proteção social, específica e integral, a serem garantidos pela família, pela sociedade e pelo Estado. A infância passou a ser considerada uma fase de vida de aprendizado, estudos escolares, inocência, alegria e brincadeira. As crianças deveriam estar livres das agressões do mundo real. Assim, todas as formas de violência, negligência, abuso e exploração, incluindo o trabalho infantil, deveriam ser combatidas.

Aos adultos, foram atribuídas responsabilidades de garantir condições para o pleno desenvolvimento físico, intelectual, psicológico e social das crianças. Com efeito, aos menores de 15 anos, foi assegurado o direito ao não trabalho; aos adolescentes entre 16 e 18 anos, foi permitido o trabalho, desde que não prejudique a saúde e a moral. Isso significou a ampliação do tempo de dependência da criança e do adolescente aos adultos e a responsabilização dos adultos pelo provimento de suas necessidades.

No Brasil, as proposições do movimento internacional de luta pelos direitos das crianças e adolescentes foram incorporadas na Constituição Federal de 1988, artigo 227, que afirma o dever da família, da sociedade e do Estado em garantir, para as crianças e adolescentes, com prioridade absoluta, direitos à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária, bem como a proteção de todas as formas de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão. As concepções introduzidas nessa Constituição foram regulamentadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990. Segundo Méndez (1998), o ECA introduziu significativas mudanças tanto nas concepções de infância, de direito e de cidadania da população infanto-juvenil, quanto no reordenamento político-institucional, em conformidade com os pressupostos filosóficos, jurídicos e sociais propugnados pelos organismos internacionais. Assim, abriram-se mais espaços para a participação da sociedade civil na discussão, na decisão e no controle das políticas públicas para a infância.

O ECA estabeleceu a proibição do trabalho aos menores de 14 anos, salvo na condição de aprendizes, entre os 12 e 14 anos. A legislação proibiu a inserção laboral precoce em razão das repercussões perversas sobre a saúde e escolarização, mas permitiu ao adolescente o trabalho como processo de aprendizagem, visando à formação do futuro trabalhador, mediante definição de programa educacional e garantia do direito à escolarização. Com a promulgação do ECA, cresceu a luta de erradicação do trabalho infantil.

Nos primeiros anos da década de 1990, diversos agentes sociais, públicos e privados, comprometidos com o combate das formas perversas de exploração de trabalho infantil, criaram espaços para o debate, conscientização e mobilização da sociedade para o enfrentamento desse problema social. Por conseguinte, foram instituídas políticas de combate ao trabalho infantil e de valorização da escola sob o pressuposto de que o “lugar de criança é na escola e não no trabalho” (Neves, 1999; Marin, 2005). A obrigatoriedade da escolarização e o cumprimento da legislação operam como marco referencial para construir concepção consensual, normas de enquadramento social e ações de erradicação do trabalho infantil. Outra providência encaminhou-se para a concessão de renda mensal às famílias em situações de pobreza, condicionada à matrícula e permanência escolar (Marin; Marin, 2009).

A Emenda Constitucional nº 20/1998 introduziu novas mudanças ao estender para os 14 anos a proibição de trabalho e, entre os 14 e 16 anos, a condição de aprendiz. Portanto, relações de trabalho podem ser estabelecidas após os 16 anos, mas são interditas atividades noturnas, insalubres, perigosas, penosas e prejudiciais à educação e moral dos menores de 18 anos. Pela Emenda Constitucional, o Brasil aproximou-se das orientações

da Convenção 138 da OIT no sentido da afirmação de esforços para o combate do trabalho infantil e da elevação da idade mínima de admissão a emprego ou a trabalho, visando a garantir “um nível adequado ao pleno desenvolvimento físico e mental do jovem”.

Vale ressaltar que a Convenção 182 da OIT, de 1999, trouxe importantes especificações de modalidades de trabalho infantil socialmente condenáveis, que repercutiram sobre concepções de trabalhos realizados por crianças em unidades de produção familiar no Brasil. Essa Convenção definiu as “piores formas de trabalho infantil”, divididas em quatro principais categorias: a) as formas de escravidão ou práticas análogas à escravidão; b) utilização, demanda e oferta de criança para fins de prostituição, produção de materiais ou espetáculos pornográficos; c) utilização, demanda e oferta de criança para atividades ilícitas, particularmente para a produção e tráfico de drogas; d) trabalhos que, por sua natureza ou circunstância de execução, são prejudiciais à saúde, segurança e moral da criança. Pelos gravíssimos riscos às crianças, essas categorias de trabalho infantil deveriam ser erradicadas.

Como desdobramento da ratificação da Convenção 182 da OIT, o governo brasileiro publicou o Decreto 6.481/2008 que, na especificação do item “d” da Convenção 182, apresentou a Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil, designada Lista TIP, que especifica trabalhos com prováveis riscos ocupacionais e repercussões danosas à saúde em atividades relacionadas à agricultura, pecuária, silvicultura e exploração florestal. Em consideração dos gravíssimos riscos à criança, presentes e futuros, todos os trabalhos contidos na Lista TIP foram legalmente proibidos.

Enfim, legislações e políticas públicas tendem a construir visões universais de infância e de trabalho, que se tornam eixo de mobilização dos diversos agentes sociais comprometidos com a campanha de combate das formas de violência, negligência e exploração infantil. Essas visões universalistas desconsideram especificidades dos contextos econômicos e socioculturais em que as crianças rurais e seus familiares vivem e trabalham.

Infância e trabalho das crianças: perspectivas de agricultores familiares

Sob a perspectiva formal, diversas atividades desenvolvidas por crianças no âmbito da agricultura familiar foram enquadradas nas piores formas de trabalho infantil. Esse fato gerou, conforme pesquisas de Schneider (2005) e Marin et al. (2012), constrangimento moral, indignação e questionamento entre agentes sociais vinculados ao movimento sindical de trabalhadores na agricultura, que desencadearam manifestos de discordância da vinculação da agricultura familiar à exploração de trabalho infantil. Pela mediação de pesquisadores, aqueles agentes sindicais procuravam evidenciar que o trabalho executado por crianças em unidades de agricultores familiares tem caráter de “ajuda”, cujos princípios são educação e socialização, se diferenciando legal e sociologicamente do trabalho assalariado, objetivado sob os rigores de relações de expropriação, precarização e disciplinamento dos trabalhadores infantis.

Tais embates revelam diferenciadas concepções de infância e trabalho infantil. O conjunto de leis, políticas públicas e instituições educativas representam processos

hegemônicos de construção social da infância no contexto contemporâneo, que são orientados em nome do desenvolvimento integral da criança. Porém, nas unidades agrícolas familiares, o trabalho de crianças sempre integrou estratégias de socialização das novas gerações e de complementação da força de trabalho nas atividades agrícolas e domésticas. Mesmo na contemporaneidade, agricultores familiares atribuem valor significativo ao trabalho das crianças, mas reconhecem a importância da educação escolar na formação das novas gerações.

Para compreender tal questão, torna-se necessária a análise da singularidade de processos, relações e representações sociais construídos e reproduzidos pelas famílias de agricultores sobre a infância e o trabalho das crianças. Em termos conceituais, segundo Neves (2007, p. 265), a agricultura familiar é uma categoria socioprofissional resultante de processos de construção social que “corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas”. Os agricultores familiares, na simultânea condição de proprietários e trabalhadores, constroem processos específicos de gestão de suas unidades produtivas, que referenciam racionalidades sociais coadunadas com o atendimento de múltiplos objetivos socioeconômicos, orientam os modos de inserção no mercado produtor e consumidor e interferem na criação de padrões de sociabilidade familiar entre famílias de produtores (Neves, 2004).

Na gestão econômica das unidades familiares de Itapuranga, todos os membros da família colaboram solidariamente para a realização dos trabalhos, com variações conforme idade, sexo e posição hierárquica. Ao acompanhar pai e mãe, as crianças incorporam experiências acumuladas sobre técnicas agrícolas, trato dos animais e serviços domésticos. O trabalho da criança representa “ajuda” que garante a reprodução da unidade familiar tanto a curto prazo, contribuindo para a produção de bens e serviços necessários ao consumo familiar e de excedentes mercantis, quanto a longo prazo, à medida que integra lógicas da formação de futuros trabalhadores e da reprodução de modos de vida.

Em estudo realizado na década de 1970, em Itapuranga, Brandão (1986, p. 45) afirmou: “não é sequer imaginada a possibilidade de uma criança após os seis anos de idade (quando não antes) não ser pouco a pouco incorporada às atividades de trabalho e produção da família”. Segundo o autor, a ajuda dos filhos nos trabalhos domésticos e agrícolas decorria da necessidade de redução de custo com a contratação de trabalhadores assalariados e da possibilidade de parte dos trabalhos ser realizado por crianças e, com melhor rendimento, por adolescentes. Dessa forma, o trabalho da criança gerava mais autonomia da unidade familiar diante do trabalho externo e reduzia os custos de produção, tornando-se recurso produtivo, pois “um filho normalmente produz mais para a família do que consome” (Brandão, 1986, p. 45).

No contexto contemporâneo, os filhos já não são percebidos como importante recurso produtivo ou força de trabalho complementar da família, mas pessoas em formação, que precisam participar da vida e dos trabalhos domésticos e produtivos da unidade familiar. O domínio progressivo dessas atividades representa importante aprendizado, o que possibilita a construção da autonomia do futuro trabalhador.

Nas unidades de produção familiar de Itapuranga, todos os integrantes participam dos trabalhos de produção dos bens de consumo e dos excedentes mercantis. As famílias de agricultores configuram-se como unidades de produção e de consumo, portanto, todos os integrantes têm participação específica na divisão do trabalho familiar. Segundo Brandão (1986), camponeses de Itapuranga delineavam espaços laborais, existenciais e simbólicos diferenciados conforme sexo e posição hierárquica, sendo que os homens trabalham nos espaços de produção agrícola e pecuária bovina, enquanto as mulheres trabalham nos espaços da casa e do quintal. Os homens podem ajudar em trabalhos domésticos e as mulheres nas lavouras e criações. No entanto, o trabalho das crianças sempre é referenciado como “ajuda”, seja nas lavouras, nas criações ou na casa, que principia desde tenra idade e estende-se gradativamente, conforme idade e sexo.

Na contemporaneidade, as crianças permanecem na condição de ajudantes, sob orientação de adultos, na execução de trabalhos que não desgastam fisicamente e servem de aprendizado: “A gente nunca vai esforçar mais do que elas podem. Eu não vou colocar uma criança para trabalhar demais, mas algumas coisinhas elas podem ajudar para irem aprendendo” (agricultora familiar, 25 anos, duas filhas, de seis e nove anos).

A destinação de trabalhos para crianças passa por diversos critérios restritivos. Na visão de agricultores entrevistados, não é moralmente aceitável a destinação de trabalhos a crianças sem o devido crescimento físico e cognitivo, nem mesmo a transferência de responsabilidades de adultos. A partir dos trabalhos praticados em suas unidades produtivas, condenam situações em que as crianças devem “pegar na enxada para fazer capina”, “bater veneno na roça com bomba [pulverizador] nas costas”, “carregar arrastando mangueira [equipamentos de irrigação]”, “ficar o dia todo no sol”, “moer cana [para alimentar bovinos], porque é um serviço perigoso”, “carregar muito peso”, “trabalhar o dia todo em serviço pesado”. Nesse entendimento, condenáveis são aqueles trabalhos que suplantam a capacidade física e cognitiva da criança e que representam perigos de acidentes e riscos à saúde. As crianças devem, portanto, ser protegidas de tarefas que dilapidam prematuramente o trabalhador e podem inviabilizar o seu futuro.

Igualmente, são inaceitáveis situações de submissão da criança aos trabalhos pesados e às extensas jornadas que prejudicam a saúde e os estudos escolares, conforme depoimento: “tem trabalho pesado que pode prejudicar na escola, na saúde. Prejudica nas escolas, nas mentes deles, porque ficam cansados” (agricultora familiar, 39 anos, com dois filhos, de dez e catorze anos). Se o trabalho tem funções na economia familiar e na socialização da criança, não são admissíveis repercussões negativas sobre a escolarização. O tempo e a energia vital das crianças devem ser reservados com precedência para o estudo escolar. Se a criança tem dificuldade para coadunar estudos e trabalho, é o trabalho que ela deve abandonar.

A definição de trabalhos das crianças rurais também passa pelos critérios da divisão sexual do trabalho e dos papéis sociais atribuídos aos homens e às mulheres. Na contemporaneidade, tais diferenciações espaço-laborais continuam orientando as relações de gênero no interior da família e os processos de socialização das novas gerações. A destinação de diferentes tarefas às crianças também reproduz a divisão

sexual do trabalho instituída nas unidades de produção familiar, de maneira a preparar futuros trabalhadores e trabalhadoras: “Esse tipo de trabalho leve que a criança pode fazer: as meninas ajudando a mãe nos afazeres da casa e os meninos ajudando na lavoura, no curral, apartando os bezerros” (agricultora familiar, 33 anos, dois filhos, de onze e treze anos).

A vida e o trabalho constroem os sentidos das relações de gênero no interior da família de agricultores e orientam a organização dos espaços de trabalho e as tarefas de meninos e meninas. Portanto, no discurso de agricultores, as meninas precisam ajudar nos afazeres domésticos, como parte do processo de incorporação dos papéis femininos, mas é inapropriado que executem trabalhos pesados e considerados de menino, daí, “uma menina mulher não é criança pra levar pra roça. Mas serviço doméstico, eu acho que uma criança menina pode muito bem fazer” (agricultor familiar, 36 anos, dois filhos, de sete e dez anos). À medida que as crianças crescem, conforme os agricultores entrevistados, as diferenciações nas maneiras de educação e tipos de trabalho passam por progressivas mudanças: os meninos convivem e trabalham mais nos espaços masculinos – lavouras ou criações de bovinos –, e as meninas, nos espaços femininos – casa, quintal ou cuidado de irmãos menores.

Contudo, segundo Pessoa (1997, p. 69), em assentamentos rurais de Goiás, existem atividades realizadas indistintamente por adultos e crianças, assim como não há muita rigidez na divisão de tarefas, de maneira que meninos e meninas podem ajudar nos trabalhos da casa, lavouras ou criações, uma vez que “as crianças são os polivalentes por excelência. No tempo que sobra da escola estão na roça com o pai, atuam com a mãe na lida da casa e às vezes são inteiramente responsabilizadas pelo trato dos animais domésticos.” De fato, com base em minhas observações, a separação de espaços e de trabalhos entre meninos e meninas parece ancorada mais pelos critérios morais do que pela lógica funcional das famílias de agricultores.

Como forma particular de organização produtiva, a inserção laboral da criança tem significados profundos nos processos de transmissão e aprendizagem de práticas, saberes e modos de vida. *Fazendo e aprendendo* torna-se importante recurso pedagógico, não necessariamente orientado para a formação de futuros agricultores ou agricultoras, mas para a constituição de futuros trabalhadores. Os agricultores vivenciam múltiplos problemas para garantir a reprodução social, em decorrência da falta de terra, do precário acesso às tecnologias, da desproporção entre custos de produção e preços dos produtos agrícolas, das imposições das legislações ambientais e sanitárias, dentre outros. Em face desses limites, os pais e, sobretudo, as mães nem sempre desejam que seus filhos reproduzam a profissão de agricultores familiares, mas valorizam o trabalho como meio fundamental para a formação do futuro trabalhador e a construção da autonomia pessoal.

O trabalho das crianças rurais também integra a ordem moral da família. Em sentido abstrato, os agricultores relacionam o trabalho à dignidade humana pelo trabalho, ao desenvolvimento do senso de responsabilidade e ao disciplinamento do corpo e da mente da criança. Os pais atribuem-se a missão de educar e transmitir princípios morais necessários

à vida das crianças. Nesse exercício, eles reproduzem e reinterpretam referências de educação incorporadas de gerações passadas para socializar e moralizar seus filhos.

Todo o investimento de afirmação de princípios morais objetiva integrar positivamente as crianças na vida familiar e social, a fim de não perdê-las para o mundo, pois: “a gente sabe que educar filho hoje em dia não é brincadeira. Então, tem que pegar firme. Se não pegar firme, a gente perde nossos filhos pro mundo” (agricultora familiar, 38 anos, dois filhos, de doze e catorze). Os agricultores também valorizam o trabalho familiar como estratégia de disciplinarização dos filhos, evitando que permaneçam ociosos, pois acreditam que “o ócio é pai de todos os vícios”. Na destinação de tarefas, os pais pretendem cultivar sentidos de obediência, de reconhecimento da autoridade do adulto e de responsabilidade nas crianças, bem como o desenvolvimento da plasticidade corporal necessária à execução dos diferentes trabalhos. Por essas razões, a “ajuda” tem profundos sentidos na reprodução de valores morais da família, disciplinando a mente e o corpo da criança e construindo pessoas educadas, dignas e trabalhadoras.

Os agricultores familiares também atribuem muito valor à instituição escolar na educação das novas gerações. É inegável que a escola tornou-se instituição importante na vida das crianças rurais de Itapuranga, ocupando bastante tempo e requerendo esforço físico e intelectual em virtude da legislação, que obriga matrícula e frequência escolar, bem como dos programas de prevenção do trabalho infantil, como o Bolsa Família, do qual os agricultores pesquisados eram beneficiários. Além de imposições formais, a valorização da escola tem relações com as transformações socioeconômicas vivenciadas pelos agricultores, o que implicou na ampliação da interdependência entre rural e urbano e impôs diversos constrangimentos para a reprodução social das famílias de agricultores.

Os pais sabem que a instituição escolar qualifica os filhos para ocupações laborais que demandam maior especialização e proporcionam melhor remuneração. Não obstante as dificuldades de deslocamento cotidiano do meio rural para as escolas situadas na cidade de Itapuranga, os pais acreditam que seus filhos podem conseguir bons empregos fora da agricultura por meio da escolarização prolongada. Assim, a escola configura-se importante agente civilizador, uma vez que proporciona conhecimentos fundamentais para o futuro das crianças. A escola cumpre, então, o papel de socialização das novas gerações para a vida urbana, dotando-as de qualificação para ocupações laborais urbanas e domínio dos novos códigos impostos pela sociedade globalizada.

Enfim, na perspectiva dos agricultores entrevistados, ser criança significa aprender a ser adulto por meio da socialização pelo trabalho e pelas experiências vivenciadas no cotidiano familiar. A infância rural também significa uma fase de estudos escolares para a incorporação de saberes, fazeres e coisas imprescindíveis à vida futura, mas que a família não tem condições de proporcionar. Sob essa perspectiva, a infância é uma fase de preparação para a vida adulta e para o trabalho, que integra o contínuo processo de socialização familiar e escolar na expectativa de constituir futuros sucessores e trabalhadores autônomos, disciplinados e educados. Tais concepções estão sincronizadas com a redução do número de filhos por família.

Atualmente, as famílias rurais de Itapuranga estão constituídas pelo casal e dois ou três filhos, mas existem casos de filho único. A redução numérica da família revela que, antes de “recurso produtivo”, como concebido pelas gerações passadas, cada criança tem muita importância na vida dos pais. A família concentra-se na criança, logo, cada filho e cada filha precisa de amor, cuidado e educação. Dentro dos limites da família, grande parte dos recursos financeiros destina-se, prioritariamente, ao estudo, à saúde e ao bem-estar das crianças, com a intenção de proporcionar-lhes a melhor condição de vida no presente e construir melhores oportunidades de ingresso na vida adulta. As crianças tornam-se, então, centrais na vida familiar e o sentido da vida de agricultores de Itapuranga.

Considerações finais

A categoria *trabalho infantil* foi introduzida por orientações legais e enquadramentos de políticas públicas, sendo, portanto, externa aos agricultores pesquisados. Fundamentadas em princípios de gerações passadas, as famílias de agricultores defendem a prerrogativa de educadores dos filhos, valendo-se da “ajuda” para socializar e transmitir saberes e valores morais às crianças. Contudo, reconhecem a importância da educação escolar, não somente em decorrência da imposição de leis e políticas públicas, mas por ser o meio privilegiado, senão único, de requalificar os filhos para ocupações laborais fora da agricultura.

No bojo dessas diferenciadas concepções, a família foi perdendo centralidade na socialização das crianças pelo trabalho, enquanto que o poder público, por meio de seus aparatos legais, políticas de prevenção do trabalho infantil e instituição escolar, adquiriu maior importância na orientação da educação das crianças rurais. O confronto de concepções de infância e de trabalho, expressos em instrumentos e instituições formais e nas formas de socialização praticadas pelas famílias de agricultores, transformam as maneiras de ser criança rural e de viver a infância no meio rural de Itapuranga.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONNET, M. **Le travail des enfants: terrain de lutttes**. Lausanne: Page Deux, 1999.
- BRANDÃO, C. R. Parentes e parceiros: relações de parentesco e relações familiares de produção entre camponeses de Diolândia. In: BRANDÃO, C. R.; RAMALHO, J. R. (Orgs.). **Campesinato goiano: três estudos**. Goiânia: Editora UFG, 1986. p. 15-82.
- DINIZ, D. Ética na pesquisa em Ciências Humanas: novos desafios. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 2, p. 416-426, mar./abr., 2008.
- MACRAE, E.; VIDAL, S. S. A Resolução 196/96 e a imposição do modelo biomédico na pesquisa social. Dilemas éticos e metodológicos do antropólogo pesquisando o uso de substâncias psicoativas. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 49, n 2, p. 645-667, 2006.

MARIN, J. O. B. et al. O problema do trabalho infantil na agricultura familiar: o caso da produção de tabaco em Agudo-RS. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 50, n. 4, p. 763-786, out./dez. 2012.

MARIN, J. O. B. **Trabalho infantil: necessidade, valor e exclusão social**. Goiânia: Editora UFG; Brasília: Plano, 2006.

MARIN, J. O. B.; MARIN, E. F. B. Responsabilidade social empresarial e combate ao trabalho infantil. **Direito, Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 114-142, jan./jun. 2009.

MÉNDEZ, E. G. **Infância e cidadania na América Latina**. São Paulo: Hucitec, 1998.

NEVES, D. P. **A perversão do trabalho infantil: lógicas sociais e alternativas de prevenção**. Niterói: Intertexto, 1999.

_____. Agricultura familiar: quantos ancoradouros! In: FERNANDES, B. M.; MARQUES, M. I. M.; SUZUKI, J. C. (Orgs.). **Geografia agrária: teoria e poder**. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 211-270.

PESSOA, J. M. Aprender fazendo: a criança na lógica do trabalho rural. **Inter-ação – Revista da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, v. 21, n. 1/2, p. 61-75, jan./dez., 1997.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade - Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.

SCHNEIDER, S. **Agricultura e trabalho infantil: uma apreciação crítica do estudo da OIT**. Porto Alegre: FETAG/RS, 2005.

VÍCTORA, C. et al. **Antropologia e ética: o debate atual no Brasil**. Niterói: Editora da UFF, 2004.

RESUMO

Este artigo analisa concepções de infância e de trabalho da criança expressas na legislação vigente no Brasil e na visão de pais de crianças que vivem em unidades de produção familiar. A pesquisa combinou levantamento documental, especialmente relacionado às leis de proteção da infância, e entrevistas dirigidas para dezesseis agricultores familiares de Itapuranga - Goiás, Brasil, com filhos de idade entre 6 e 14 anos. As leis de proteção à infância passaram a categorizar como *trabalho infantil* certas atividades executadas por crianças em unidades de produção familiar, por considerá-las prejudiciais à saúde. A intervenção do poder público, por meio de leis e políticas públicas, desencadeia mudanças nas formas de socialização e de transmissão dos saberes-fazeres às crianças, reduzindo a importância educativa dos pais.

Palavras-chave: infância, trabalho infantil, agricultura familiar.

DATA DE RECEBIMENTO: 28/02/2018

DATA DE APROVAÇÃO: 06/05/2018



Joel Orlando Bevilaqua Marin

Doutor em Sociologia; Pós-doutor pela École des Hautes Études em Sciences Sociales (EHESS), Paris – França; Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria e do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil.

E-mail: bevilaquamarin@gmail.com



IMAGEM: Pxhere

As aprendizagens de crianças rurais em grupos de diferentes faixas etárias ou idades mistas e seu uso na experiência escolar multisseriada

Patrícia Ames Ramello

Introdução

O trabalho de pesquisa em escolas rurais tem frequentemente nos confrontado com a ideia generalizada, entre professores e funcionários, de que as crianças rurais têm oportunidades de aprendizagem limitadas fora da escola. Essa ideia não se sustenta se as atividades das crianças são examinadas cuidadosamente. As experiências de aprendizagem das crianças rurais estão profundamente ligadas às atividades domésticas e produtivas que elas desenvolvem como parte de sua participação como membros ativos de suas famílias. Essas experiências, no entanto, são frequentemente ignoradas, apesar de conterem chaves importantes para alcançar uma melhor aprendizagem na escola. Neste artigo, quero destacar algumas das características da aprendizagem que consegui identificar através de um estudo etnográfico entre crianças ribeirinhas da Amazônia peruana. Interessa-me ressaltar um caso em particular, no caso a aprendizagem em grupo de idades mistas ou multi-idade. Esta tem uma importância fundamental para o tipo de experiência escolar mais comum nas zonas rurais: a escola multisseriada, aquela em que um professor atende a duas ou mais séries de uma vez (Little, 2006).

Após apresentar as abordagens conceituais e metodológicas que norteiam o estudo, o artigo apresenta, em uma primeira parte, as experiências de aprendizagem de meninos e meninas rurais, enfocando as faixas etárias mistas e suas atividades, para finalmente discutir, em uma terceira parte, as implicações que tudo isso tem para o ensino e aprendizagem na sala de aula multisseriada.

Aproximação conceitual

Parto de uma compreensão da aprendizagem como uma prática socialmente situada ou construída, que envolve uma participação progressiva do aprendiz nas práticas culturais de sua comunidade (Lave; Wegner, 1991; Rogoff, 1990), aproximação que se tem usado frequentemente em outros contextos latinoamericanos (Padawer; Enriz, 2009; Paradise; Rogoff, 2009). Assim, reconhecem-se as crianças como atores sociais e agentes ativos de seu próprio desenvolvimento, alinhada com as correntes atuais da nova sociologia e da antropologia da infância (James; Prout, 1997; Cohn, 2000). Leva-se em conta também que, nas sociedades rurais latinoamericanas, é frequente que meninos e meninas se socializem no mundo dos adultos, porém separados desse mundo, dado que os adultos realizam suas atividades imediatamente na comunidade ou em casa e as crianças estão ao seu redor na maioria dessas atividades (Gaskins; Paradise, 2009; Padawer; Enriz, 2009).

Aproximação metodológica

A investigação foi realizada pela autora em um povoado ribeirinho da Amazônia peruana. O estudo, de caráter etnográfico, envolveu diversos métodos: um censo sócio-demográfico; visitas às famílias; observação participante da vida cotidiana; entrevistas

(formais e informais) com os pais, mães, meninos, meninas, professores; e observação da aula. A maioria desses métodos foi aplicada ao longo de um período inicial de sete meses de residência no povoado, com visitas mais curtas ao longo dos 4 anos seguintes. Após um primeiro contato com todas as famílias, o foco foi na observação atenta e entrevistas de nove famílias. Ao selecionar os domicílios, foram considerados critérios diferentes (tipo e tamanho da família, escolaridade e idade dos cuidadores, nível socioeconômico, localização do domicílio, localização da habitação e relação de parentesco com o cuidador principal) para abordar as várias situações familiares presentes na aldeia. As crianças tinham entre 6 e 12 anos de idade, embora eu fosse capaz de observar irmãos mais velhos e mais novos. Um número semelhante de ambos os gêneros foi incluído (6 meninas e 9 meninos).

O contexto do estudo

No Peru, 75% das escolas primárias são rurais, aproximadamente a metade delas são multisseriadas (Defensoría del Pueblo, 2016), e essa porcentagem é ainda maior em algumas regiões. É o caso da região de Ucayali, a segunda maior região da Amazônia peruana, na qual 85% das escolas primárias são multisseriadas. É nessa região que se encontra San Antonio, o lugar onde o estudo foi realizado. San Antonio é uma cidade rural nas margens do rio Ucayali. Sua população (304 habitantes) é mestiça ribeirinha, isto é, descende de povos indígenas misturados ao longo de décadas com a população não indígena. Os habitantes de San Antonio vivem da pesca, da agricultura e da criação de animais menores. Parte de sua produção se dirige ao autoconsumo, e outra parte se vende no mercado da capital da região, especialmente a pesca. Os moradores dispõem de um posto de saúde, escola inicial, primária multisseriada (com três professores para atender a seis séries) e secundária, porém, não há serviços de eletricidade, água potável, nem de esgoto.

As aprendizagens dos meninos e das meninas na família e na comunidade

A observação das atividades de meninos e de meninas em San Antonio e a forma como aprendem a fazê-las indica quatro características centrais da aprendizagem no lugar: o desenvolvimento de um senso de autonomia e responsabilidade; a importância da observação; a prática como meio de desenvolver habilidades; e a natureza multi-idade do processo de aprendizagem. A primeira parte desta seção se concentra nos três primeiros elementos e o quarto é explorado na segunda seção.

Os papéis das crianças e as formas de aprender em casa

As crianças de San Antonio realizam várias tarefas em casa e na comunidade para apoiar o trabalho doméstico e produtivo. Seu trabalho não é apenas uma ajuda para

a sobrevivência da família, mas também uma maneira de dominar as habilidades domésticas, agrícolas ou de pesca, em preparação para se tornarem sujeitos produtivos. Neste sentido, a vida das crianças de San Antonio é similar à de muitas outras crianças nas comunidades rurais do Peru. A literatura sobre a socialização infantil nos Andes (Ames, 2013) tem mostrado que as crianças são parte de unidades produtivas (seus lares) e são envolvidas em atividades produtivas e domésticas desde uma idade muito tenra, como em outras partes do continente (Padawer; Enriz, 2009).

Quais são as atividades que as crianças realizam? Meninas e meninos ajudam quase igualmente em tarefas domésticas, carregando água e madeira do rio para a cozinha, cuidando e alimentando pequenos animais domésticos (galinhas, porcos), lavando pratos, fazendo pequenos serviços e pequenas compras, varrendo a casa, levando coisas para o porto e cuidando de seus irmãos mais novos. Eles também participam da agricultura (capina, apoio em atividades de colheita e semeadura) e na pesca (carregar peixe, redes e ferramentas, verificar redes e pescar). Após os 12 anos, as atividades entre meninos e meninas são claramente diferenciadas de acordo com os padrões de gênero de trabalho entre adultos. As meninas estão mais ocupadas com atividades domésticas e com o pomar, enquanto os meninos passam mais tempo na agricultura, pescando ou fazendo e consertando ferramentas para atividades produtivas. Aos 12 anos, uma criança geralmente conhece a maioria das técnicas de pesca e agricultura (embora a prática de algumas delas ainda espere até que se torne forte o suficiente para realizá-las). O mesmo vale para as meninas, que são especializadas em muitas tarefas domésticas e agrícolas realizadas por mulheres.

Os pais promovem um senso de responsabilidade nas crianças sobre suas tarefas através dos estímulos verbais, porém também através do castigo diante de casos de irresponsabilidade. As crianças se dão conta desde uma tenra idade de que cada membro da família desempenha um papel e tentam atender às expectativas dos pais e às necessidades da família. Eles têm muito tempo livre para aproveitar quando terminam de cumprir suas responsabilidades e tarefas. Durante seu tempo livre, e mesmo ao realizar essas tarefas, as crianças desfrutam de grande liberdade de movimento dentro da aldeia. Elas também saem da aldeia para as áreas de cultivo quando acompanham adultos ou seus irmãos mais velhos.

Essas responsabilidades e liberdade de movimento indicam uma grande autonomia para os meninos e meninas, uma vez que nem sempre estão sob a supervisão de seus pais ou de outros adultos, mas cuidam uns dos outros e se envolvem em suas próprias atividades, muitas vezes fora de casa. Essa autonomia e liberdade de movimento também têm sido apontadas no caso de vários povos da Amazônia brasileira e peruana (Tassinari; Codonho, 2015; Cohn, 2000; Anderson, 2015).

O movimento livre ou acompanhado dentro ou fora da aldeia também é importante como uma forma de aprendizagem. Permite que as crianças observem seu ambiente e o conheçam com grande precisão. Eles aprendem com adultos ou com outras crianças não apenas nomes, usos e características de árvores, plantas e animais, mas também a localização das áreas de cultivo a que pertencem, o que foi cultivado no ano anterior

e no ano em curso, e algumas noções de gestão de culturas. Cada visita às áreas de cultivo (sítios) implica que as crianças irão trabalhar ajudando seus pais e aprendendo com eles como fazer diferentes tarefas. Crianças mais velhas às vezes acompanham seus pais quando vão pescar e aprendem com eles várias técnicas. Em sua relação com o meio ambiente e ajudando seus pais, as crianças desenvolvem um profundo senso de observação. Eles estão sempre comentando se o nível do rio é alto ou baixo, se vai chover, o quanto cresceram os cultivos etc. A observação ambiental é promovida por adultos que estão sempre preocupados com (e falando de) vários indicadores ambientais relevantes para suas atividades produtivas e cotidianas.

A observação também é uma forma direta de aprender quando se interage com os outros e é complementada pela prática. Por exemplo, quando as crianças explicam os jogos uns aos outros, em vez de explicar os passos verbalmente, uma criança mostra cada passo para o outro, que tenta repeti-lo depois de observá-lo. A observação também parece ser uma estratégia central de aprendizado quando os pais ensinam a seus filhos:

Um grupo de crianças tenta ajudar Oddy a desenrolar o fio usado para reparar as redes. Edu (9) o faz bem e eu pergunto:

Patricia: Quem te ensinou?

Edu: Ninguém, (eu aprendi) apenas olhando como meu pai faz.

(Notas de campo, casa de Rosa)

A observação, então, torna-se um modo fundamental de aprender. Quando fui aprendiz em diferentes situações, adultos e crianças me ensinaram mais com exemplos práticos do que com explicações explícitas. O adulto ou a criança mais experiente realiza toda a atividade e os outros alunos devem observar e praticar os passos demonstrados pelo instrutor. Adultos e crianças podem contar os passos realizados para fazer alguns procedimentos (por exemplo, preparar um remédio com ervas, plantar milho). Todavia, no processo de aprendizagem, há mais ênfase em praticar os distintos passos, e as instruções verbais específicas se brindam em relação a cada passo quando é necessário (como “se faz isto” ou “se faz assim”, seguido por exemplos práticos), em vez de uma explicação do procedimento completo. O instrutor pode corrigir o aprendiz, mostrando-lhe a maneira correta de fazer a tarefa, porém, sem censurar os erros.

Espera-se que as crianças aprendam progressivamente e aumentem a dificuldade dos exercícios quando já dominam os passos prévios. Isso sugere uma estratégia de andaimes para impulsionar a aprendizagem. As crianças sentem-se orgulhosas quando se tornam competentes nas atividades que são exigidas delas e constroem um forte senso de realização e competência nessas habilidades (uma experiência mais alusiva na escola). Isso, por sua vez, impulsiona seu senso de autonomia como aprendizes.

A aprendizagem através da prática também se exemplifica pelo uso comum de fazer pequenas ferramentas para as crianças, seguindo o modelo das verdadeiras ferramentas de trabalho, com as que podem jogar e trabalhar: faz-se pequenos remos para as crianças, por exemplo, para que possam aprender e praticar em uma canoa, uma habilidade que muitas crianças já adquiriram aos 6 anos. Embora não existam pequenos

machetes, uma ferramenta central para quase todas as atividades, as crianças de 6 anos também podem lidar com elas com facilidade.

Os modos de aprender em casa são guiados pela observação, prática e senso de responsabilidade e autonomia na realização de atividades domésticas e produtivas. Uma quarta característica é desenvolvida a seguir, sendo especialmente importante por seus benefícios potenciais para salas de aula multisseriadas.

Grupos de idade mista: cuidado, brincadeira e aprendizagem

Uma característica importante da casa rural como ambiente de aprendizagem é a sua natureza multi-idade. Isso é observável não apenas dentro de casa, mas também em grupos que as crianças estabelecem fora de casa como parte de suas atividades diárias.

Na verdade, os ambientes domésticos das crianças são caracterizados pela interação com várias pessoas, adultos e crianças. Isso se deve ao tamanho (74% das famílias têm entre quatro e oito membros) e ao tipo de famílias em San Antonio – predominantemente famílias nucleares (26), mas com um grande número de famílias ampliadas (24). Também ao tipo de assentamento, onde as famílias relacionadas tendem a se agrupar em moradias adjacentes ou próximas, de modo que elas frequentemente interajam umas com as outras. O tamanho da família tem várias implicações para o contexto educacional das crianças: uma grande família pode envolver interação intensa entre vários membros de diferentes idades, embora também possa envolver menos atenção direta de adultos, já que seus pais devem responder às necessidades de várias crianças ao mesmo tempo.

Em contraste, em famílias pequenas, os pais têm mais tempo para cuidar dos filhos. Famílias grandes, no entanto, implicam na presença de irmãos mais velhos que podem ser responsáveis por crianças mais novas, dando-lhes atenção e apoio. A interação com membros de diferentes faixas etárias também é estimulada pelas famílias inter-relacionadas que vivem na aldeia (avós, tias, tios etc.). Na maioria das vezes, meninos e meninas interagem com parentes de diferentes idades.

Nas várias atividades de aprendizagem que puderam ser observadas em casa, deve-se notar que essas foram caracterizadas por fornecer um propósito claro para a atividade e que isso tinha um significado para as crianças. Embora as crianças realizassem apenas uma ação no meio de várias outras, elas recebiam o apoio necessário dos adultos nas outras ações necessárias ou para orientá-las até que a sua aprendizagem terminasse.

Meninos e meninas, no entanto, não passam todo o tempo dentro de casa e na companhia de adultos. Muito do seu tempo é fora de casa, na companhia de outras crianças. Irmãos e grupos de pares são um agente socializante importante nas comunidades rurais da América Latina (Maynard; Tovote, 2010). As crianças de San Antonio compartilham seu tempo com seus irmãos, mas também com outras crianças que são parentes e/ou vizinhas.

Assim, eles passam várias horas por dia em grupos nos quais a faixa etária varia de 3 a 12 anos, já que os mais velhos geralmente acompanham seus irmãos mais novos. Grupos mistos de idade e gênero, portanto, fazem parte da experiência diária dos filhos de San Antonio. As relações entre meninos e meninas de uma ampla faixa etária geralmente são muito boas. As crianças mais velhas são muito pacientes e afetivas com as mais novas, adaptando seus jogos às diferentes idades presentes no grupo, embora sejam também vozes de autoridade. Eles podem dar ordens e instruções para as crianças mais novas, que tendem a ser obedientes com seus irmãos mais velhos. Crianças jogam uma variedade de jogos juntas, desde esportes (vôlei, futebol) a jogos locais (*tapitas*, *saltar liga*, *palmas*, *fio*), jogos que imitam a vida (a pequena loja, escola) e inventam jogos; e eles são muito imaginativos, sempre inventando novas maneiras de jogar e usar qualquer objeto para o jogo (troncos, garrafas, canoas, lama etc.).

O jogo é uma atividade comum e frequente entre as crianças, que não o realizam apenas em momentos particulares, mas também no meio de seu trabalho. Quando vão pescar ou transportar água, já que o fazem com outras crianças, aproveitam para brincar um pouco ou fazer o trabalho enquanto brincam. Os adultos são permissivos com brincadeiras infantis e as consideram uma atividade natural para eles.

Embora importante, o jogo não é a única atividade em que grupos de idades mistas participam. Entre irmãos e parentes, o cuidado é uma atividade regular (por exemplo, vestir uma menina, dar banho numa criança, alimentar um irmão mais novo). Através de brincadeiras e cuidados, as crianças também aprendem sobre si mesmas. Ao tomar banho no rio, por exemplo, observei Sandy (6 anos) ensinando Melina a nadar (4). Em outra ocasião, um grupo de meninos pescava no lago e ensinava o que sabiam sobre pesca enquanto estavam juntos. Ajudando sua mãe com a cozinha, uma criança mais velha mostra a uma mais jovem como fazer certas tarefas. As crianças também gostam de ensinar aos bebês novas palavras e identificar progressos no desenvolvimento de sua linguagem oral. As crianças mais velhas, às vezes, brincam com as crianças na escola, como Paula (10) faz com suas irmãs mais novas (6 e 4). Ao fazer o dever de casa, as crianças recebem ajuda não apenas de suas mães, mas também de seus irmãos mais velhos.

As crianças de San Antonio, então, têm muitas experiências de brincar, aprender e trabalhar no que chamo de grupos etários mistos. Em relação a adultos ou outras crianças, a natureza multi-idade da interação parece ser essencial para o processo de aprendizagem. Um tipo de estratégia de andaimes, em que o idoso ajuda a criança a dominar progressivamente a atividade, é usado não apenas pelos pais, mas também por crianças mais velhas em grupos multi-idade. As crianças também aprendem a interagir umas com as outras apesar das diferenças de idade e não apenas com crianças da mesma idade, pois passam muito tempo em grupos mistos e desenvolvem habilidades socioafetivas para interagir com crianças de diferentes idades. Ao fazer isso, elas desenvolvem um forte senso de responsabilidade e se preocupam com o outro; elas compartilham seus conhecimentos e atividades e aprendem umas com as outras. Essa pode ser uma experiência valiosa quando as crianças frequentam uma sala de aula multisseriada, como é o caso em San Antônio.

Discussão: Implicações para o aprendizado em salas de aula multisseriadas

Na sala de aula multisseriada, crianças de diferentes idades e séries estudam juntas. Eu argumento que a sua experiência anterior em grupos etários mistos poderia ser um recurso para eles e seus professores.

Em casa e na escola, o aprendizado é progressivo. Em casa, no entanto, não há separação física estrita entre grupos etários, como existe na escola. Pelo contrário, a interação entre grupos etários (adultos-crianças ou crianças mais velhas-menores) é o que possibilita a aprendizagem.

De fato, as crianças de San Antonio usaram sua experiência em grupos mistos espontaneamente para lidar com as exigências do trabalho escolar, trazendo à escola seu próprio conhecimento organizacional e estratégias de aprendizagem. Na sala de aula, as crianças interagem entre si, independentemente de série e idade, para receber apoio no dever de casa de seus primos e irmãos ou simplesmente para observar como eles eram feitos. Alguns professores controlavam mais de perto os movimentos e conversas das crianças, o que limitava a interação entre eles e sua capacidade de receber ajuda de outras crianças. Outros professores, no entanto, eram mais flexíveis e permitiam que as crianças se movimentassem pela sala de aula e obtivessem ajuda.

A experiência da interação multi-idade que as crianças trazem para a escola, bem como as habilidades que desenvolvem nela, são de especial importância para as salas de aula multisseriadas. Os professores poderiam usá-las em atividades comuns em grupos multi-idade: organizar, por exemplo, estudantes para fazer atividades sem o apoio direto do professor, mas com seu envolvimento próximo em algum momento. Crianças mais velhas ou mais habilitadas poderiam ajudar as crianças pequenas em seu aprendizado, reforçando sua própria aprendizagem no processo. A literatura sobre estratégias de ensino multisseriada mostrou que a aprendizagem entre pares é uma ferramenta de sucesso para salas de aula multisseriadas (Collingwood, 1991; Thomas; Shaw, 1992; Boix 2011). Mesmo no contexto de aulas monossériadas, diversos paradigmas de aprendizagem (como o construtivismo social), enfatizam que o aprendizado não é uma atividade isolada, mas um processo social no qual a interação com outras crianças, assim como com o professor, ajuda o aprendizado individual.

Observar a aprendizagem extracurricular mostra que algumas habilidades podem ser aprendidas através de uma relação mais interativa entre as crianças. Além disso, como vimos, essas formas alternativas de ensinar fora da escola fornecem recursos para que as crianças atendam às exigências da escola. Isso merece ser levado em conta na escola, especialmente se houver um grupo multi-idade na mesma sala de aula. Também lembramos que a aprendizagem ocorre de diferentes maneiras e não apenas na díade adulto-criança, mas, muito frequentemente, nas interações entre as próprias crianças, conforme documentado ao redor do mundo (Maynard; Tovote, 2010; Szulc, 2013).

Conclusão

A evidência que foi produzida ao longo do estudo mostra que a aprendizagem das crianças de San Antonio é baseada em uma abordagem participativa e contextualizada, na qual as crianças aprendem através da prática, observação e participação na própria atividade. Além disso, vemos que grupos etários mistos fazem parte da experiência diária da infância, envolvendo brincadeiras, trabalho e aprendizado entre os membros do grupo.

Também ressaltamos que meninos e meninas levam suas variadas formas de aprender à sala de aula e as aproveitam para enfrentar o trabalho escolar: em seu trânsito de um espaço para outro, meninos e meninas usam todas as suas estratégias para desenvolver seu aprendizado, mostrando as fronteiras porosas entre os mundos da escola e da vida cotidiana. A resposta flexível de alguns professores facilita esse processo, enquanto em outros casos, a ideia de trabalho individual prevalece e essas estratégias são interrompidas. Em ambos os casos, no entanto, são as crianças que fazem uso de seus recursos, mas estes passam despercebidos pelos professores.

No entanto, a experiência anterior em faixas etárias mistas pode ser um recurso para professores e para experiências de treinamento nessas salas de aula, pois permite implementar estratégias como grupos de alunos responsáveis por um monitor (aluno mais experiente), atividades sem apoio direto do professor, estratégias de aprendizagem entre pares etc.

As crianças se revelam como fontes e agentes de aprendizagem para outras crianças e o contexto rural aparece como uma fonte de estratégias e formas de aprendizagem que podem enriquecer o trabalho escolar, quebrando assim a imagem frequente que insiste em suas deficiências. A observação mais atenta do contexto educacional extra-escolar pode fornecer mais e melhores pistas para continuar melhorando o aprendizado escolar e reconhecer o papel ativo que as crianças desempenham nele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, J. **Las infancias diversas**. Estudio fenomenológico de la niñez de cero a tres años en cuatro pueblos indígenas de la Amazonía. Lima: UNICEF, 2016.

AMES, P. Niños y niñas andinos quechuas: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. **Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos**, v.42, n.3, p. 389-409, 2013.

BOIX, R. ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 15, n. 2, p. 13-23, 2011.

COLLINGWOOD, I. **Multiclass teaching in primary schools: a handbook for teachers in the Pacific**. Apia, Western Samoa: UNESCO Office for the Pacific States, 1991.

COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000.

DEFENSORIA DEL PUEBLO. **Una aproximación a la gestión de la escuela primaria multigrado de ámbitos rurales:** Recomendaciones para su fortalecimiento. Informe 016-2016 DP/AAE. Lima: Defensoría del Pueblo.

GASKINS, S.; PARADISE, R. Learning through observation in daily life. In: LANCY, D. F.; GASKINS, S.; BOCK, J. (Eds.). **The anthropology of learning in childhood.** Lanham: Alta-Mira Press, 2010, p. 85-117.

LAVE, J.; WEGNER, E. **Situated learning:** Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LITTLE, A. **Education for all and multigrade teaching:** Challenges and opportunities. Dordrecht: Springer, 2006.

MAYNARD, A.; TOVOTE, K. Learning from other children. In: LANCY, D. F.; GASKINS, S.; BOCK, J. (Eds.). **The anthropology of learning in childhood.** Lanham: Alta-Mira Press, 2010, p. 181-205.

PADAWER, A.; ENRIZ, N. Experiencias formativas en la infancia rural Mbyá-Guaraní. **Avá**, n.15, p. 315-332, 2009.

PARADISE, R.; B. ROGOFF. Side by side: Learning by observing and pitching in. **Ethos**, v. 37, n. 1, p. 102-138, 2009.

ROGOFF, B. **Apprenticeship in thinking:** Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press, 1990.

TASSINARI, A.; CODONHO, C. G. Al ritmo de la comunidad: enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas galibi-marworno. **Anthropologica, Departamento de Ciencias Sociales**, v. 33, n. 35, p.175-203, 2015.

THOMAS, C.; SHAW, C. **Issues in the development of multigrade schools.** World Bank Technical Paper Number 172. Washington DC: World Bank, 1992.

SZULC, A. “Eso me enseñé con los chicos”. Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén. **Boletín de Antropología y Educación**, n. 6, p. 37-43, 2013.

RESUMO

Com base em um estudo etnográfico na Amazônia peruana, que examina detalhadamente um grupo de famílias rurais com crianças de diferentes idades, identificam-se quatro características centrais da aprendizagem em casa: o desenvolvimento de um senso de autonomia e responsabilidade; a importância de observação; a prática como meio de desenvolver habilidades; e a natureza multi-idade do processo de aprendizagem. Em particular, a experiência de meninos e meninas rurais em grupos de idades mistas é destacada, onde elas são reveladas como fontes e agentes de aprendizagem para outras crianças. O artigo discute como essa experiência constitui um recurso para a situação escolar mais frequente em áreas rurais: a escola multisseriada, onde crianças de várias séries dividem a sala de aula a cargo de um único professor.

Palavras-chave:

educação rural, multi-idade, multisseriado, Amazônia.

DATA DE RECEBIMENTO: 06/02/2018

DATA DE APROVAÇÃO: 05/04/2018



Patrícia Ames Ramello

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

E-mail: pames@pucp.edu.pe



IMAGEM: PxHere

Invertendo a ordem geracional: a relação das crianças da zona rural de Orobó (PE) com as novas TIC's

Patrícia Oliveira S. dos Santos

Maria de Assunção Lima de Paulo

Introdução

Neste trabalho, desdobramento de uma pesquisa realizada entre as crianças rurais de Orobó (PE), Nordeste Brasileiro, temos como propósito verificar quais elementos se apresentam como marcadores sociais da infância rural hoje. Através da pesquisa, percebemos como a expansão das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) têm se constituído fenômeno crescente entre as pessoas que vivem nesse meio. Vimos nesse contexto um aumento significativo do número de famílias que possuem *smartphones*, computadores, *tablets* e que fazem uso da internet tanto pelos dados móveis do aparelho celular, quanto por instalação própria em suas residências. Isso nos mostra que o rural, apesar de ser tomado por muitos como um lugar do atrasado, do rústico, do não tecnológico, é um espaço da “diversidade de dinâmicas e atores sociais” (Carneiro, 2012), um espaço em constante construção e transformação. Por isso, para Ribeiro et al. (2015, p. 16), “pessoas da cidade, em geral, têm uma vaga ideia do que é viver no campo”.

Apesar de considerarmos esse fenômeno relativamente novo nesse contexto, destacamos seu crescimento no Brasil como um todo (Secom, 2015; Dantas; Godoy, 2015), como mostra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad 2014) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No Brasil, o uso do celular para acesso à internet ultrapassou o do computador, e mais da metade da população, 54,9%, passou a acessar a internet. Um dado importante para o que vem sendo aqui abordado é que, mesmo que a maior parte das pessoas que possuem celulares esteja em áreas urbanas, desde 2014, mais da metade da população rural do país, 52,4%, passou a contar com a posse de aparelhos celulares, o que equivale a um aumento de 4,6%, contribuindo para uma diminuição na proporção do uso do celular entre as áreas urbanas e rurais. Esse crescimento tecnológico não tem sido alheio à zona rural, nem às suas crianças, elas estão crescendo em um meio cada vez mais tecnológico. Ademais, o mundo rural tem se diversificado cada vez mais em vários aspectos, idade, potencial cultural e também em relação à inclusão digital (Bernardes et al., 2015).

Livingstone et al. (2008) afirmam que as famílias que possuem filhos são aquelas que mais rapidamente se convertem às novas tecnologias, fazendo-as comuns em seus lares. Mas o que nos chama a atenção é a existência de uma relação intergeracional, na qual as crianças assumem papel de agente e invertem a ordem geracional familiar, tradicionalmente existente no meio rural, onde o adulto é também o “dono do saber” (Woortmann, 1990). Aqui, são as crianças¹ que ensinam aos adultos como fazer uso das novas TIC's. Essa relação nos mostra, dentre outras coisas, “que as infâncias do campo são múltiplas porque também são múltiplos os campos que compõem o rural brasileiro” (Silva; Pasuch; Silva, 2012). Como diz Silva (2017) sobre o sertão, acreditamos que também não podemos pensar nem a infância, nem o rural, como aquela imagem

1 As crianças que observamos fazendo uso das novas TIC's possuíam entre 7 e 11 anos de idade.

engessada no tempo. Afinal, tanto a infância quanto o rural são dinâmicos e estão em constante processo de transformação.

O rural está se conectando cada vez mais. Quando comparamos as redes sociais, o *youtube* é a mais acessada pelas crianças e o *whatsapp*, pelos adultos. Essa última tem um profundo significado nesse contexto, pois ameniza, ainda que simbolicamente, a distância física e geográfica existente entre os que “saíram pra fora” (migraram) e os que ficaram, sobretudo, pela possibilidade das chamadas de áudio, vídeos e do compartilhamento em tempo real de imagens. Assim, buscaremos mostrar como as novas TIC’s têm sido um elemento transformador do mundo rural através de um processo mais facilitado de comunicação e informação. Defenderemos que, nesse processo, as crianças assumem um papel categórico, explorando, descobrindo e também ensinando os usos e as vantagens de se estar conectado.

Para facilitar a leitura, além desta introdução, dividimos o trabalho em várias partes. Dando continuidade, destacaremos o caminho metodológico feito. Em seguida, contextualizaremos o lócus de pesquisa que dá sustentação a esse processo metodológico. Depois, destacaremos a relação das pessoas nesse contexto com a internet, apresentando a relação das crianças com as TIC’s, e como elas invertem a ordem geracional, ensinando aos adultos. Concluiremos enfatizando que o uso não mediado da internet pode acarretar não apenas vantagens, mas também problemas. Por isso, chamamos a atenção para a necessidade de realizações de políticas educacionais que envolvam o tema em questão.

Questões Metodológicas

A pesquisa² que sustenta este trabalho está pautada no método etnográfico, no qual a observação participante se apresenta como metodologia base, mas não exclusiva. Fizemos uso da etnografia por acreditarmos que ela se apresenta como um dos meios mais eficazes quando desejamos acessar as experiências vividas pelas crianças em seu cotidiano (Sousa, 2015; Martins; Barbosa, 2010; Carvalho; Nunes, 2007). Acreditamos, assim como Sousa (2015, p. 152), que a etnografia: “[...] é uma relação entre os objetos, pessoas, situações e sensações provocadas no próprio pesquisador, torna-se, pois, muito mais do que captura do visível; a descrição etnográfica é por sua vez, a elaboração linguística desta experiência”.

Utilizamos também técnicas como conversas informais, confirmando que elas “viram grandes aliadas do pesquisador que investiga a infância por poder se desenrolar enquanto se brinca com eles, se trabalha ou se aprende, em qualquer ambiente e sem formalismos” (Sousa, 2014, p. 53). Utilizamos fotografia, desenhos temáticos,

² A pesquisa que originou este trabalho teve início no ano de 2017 e encontra-se em fase de finalização, mas algumas questões como as que são aqui apresentadas já puderam ser analisadas pelas autoras. Nesse processo, as idas a campo ocorreram mensalmente, e a permanência em campo tinha duração de 10 a 15 dias, nos quais a pesquisadora ficava residindo no local.

redações, dinâmicas e brincadeiras com crianças. Tudo isso nos permitiu um melhor entrosamento com os sujeitos da pesquisa, além de uma visão mais ampliada da vida cotidiana das crianças.

Ainda do ponto de vista metodológico, lembramos um fato ocorrido em campo com uma das autoras, que nos mostrava como o uso das novas TIC's na zona rural de Orobó era algo merecedor de atenção:

Desde a primeira vez, meu celular havia sido alvo de observação por algumas pessoas da comunidade. Era um modelo *Samsung Galaxy S III Mini*. Estava também um pouco sucateado, o que era visível a todos. Por esse motivo, fui presenteada por uma pessoa próxima ao meu convívio com um aparelho mais moderno. Em meu retorno ao campo, meu novo celular não passou despercebido, e também foi logo reconhecido como um J7. Fui até parabenizada por agora ter um celular “de vergonha”. O reconhecimento do meu novo celular foi percebido e comentado tanto por alguns adultos quanto por algumas crianças.

Era uma terça-feira do mês de julho, o ano 2017. Fui convidada para uma festa na casa da sogra da pessoa que tem me ajudado em campo. A comemoração não tinha outro motivo senão o mês de festejos juninos. Fazia muito frio, o que é comum nessa época do ano nessa área do município, apesar de esse ser um clima atípico no Nordeste. Na casa havia muita comida, bebida, um trio de forró e algumas crianças. Aproveitei a oportunidade para conhecer e fazer amizade com as crianças que estavam por lá. Tentei iniciar a conversa entre elas, o diálogo surgia, mas tímido ainda, até que uma delas pegou meu celular e perguntou: “Filma?” Respondi: “Quer que eu ligue a câmera pra filmar?” Liguei a câmera do celular e, em segundos, nossa interação já havia mudado. Fui aceita no grupo pela intermediação de um aparelho *smartphone*. Ficamos brincando de filmar e rever a filmagem durante boa parte da noite (Diário de Campo, 18/07/2017).

Destacamos esse episódio porque ele foi metodologicamente importante na pesquisa, uma vez que o *smartphone* se tornou um meio de aproximação e aceitação entre uma das pesquisadoras e as crianças. Estas, por sua vez, além de filmarem coisas, também demonstraram interesse em serem filmadas, bem como de se verem no vídeo. Aqui, o que nos chama a atenção é o fato de que mais do que uma brincadeira, a criança demonstrou o desejo de ser vista e ouvida. É assim que as consideramos em nossa pesquisa, levando-as a sério, tomando-as como participantes, como informantes qualificadas. Acreditamos que

Não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode casualmente até haver), mas a criança ao falar, faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta (...). (Abramowicz, 2011, p.24).

Enfatizarmos que, mesmo tomando as crianças como sujeitos principais da pesquisa, críticos e detentores de agência, não se constituindo em meros reprodutores da vida social, nosso empreendimento acadêmico não exclui os outros sujeitos sociais. Dessa

forma, embora tenhamos colocado nosso olhar mais atentamente sobre a criança, não deixamos de dialogar também com jovens e adultos.

Lócus de Pesquisa

A cidade de Orobó localiza-se na região do Agreste Setentrional do Estado de Pernambuco, distanciando-se cerca de 120 km da capital, Recife. Encontra-se na microrregião do Médio Capibaribe, fazendo divisa, ao Norte, com o Estado da Paraíba, ao Sul, com a cidade de Bom Jardim (PE), ao Leste, com Machados (PE) e São Vicente Ferrer (PE) e, a Oeste, com Casinhas (PE).

Segundo dados do último censo (2010), o município conta com uma população de 23.878 habitantes. Todos esses habitantes estão distribuídos em uma área territorial de 138.662 km². 75,1% da população vive em áreas rurais, o que faz de Orobó um município predominantemente rural. Porém, as pessoas que moram na zona rural de Orobó não vivem “isoladas em suas pequenas comunidades” (Paulo; Wanderley, 2006, p. 263). Em Orobó, as pessoas circulam, sendo comum se deslocarem dos sítios à sede municipal ou mesmo às cidades vizinhas, como Umbuzeiro (PB), em dias de feira.

A pesquisa vem sendo desenvolvida na zona rural, mais especificamente na vila Feira Nova e seu entorno. Feira Nova é uma vila rural, referenciada por seus moradores como comunidade. Ela abarca aproximadamente 200 famílias. Muitos de seus moradores são agricultores familiares camponeses, parte deles aposentados rurais, mas que ainda desenvolvem atividades na agricultura, sobretudo, para subsistência, negociando aquilo que plantam sempre que possível. A comunidade tem alguns poucos comerciantes que, em geral, possuem seu comércio na extensão de alguma parte de sua casa (quarto, sala, terraço).

Seus moradores, assim como a maior parte da população rural de Orobó, são pluriativos, alguns com emprego pela prefeitura, outros desenvolvendo os chamados “bicos”. Alguns homens são motoristas de toyotas, fazem transportes de passageiros dos sítios à sede municipal e às cidades vizinhas. As mulheres que não possuem nenhum tipo de comércio em sua casa vendem cosméticos, produtos de revistas, fazem serviços de manicure, cortam cabelo, fazem barbas, desenvolvem serviços de corte e costura. Outro fato que contribui para a economia das famílias é o de muitas delas receberem as chamadas bolsas de governo, o benefício do Programa Bolsa Família e, em alguns casos, também o Benefício de Prestação Continuada.

Embora rural, a comunidade apresenta aspectos híbridos, sendo comumente referenciada por seus moradores como “rua”. Ela dispõe de um Posto de Saúde da Família (PSF) e uma escola municipal com turmas que vão desde a creche até o nono ano do ensino fundamental. Isso faz com que vários alunos dos sítios vizinhos venham estudar na comunidade. Assim como a escola, o PSF também acaba sendo usado por muitos moradores do entorno local. O fato de Feira Nova ser tomada como rua já representa um fator de diferenciação entre seus moradores, sobretudo em oposição aos moradores dos sítios, ainda que muitos de seus moradores tenham origem “sitiante”.

Várias são as dificuldades enfrentadas pelos moradores da zona rural. Uma delas diz respeito ao sistema de comunicação já que, há algumas décadas, o sistema de comunicação mais comum entre os moradores da zona rural de Orobó e as pessoas que moravam em outras cidades se dava exclusivamente através de cartas. Quando as cartas chegavam à sede municipal, podiam ser levadas por qualquer pessoa da comunidade e esta ia distribuindo-as entre os destinatários, sem maiores burocracias. A rede de telefonia celular chegou às comunidades mais ou menos por volta de 2000/2001, com um péssimo sinal, diga-se de passagem, que perdura até os dias atuais.

Nessa época, nem todas as famílias conseguiam adquirir um aparelho celular, devido ao seu alto custo. Somente por volta de 2002³, segundo os moradores locais, é que em Feira Nova começou a ser instalada uma cabine telefônica. Essa instalação foi de responsabilidade da então gestão municipal em parceria com a TELPE (empresa de telecomunicação do estado). Quem desejasse fazer uso desse tipo de comunicação, pagaria um valor x por cada minuto utilizado. O valor cobrado era alto, sobretudo, considerando as condições financeiras dos moradores locais e, por isso, nem todos conseguiam fazer uso da cabine telefônica. Em 2003, a comunidade começou a receber instalações de telefones públicos, popularmente conhecido como *orelhões*. Através deles, se realizavam chamadas telefônicas e se recebiam ligações.

Hoje, com a expansão e o barateamento dos celulares, eles se propagaram pela zona rural de Orobó. Raramente encontraremos uma casa cujos moradores não possuam celular. A operadora mais utilizada pelos moradores é a Vivo, por ter o melhor sinal local. As demais nem sempre funcionam ou pegam em lugares específicos, como em um determinado quarto da casa, alguma área do quintal, etc. Isso não chega a ser um problema, embora já tenha sido, pois dado o avanço tecnológico, os aparelhos celulares, hoje, apresentam várias utilidades.

A internet atrelada às redes de comunicação tem sido cada vez mais utilizada pelos moradores da zona rural, ao ponto de ouvirmos das pessoas: “antigamente não existia isso e todo mundo vivia sem, agora a gente não consegue mais viver sem ele, né” (S., 53 anos – em relação ao *whatsapp*). Os *smartphones* são os aparelhos mais comuns entre os habitantes dessa região. Crianças, jovens, adultos e idosos fazem uso deles, obtendo as vantagens que eles podem lhes proporcionar.

O uso da internet: a comunicação facilitada

Há poucos anos, nesse contexto, a internet e as novas TIC's se davam de forma pouco manifestas. Há quatro anos, por exemplo, eram pouquíssimas as casas que contavam com instalações de internet e, caso alguém da comunidade ou do sítio desejasse

3 De igual modo, segundo os moradores, em 1992, foi instalada na comunidade de Matinadas uma cabine telefônica da TELPE, mas demorou ainda uma década para que esse sistema de comunicação chegasse à Vila Feira Nova e aos sítios.

acessar, teria que ir a alguma das poucas *lan houses* da região. Hoje, já podemos encontrar em diversas casas da comunidade e dos sítios instalações de internet através de antenas de uma empresa que possui sede na comunidade vizinha de Machados. Essas instalações facilitam o acesso à internet através do *wifi* que, conseqüentemente, facilita a comunicação para os moradores locais.

O *whatsapp* é uma das redes sociais mais utilizadas pelos moradores da região e frases como “Eu passo um zap pra tu”/“Passa um zap pra mim” é comum de se ouvir. O uso do *whatsapp* como ferramenta de comunicação proporciona aos moradores rurais outra realidade. Através dele, já não é difícil falar com aquele filho ou parente que migrou para o Rio de Janeiro, ou mesmo para outras cidades. Mais do que isso, o avanço dessa nova TIC permite fazer, além da chamada de voz, uma chamada de vídeo, através da qual, além de conversar, é possível também ver a pessoa, enviar fotos em tempo real e falar infinitas vezes com aquele que está próximo ou distante sem acréscimo financeiro.

Acreditamos que as vantagens desse aplicativo, atrelada à dificuldade de comunicação muito comum no passado daquele contexto local, fez com que seu uso se propagasse pela região. Sabemos que o *whatsapp* é muito utilizado em outras conjunturas, mas, nesse contexto, as pessoas, sobretudo aquelas mais idosas, possuem uma série de limitações no que se refere ao manuseio das novas TIC's. Apesar disso, elas vêm superando essas limitações e aprendendo cada vez mais a usá-las.

As TVs de plasma também estão presentes na maioria das residências. Nas vilas ou nos sítios, é comum encontrarmos, hoje, casas com TVs de LED e não mais a antiga TV de tubo. Praticamente todas as casas já possuem instalações para TV digital, mostrando assim como a zona rural vem acompanhando o avanço tecnológico. Algumas casas, por exemplo, possuem inclusive um modelo de TV que possibilita o acesso à internet.

Invertendo a ordem geracional: as crianças ensinam aos adultos como usar as TIC's

Aquilo que outrora afirmou Prensky (2001) em relação ao uso da internet por crianças e adultos, referindo-se respectivamente a esses grupos como “nativos digitais” e “imigrantes digitais”, destacando a aptidão do primeiro grupo em relação à inabilidade do segundo, ainda que seja questionável, calha com nossas observações de campo. Também concordamos com Almeida, Alves e Delicado (2011, p. 9) quando afirmam que “crianças e jovens ocupam, de fato, lugares de destaque no processo de inovação tecnológica”. São elas que, nesse contexto de pesquisa, ensinam a seus pais e avós como fazer uso da internet através das conversas pelo *whatsapp*, acessando o *facebook*, compartilhando e enviando arquivos, realizando chamadas de vídeos, enviando mensagens, ensinam como salvar um número no aparelho celular ou ainda como utilizar os termos comuns às redes sociais (salvar, *postar*, acessar).

Quando perguntamos a alguma pessoa adulta, em geral acima dos cinquenta anos de idade, como ela aprendeu a usar seu aparelho *smartphone* e a internet, recebemos como

resposta “meu filho(a)”, “meu neto(a)”, ou ainda outra criança com a qual se tem uma relação mais próxima, como um afilhado.

São as crianças que comumente iniciam os adultos no uso das novas TIC's. Elas, por sua vez, afirmaram quase sempre terem aprendido sozinhas. “A entrada massiva de equipamento tecnológico em casa veio reavivar na família um estatuto de lugar de produção e transmissão de saberes entre gerações – digitais, neste caso” (Almeida et al., 2013, p. 354). De fato, as crianças possuem uma relação muito próxima com a internet. Na verdade, uma das pesquisadoras foi ensinada por uma delas a como encontrar os chamados GIF que existem no aplicativo do *whatsapp* e, mesmo depois de ensinada, quando tentou encontrar sozinha, não teve a mesma facilidade que a criança.

Pensamos que essa relação denote uma das várias formas de manifestação da criança no meio social no qual se encontra inserida, pois “as crianças constituem, justamente, coortes que permanentemente entram e reciclam a vida social” (Almeida et al., 2013, p. 343). Acreditamos na capacidade de agência das crianças, que elas atuam tanto como criadoras de culturas próprias, quanto como coprodutoras do seu processo de socialização. Não podemos negar que em uma relação geracional como a de crianças e adultos exista sempre um teor de domínio das crianças pelos adultos, considerando a relação tutelada da criança por suas limitações.

Contudo, o que temos observado é que são elas quem mais detêm conhecimento e manejo sobre as novas TIC's, ensinando aos adultos e também inserindo-os nesse mundo mais tecnológico. Isso se apresenta como uma mudança importante no meio rural, dada a relação tradicional de transmissão do conhecimento que é passada do adulto às crianças. Nesse sentido, há uma clara inversão geracional de transmissão de conhecimento e também de poder, uma vez que são as crianças que detêm o maior domínio em relação às novas TIC's.

Almeida et al (2013, p. 342), ao pesquisarem entre as crianças de Portugal, nos mostram que são elas que

lideram na apropriação e uso competentes de novas tecnologias de informação e comunicação, revelando intensidades de utilização e níveis de proficiência superiores aos adultos e exibindo notáveis capacidades de navegação e comunicação no ciberespaço.

Apesar de encontrarmos semelhanças, não temos a intenção de generalizar essa relação para as crianças de outros contextos sociais. Seriam necessárias novas pesquisas para averiguar essa relação, mas é possível que, em contextos sociais onde haja um maior nível socioeconômico e educacional, os adultos já estejam inseridos nesse meio e, provavelmente, sejam os pais que iniciem as crianças nesse mundo tecnológico. Talvez, nesses contextos, os adultos já possuam um domínio adequado sobre o uso das novas TIC's e as crianças tenham acesso mais cedo a diferentes tipos de aparelhos.

Enfatizamos essa relação no nosso contexto de pesquisa porque acreditamos que “trazer o contexto para a análise, admitir que ele conta, pode justamente fornecer novos

contributos para a discussão teórica da relação geracional na contemporaneidade, a partir do impacto das novas tic” (Almeida et al., 2013, p. 348).

Na zona rural de Orobó, o uso mais comum é dos *smartphones* e, em alguns poucos casos, de aparelhos *notebooks* e *tablets*. Quase sempre o *smartphone* é do pai, da mãe ou de outra pessoa adulta próxima à criança. Raramente encontramos crianças que são detentoras desse tipo de aparelhos, embora tenhamos visto uns poucos casos, mas isso não é empecilho para que elas tenham relação com o aparelho. Geralmente, o uso é negociado, as crianças pedem para utilizar o celular e os adultos consentem. Essa relação também é compartilhada entre pares, as crianças compartilham o conteúdo consumido entre elas.

Um fato interessante é que mesmo aquela criança que faz parte de uma família cuja situação econômica não permite ainda a aquisição de tais aparelhos não fica sem consumir aquilo que a internet fornece. Foi assim que vimos duas crianças na calçada assistindo pelo celular um vídeo do comediante Tirulipa pelo canal do *youtube*. Sabíamos que uma delas não possuía acesso ao aparelho *smartphone*, por já conhecermos as condições socioeconômicas de sua família. Mas, mesmo em casos como esse, as crianças não deixam de ter acesso ao conteúdo disponível na internet, elas o detêm através da relação de generosidade que há entre seus pares. Por isso, acreditamos que:

A internet funciona também como um veículo de comunicação entre indivíduos e as novas tecnologias constituem atualmente um dos instrumentos estruturantes da cultura de pares entre crianças, por isso é determinante ter-se acesso a elas na construção do sentimento de pertença e de identidade (Buckingham, 2008 apud Almeida; Alves; Delicado, 2011, p. 21).

Outro fato interessante nessa cena onde uma criança compartilhava o vídeo com outra, é que elas o assistiam na calçada, porque estavam utilizando o *wifi* de uma terceira pessoa. Essa relação de generosidade nos parece interessante, pois esse compartilhamento permite o acesso à internet sem que a senha seja fornecida diretamente. Isso ocorre da seguinte maneira: a proprietária da rede coloca, ela mesma, a senha no aparelho da pessoa que pediu para usar seu *wifi*. De qualquer modo, compartilha-se o acesso à internet, mas a senha que permite o acesso a ela, não. Essa é mantida no mais absoluto sigilo.

Apesar disso, as novas TIC's são compartilhadas e consumidas entre as pessoas, que as usam nas calçadas, na praça, na rua ou mesmo em casa. Isso nos mostra que a internet é para a criança da zona rural um meio de sociabilidade, não ocorrendo nesse contexto o que Cardoso (2012) chamou de “cultura de quarto”, onde as crianças se enclausuram em seus quartos, vivendo cada vez mais conectadas e isoladas devido ao uso excessivo da internet.

No meio rural, compartilha-se mais do que o acesso à internet, compartilha-se a vida. O rural nunca é singular. Parafraseando Guimarães Rosa, dizemos que, no mundo rural, “viver é plural”. As crianças, desde muito cedo, aprendem isso.

O uso da internet pelas crianças: as redes mais acessadas

O mundo está se tornando cada vez mais tecnológico, e as crianças “estão usando cada vez mais as tecnologias digitais” (Cabello; Claro; Cabello-Hutt, 2015). “Em 2014, mais de 70% das crianças e dos adolescentes brasileiros entre 10 e 17 anos de idade foram considerados usuários da Internet” (CGI.br, 2015). Esse crescimento também vem ocorrendo com as crianças da zona rural.

O título deste tópico aponta para a rede social mais utilizada pelas crianças da zona rural de Orobó, o *youtube*. Talvez, pela diversidade que essa rede proporciona, pois ali se pode encontrar diversos vídeos sobre músicas, filmes, desenhos, vídeos de comédias, tutoriais sobre variados temas. Percebemos então que o uso da rede social para as crianças se apresenta muito mais como um entretenimento. A partir do momento em que se conectam, uma gama de informações culturais passa a fazer parte do universo da criança: ela conhece outros lugares, outras culturas, outras práticas e costumes. Essa conexão faz com que as crianças vivam em universos multiculturais (Friedmann, 2012).

Apesar de o *youtube* ser a rede mais acessada pelas crianças, há uma distinção entre aquilo que é visto por meninas e meninos, e há ainda outras redes que são acessadas com menor frequência. As meninas geralmente assistem a vídeos de músicas, desenhos, tutoriais de maquiagem. Um dos canais também bastante mencionado foi o “Bela bagunça”⁴, um canal onde uma menina de aproximadamente 10 anos de idade, juntamente com seu irmão mais novo, produz vídeos sobre vários assuntos. Os meninos, em sua maioria, assistem a filmes, vídeos de comédia, jogos.

A expressão “oi, galerinha do *youtube*” foi reverberada por algumas crianças quando, em conversa com uma das pesquisadoras, descobriram seu aparelho celular e logo perguntaram se filmava. Quando a câmera foi ativada, as crianças falaram “oi, galerinha do *youtube*”, fato que nos chamou a atenção. Entre os adolescentes, o *youtube* também é uma rede muito acessada, mas as redes sociais como *facebook* já começam a se fazer presentes, o que não ocorre entre as crianças.

Poucas são as crianças que usam a internet para fins educacionais como pesquisar algum trabalho da escola. Em geral, seu uso encontra-se muito mais relacionado com a socialização e a sociabilidade do que com questões educativas.

Outro fator importante é que, embora esse avanço tecnológico venha ganhando espaço na zona rural, sobretudo entre as crianças, elas não estão voltadas exclusivamente para essa relação. As crianças continuam brincando nas ruas, nas praças, e os novos elementos que vão surgindo como a introdução das novas TIC's vão sendo incorporados e acrescentados com a prática já estabelecida. É como se houvesse uma fusão entre elementos novos e tradicionais.

4 O Bela Bagunça é um canal no *youtube* que apresenta atualmente 3 milhões e 900 mil inscritos. No *instagram*, a página Bela Bagunça conta com 275 mil seguidores, a maioria crianças. Alguns dos vídeos possuem mais de 4 milhões de visualizações.

Considerações Finais

Nosso objetivo com este trabalho foi demonstrar como a zona rural tem se tornado cada vez mais conectada às novas TIC's, acompanhando, ainda que não no mesmo ritmo, os avanços tecnológicos no mundo. Procuramos mostrar também como as crianças são peças fundamentais para essa propagação naquele contexto. São elas que, na curiosidade própria da infância, descobrem e dominam mais facilmente esse mundo. Elas também ensinam aos adultos a conectarem, a usar o *smartphone* para falar com um parente que mora em outra cidade, facilitando-lhes o processo de comunicação. Essa relação de inversão funcional geracional nos mostra que “não há uma idade única para o aprendizado cultural: não apenas as crianças aprendem, mas os adultos não cessam de aprender; as crianças aprendem tanto quanto ensinam, dos/aos seus pares e dos/aos adultos” (Pires, 2010, p. 148).

Reafirmamos que, nesse contexto, o uso das novas TIC's pelas crianças não contribui para o individualismo, produzindo a chamada “cultura de quarto”, mas, pelo contrário, as crianças, além de fazerem até mesmo o uso coletivo das novas TIC's em lugares públicos como praça e calçadas, continuam brincando nas ruas. Brincadeiras com bola e o andar de bicicleta são as mais comuns, mas outros tipos também podem ser vistas, como brincar no balanço, brincar de roda, pega-pega e até mesmo brincar com alguns animais de pequeno porte como, por exemplo, a galinha, também são brincadeiras comuns e presentes. O uso lúdico das novas TIC's não exclui, nesse contexto, as brincadeiras mais tradicionais como parece acontecer na visão de alguns autores que afirmam que tais brincadeiras parecem estar cada vez mais raras, tendo em vista o aumento do uso das novas TIC's (Paiva; Costa, 2015).

Embora a democratização do acesso à internet seja um fator evidente na zona rural de Orobó, a escola, mesmo equipada com computadores e possuindo acesso à internet, ainda não explora essa capacidade de seus alunos, o que não contribui para o uso das TIC's para fins educacionais.

Por fim, alertamos para a necessidade de se produzir políticas educacionais que ensinem e incentivem as crianças a usar a internet de forma educativa, que alertem as crianças para os possíveis perigos de um mau uso. E isso, certamente, pode contribuir positivamente para a continuidade das mudanças e avanços no mundo rural. Finalizamos, afirmando que, dada a limitação que a elaboração deste trabalho acarreta, acreditamos que as lacunas aqui existentes possam ser futuramente preenchidas em trabalhos vindouros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ALMEIDA, N. A.; ALVES, N. de A.; DELICADO, A. As crianças e a internet em Portugal: perfis de uso. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 65, p.9-30, 2011.

- ALMEIDA, N. A. et al. Crianças e internet: a ordem geracional revisitada. **Análise Social**, 207, XLVIII (2.º), 2013.
- BERNARDES, J. C.; VIEIRA, S. C.; BOMFIM, E. B.; SANT'ANA, R. C. G. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na agricultura familiar: um caminho para a sustentabilidade**. Fórum Ambiental da Alta Paulista, 11, 2015, p. 113-127.
- CABELLO, P.; CLARO, M.; CABELLO-HUTT, T. Mediação parental no uso de tic segundo a percepção de crianças e adolescentes brasileiros: reflexões com base na pesquisa tic kids online brasil 2014. In: **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2015**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.
- CARDOSO, D. S. A cultura do quarto e o uso excessivo da internet. Resultados nacionais do inquérito Eu kids online. In: PONTE, C.; JORGE, A.; SIMÕES, J. A.; CARDOSO, D. S. (Org.). **Crianças e internet em Portugal**. Acessos, usos, riscos, mediações: resultado do inquérito Europeu Eu kids online. Coimbra: Ed. Minerva, 2012.
- CARNEIRO, M. J. (Org.). **Modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.
- CARVALHO, M. R.; NUNES, A. **Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância**. Anais do 31º Encontro da ANPOCS, Caxambu, 2007.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios e Empresas do Brasil – TIC Domicílios 2014**. Coord. Alexandre F. Barbosa. São Paulo: CGI.br, 2015.
- DANTAS, T.; GODOY, R. Youtubers mirins: mera expressão artística ou trabalho infantil? In: **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.
- FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil: observações, adequações e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.
- LIVINGSTONE, S. et al. (Org.). **UE Kids on Line**. Comparing Children's Online Opportunities and Risks across Europe [relatório]. Londres: LSE, 2008.
- MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 8-28, jul./dez, 2010.
- PAIVA, N. M. N. de; COSTA, J. da S. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça. **Psicologia.pt: o portal dos psicólogos**, 2015.
- PAULO, L. A. M.; WANDERLEY, B. N. M. Jovens rurais de Orobó: a realidade do presente e os sonhos para o futuro – pesquisa exploratória. In: SCOTT, P.; CORDEIRO, R. **Agricultura familiar e gênero: práticas, movimentos e políticas públicas**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.
- PIRES, F. F. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez.2010.
- PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing>>.
- RIBEIRO, E. M. et al. Rural e urbano, crianças e agricultores: os encontros no sítio de Saluzinho. **Revista Agriculturas: experiências em agroecologia**, v.12, n.2, p. 15-22, 2015.
- SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – SECOM. **Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**.

SILVA, L. A. O sertão para além da estética da boniteza da dor: reflexões a partir de Catingueira – PB. **Inter Espaço**, Grajaú, v. 3, n. 9, p. 66-87, mai./ago. 2017.

_____. As Crianças e a Etnografia: Criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p.140-164, jan./jul. 2015.

SOUSA, L. E. **Umbigos enterrados**: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2014.

WOORTMANN, K. **Com parente não se 'negueia'**. O campesinato como ordem moral. Brasília: Editora Universitária de Brasília/Tempo Brasileiro, 1990.

RESUMO

O presente trabalho, desdobramentos de pesquisas sobre a infância rural na cidade de Orobó (PE), objetiva discutir um fenômeno relativamente recente na região e que nos tem chamado a atenção: o crescente uso do acesso à internet pelas crianças da zona rural e uma inversão da ordem geracional, através da qual as crianças ensinam aos adultos a como fazer uso das novas TIC's, contribuindo para um processo de subversão da ordem do processo de transmissão do conhecimento no mundo rural. Nesse cenário, destacamos, sobretudo, o acesso à internet por meio do *smartphone*, ganhando destaque a relação com as redes sociais como o *whatsapp* e o *youtube*. Metodologicamente, o trabalho se enquadra numa perspectiva qualitativa, na qual a etnografia foi a base para o desenvolvimento da pesquisa atrelada ao uso da observação participante.

Palavras-chave:

crianças, geração, zona rural, novas TIC's.

DATA DE RECEBIMENTO: 28/02/2018

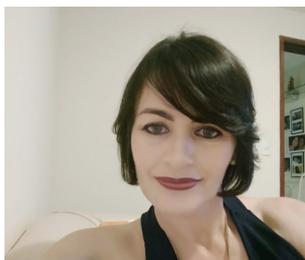
DATA DE APROVAÇÃO: 09/06/2018



Patrícia Oliveira S. dos Santos

Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Brasil. Mestre em Antropologia e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. É integrante do grupo *Crias: criança, sociedade e cultura* da UFPB e trabalha com temas relacionados à criança e à infância, com destaque atualmente para a infância rural.

E-mail: patriciaoss1288@yahoo.com.br



Maria de Assunção Lima de Paulo

Doutora em Sociologia. Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Brasil, desenvolve pesquisas no campo da sociologia rural com ênfase em cultura, identidades, juventude rural e educação.

E-mail: assuncaolp@yahoo.com.br



IMAGEM: Pxhere

Ser criança em movimento: ontologias e alteridade na pesquisa com crianças

Gustavo Belisário d'Araújo Couto

Antonádia Monteiro Borges

Chico Bento é um famoso personagem criado pelo cartunista Maurício de Sousa. A personagem foi inspirada no tio-avô do cartunista, que morava em uma zona rural no interior de São Paulo¹. Nos quadrinhos, Chico leva uma vida que seria “típica” de uma criança caipira, termo ligeiramente derogatório para se referir a quem é da roça, da terra: anda de pés descalços, cria galinhas e porcos, tira notas ruins na escola, rouba goiabas do vizinho. As histórias de Chico Bento trazem de maneira lúdica alguns lugares-comuns tematizados pelas Ciências Sociais em se tratando das infâncias experienciadas no campo: o trabalho infantil, a defasagem escolar e outras precariedades da vida rural.

Não é propósito deste artigo fazer uma taxonomia de uma infância típica dos contextos rurais, uma etnografia do Chico Bento. Este artigo se propõe a narrar trânsitos entre o rural e o urbano, entre crianças e adultos, questionando algumas das fronteiras usadas por nós, cientistas sociais. Por um lado, nossa proposta tem por bases reflexões sobre infância nos lugares em que fazemos pesquisa. Por outro, somos fortemente inspirados pelas contribuições epistemológicas do antropólogo sul-africano Archie Mafeje, que aposta no conceito de formação social para romper com o conceito de alteridade e outras distinções taxonômicas que separam diferentes formas de vida com o fim de torná-las cognoscíveis.

Mafeje e a crítica às taxonomias da antropologia

De que forma a Antropologia lida com as diferentes formas de ser criança e de ser adulto? Desde sua constituição, a Antropologia da Criança questiona concepções de criança e infância que são pretensamente universais. Cohn (2005) discute a concepção de infância entre os indígenas Xikrin, onde as crianças se engajam legitimamente nas relações sociais enquanto agentes, afastando-se da ideia de seres incompletos que necessitam passar por uma socialização para se integrarem à sociedade. Tassinari (2009) também defende que existem múltiplas possibilidades de viver e de definir infância, discutindo a relativa autonomia que as crianças possuem ao poderem transitar entre casas, lugares e famílias em sociedades indígenas.

Schuch (2005) salienta a forma como a universalização da infância, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tem impactado na constituição do sistema socioeducativo para adolescentes em conflito com a lei e nas tensões desse ideal universalista em sua discrepância com a experiência concreta dos adolescentes internados no sistema. Essas e muitas outras pesquisas levantam a importância de olharmos para as peculiaridades das diversas formas de ser criança existentes, afirmando que não é aplicável a todos os contextos a ideia de uma infância como fase da vida em que se dá o desenvolvimento, a socialização, a educação, a inocência e não é permitido o trabalho.

¹ <https://super.abril.com.br/cultura/turma-do-mauricio/>

No entanto, pouco foi pensado na disciplina sobre o que é ser adulto e as diferentes formas de experienciar ser adulto. A Sociologia da Infância tematizou o par criança-adulto, opondo radicalmente os dois pólos. Um conjunto de sociólogos aposta em uma alteridade entre crianças e adultos para advogar nas “culturas infantis” enquanto um objeto. O sentido dessa agência nem sempre acompanha um rompimento com a naturalização de uma alteridade fundamental entre crianças e adultos. Seria o foco desses estudos “a reprodução interpretativa entre pares” (Corsaro, 2002), ou o “reconhecimento da autonomia das formas culturais, a inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância” (Sarmiento, 2005, p. 374). Reconhece-se as crianças enquanto atores sociais relevantes, reificando-se a alteridade entre crianças e adultos.

Ariès (1981) argumenta que a infância moderna foi fruto de um processo histórico particular ocorrido na Europa ocidental. Com muita perspicácia, o autor vai mostrando como a concepção de infância foi mudando ao longo dos séculos na França, até chegar a ser uma fase separada do mundo dos adultos. A pesquisa de Ariès fortalece a antropologia da criança, que refuta uma concepção universal de infância. Todavia, um viés pouco explorado na leitura do historiador diz respeito às transformações que a concepção de adulto também sofreu na Europa no mesmo período. Ariès não só diz que a escola foi se tornando o *lócus* da educação das crianças por excelência, mas também fala que os adultos foram deixando de frequentá-la ao longo desses séculos. Ariès não só diz que as brincadeiras foram cada vez mais consideradas próprias do mundo das crianças. Ele também diz que os jogos dos adultos se diferenciaram das brincadeiras infantis.

Neste artigo, a escolha por não tratar de infâncias rurais não advém de uma recusa em dialogar com meninas e meninos que caibam na gaveta do rural, oriundas das classificações da sociologia rural ou de etnografias sobre campesinato. A intenção é bem mais escapar de um enquadramento do problema sustentado duplamente em uma noção de alteridade – entre crianças e adultos, entre rural e urbano – que reduz a plasticidade das formações sociais a uma taxonomia baseada em um universalismo civilizatório. Se há diferenças entre a roça e a cidade, ou entre uma criança e um adulto, essas devem ser demonstradas analiticamente, a partir de uma interlocução autêntica entre as partes. Não se deve assumir uma diferença a priori que nos impeça de desconfiar de uma artimanha muito comum nas ciências sociais – a de ocuparmos simultaneamente um lugar na relação com o outro e um lugar que lhe é exterior, ou seja, um ponto de vista que garante a nossas limitadas considerações o poder da totalidade. Nossa experiência de pesquisa indica que tratar de “infâncias rurais” como um objeto a priori pode incorrer em um erro de circunscrever nossa atenção a recortes supostos como universais (certa idade, certa localização geográfica não-urbana), deixando intactos problemas desafiantes para a lógica científica eurocêntrica com pretensão universalista.

Nossa preocupação remonta à produção teórica de Archie Mafeje, em especial à sua discussão sobre a ideologia do tribalismo (Mafeje, 1971). Mafeje desenvolve uma crítica profunda às buscas por traços e formas universais, a partir de sistemas classificatórios exógenos às realidades africanas. Para o autor, a tentativa da sociologia rural de

enquadrar os modos de vida africanos a partir de conceitos forjados no continente europeu pressupunha uma divisão taxonômica das sociedades africanas a partir da chave da alteridade produzida a partir de um vetor único – o colonial, capitalista. Sem propor abandonar o debate com as teorias clássicas, Mafeje nos desafia a enxergar a produção de diferenças das formações sociais sem cair nos dualismos.

Distinções entre urbano e rural, moderno e tradicional, por exemplo, podem ser assim relacionadas ao que Mafeje chamou de ideologia do tribalismo, ou seja, um modo de produção de conhecimento que impõe a concatenação de partes que comporiam a sociedade, em vez de um olhar voltado ao que ele chama de formação social, para sua imbricação dinâmica e, portanto, plástica, móvel, nada afeita a modelos analíticos estanques e a abordagens condicionadas *a priori* (Borges et al, 2015).

Essa proposta teórica de Mafeje inspira a escrita deste artigo por dois vieses. Primeiro, o argumento que pretendemos aqui desenvolver é o de que a experiência de ser criança aqui descrita não se restringe ao limite do rural, em oposição ao urbano. A partir da pesquisa em um contexto denominado rural, pretendemos traçar reflexões sobre diferentes maneiras de se conceber ser criança sem fazer desta um tipo ideal rural. O conceito de formação social de Mafeje também contribui para pensar ser criança como uma produção de diferenças que convivem, sem necessariamente criar distinções de classes etárias ou uma contraposição necessária entre adultos e crianças.

Guerra de pipoca: a infância como substância

Parte importante de uma de nossas pesquisas se deu na escola da localidade conhecida como Rodeador e no trajeto do acampamento sem-terra Canaã até ela. Diariamente, as crianças das chácaras, acampamentos e assentamentos próximos ao Rodeador faziam o trajeto de ônibus. Os ônibus que as transportavam eram diferentes, de acordo com classificações etárias. O ônibus dos menores – para crianças de 4 a 7 anos – passava mais cedo. O ônibus dos maiores – mais de oito anos – passava em seguida. E os adultos pegavam o ônibus de linha para ir para suas aulas, à noite.

Abrindo uma exceção ao pesquisador, o ônibus dos menores transportou o antropólogo junto com as crianças em seu trajeto à escola. Depois de entrar, o ônibus passava em outros acampamentos, assentamentos e chácaras, buscando outras crianças. Em uma das idas à escola, acompanhei e fui acompanhado por Caetano, 5 anos, filho de Dona Rita, que me abrigou em sua casa por três semanas durante a pesquisa. Caetano estava sentado ao meu lado e pediu para eu colocar o cinto de segurança. Expliquei para ele que o cinto era muito pequeno para mim. Foi então que uma menina da turma dele, Bianca, me questionou:

Bianca: Você vai estudar? Você tá nos ônibus dos menores por quê?

Gustavo: É. Eu sou criança – disse em tom de brincadeira, curioso para ver aonde ela levaria.

Bianca: Criança? Cadê sua mochila de ir para a escola?

Gustavo: Olha aqui meu caderno – apontando para o diário de campo.

O menino da frente entrou na conversa também.

Menino: Nunca vi criança de bigode!

Bianca: Você tem carteira – disse ela apontando para meu bolso. Você não é criança.

Ao chegar à escola, na saída do ônibus, Bianca voltou a levar a sério o que eu tinha dito. “Você fica na fila dos meninos!”, indicando-me que, para ser criança, teria que agir como uma: desfazer-me da carteira, do bigode, usar mochila e entrar na fila. No ônibus dos menores, eu deveria usar o cinto.

Mais do que uma classificação que permite identificar crianças e adultos baseada em uma concepção cultural, Bianca sugeriu que ser criança dependia de um fluxo que a relacionava a um conjunto de objetos, de características. A mochila, o cinto e o ônibus carregavam consigo uma substância infantil. A carteira e o bigode continham o ser adulto em sua composição. Os atributos de adultos e de crianças não implicavam para Bianca uma consequente classificação estanque, em uma taxonomia. Eu poderia ser adulto e estar no ônibus dos menores e, possivelmente, uma criança que tivesse uma carteira não seria menos criança. O fluxo entre coisas de criança e de adultos transpunha a barreira do que era concebido como ser criança e ser adulto.

Essa ideia de que um conjunto de coisas possui propriedades “de criança” também apareceu em uma das visitas que fiz a Laura, uma das moradoras do Canaã. Na ocasião, sua mãe, que mora no interior do Piauí, estava visitando a filha e os netos no acampamento e aproveitando a estadia na capital para fazer consultas no hospital. A mãe de Laura tinha por volta de 60 anos. Laura a apresentou para mim:

Laura: Ela está doente. Veio ver um médico.

Mãe de Laura: É. Daqui a pouco estou que nem criança... Você sabia, meu filho, que gente velha vira criança? Eu não virei criança ainda, não. Falta uns anos ainda. Mas gente muito velha tem que usar fralda, tem que comer na mão dos outros. Fica dependendo dos outros, sabe? Precisa dos outros pra banhar, pra trocar de roupa...

Como para Bianca, para a mãe de Laura, ser criança é uma propriedade que emerge na relação que se tem com objetos, com necessidades, em suma, com outras coisas além de si mesmo. As fraldas comportam algo de criança. A necessidade específica de cuidados também é característica de crianças. No entanto, nem a fralda nem a ajuda dos outros para tomar banho ou trocar de roupa são exclusivos das crianças. Velhos também desfrutam desse fluxo de cuidados similar aos que se destinam para crianças. “Ser criança”, portanto, não seria uma característica exclusiva de crianças.

A noção fluida de ser criança, como substância, transformadora de quem a compartilha, fez-se notar vividamente em um dos fins de semana em que fui passar filmes no acampamento. Naquela ocasião, duas moradoras do Canaã – Rosa e Eliana – mostraram que as fronteiras entre crianças e adultos não eram pensadas ou vividas de forma rígida. Naquele domingo, com o projetor do Departamento de Antropologia da UnB, com o

DVD do filme, com três refrigerantes e alguns sacos com milho de pipoca, retornei ao Canaã. Passei na casa de Dona Rita e falei para Caetano e sua irmãzinha Verônica irem para a igreja, onde eu passaria o filme. Chamei também as crianças da casa de Eliana. Quando fui para a casa de Rosa para avisar André, Kethlen e Felipe acerca do evento, ela me perguntou:

Rosa: E é só para criança, é? Eu posso ir também?

Gustavo: Pode!

Rosa: Eu sou criança também, sabia?

A afirmação de Rosa me deixou um pouco desconcertado. Não estava preparado para ouvir “Eu sou criança também” de uma mulher com três filhos e mais de trinta anos. Falei para Rosa que ela poderia assistir ao filme também. Ela se animou e disse que chamaria Eliana para ver junto. No caminho para a igreja, sem entender o ponto de Rosa, fiquei imaginando se a mãe gostaria apenas de assistir ao filme. Será que ela achou que eu negaria a ela a possibilidade de ver o filme? “Passar-se por” criança seria uma “estratégia” para conseguir comer pipoca e ver um desenho animado?

Quando chegamos à igreja, estavam todos sentados. Rosa e Eliana estavam lá. Enquanto fui montar o projetor, Eliana disse que ia estourar a pipoca. Alguns minutos depois, Eliana voltou com duas bacias de pipoca e as colocou no chão, entre as cadeiras e a imagem projetada do filme. Assim que ela regressou, coloquei o filme para começar. A animação do dia era *O Menino e o Mundo*, uma produção brasileira de 2014. O filme conta a história de um menino que deixa a aldeia onde vive para encontrar seu pai, que foi tentar ganhar a vida na cidade. Algumas crianças acompanharam atentamente o filme, reagindo às ações do menino e rindo. Victor, a todo o momento, levantava para pegar a pipoca da bacia no meio e parecia pouco se interessar pela animação. Leonardo e Caetano ficaram vidrados no filme.

Quando acabou a projeção, perguntei “O que vocês acharam?”, com o propósito de saber as impressões sobre a animação. Minha postura, naturalizada pelos vícios acadêmicos e pedagógicos, revelava uma ansiedade para promover um inquérito com tons dialógicos, a fim de avaliar se a atividade tinha sido produtiva ou não. A resposta à minha crença desenvolvimentista veio com o grito de Lucas, de doze anos: “Guerra de pipoca!”. Lucas encheu a mão com a pipoca da bacia e jogou em Cleonice, de 11 anos. A menina respondeu com o mesmo gesto. As outras crianças entraram rapidamente na brincadeira. As pipocas eram lançadas para todos os cantos. As crianças riam. Em meio às nuvens de pipoca que entrecruzavam a igreja, olhei para Eliana e Rosa com a expectativa de que elas interrompessem a brincadeira. Ainda não me dera por vencido, em meu afã de educador popular de fim de semana. As duas mães, sem titubear, encheram a mão com pipoca da bacia e participaram da guerra *como as outras crianças*. A pipoca da bacia espalhou-se toda pelo chão da igreja. Eliana, Rosa, Verônica (16 anos) e eu varremos o chão depois da guerra, enquanto *as demais crianças* foram jogar futebol no campinho lá fora.

A conversa com Rosa e sua participação na guerra de pipoca continuaram me desestabilizando após aquele domingo. As ações de Rosa não faziam parte daquilo que

eu – e qualquer um como eu – esperaria de um adulto. Na minha expectativa, o adulto, naquela ocasião, seria sério, interromperia a guerra de pipoca por fazer sujeira, por dar muito trabalho. Um adulto chamaria a atenção das crianças para participar do debate, para externar suas opiniões sobre o filme. Rosa e Eliana tomaram outro caminho. Elas não imitaram uma criança. Elas entraram na brincadeira da mesma forma que as crianças. Isso de forma alguma era entendido como algo de que deveriam sentir vergonha, algo que as diminuísse. Em outra ocasião, ela voltou a afirmar ser criança. “Você estuda crianças, né? Então vai ter que me estudar também.”

Assim como Bianca e a mãe de Laura, para Rosa, ser criança não tem a ver com uma classificação estanque que parte de um conceito ao qual a experiência deve reverência. Em parte, porque passa longe de ser mensurável – não é uma diferença etária e nem de tamanho. Ademais, a brincadeira da criança pode impregnar o adulto. Mexe com a criança que nele pode vir a ser. Tem a ver com um fluxo que conecta pessoas, coisas, brincadeiras e desenhos animados. Ser criança vem acompanhado dos movimentos da guerra de pipoca, da queimada, do pique-cola. Deixar se afetar por músicas e desenhos animados também faz parte do fluxo. Tornam-se crianças por pegarem o ônibus dos menores e por usarem mochila, como Bianca. Eliana se faz criança cantando as músicas do MST e jogando pipoca em outras crianças. Rosa é criança também. Esse fluxo criança – ou devir, na acepção de Deleuze e Guatari (1997/1980) – não exclui adultas ou idosas no seu movimento.

O fluxo-criança, no entanto, não apaga as diferenças que se estabelecem entre ser adulto e ser criança, pois assim como o ser criança, o ser adulto tampouco corresponderia a uma categoria taxonômica rígida. Ser adulto também é um fluxo. Em vez de conectar as pessoas com desenhos animados e brincadeiras, o adulto é feito com carteira, com bigode, com bebida alcoólica², talvez com trabalho. Existe um movimento em sentido diverso do ser criança, que é o movimento de ser adulto. E este movimento de tornar-se adulto tampouco é exclusivo das pessoas adultas, uma vez que crianças também trabalham, também bebem bebidas alcoólicas, também podem ter carteira. Em suma, existe um devir-adulto que também pode atravessar as crianças. Entre as concepções estanques do que é criança e do que é adulto cabem muitas figuras: a criança trabalhadora; o adulto analfabeto; a criança mãe; a adolescente em conflito com a lei; a liderança sem-terrinha; a mãe na guerra de pipoca ou o vizinho adulto no jogo de queimada, divertindo-se com as crianças pequenas, como veremos na próxima seção.

A guerra de pipoca da qual Rosa e Eliana participaram não deveria ser reduzida a uma lembrança da criança que elas foram³. Não é uma regressão a um estágio anterior de sua vida. Rosa e Eliana se fizeram criança no presente, simultaneamente ao movimento da guerra de pipoca. Assim como a criança que trabalha na roça não necessariamente preconiza ou antecipa seu futuro como adulto. Ela se faz adulta no presente, no movimento de seu trabalho. Criança e adulto convivem e se sucedem em um tempo

2 Dona Rita disse uma vez a Caetano que cachaça não era bebida para criança.

3 Sobre a distinção entre devir-criança e a criança como memória, ver Deleuze e Guatari, 1997, p. 81.

que não é linear, independentemente de seu tamanho ou idade. O que normalmente chamamos passado, presente e futuro, conformam tempos coexistentes, ou melhor, um amálgama indivisível, tornando impossível separar a infância da fase adulta em uma linha ascendente e sem volta.

Considerações finais

A experiência no Canaã ensina não só sobre a importância de incorporar os adultos nas pesquisas com crianças, mas a importância de pesquisar as diferentes concepções e formas de ser adulto. Adultos e crianças são produzidos um a partir do outro, como demonstram as pesquisas que incorporaram os adultos em suas investigações com crianças. Pires (2007), por exemplo, relata o atrito que teve com uma vizinha durante sua pesquisa em Catingueira. Quando as crianças a visitavam, a pesquisadora lhes permitiu fazer coisas que, em geral, um adulto não deveria assentir. Em sua casa, as crianças podiam pular no sofá, fazer barulho e brincar de uma forma em que, nas suas próprias casas, não seria permitido. A “irresponsabilidade” da pesquisadora por não colocar limites nas crianças chegou ao ponto de uma vizinha fazer reclamações (Pires, 2007).

Ao colocar que comportar-se demasiadamente como criança a inseria em uma situação de desconfiança frente aos outros por não corresponder às expectativas do comportamento adulto, Pires (2007) apresenta que existiam, em Catingueira, noções de adulto relacionadas às noções de crianças, e que refletir sobre as concepções de infância têm relação com o que é esperado dos adultos. É bem verdade que a postura dos adultos encontrada por Pires em Catingueira foi bem diferente da que encontrei no Canaã. Não é comum que compartilhem as mesmas conversas ou debatam opiniões. Em sua experiência de pesquisa, crianças e adultos formavam ontologias completamente distintas, o que lançava desafios para Pires, que não se encaixava na perspectiva corrente de ser adulta (Pires, 2007). A autora, falando somente de Catingueira, é muito cautelosa e não universaliza a forte distinção entre crianças e adultos. O fato de adultos e crianças serem concebidos de maneira distinta em Catingueira é um aspecto importante para a pesquisa com crianças naquela região. Assim como Pires, muitos adultos no Canaã não caberiam no que se espera de um adulto em Catingueira. O que é ser adulto em determinado lugar não deveria também ser uma questão? O que é igualmente obliterado nas pesquisas que tomam essa concepção de adulto como universal?

A investigação das concepções de adulto pode afetar outras pesquisas para além da antropologia da criança. Não separar os fenômenos tidos como parte do “mundo das crianças” de fenômenos do “mundo das adultas” implica não separar as pesquisas com crianças das pesquisas sobre o Estado, religião, economia ou com os movimentos sociais. Sem abandonar a atenção para as vozes das crianças nas pesquisas, a discussão sobre as influências de diferentes concepções de adulto e de criança podem ser relevantes para muitos outros contextos de pesquisa.

Em vez de conceber crianças e adultos somente em termos anatômicos ou etários, a distinção entre crianças e adultos poderia ser considerada a partir de uma atenção aos seus

movimentos, ou seja, para o fato de que o ser criança seria um fluxo que se coloca e coloca em movimento a todos, não somente as crianças. Decorre disso uma convivência entre crianças e adultos no trabalho, em casa, nas atividades políticas e na vida. A criança não é o passado do adulto, aqui. Essa cinestesia não é pensada como a sinestesia na psicanálise – uma lembrança individual da criança interior de cada um. O devir criança é pulsante nas crianças e adultas do presente, como foi nas crianças e nas adultas anteriormente. Crianças e adultos são o passado. Ser criança atravessa as gerações, mantendo as brincadeiras vivas. O passado e a criança não são interiores, privados. Ambos são compartilhados. Adultos e crianças são inseparáveis em qualquer linha do tempo.

Boa parte das ciências sociais – e da antropologia, em particular – também sustenta a separação entre crianças e adultos no desenvolvimento de suas pesquisas. As crianças são simplesmente ignoradas em parte considerável das etnografias, artigos e projetos de pesquisa, sugerindo que somente adultos habitam as formações sociais estudadas. As vozes das crianças são quase restritas aos campos da antropologia da criança e sociologia da infância.

Calcada na ideia de alteridade, a organização da antropologia ocorreu a partir da concepção de que crianças constituiriam um objeto à parte. Essa separação entre objetos de pesquisa – crianças e adultos – contribuiu muito pouco para refletir sobre a diversidade de maneiras de ser adulto nas etnografias. As ênfases nas vozes dos adultos nas pesquisas não renderam maiores reflexões sobre essa categoria. Nessa divisão, coube às pesquisas com crianças fazer esse tipo de reflexão, uma vez que pesquisar crianças prescinde de uma negociação com as expectativas que envolvem ser adulto (Pires, 2007). Essas investigações abrem caminho para o rompimento epistemológico com a divisão ontológica entre crianças e adultos, questionando a própria maneira como essas divisões científicas – e antropológicas – são constituídas. Se, como Rosa, adultas podem ser crianças também, temos em mãos reflexões que podem afetar pesquisas em múltiplos lugares e contextos que vão muito além das pesquisas com crianças, pois colocam em xeque a recorrente equiparação entre ontologia e alteridade.

A rejeição a uma classificação estanque nas categorias de criança e adulto coloca um desafio para a antropologia. Torna-se incompatível levar a sério essa rejeição e, ao mesmo tempo, partir de uma pré-noção de infância no desenho da pesquisa. A própria separação de uma antropologia da criança das demais áreas perderia seu sentido. Chico Bento, na tirinha que abriu este artigo, rejeitou a proposta de Geninho de delimitar em quais terras ele teria ou não o direito de transitar e usufruir. No lugar de tentar encontrar a infância típica do campo, talvez nosso desafio seja abraçar essas rejeições classificatórias e observar concretamente por onde os fluxos e trânsitos passam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIES, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A, 1981.
- BELISÁRIO, G. **Brincando na terra: tempo, política e faz de conta no acampamento Canaã (MST – DF)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília 2016.

- _____. Entre Representantes e Fofoqueiros. **POLÍTICA & TRABALHO** (UFPB. IMPRESSO), v. 45, p. 359-372, 2017.
- _____. Sem pai, sem mãe. **Cadernos de Campo**, (USP), v. 24, p. 140, 2016.
- BORGES, A. et al. Pós-Antropologia: as críticas de Archie Mafeje ao conceito de alteridade e sua proposta de uma ontologia combativa. **Sociedade e Estado**, (UnB), v. 30. n. 4., 2015.
- BORGES, A.; KAEZER, V. O Recanto dos Meninos. In: MILSTEIN, D. et al. **Encuentros etnográficos con niños y adolescentes**. Entre tiempos y espacios compartidos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.
- BUSS-SIMÃO, M. Antropologia da Criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Revista Teias**, v.10, n.20, jul., 2009.
- COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- _____. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**. Porto Alegre, v. 13., n. 2., 2013.
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia** (Vol. 4 e 5). Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1997 (Original de 1980).
- DELEUZE, G. O que as crianças dizem? In: Deleuze (Org.), **Crítica e clínica**. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1997. p. 73-79.
- _____. **Bergsonismo**. Tradução Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34 Letras, 1999.
- MAFEJE, A. The ideology of “Tribalism”. **The Journal of Modern African Studies**. v. 9, n. 2, p. 253-261, 1971.
- _____. **The theory and ethnography of african social formations**. The case of the interlacustrine kingdoms. London: Codesria book Series, 1991.
- PIRES, F. Crescendo em Catingueira: criança, família e organização social no semiárido nordestino. **Mana**, v.18, p. 539-561, 2012.
- _____. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**. v. 50, n. 1, 2007.
- SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, 2005.
- SCHUCH, P. **Práticas de Justiça: Uma etnografia do “Campo de atenção ao adolescente infrator” no Rio Grande do Sul, depois do Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005
- TASSINARI, A. **Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola – ou a sociedade contra a escola**. Encontro Anual da Anpocs, 33. Caxambu, 2009. Disponível em <<https://anpocs.com/index.php/papers-33-encontro/gt-28/gt16-24/1935-antonellatassinari-multiplas/file>>

RESUMO

Neste artigo, convidamos os leitores a rejeitar classificações apriorísticas do que é ser criança e ser adulto, rural e urbano. Para alguns sujeitos com quem fizemos a pesquisa, ser criança é entendido como uma substância que atravessa não só as crianças, mas também os adultos. Levando a sério essa negação de uma alteridade fundamental entre crianças e adultos, lançamos questões epistêmicas sobre pesquisar com crianças de forma a dar conta de suas múltiplas ontologias. Inspiramo-nos pela proposta epistemológica e teórica do autor sul-africano Archie Mafeje e sua crítica às taxonomizações feitas pela Antropologia.

Palavras chave: criança; movimento; rural; taxonomia

DATA DE RECEBIMENTO: 02/02/2018

DATA DE APROVAÇÃO: 25/07/2018



Gustavo Belisário d'Araújo Couto

Doutorando em Antropologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação de Antropologia Social da Universidade de Brasília (PPGAS/UnB), Brasil. Graduado em Ciência Política pela Universidade de Brasília (UnB), Brasil, em 2013. Tem experiência de pesquisa com crianças, educação, movimentos sociais, política e teoria antropológica.

E-mail: pp.belisario@gmail.com



Antonádia Monteiro Borges

Doutora em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB), Brasil (2003). Atualmente, é Professora no Departamento de Antropologia da UnB. Dedicou-se à pesquisa em teoria antropológica, com trabalho de campo no Brasil e África do Sul.

E-mail: antonadia@gmail.com



IMAGEM: PxHere

Educação democrática, sem medo e sem mordança

ENTREVISTA DE *Andréa Martello E Jane Santos da Silva*
COM *Gaudêncio Frigotto*

Andréa Martello Professor Gaudêncio, agradeço sua disponibilidade para esta entrevista e vou pedir para o senhor falar um pouco da sua trajetória e por que se tornou relevante a abordagem desse movimento do Escola sem Partido em suas pesquisas.

Gaudêncio Frigotto No plano mais remoto, eu acho que a gênese disso está na minha própria formação. Eu sou formado em Filosofia e Pedagogia. Fiz o Mestrado na Fundação Getúlio Vargas (FGV), Brasil, em pleno período de ditadura, 1974. Paradoxalmente, a ditadura se acomodou no Instituto de Estudos Avançados de Educação da FGV, que foi criado para acomodar pessoas não gratas à ditadura, mas que não podiam ser simplesmente presas ou expulsas do país. Cito o ex-ministro da Educação do Governo Castelo Branco, Raimundo Muniz de Aragão, Anísio Teixeira e Durmeval Trigueiro. Ali, eu fiz o meu Mestrado e debatia muito com o professor Claudio de Moura Castro que, desde aquela época (1974) e até atualmente, é um dos profissionais mais consultados nas reformas e contra-reformas de educação, dentro de uma posição conservadora. Ele foi meu orientador de dissertação de mestrado. Fiz a dissertação sobre a pedagogia do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Brasil, cuja filosofia, desde aquela época, é de uma educação que serve aos industriais. Tive a oportunidade de conhecer os fundamentos desse pensamento liberal conservador e da visão meritocrática da educação. Minha tese de Doutorado foi uma crítica a esse pensamento. Desde aí, a gente vai percebendo o ideário liberal centrado no individualismo, sem analisar as relações sociais e, portanto, imaginar que o indivíduo fora destas relações pode escolher o que quer. Uma visão, ao mesmo tempo, que ignora a nossa especificidade como sociedade de capitalismo dependente e super autoritária. Os colonizadores vieram aqui impondo sua cultura e sua religião. Os deuses dos povos primevos não valiam, tinha que ser o Deus único dos colonizadores. Depois veio a escravidão, onde os escravos eram considerados animais que falavam e não podiam, também, ter seu culto. Soma-se a cultura colonizadora e escravocrata ao fundamentalismo religioso autoritário, pensamento liberal conservador desde nossa origem como sociedade colonizada.

O interesse para abordar o Escola sem Partido vem, do ponto de vista imediato, das pesquisas que a gente tem desenvolvido sobre a mercantilização crescente da educação. De um lado, o controle ideológico, com a ideia de que a escola tem que ser neutra e, por outro, cada vez mais se relacionando com dimensões da privatária empresarial do mundo laico, mas que é, também, atualmente das empresas-igrejas. Só que as empresas-igrejas, hoje, unem o fundamentalismo de interesse econômico – portanto, essa questão da neutralidade – acrescido do criacionismo, e isso dá um amálgama complexo.

E o Escola sem Partido une as duas coisas. Ele surge em 2004, tão logo o presidente Lula da Silva tinha assumido a presidência da república e, logo em seguida, em

2005, criou-se o Movimento Todos Pela Educação¹. Não são movimentos da mesma natureza, mas se relacionam, se superpõem e se reforçam. E ao fundamentalismo religioso, juntou-se as teses – que também estão presentes no pensamento empresarial – de que a educação é uma instância que pertence aos pais. Confundem o mundo privado da família, que obviamente tem a escolha de seus valores, com o mundo complexo, plural, diverso e laico da sociedade. E, portanto, como indica um dos fundadores da Sociologia da Educação, Émile Durkheim – que é um liberal conservador –, nós temos que arrancar a criança do particularismo da família, para que na escola conviva com todas as religiões, com todas as visões de mundo, porque ela vai ter que viver em sociedade. Senão você vai formar gente autoritária e insuportável.

Outra ideia que vem do criacionismo e não da ciência é a de que nascemos homem e mulher. *Não nascemos homem e mulher, apenas nascemos e nos tornamos homem ou mulher.* Não existe uma natureza fora da história. Não podemos misturar criacionismo com ciência. E o fato de existir homossexuais ou transexuais e a identidade de gênero é um fato histórico desde os primórdios da humanidade. E, portanto, à ciência não compete julgar moralmente. Ela tem que julgar cientificamente e explicar o que é determinado pela natureza ou biologicamente e/ou pela relação dialética natureza-cultura ou cultura-natureza. Mas não há razão plausível nenhuma de discriminar ou incitar ódio pela diversidade de gênero ou pela escolha sexual. Então, esse movimento Escola sem Partido junta teses muito perigosas e nefastas ao convívio humano. Porque a história já conhece isso, do ponto de vista da Inquisição, que mandou muita gente ao sacrifício e à morte por esses fundamentalismos.

Jane Santos da Silva Dentro dessas questões que o senhor vem colocando, praticamente já foram apresentados os argumentos do que seja o Escola sem Partido. Mas em relação ao Projeto de Lei que hoje vem se fortalecendo de novo e entrando na discussão, como o senhor vê os argumentos que são colocados em defesa desse projeto? Porque neste caso já não é mais um movimento, se quer torná-lo uma política pública educacional.

Gaudêncio Frigotto O Projeto de Lei surge, diria, de um cínico oportunismo político. Não por acaso, quem o inicia é exatamente um dos filhos do atual presidente da república. E se a gente olha quem o apresenta nos estados e municípios, são vereadores ou grupos de pouca expressão social e política, mas que se utilizam da exploração da boa fé de uma população grandemente iletrada, – para a qual se negou a possibilidade de ter aquilo que eu denomino a cidadania política, ou aquilo que Paulo Freire tanto insistia: capazes de efetivar uma leitura autônoma e crítica do mundo. Por um lado, isso. Então essas forças – que são ainda bastante obscuras – se juntam com os interesses empresariais, inclusive, desse pensamento conservador.

¹ Organização não-governamental criada em 2005 por um grupo de líderes empresariais e composta por diversos setores da sociedade brasileira, cujo objetivo declarado é de assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos os cidadãos até o ano de 2022.

Se olharmos quem é favorável no parlamento a esse Projeto de Lei, veremos que são os grupos, com mais ou menos membros, dos cinco Bs: *bíblia, bala, bola, bula e boi*. São esses grupos que pautam esse projeto e, por caminhos diferentes, formam um amálgama de preconceitos mediante os quais revelam profunda ignorância e estupidez humana. Grande parte deles vota pelo poder, não imaginando que isso pode voltar-se contra eles mesmos. Então é um projeto oportunista, que felizmente foi arquivado nesta legislatura por embates na sociedade, no parlamento e no poder judiciário. Mas o efeito na sociedade já é real. Trata-se de acabar com os “petralhas”, os comunistas e barrar os “mortadelas”. Estes são signos: “petralha” é todo o pensamento divergente. E “mortadelas” são aqueles que não tinham direito a ascender à universidade, às cotas etc.

O que está por trás do Projeto de Lei é algo extremamente violento porque autoriza o poder a julgar como crime, ou com a possibilidade de suspender contratos, por exemplo. Isso, que na prática já vem sendo feito, mas não ainda com efeito de lei. Eles próprios sabem e dizem que, mesmo que a lei não seja aprovada, o seu objetivo está sendo atingido. Trata-se de negar a pedagogia da esperança, a pedagogia do diálogo, a pedagogia da autonomia sobre as quais Paulo Freire tanto insistiu. Não por acaso, ele é considerado inimigo a ser banido das escolas. No lugar dele, teremos a pedagogia da desconfiança, do dedo-duro e a pedagogia do medo. Por isso também que a gente ouve até o próprio presidente falando – isso depois de eleito – que Paulo Freire não vai ter vez nas escolas. Então nós não podemos imaginar que esse projeto volte na próxima legislatura e seja aprovado.

Andréa Martello Na sua trajetória, então, o senhor acha que esse movimento é um movimento que se repete no Brasil? É uma abordagem com uma nova cara?

Gaudêncio Frigotto Eu acho que ele tem uma reiteração com doses de letalidade diferentes daquilo que referi antes da cultura colonizadora e escravocrata e o fundamentalismo religioso. Utilizo uma categoria do Raymond Williams para entender o que vivemos atualmente no Brasil. Ele sinaliza que a dominação se faz sempre pelo poder se for necessário. Poder da lei, poder das armas. Ele está se referindo a isso. E sempre, necessariamente, para defender a propriedade privada. Mas, também se faz pela *cultura do vivido*, aquilo que é reiterado de geração a geração². Nós temos na nossa cultura o DNA escravista e colonizador. Ambos são autoritários, ambos são violentos. Temos uma cultura autoritária e tivemos pouquíssimos momentos de democracia relativa. E, toda vez que existe uma ascensão de interesses amplos da população, vem um golpe ou uma ditadura. Francisco de Oliveira diz que nós estivemos um terço do século XX sob ditaduras. Porque foi de 1937 a 1945, são sete anos. E depois 21 anos da ditadura empresarial militar de 1964. Mas também golpes institucionais seguidos.

Jane Santos da Silva Se a gente não contar os períodos dentro da Primeira República.

² WILLIAMS, Raymon. **Palavras-chave** – um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

Gaudêncio Frigotto Sem dúvida. E o caráter autoritário também se expressa de outra forma, pelo campo jurídico. O jurista Fábio Konder Comparato diz que, desde o Império, nós tivemos sempre duas constituições. Uma que incorpora na letra da lei sempre aspectos progressistas, aspectos das demandas populares. Mas, em seguida, existe uma constituição subliminar, que é manipulada pelas oligarquias e é essa que vale. Ele dá exemplos que estão na Constituição de 88: 1) o Marco Regulatório da Mídia; 2) o imposto de grandes fortunas; e 3) o uso do plebiscito e do referendo. Os parlamentares e mesmo setores do poder judiciário nunca moveram nada para que a mídia empresarial fosse regulada e nem sobre o imposto das grandes fortunas, reforma tributária, jurídica, política. Não é do interesse porque direta ou indiretamente eles estão implicados nisto que deveria ser regulado. Então, essa marca – você tem razão: há uma reiteração.

Entretanto, como afirmou o sociólogo Roberto Dutra³, tão logo houve a eleição: pela primeira vez, nós temos forças de extrema direita legalizadas pelo voto. E eu diria o seguinte: o fundamentalismo religioso cresce com aquilo que o próprio Raymond Williams fala num outro livro⁴: ele analisa que toda vez que existe um momento de pouca visibilidade, de insegurança em relação ao futuro, surgem os mais diferentes novos profetas, novas seitas etc. E, se você perceber, as igrejas neo-pentecostais, essas que não têm corpo teológico, são vendilhões do templo, são – como dizia o ex-governador Leonel de Moura Brizola – adoradores de bezerras de ouro que querem uma rádio ou uma televisão para poder ganhar dinheiro. Então, isso – lembrando os teólogos da morte de Deus, os protestantes da morte de Deus dos anos 70, 80 – são seitas contra o cristianismo, contra exatamente quem tem uma fé de fato. Manipulam sobre as categorias de exorcismo, prosperidade e milagre a boa fé do povo. A chamada *teologia da prosperidade*, que não tem nada de teologia, é “mercado da prosperidade”. Isto nós não conhecíamos e está relacionado às próprias crises, cada vez mais agudas, às crises do próprio sistema capitalista, as quais se resolvem hoje pela violência: violência simbólica, violência de guerras, violência de genocídios, como nós vivemos aqui no Brasil, especialmente contra os jovens pobres e negros.

Jane Santos da Silva Professor, do ponto de vista internacional – para a gente pensar o fora do Brasil –, nesse tempo histórico que a gente está, estamos vendo também situações iguais ou semelhantes? E como elas estão se dando?

Gaudêncio Frigotto Sim, do ponto de vista daquilo que Boaventura de Sousa Santos denomina de um clima de fascismo societal. Trata-se de um fenômeno que se alastra no mundo com o crescimento de forças sociais e partidos de extrema direita. A hipótese que desenvolvo dentro das leituras que faço é a de que isso está relacionado a formas cada vez menos viáveis, dentro da democracia real, de resolver a crise do capitalismo.

3 Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/584206-a-maior-vitoria-da-direita-na-historia-politica-brasileira-entrevista-especial-com-roberto-dutra>>. Acesso em: 30 out. 2018.

4 WILLIAMS, Raymond. **Towards 2000**. London: Chatto & Windus, 1983.

Isso é abordado na minha própria tese de doutorado, que trabalha a ideia do capital humano. Os economistas, que começaram a pensar a educação como capital, como uma galinha dos ovos de ouro, para resolver o problema dos países subdesenvolvidos e da pobreza pela mobilidade social, não eram maquiavélicos, eles acreditavam que, pela educação, você incluía a todos. Como eles não analisam as relações sociais, entendem que os escravos, dias depois da abolição da escravidão, tinham igualdade de condições em relação aos seus senhores. Evidentemente que a educação não vai funcionar, não porque ela não seja importante, mas porque as pessoas não conseguem uma boa educação.

Jane Santos da Silva O acesso.

Gaudêncio Frigotto É, também, mas não apenas o acesso. Há determinações mais profundas. A partir do fim do socialismo real e com a apropriação privada de um salto tecnológico que muda a forma de se relacionar com a matéria, enfim, o capitalismo já não acredita que seja possível integrar a todos. Então, existem partes do mundo que o capitalismo já abandonou: parte da África, por exemplo. Mas também abandonou à própria sorte milhões de refugiados e os que vivem abaixo do nível de pobreza absoluta. Por isso, o vocabulário pedagógico mudou. A gente queria uma educação de qualidade, agora, quer *qualidade total*. A gente queria gente qualificada, agora, quer um *indivíduo competente*. A gente discutia emprego, agora, falamos em *empregabilidade*. Nesse contexto, com a crise dos povos imigrantes, da pobreza – não só da África, mas do Oriente Médio etc. –, há um oportunismo de forças de extrema direita dizendo que o problema são os pobres. E, portanto, na Alemanha, agora, há poucos dias, teve uma grande manifestação antinazista. Mas a questão do criacionismo não está posta nesses países, embora a Igreja Universal, que é marca brasileira, esteja em vários países do mundo, exatamente junto aos pobres, ou predominantemente junto aos pobres. Entendo que o fenômeno é mundial e que a forma de enfrentar a crise do capital e do capitalismo é cada vez mais violenta e cada vez mais excludente e, portanto, as teses de extrema direita ganham força. No Brasil, estas teses se manifestaram de forma crescente a partir de 2013.

Jane Santos da Silva E essa força atinge também a educação?

Gaudêncio Frigotto Absolutamente. E essa questão do capital humano foi aplicada, sobretudo, nos países pobres, mas não só. Ela nasceu nos países centrais, Estados Unidos, Inglaterra etc., mas com vistas aos países da periferia. Com a própria crise do capitalismo, elas ressurgem. Há um grupo de pesquisadores de uma universidade alemã que elege a cada ano uma não-palavra para dizer algo que degrada o ser humano. É a criação de uma palavra que tenha as características de degradar a vida humana. Em 2004, se eu não me engano, foi eleita a palavra *capital humano*. Existe então um componente de mercantilização da educação. Aqui no Brasil, agora com as contrarreformas do golpe de estado de 2016, a mercantilização é total.

Na Constituição [brasileira] de 1988, o ideário iluminista de escola pública, universal, gratuita e laica foi incorporado. Isso vale dizer que a educação básica se constitui num direito social e subjetivo. Isto significa que povos originários (indígenas, quilombolas)

têm direito não apenas de serem incluídos, mas de reconhecer o seu idioma, seus deuses, sua cultura. Do mesmo modo, para os portadores de necessidades especiais, que têm o direito à escola pública de igual qualidade. Portanto, ali ainda há uma perspectiva de direito universal a uma escola de qualidade para todos, mesmo que estejamos numa sociedade de classes. As oligarquias puseram em prática, e de forma crescente, seus interesses privatistas. Agora, não há lugar para todos para uma educação de qualidade. Aquilo que na década de 40 se dizia da formação para o SENAI, depois do Sistema S⁵, que tinha que ser uma educação que serve ao industrial, portanto ao mundo privado, hoje as contrarreformas na educação generalizam para o que serve ao mercado. Os maiores grupos empresariais do mundo estão aqui. E é também um controle privado, portanto ideológico, do conteúdo e da forma de educar. Aí que entra a junção do Escola sem Partido com a privatária na educação. O controle ideológico da escola é um movimento que tem suas raízes nas relações sociais. Na disputa, portanto, do projeto de sociedade e de educação.

Andréa Martello

Eu estou pensando aqui nesse movimento de mercantilização do saber, que é algo da nossa era tecnológica. O senhor está falando de uma forma como se a educação tivesse antes um propósito emancipador, de criar sujeitos de direito, cidadãos e a educação passa a ser algo de um saber reduzido, um saber que vai ser somente operacional.

Gaudêncio Frigotto

Sim, é um saber pragmático, um saber trabalhado de forma diversa de acordo com os grupos sociais. Ou seja, nós voltamos a uma espécie de visão malthusiana da sociedade. Malthus⁶ dizia que era necessário controlar a natalidade dos pobres ou então estimular as pragas para facilitar o aumento de sua mortalidade, e assim os filhos da classe dele poderiam casar cedo e ter filhos e, mesmo assim, poucos morreriam de fome. Ou como dizia Desttut de Tracy⁷, no final do século XVIII, que todo sistema educacional bem administrado deveria ter dois sistemas: um restrito, prático e rápido, para aqueles que deveriam aprender logo o duro ofício do trabalho e que estavam destinados à dureza do trabalho. E outro amplo e demorado, para quem tinha tempo de estudar e que estava destinado a ser dirigente.

Vemos, então, que a estrutura dual da educação é inerente à sociedade de classes, sob o capitalismo. Mesmo a França, que foi a mais republicana da modernidade, foi lá que começaram os estudos da dualidade, com Jean-Claude Passeron, Pierre Bourdieu etc. Mas, hoje, nós temos uma diferenciação dentro da dualidade. No

5 Conjunto de nove instituições de ensino profissionalizante, ou seja, de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição brasileira: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social do Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

6 MALTHUS, Thomas Robert. *Essay on the Principle of Population*. Vol. 2. Nova York, 1961, p. 179-80. In: HUNT & SHERMAN. **História do pensamento econômico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

7 DESTUTT de TRACY, Antoine. **Éléments d'ideologie**. Paris: Coutecier Imprimeurs Librairie.

fundo, os organismos internacionais sugerem que os sistemas educacionais devem oferecer modalidades tão diferentes quanto são os diferentes grupos sociais. Há muitos anos pesquiso o ensino médio. Mas a pergunta pertinente é: que ensino médio? O Ensino Médio das escolas particulares, mas dentro das escolas particulares, as escolas que de fato estão no top; o Ensino Médio da Escola Alemã ou Americana, o Ensino Médio dos Institutos Federais, do Colégio Pedro II, o Ensino Médio, enfim, estadual, Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio (Proeja), concomitante, subsequente, enfim, é uma infinidade. A mensagem que os organismos que representam o capital e o mercado passam é: não há lugar para todos. No fundo, essa também é uma estratégia política. Que é dizer: “bom, você teve chance, agora o problema é seu”. No fundo, é uma coisa realmente cínica.

Jane Santos da Silva E como que o senhor vê os impactos dessa situação, desse modelo, não só do projeto? O senhor já afirmou que mesmo que o projeto não seja considerado válido como lei, ele já está causando alguns impactos. Quais seriam estes impactos na vida da comunidade escolar e, principalmente, na figura do docente, do professor?

Gaudêncio Frigotto Esse impacto, assim como colocava na questão anterior, vem crescendo sob diferentes aspectos. Até a década de 1950, como Florestan Fernandes nos mostrava, mesmo os professores que vinham da classe popular eram considerados funcionários da burguesia. Ou seja, você tinha uma escola pública para poucos, mas era uma escola de qualidade para esses grupos. Na medida em que a escola se universalizou ou tendeu a se universalizar – especialmente o ensino das primeiras quatro séries, depois o Ensino Fundamental –, também mudou o perfil do professor. O professor é cada vez mais oriundo de classe média baixa e de classe popular. Nós que trabalhamos nas licenciaturas sabemos disso. Então, do ponto de vista da sociedade, este é um trabalhador menor. Tanto que se você olhar a curva de salários até os anos 40, 50, um professor ganhava o mesmo que um economista, um contador, um profissional liberal. Hoje, o salário está lá embaixo. E a justificativa é que são muitos. Mas isto gerou um problema. Na medida em que esses professores provenientes das classes populares foram se formando, fazendo especialização, fazendo Mestrado e Doutorado, eles foram tendo outra leitura da realidade política, social e econômica de nosso país. Isto se reflete na emergência de sindicatos docentes, de associações científicas e culturais onde se disputa a visão de mundo dominante.

A década de 80 foi fecunda tanto do ponto de vista de visões críticas, quanto de organização do magistério da escola pública. Foram retomadas as idéias de Paulo Freire e, nos cursos de pós-graduação, especialmente as contribuições de Antônio Gramsci, Karl Marx e pedagogos russos como Pistrak. Já na década de 90, quando entra o ideário do neoliberalismo, qual é a reclamação? Que a formação dos professores tinha teoria demais, coisas inúteis, sociologia demais, filosofia demais, história demais. O que o pensamento neoliberal postulava é que professor tem que aprender a ensinar e, portanto, o que importa são as técnicas do bem ensinar. Não era isso que se dizia? Pois bem. Mas não conseguiram retirar as disciplinas de sociologia, filosofia, geografia, arte etc. A supressão ou diluição destas disciplinas

não foi possível porque existia uma pressão na sociedade. Então, quando foi possível isso? A partir do Golpe de Estado de 2016, com a contrarreforma do Ensino Médio, que liquidou com a sociologia, educação física, história, filosofia e arte.

O que temos que tomar consciência é que a burguesia brasileira ou classe dominante nunca se importou de fato em construir uma nação autônoma, o que exigiria forte investimento em ciência, tecnologia e universalização da educação básica de qualidade. Nossa burguesia é antinação, antipovo, anticiência e por isso nega sistematicamente o direito à educação pública. Isso fica evidente quando o poderoso Ministro da Educação do Governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza, afirmava que não precisávamos ter muitas universidades, pois poderíamos comprar. Nós podemos comprar lá fora a ciência e a técnica. E isso, dizia ele, fica mais barato.

Agora, o que postula o movimento Escola sem Partido é controle ideológico e moral: “cala a boca, professor! Você não tem o direito de ter autonomia de falar”. O que dá alguma esperança é que, quando se avança ao nível irracional, há reação na sociedade. Um exemplo disso é a reação feita pelo poder judiciário e pela grande mídia à atitude de grupos favoráveis a Bolsonaro, na véspera do segundo turno da eleição presidencial, que diziam que se não ganhassem era porque seria fraude. E, como manifestação de força irracional e orquestrada, entraram em vinte ou trinta instituições universitárias ameaçando dirigentes e professores para criar na opinião pública que aí estava o antro da conspiração. Nós nunca aparecemos como universidades públicas assim defendidos pela grande mídia empresarial. A TV Globo fez extensas matérias nos principais noticiários nacionais em defesa da livre expressão e da universidade. Pensadores e jornalistas ultraconservadores defendendo a liberdade de expressão – até porque futuramente poderia pesar para eles também. Então, aí houve um recuo. Isso nos dá um alento pelo menos. Isso mostra o teor do que se quer: é tornar o professor um robô e isso corresponde ao que é a fábrica.

Uma ilustração do que poderá vir no desmanche da escola pública e da função docente se a contrarreforma do ensino médio vigorar foi por mim testemunhada recentemente. Fui convidado para uma conferência na Central Única dos Trabalhadores (CUT) - Sul, antes da eleição, já com a contrarreforma do ensino médio aprovada. Na parte da manhã, tinha uma oficina com sindicalistas e, de tarde, uma conferência aberta. Aí, vieram muitos professores do estado e um professor disse o seguinte: “olha, eu saí de uma reunião de manhã da primeira escola que aplica a contrarreforma do ensino médio em Florianópolis. Quem é que vai dirigir o projeto pedagógico, conteúdo, forma e método, com isso tudo que vem acontecendo?”. A diretora vai ser a síndica e o professor vai ser um robô. Agora, qual é o impacto? O impacto é essa pedagogia do medo. Eu tenho andado muito, de 2016 para cá, em pelo menos 20 estados, debatendo com sindicalistas e com professores, do ensino básico, sobretudo. Eles estão, apavorados, com medo de perder o emprego e muitos estão absolutamente por fora do que está acontecendo. Isso é dramático!

Andréa Martello

Eu ia perguntar isso, professor. Até que ponto esses professores se veem, não digo seduzidos, mas compactuando com essa visão que vem da mercantilização do saber?

Isso às vezes me preocupa mais do que o professor que sabe o que está acontecendo e está acuado, mas vai procurar formas de resistir, de se defender. Mas têm aqueles que às vezes agem de outra forma, como se estivessem defendendo outro lado, defendendo posturas da eliminação da filosofia e da sociologia, por exemplo.

Gaudêncio Frigotto É, acho que isso diferencia muito de região para região e eu diria que tem a ver com uma sociedade ultraconservadora. A questão da religião pesa muito. Determinada forma de religião, não a religião em si. Religião é uma escolha privada e legítima, assim como o fato de ser agnóstico ou ateu. Mas percebo, por um lado, o conservadorismo e, de outro, pouca cultura política. Não no sentido de partido, mas no sentido sociológico. Como diz Rancière, política é a luta, é a consciência de que você está sendo lesado em um direito e, portanto, você se organiza para pôr na agenda a conquista desse direito. Creio que nós deveríamos fazer uma profunda revisão, nas universidades, na forma como estamos formando esse professor. Talvez a gente tenha dado pouca base, seja ainda uma formação em que falta aquilo que o Florestan Fernandes diz, sobre dar os instrumentos para que esse professor analise a realidade onde ele está. Talvez, o nosso discurso seja progressista, mas os instrumentos para ler a realidade ainda não. A questão coletiva que talvez tenhamos que ter presente é: o que o professor tem que dominar do ponto de vista de sua formação, para ter uma leitura crítica da realidade? Entendo que os sindicatos também devem ter um papel importante em relação ao professor. Por exemplo, não por acaso, o Paraná é um dos estados que mais avançou e onde também as ocupações das escolas foram extensivas. Por quê? Porque lá o sindicato tem um importante papel político por todo o estado, eles têm amplo material de formação política.

O professor está desprotegido das ferramentas de análise e sob um forte peso conservador, exatamente por falta dessa análise política. Tenho uma percepção a partir de uma pesquisa nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. São mais de seiscentos *campi* e, destes, a maioria no interior. Uma política de interiorização do ensino público de nível médio e superior sem precedentes. Os professores são jovens preparados nas universidades em todas as áreas de conhecimento e a maior parte com mestrado ou doutorado, ganhando um salário digno. A visão de sociedade e a cultura política são sofríveis. Irão pagar um preço alto no futuro próximo por esta alienação política. O mesmo se pode falar de grande parte dos professores universitários. Nossa frágil democracia e cultura autoritária sabotam a cultura política não só das massas, mas dos grupos sociais cultos. A visão política e social mais medíocre é da classe média, sobretudo em seus segmentos mais ricos. Papagaios de telejornal.

Andréa Martello Mesmo tendo todos os recursos disponíveis.

Gaudêncio Frigotto Recentemente, fui ao Mato Grosso dar uma conferência pós-eleição. O tema era sobre ensino médio integrado, mas, de imediato, mostrei que as contrarreformas na educação e o que sinalizam as forças sociais eleitas para governar o país a partir de 2019 têm dois focos fundamentais: acabar com o integrado e acabar com

essa brincadeira de muita gente pesquisando nas universidades e nos Institutos Federais. A tese conservadora em voga é: os institutos vão ter que fazer a formação profissional e ponto! Vai atingi-los na medula! E muitos apoiaram abertamente essas forças sociais.

Acabo de divulgar a publicação do livro por mim organizado a partir de uma pesquisa ao longo de cinco anos – *Os institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. O livro mostra, como assinalai acima, que se trata da mais ampla política pública que houve no Brasil de interiorização do ensino médio para cima. O que significa acabar com isso, do ponto de vista do direito de milhares de pessoas? Lá em Roraima, existem 20 comunidades de povos originários dentro do Instituto Federal, falando dialetos diferentes. Você vai acabar com isso? Querem acabar, e vão acabar se deixarmos! Então, o estrago está feito, porque é a pedagogia da exclusão e do medo que querem impor. Mas não será sem embate, sem luta, sem resistência.

O Noam Chomsky, numa conferência em Havana, em 2006, disse que o mundo hoje é governado pela violência e o medo. E o Antônio Cândido tem um texto, de 1972⁸, “O caráter da repressão”, que foi reeditado agora no contexto do golpe, onde ele cita ao final o pensador Alfred de Vigny que, na prisão, dizia: “Não tenha medo da pobreza, nem do exílio, nem da prisão, nem da morte. Mas tenha medo do medo”. É interessante que o Mia Couto escreve um pequeno texto, “Murar o medo”, onde cita Eduardo Galeano ao final, que diz: “os civis têm medo dos militares, os militares dos civis, os militares têm medo que falem armas, as armas têm medo da falta de guerras, quem tem emprego tem medo de perder o emprego. E se calhar, em bom português, há aqueles que têm medo que o medo acabe”⁹. Em minhas conferências, sempre lembro que individualmente a gente tem medo e, por isso, nós temos que reforçar o coletivo, as instituições. Isso que a filósofa Marilena Chauí disse na USP recentemente: “nós não podemos cair na cilada de agora ir para rua gritar. Não é a hora! É hora de nos recolhermos e de nos protegemos na institucionalidade”¹⁰. Sindicatos têm que ter força jurídica, as instituições têm que ter força jurídica.

Andréa Martello

Professor, eu fico sempre me perguntando: que efeitos isso vai ter para a infância e para a juventude? Dado que virá esse novo governo, haverá um apoio político mais forte a essas ideias. Como o senhor vê essa cultura do medo? É uma cultura do medo que vai se propagar? Que efeitos em termos psíquicos ou subjetivos isso tem para infância e para juventude?

Gaudêncio Frigotto

Esse é um tema que temos que levar a sério. Vejo duas, em especial para a juventude, mas que já atingem a infância. A cultura da prepotência tem surgido mais do que o

8 CÂNDIDO, Antônio. **O caráter da repressão**. Disponível em <<http://www.outraspalavras.net/Brasil>>. Acesso em: 13 abr. 2017. Texto originariamente publicado em 1972, no *Jornal Opinião*.

9 Disponível em <<https://papodehomem.com.br>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

10 Disponível em <<https://www.fflch.usp.br/1034>>. Acesso em: 20 out. 2018.

medo entre os jovens, na minha visão. E isso é um crime! Tenho alguns relatos sobre isso. Uma professora de um CAP (Colégio de Aplicação Pedagógica) me contou sobre um grupo de seis ou sete alunos, do quinto ano do ensino fundamental, que, no dia seguinte (às eleições presidenciais), apareceram com *bottoms* e uma agressividade com os outros alunos. Até uma aluna dizer: “gente, nós somos colegas! O que é isso?!” Então, essa professora fantástica disse para esses meninos o seguinte: “o que vocês sabem sobre comunismo? O que é a suástica?”. E foi explicando. Esses meninos ficaram em silêncio e se deram conta de algo que errado estava acontecendo com eles. Ou então, no caso em que um jovem entra num Instituto Federal, no dia seguinte, com a bandeira do Brasil, com as medalhas. E, no final da aula, ele pergunta para o professor de história: “professor, mas por que o senhor não falou do presidente eleito? O senhor é marxista, é comunista...”. E o professor perguntou: “vem cá: o que é comunismo para você? E porque eu deveria falar do presidente se a matéria é outra?” Mas ele não sabia nada! Então, é uma mutilação de juventude e de infância naquilo que é mais fundamental. Cria-se um sentimento de ódio, um sentimento de eliminar, de não debater, não aceitar a pluralidade, que é sadia. Criou-se o ódio ao outro, ao diferente. E começa-se a eliminar pessoas pelo fato de serem diferentes.

Nas vésperas da eleição presidencial de 2018, o clima de rua estava complicadíssimo. Ao ponto de um cara chegar para um gay e dizer: “os seus dias estão contados!”. Ou o caso de uma menina que num dia estava aqui na universidade tremendo, pois havia sido ameaçada na rua pelo tipo de cabelo e pela cor da pele. É impressionante, pois isso não acabou. Não acabou inclusive por autoridades recém eleitas. Valeria à pena ver as falas que estão no YouTube do evento organizado por psicólogos e artistas: “Precisamos falar sobre o fascismo!”. Neste debate, fiz uma pequena análise sobre este tema. O perverso é que se está formando atitudes neofascistas na infância e juventude.

Jane Santos da Silva Isso lembra muito o modelo do Hitler!

Gaudêncio Frigotto Isso são ovos de serpente. Mark Bray¹¹, historiador americano, escreveu cinco lições para os antifascistas. Acho até que ele pesquisa na área de educação. Ele disse que é preciso ver, nos sinais menos evidentes, o fascismo. O racismo nosso que está presente já é um elemento estrutural! Mas também o desprezo e ódio aos grupos LGBT, aos pobres e às opções políticas de comunistas, socialistas ou ao pensamento crítico em geral.

Jane Santos da Silva Nós teríamos três elementos que são muito fortes no fascismo: primeiro o racismo, o segundo é a questão do machismo e da perseguição à mulher, e o terceiro é a homofobia. Esses três parecem que viraram três pilares para o fascismo.

Gaudêncio Frigotto Um elemento, que também estava em Hitler, era o ódio ao imigrante. Começou por ali. Podemos pensar, no caso do Brasil, que isso se apresenta em relação ao nordestino,

¹¹ BRAY, Mark. **Cinco lições para antifascistas**. Disponível em <<https://revistaserrrote.com.br/2018/03/cinco-licoes-de-historia-para-antifascistas-por-mark-bray>>. Acesso em: 20 out. 2018.

em relação aos venezuelanos e aos cubanos. A “expulsão” ou retirada forçada dos médicos cubanos e agora o não convite aos governos da Venezuela e de Cuba para a posse presidencial são signos preocupantes.

Andréa Martello Sim, nós estamos criando pilares para o fascismo. Professor, e se o Projeto de Lei for aprovado, qual seria o papel do Supremo Tribunal Federal, considerando suas recentes decisões sobre a autonomia universitária? A gente pode entrar em um processo de judicialização da vida educacional e de grandes discussões no tribunal sobre essa forma de ver a educação?

Gaudêncio Frigotto Sem dúvida! Não acredito que o Supremo vá cometer essa indecência e essa insensatez caso um dia este projeto seja aprovado. Agora foi barrado. Até pela prerrogativa, pelo parecer do Luís Roberto Barroso, não acredito. Mas, como nós ouvimos o Eduardo Villas Boas falar ao jornal o Estado de São Paulo que houve uma interferência militar para que o Supremo Tribunal Federal não concedesse liberdade a Lula da Silva, pois seria o caos, tudo é possível. E o presidente do Supremo “colocou” lá um militar general como assessor! Este general será, pelo que se informou, ministro da defesa. Mas foi substituído por outro para estar junto ao presidente do Supremo. Também uma tutela perigosa para a sociedade e para a instituição militar. Há, nisto, uma inversão do Estado democrático de direito.

Mas como me referi acima, também há uma reação forte da sociedade. O editorial do Globo de domingo, por exemplo, é surpreendente nesse sentido, defendendo pluralismo. Por isso, não acredito que isso prospere indefinidamente. O Supremo vai se pronunciar em breve, do ponto de vista de interpretação da Constituição. Evidentemente, neste caso, teria que mudar a Constituição e dizer que não existe liberdade de expressão no Brasil.

De todo modo, acho também que está se criando uma conscientização. Existe um movimento da escola democrática com um site organizado pelo professor da Universidade Federal Fluminense Fernando Penna. Este professor, Felipe Queiroz e eu organizamos o livro: *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. A violência do lado de lá despertou e acendeu um sinal do lado de cá. A não aprovação do Projeto de Lei que legalizava o Escola sem Partido na atual legislatura prova o vigor dessa resistência. Nós temos que continuar e ampliar o trabalho com os alunos e os pais e a sociedade. Aqui na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil, temos feito isso. Mostrar o quanto isso é perigoso para a sociedade.

Andréa Martello Professor, estamos nos encaminhando para o fim da entrevista, mas gostaria de apresentar mais algumas perguntas. Como estamos no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, a UNIRIO, Brasil, o tempo todo estamos debatendo certas questões. Como fica para o senhor a questão da formação do professor? Ou ainda, qual o papel dos movimentos sociais nesse processo? Por fim, quais trabalhos e pesquisas o senhor indica que auxiliem e possam contribuir para entender esse fenômeno?

Jane Santos da Silva Inclusive, quando Andrea coloca aqui a questão dentro dos cursos, principalmente de formação de professores, uma coisa que me incomoda muito é que parece que a questão das subjetividades ganhou mais evidência.

Gaudêncio Frigotto Isso está ligado àquilo que a gente falava em relação a como essa massa de professores que formamos – hoje, grande parte à distância – percebe sua formação e como esta os prepara para uma leitura crítica da realidade. Os movimentos sociais sempre tiveram grande papel nas lutas por direitos, mas no momento, parece-me que há uma espécie de paralisia que revela que ainda não nos damos conta da gravidade do momento que vivemos em relação ao retrocesso em todas as áreas que dizem respeito a direitos e, portanto, à vida digna. Entendo que o grande desafio é o de buscar uma agenda de tarefas, lutas e formas como pauta permanente. Uma dessas é exatamente de como está sendo liquidado o espaço público, o trabalhador público e o espaço público, de tal sorte que tudo aquilo que é direito universal some. O historiador Eric Hobsbawm sublinha que nem a igreja, nem as empresas ou nenhuma organização não-governamental pode garantir direitos universais. Só o Estado pode fazer isso, ainda que não esse Estado, pois nós temos que democratizá-lo mais para que efetivamente garanta esses direitos. Então, essa é uma agenda dos movimentos sociais, das organizações docentes, das instituições científicas e culturais pelo resgate do espaço público, dos direitos universais e a garantia de satisfazer as necessidades básicas.

Outro ponto incide exatamente sobre aquilo que é fundamental na sociedade: a liberdade de pensamentos, contra qualquer forma de doutrinação, seja religiosa ou outra. Então, nós teríamos que discutir o que está acontecendo na mídia empresarial, na manipulação psicossocial, política e cultural. Enfim, temos que criar mecanismos, barreiras e resistência ativa. A educação, a saúde, a cultura não podem ser mercadoria, pois são direitos universais. Para isso, entendo, também, que no plano político há um grande papel do campo de esquerda brasileiro. O campo de esquerda hoje tem que fazer uma profunda reflexão na sua diversidade. Não vamos querer unidade forçada, mas uma unidade sob pontos que convergem e que são a maior parte. Ou seja, qual é a pauta que une as forças democráticas, mesmo que alguns grupos não pertençam à esquerda? Que não sejam socialistas, que não sejam, enfim, marxistas. O ponto em que nós estamos tem que partir dessa unidade. Porque o campo conservador e de direita construiu essa unidade nacional na sua diversidade. O Movimento Todos Pela Educação e o Escola sem Partido são expressões não só de educação, mas da educação na sociedade. Porque aí é fundamental o controle das cabeças. Perguntaram ao professor Leandro Konder (in memoriam), quando voltou do exílio, como ele via a direita brasileira. Ele dizia que a direita brasileira tem uma unidade profunda, substancial e inabalável, seja ela cientificista ou não, seja ela agnóstica ou religiosa. Ela tem uma unidade substancial, profunda e inabalável para que o povo não se organize e construa uma democracia. Sempre recorro a isso nas minhas falas: qual é a nossa unidade, profunda e substancial e inabalável?

Em relação a essa agenda, vejo hoje alguns caminhos. No campo mais amplo, acho que a Frente Brasil Popular tem essa característica, pois congrega, aproximadamente,

60 organizações políticas, sindicais, movimentos sociais, movimentos populares, sindicatos etc. Os campos específicos têm que confluir para uma força que seria um arco democrático, seria um arco em defesa da democracia, da esfera pública e dos direitos básicos, sociais e subjetivos. Percebo que esse é o desafio e nosso papel fundamental. E por quê? Porque se o eleito fosse, digamos o Fernando Haddad, nós teríamos outra agenda, que seria revogar as contrarreformas. Essas que liquidam com a esfera pública e o trabalhador público. Nesse momento, temos que pensar que o estrago seja menor. Não vejo, em curto prazo, a não ser que os erros brutais que estão sendo cometidos se ampliem e mostrem à sociedade que foi uma eleição ganha com notícias falsas, calúnias e a negação ao debate público. Mas eles verão que o céu não é de brigadeiro, porque as contradições são profundas, externas e internas e já estão sendo vistas. Com a força do Estado, violência das leis e das armas, você pode conter essas contradições, mas não indefinidamente.

E nas nossas instituições, na linha que eu coloquei antes, nós temos que organizar um currículo que viabilize a formação de gerações de professores que tenham o domínio para entender, na expressão de Antônio Gramsci, como funciona a sociedade das coisas (mundo físico, biológico, etc.), mas também como funciona a sociedade dos seres humanos. Neste particular, o estudo da sociologia, economia, psicologia, filosofia, literatura, arte etc., são imprescindíveis. O capitalismo está destruindo as duas bases da vida: a natureza e o trabalho. Sim, é um diálogo muitas vezes difícil, porque a academia também formou igrejas que quase não se falam. Então é essa questão de isolar a subjetividade da objetividade. Tem um texto que eu gosto muito, do Karel Kosik¹², em que ele diz: como se constitui o ser social? O ser social se constitui primeiro, necessariamente produzindo a sua existência para o trabalho. É pelo trabalho que o ser humano produz os bens e produz as instituições. E nessas relações sociais de produzir a sua subsistência e as instituições, dependendo das relações sociais que você está posto aí, se são escravistas, se são capitalistas etc., você vai construindo a subjetividade. Então, ele vai dizer que não tem sentido os sujeitos sem as coisas, mas não tem sentido também as coisas sem o sujeito. Então o que é a realidade humana? É a unidade do objetivo e o subjetivo! Percebo que esse é o grande problema de determinadas posturas chamadas pós-modernas, ou do pós-modernismo. Para mim, o fio para aprofundar isso é dado por Fredric Jameson, quando ele indica que o problema não é condenar ou celebrar o pós-modernismo, mas de entender o porquê de seu surgimento e o que significa política, social, econômica e culturalmente.

Entendo que o que se apresenta hoje na sociedade brasileira tem que nos colocar não em nocaute, paralisados, mas numa profunda reflexão no campo acadêmico, no campo político, no campo das nossas crenças, etc. E não abriremos mão do horizonte daquilo que é fundamental: lutar para que se construam relações sociais onde haja efetivamente oportunidades para que as pessoas desenvolvam as suas capacidades

12 KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

e dar a elas o direito ao conhecimento historicamente produzido, à cultura, à arte, ao lazer. Hoje, a ciência poderia liberar o ser humano para trabalhar cinco ou seis horas no máximo, por dia, para termos tempo de cultivar o humano. E é essa a grande luta hoje, entre a forma que o capitalismo assume destruindo, ou dar um salto além do capitalismo, chame de “sociedade do bem comum”, “sociedade do sol”, ou “sociedade do bem viver”, como outros dizem. É que o capitalismo não tem nada mais a oferecer. Ele só está destruindo direitos e a natureza. E as forças que vocês estavam chamando atenção, que estão avançando no mundo e no Brasil, atualmente, são as que aprofundam o caráter destrutivo do capitalismo. Os seres humanos não foram criados para isso, como lembra o historiador Erick Hobsbawm. Eles não podem ser sacrificados. Essa é a consciência que temos que criar. Tudo ao contrário ao ideário do ódio, da eliminação dos que assim pensam, protagonizado pelos defensores do movimento Escola sem Partido. Nossa luta é outra, não é do ódio nem da eliminação do outro, mas da luta pela justiça.

Andréa Martello Professor, muito obrigada!

Jane Santos da Silva Ficaríamos aqui conversando por muitas horas.

Gaudêncio Frigotto De nada!

RESUMO Nesta entrevista, o Projeto de Lei “Escola sem Partido” é abordado por diversos aspectos, por exemplo, ao analisar os efeitos da chamada pedagogia do medo. A reflexão vai se desdobrar em discussões sobre a corrosão que a educação, os partidos, a sociedade e o povo brasileiro têm sofrido diante das investidas neoliberais e do avanço do ultraconservadorismo no Brasil contemporâneo. A exploração tão pertinente desse tema não foge à complexidade das encruzilhadas ético-morais e teóricas que ora paralisa ora revitaliza os educadores brasileiros nesse contexto. Assim, a entrevista traz contundentes reflexões sobre a propagação do discurso de ódio entre crianças e adolescentes na escola, a crescente redução da educação aos interesses do mercado privado e o fundamentalismo religioso.

Palavras-chave: escola sem partido, controle ideológico, educação democrática.

DATA DE RECEBIMENTO: 21/11/18

DATA DE APROVAÇÃO: 22/12/18



Andréa Martello

Doutora em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação, na Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil. Realiza pesquisa e extensão na área da infância, juventude e formação de professores.

E-mail: deamartello@gmail.com



Jane Santos da Silva

Bacharel e licenciada em História e em Ciências Sociais. Mestre em Política Social e Trabalho e doutora em Serviço Social. Atualmente é docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil, no Departamento de Fundamentos da Educação da Escola de Educação. Sua pesquisa concentra-se na área de história das políticas educacionais.

E-mail: jane64santos@gmail.com



Gaudêncio Frigotto

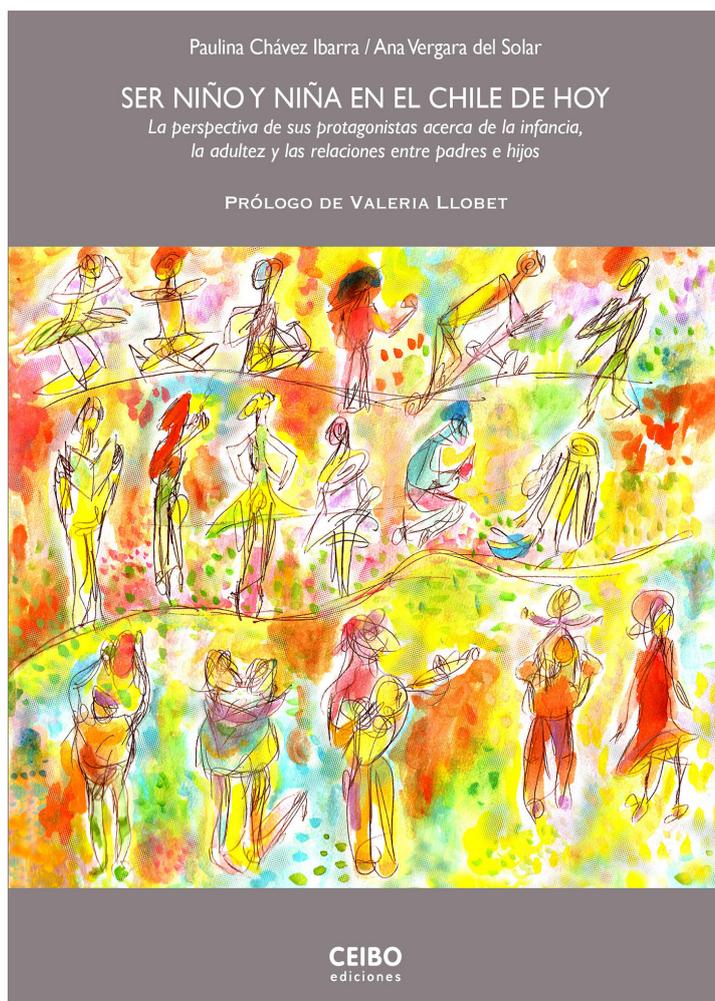
Graduado e Bacharel em Filosofia e graduado em Pedagogia pela UNIJUI, Brasil, mestre em Administração de Sistemas Educacionais pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, Brasil, e doutor em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Professor associado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil, e professor Titular (aposentado) em Economia Política da Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil.

E-mail: gfrigotto@globo.com

Ser niño y niña en el Chile de hoy: la perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos, de Paulina Chavez Ibarra e Ana Vergara

RESENHA POR

Monique Voltarelli



A perspectiva das crianças sobre a infância no Chile

O livro inscreve-se no campo dos estudos sociais da infância como ponto de partida para o diálogo sobre a infância no Chile a partir da perspectiva das crianças. Considerar a infância como construção social e as crianças como atores sociais requer revisitar as transformações históricas, culturais e sociais sobre o papel das crianças no interior das famílias e das instituições, considerando as relações de poder e controle como elementos a serem analisados.

Conforme apontado pelas autoras, o campo dos estudos sociais da infância instaurou, no final da década de 1980, novas formas de se realizar investigações científicas sobre as crianças e a infância, instaurando um

“novo” paradigma¹. Essa abordagem ressalta o direito de estudar essas temáticas com as próprias crianças, considerando seus pontos de vista e buscando avançar em metodologias para escutá-las em suas diversas linguagens, de forma a trazer visibilidade e valorizar suas vozes no meio científico e social.

Esse movimento em busca de compreensão do papel das crianças e da infância no mundo contemporâneo inicia-se com as produções europeias e norte-americanas, influenciando significativamente a realização de investigações científicas nos países sul-americanos, os quais vêm estruturando caminhos para as produções e teorizações da infância no hemisfério sul (Voltarelli, 2017).

Segundo Moss (Moss, 2011, p. 4), é necessário prestar mais atenção nas construções da infância e localizar os estudos e as análises das sociedades em que as crianças vivem para compreender o que significa viver a infância em cada uma delas. Em outras palavras, o autor afirma que “precisamos explorar o relacionamento entre infância e o espaço histórico e contextual que cada criança vive” (p. 4).

A grande diversidade da América Latina, com seus diversos países e diversas histórias, está mergulhada em uma variedade de contextos que mesclam linguagens, trajetórias políticas, econômicas, sociais e composições étnicas que afetam a vida das crianças. Essa característica certamente tem exigido um esforço dos pesquisadores que focalizam as crianças como agentes sociais e produtoras de cultura, levando em consideração a compreensão desses conceitos dentro de uma complexa e diversa realidade sociocultural.

É nesta perspectiva que se inscreve a obra “*Ser niño y niña en el Chile de hoy*”, das autoras Ibarra e Vergara del Solar, na qual retratam as transformações da pós-ditadura e a legitimidade do pós-neoliberalismo no Chile como influências significativas para o sistema educativo, o que reflete na hiper-escolarização e produtivização do tempo da infância, enclausurando as crianças e as invisibilizando cada vez mais.

As autoras apontam que a visão de incompletude relacionada às crianças, reforçou comportamentos paternalistas e protecionistas por parte dos adultos, o que dificulta a legitimar a participação das crianças nos diversos âmbitos sociais em que estão inseridas. Entretanto, a pesquisa realizada com as meninas e os meninos chilenos demonstrou, a partir de seus discursos sociais, elementos que superam a percepção historicamente construída sobre a incapacidade e fragilidade das crianças.

O livro apresenta as transformações mais significativas que vêm ocorrendo no Chile em relação à infância, aprofunda a discussão sobre a investigação discursiva das crianças,

1 O novo paradigma para os estudos sociais da infância foi proposto por James e Prout, em 1990, e propõe que: 1. A infância é uma construção social. 2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico. 3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si. 4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam. 5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. 6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a dupla hermenêutica das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de reconstrução da criança e da sociedade (p. 8-9).

e apresenta resultados sobre as relações geracionais (pais e filhos/as), bem como os espaços que modificam e interferem na experiência da infância.

Ao estudar a maneira como as crianças, de diferentes classes sociais, estão compreendendo a infância, as autoras apontam as desigualdades econômicas da sociedade chilena impactando na vida cotidiana das diferentes gerações. Em outras palavras, ao compreender a infância como categoria geracional na estrutura social, ao lado da adultez e velhice, Ibarra e Vergara del Solar refletem sobre como o neoliberalismo vem atravessando as gerações e como este se instaura nos discursos das crianças.

O estudo assume um enfoque relacional ao considerar que as relações entre adultos e crianças se desenvolvem tanto em suas dimensões macro como microsociais. Destaca-se que a pesquisa foi feita com crianças de diversos estratos econômicos (médio alto, médio e baixo) com faixa etária entre dez e onze anos, entre o período de 2010 a 2014, e foram selecionadas a partir de escolas mistas e laicas de três bairros distintos na cidade de Santiago, Chile.

O percurso metodológico considerou, em um primeiro momento, entrevistas grupais de caráter não diretivo e, posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a fim de esclarecer alguns significados das falas das crianças e aprofundar a compreensão sobre os contextos dos usos dos termos utilizados por elas. Nessa segunda etapa, as crianças foram subdivididas por gênero para que se pudessem analisar possíveis diferenças nos discursos das meninas e dos meninos. Os dados foram interpretados a partir da análise crítica do discurso para que se pudesse compreender as relações intergeracionais e a percepção sobre a infância e adultez na perspectiva das crianças.

A reflexão sobre a escolha metodológica é apontada pelas autoras como fruto de estudos sobre o campo dos estudos sociais da infância, ou “*nuevos estudios sociales de la infancia*”², o qual tem investigado modos para produzir conhecimento a partir da perspectiva das crianças de forma a levar em conta suas especificidades e singularidades. Neste aspecto, as autoras destacam a importância de considerar as diversas estratégias participantes na investigação científica, as dificuldades para a realização da pesquisa, o exercício de sair do patamar adultocêntrico, que sempre desconsiderou as crianças como interlocutores válidos (Vergara et al., 2015), e a busca pela participação das crianças também na organização e produção dos conhecimentos.

Assim, uma das grandes contribuições do livro refere-se à investigação dos discursos das crianças, o que implica questionar “os modos como elas articulam a posição de sujeito criança, mas, também, como elas vinculam essas posições com outras pessoas”.

2 Termo utilizado pelas autoras para se referir ao campo dos estudos sociais da infância. Este campo é considerado interdisciplinar, iniciou-se com as contribuições da sociologia da infância, a qual inaugurou um novo paradigma para os estudos das crianças e da infância, e demandou a articulação de um campo maior de disciplinas, não apenas a sociologia, mas também outras disciplinas dedicadas ao estudo da infância, como a antropologia da infância, a psicologia crítica, educação, geografia da infância, história da infância, entre outros. O campo também é conhecido por “Estudos da Infância”, “Estudos sociais da infância”, e *Childhood Studies*.

Nas palavras das autoras, as reflexões foram, por um lado, de “explorar formas de investigação não diretivas, flexíveis e abertas, com o fim de restringir o menos possível o espaço de expressão e os universos de significação das crianças” e, por outro, “pensar a posição do pesquisador como um aprendiz do mundo da infância, como uma forma de abertura a competência moral, social e linguística das crianças” (Ibarra; Vergara-del Solar, 2017, p. 33-34) no intuito de ampliar espaços e ferramentas para as crianças se expressarem.

Cabe ressaltar que o aspecto ético na investigação com as crianças foi respeitado, e as pesquisadoras trabalharam apenas com as que estavam interessadas em participar da investigação, assim como solicitaram também a autorização dos pais e/ou adultos responsáveis.

O processo de análise dos dados envolveu a transcrição da fala literal das crianças em duas fases: preliminar e final. A primeira buscou abranger como as crianças compreendiam a infância como noção abstrata; as crianças como sujeitos concretos; a adultez como noção abstrata; os adultos como sujeitos concretos e as relações entre adultos e crianças. A segunda consistiu em analisar o material de forma articulada, localizando os aspectos comuns e divergentes nas falas das crianças, bem como considerar as categorias de classe social e gênero atravessando os aspectos investigados, vinculando-os à discussão teórica sobre a construção da infância.

A perspectiva teórica aborda o reconhecimento e a valorização social da infância a partir da legitimação da participação e da competência das crianças, considerando as particularidades dos contextos latino-americanos e as trajetórias das crianças de estratos socioeconômicos diversos. Aponta como as transições políticas implicaram na compreensão do papel das crianças na sociedade, as quais transitaram pelo enfoque estatal jurídico tutelar de “situação irregular”, pela proteção integral e, atualmente, são compreendidas como sujeito de direitos.

Essa reorientação política, que está sempre em transformação, juntamente com as modificações na legislação sobre a infância na América Latina, resultou em reformas educacionais e iniciativas para considerar a “visibilidade das crianças nos espaços públicos e privados” (Mieles; Acosta, 2012, p. 215). Entretanto, as autoras chamam a atenção para o fato de as práticas institucionais relacionadas à promoção da participação ainda permanecerem vinculadas ao viés adultocêntrico e às relações de poder estabelecidas entre as gerações, o que se configura como impeditivo para o tratamento igualitário entre as crianças e os adolescentes.

Além disso, existem dois fatores que precisam ser considerados sobre a infância no Chile, o primeiro refere-se à escolarização da infância, que tem sido uma tendência frequente no país, por meio do aumento de jornadas escolares e deveres enviados para casa, e que “acompanhada pela crescente privatização da vida cotidiana, tem reduzido os tempos de ócio e transformado substancialmente os espaços de brincar, principalmente nas grandes cidades” (Ibarra; Vergara-del Solar, 2017, p. 23). O segundo refere-se às transformações na relação entre pais e filhos como um espaço que constitui a infância contemporânea e que mostram tensões, concepções e práticas na organização

familiar. Por parte das crianças, há de se considerar o questionamento dos “princípios da legitimidade da autoridade adulta” (Gallo, 2010), assim como as diferenças na relação ao considerar o fator gênero.

Entre as pistas que o livro nos oferta para compreender a perspectiva das crianças sobre a infância, estão presentes aspectos como: a) o valor da brincadeira como experiência da liberdade e felicidade; b) a infância como um momento intemporal; c) a escola como trabalho em oposição à brincadeira e como perda da condição infantil; d) a infância como dor ou como memória de dor.

As autoras também retratam como a (re)configuração familiar chilena imprime mudanças nas relações intergeracionais, uma vez que a diversificação, as formas de organização familiar, o divórcio, as dificuldades econômicas e a jornadas de trabalho se constituem como elementos modificantes do tempo, dos espaços e dos papéis das crianças e dos adultos. Esses elementos têm demandado uma autoridade relacional mais democrática, baseada na autonomia e interdependência entre os membros da família.

As crianças configuram seus discursos em um “marco de forças estruturais (políticas, econômicas e jurídicas) determinado, a partir de imperativos culturais e morais a respeito da infância e da paternidade” (Ibarra; Vergara-del Solar, 2017, p. 136).

A percepção das crianças sobre adultez indica fatores como: as desigualdades de gênero na distribuição de tarefas domésticas; as relações hierárquicas e autoritárias; o peso da responsabilidade financeira; a percepção e valorização de ações como cuidado e educação; e a sobrecarga de trabalho das mães, temas que são aprofundados na discussão do livro. Esses fatores também fornecem indicativos sobre a condição adulta, sendo que tal entendimento é pontuado pelas autoras no seguinte excerto: “a adultez implicava sobretudo coerção, subordinação e sobrecarga (...) e com o passar do tempo o faz menos livre e feliz. Neste sentido crescer seria um retrocesso” (p. 79).

Dessa maneira, percebe-se que os discursos das crianças abordam perspectivas negativas da escola, do trabalho assalariado, do trabalho doméstico e de cuidado a partir do que vivenciam e observam nas experiências diárias com suas famílias. Conforme ressaltam as autoras, essas compreensões sobre a infância e a adultez devem ser entendidas a partir dos processos neoliberais crescentes na sociedade chilena, que acabam impactando cotidianamente a vida das crianças.

Considerar meninos e meninas como agentes sociais, protagonistas de suas vidas, demanda uma releitura sobre as concepções de crianças e infância, bem como da compreensão sobre as relações geracionais, exercício teórico-metodológico que a obra se propôs a realizar. Conforme indicam as autoras, o desafio coloca-se para a construção de contextos institucionais que não priorizem a autoridade e o poder vertical dos adultos sobre as crianças, mas que desenvolva um trabalho de escuta, negociações, a fim de compreender a interdependência nas relações entre as gerações.

A obra é um convite para repensarmos esses aspectos, além de colocar-se como um estudo pioneiro no país a partir de um viés político, reflexivo a favor de mudanças sociais que considerem as crianças como sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GALLO, P. Mutaciones en las relaciones de autoridad parental y escolar: Un apunte sobre la 'crisis' de la autoridad en la escuela (Provincia de Buenos Aires-Argentina, 1940-1980). **Cuadernos Interculturales**, v. 8, n. 14, p. 55-72, 2010.

IBARRA, P. C.; VERGARA-DEL SOLAR, A. **Ser niño y niña en el Chile de hoy: la perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos**. Santiago: CeiboEdiciones, 2017.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and Reconstructing Childhood**. Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: Routledge Falmer, 1990.

MIELES, M. D.; ACOSTA, A. Calidad de vida y derechos de la infancia: Un desafío presente. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 10, n. 1, p. 205-217, 2012.

MOSS, P. **Beyond Early Childhood Education and Care**. Early Childhood Education and Care. Stockholm, 2011.

VERGARA, A.; PEÑA, M.; CHÁVEZ, P.; VERGARA, E. Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. **Psicoperspectivas**, v. 14, n. 1, p. 55-65, 2015.

VOLTARELLI, M. A. **Estudos da infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Palavras-chave: infância chilena, relações intergeracionais, pesquisa com crianças.

DATA DE RECEBIMENTO: 18/09/2018

DATA DE APROVAÇÃO: 25/09/2018

Monique Aparecida Voltarelli

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB), Brasil. Pedagoga pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil, mestra em educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Brasil, e doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil

E-mail: moniquevoltarelli@yahoo.com.br

Educación y transformación social en/de Haití a la luz (de la pedagogía obrera) de Frantz Fanon, de Renel Prospere e Arnaldo Nogaró

RESENHA POR

Alfredo Guillermo Martin

Educação anticolonial e pedagogia a partir dos movimentos sociais. Uma proposta transdisciplinar, transcultural e política a partir da primeira revolução antiescravista latino-americana

EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN/DE HAITÍ A LA LUZ (DE LA PEDAGOGÍA OBRERA) DE FRANTZ FANON

**RENEL PROSPERE
ARNALDO NOGARÓ**

Como se relacionam a educação e os movimentos sociais anticoloniais? Sobre quais vinculações podem se pensar e, sobretudo, quais podem se fazer entre a cultura, a pedagogia e a história latino-americana? Existem pontes entre os pensamentos e as obras desses dois gigantes sem fronteiras: Frantz Fanon e Paulo Freire? Neste livro, escrito a duas mãos e muitas vozes (Senghor, Cabral...), achamos pistas concretas de trabalho, ferramentas conceituais, desafios éticos, horizontes abertos que permitem construir novas perspectivas epistemológicas e políticas.

Desde o começo, reclama-se, para o negro colonizado (e todos estamos encarnados nesse devir...), outro estatuto: o de ser SUJEITO antropológico. Grito haitiano proclamado desde 1804, quando os escravos negros combateram por sua liberdade e, derrotando o exército bonapartista, proclamaram a primeira vitória anticolonial da nossa América.

Esse grito negro antilhano tem um eco insuspeitado nesse outro negro martiniquês e psiquiatra, que lutou e denunciou e analisou muito profundamente o colonialismo francês na Argélia. E o eco segue e segue e chega ao coração de outro negro atual, haitiano e educador ambiental, que co-escreve essa obra junto com um brasileiro e educador solidário.

É um grito ensurdecedor que nos diz, nessas páginas, que a pedagogia pode e tem de ir muito mais além das técnicas e dos currículos, que necessita se enraizar nos combates de uma nova sociedade, justa e solidária, se inspirar nos movimentos sociais, se alimentar da responsabilidade e respeito às alteridades, superar para sempre a colonialidade do outro. São gritos que nos vêm do fundo da nossa história africana, da nossa origem humana comum na nossa Mãe África.

É tanta a nossa surdez instituída pela *educação bancária* denunciada por Paulo Freire, pelos colonialismos de ontem e de hoje (Malvinas...), que nossas raízes e rizomas continentais têm que gritar, sangrar, estourar para serem ouvidos. Se Fanon ainda é pouco conhecido na nossa pobre América ainda colonizada, essa é a oportunidade para conhecê-lo e reconhecê-lo; Fanon estuda psiquiatria e se especializa em Psicoterapia Institucional como aluno de Tosquelles na França, nos anos da pós-guerra, sendo designado diretor do hospital psiquiátrico em Blida: ali, continua com suas análises da consciência colonizada que tinha começado na sua tese, inventando novos dispositivos de cura que incluíam as dimensões socioculturais. Analisa os resistentes, vítimas de tortura, e também alguns torturadores.

Uma faceta desconhecida de Fanon é a do autor de peças de teatro, assim como de textos clínicos e políticos de relevância (recentemente publicados em francês¹). Se suas profundas análises da consciência do colonizado que sonha em se tornar perseguidor (mas não novo colonizador), das grandezas e fraquezas do espontaneísmo ou da problemática da consciência nacional são a cada dia mais válidas; se as contribuições de Paulo Freire à pedagogia do oprimido e suas propostas metodológicas para resolver o analfabetismo são cada vez mais utilizadas e imprescindíveis, tanto na América Latina, quanto na África, então, um estudo como esse é uma valiosa contribuição transdisciplinar que pode nos ajudar a melhor compreender as relações entre miséria e inibição cultural, entre a escola como lugar de resistência e as lutas íntimas nesses campos de batalha que a psicologia da liberação, junto com as histórias escondidas dos povos, ajuda a revelar.

Quão pouco sabemos do Haiti, sua história e sua cultura, sua gente e seus sonhos... e quanto temos de aprender desse povo irmão e mestre, das suas lutas, das suas tragédias, das suas seculares resistências! Aqui, encontraremos alguns fatos importantes nos quais nos inspirar. Da gesta revolucionária até a dívida re-colonial externa eterna, imposta pela França como um primeiro bloqueio à expansão dessa primeira revolução pelo resto

1 FANON, F. *Écrits sur l'aliénation et la liberté*. Textes reunis, introduits et présentés par Jean Khalifa et Robert Young. Paris: La Découverte, 2015.

da América, da catástrofe do terremoto de 2010, com suas sequelas de militarização permanente do país e um desvio institucionalizado de 80% da ajuda externa às ONGs, até a problemática educativa em todos seus níveis: analfabetismo crônico, evasão escolar, falta de professores em todos os níveis, baixa formação docente, escasso orçamento etc., que partilhamos com muitos outros países de ambos continentes.

Haiti como um espelho no qual podemos nos reconhecer... sua cultura está ao serviço de quem? De quê? Nesse pequeno país, cresce a corrupção das classes políticas, submetidas a décadas de sangrentas ditaduras e falsas democracias, situação resumida no seu ditado popular: “a Constituição é de papel, as baionetas são de aço”, do qual nos lembram os autores.

Como resolver esse dilema? Em primeiro lugar, também lembrando que esse, como todos os dilemas, é falso: sempre há outras possibilidades escondidas, outras vias a serem inventadas. Se nos lembrarmos daquela brincadeira infantil que todos jogamos alguma vez, talvez possamos encontrar uma saída. Pedra, papel, tesoura... sim! O que pode enfrentar e quebrar a baioneta é a pedra, uma dura e ancestral pedra feita dessa resistência mineral dos povos colonizados, de todos(as) os(as) negros e índios rebeldes, operários(as) e camponeses que, entre favelas e quilombos, greves e reivindicações sociais, fazem crescer a inconformidade cultural que nos leva às tentativas de descolonização educativa, às resistências de todos(as) apesar de tudo...

Essa pedra continental e multicolor só poderá ser embrulhada com o papel de uma educação libertadora, irrigada por pedagogias alternativas que lhe darão as palavras para dizer e gritar, os conceitos para pensar por si mesma, a organização autônoma necessária para construir além do espontaneísmo, os caudilhos populistas, as pseudovanguardas, pseudoesclarecidas, os messianismos alienantes dos quais desconfiava, com razão, Fanon.

Aos que acreditam que a cultura é mais fraca que as baionetas, perguntamos quantos Francos serão necessários para enfrentar o pincel imortal do *Guernica* do Picasso... e todas as forças da Arte estão sempre presentes, irrigando com seu sangue novo as veias abertas que soube gritar Eduardo Galeano. Nunca esquecer que foi e é o suor dos negros o que construiu a riqueza do primeiro mundo, martelava Fanon; ninguém libera mais ninguém, ninguém se libera sozinho, só podemos nos liberar entre todos, remartelava Freire em seu sempre presente chamado à criação dos Círculos Culturais.

Nosso querido pedagogo brasileiro enfatizava: temos de aprender a ler o mundo, não só as letras do alfabeto. Essa é a base, a perspectiva de toda educação liberadora das opressões. Ressoam nessas páginas esses golpes de consciência e lucidez, para nos lembrar (em espanhol, a etimologia da palavra *recordar* implica voltar a passar pelo coração) de que os movimentos sociais – muitas vezes por fora dos partidos políticos – foram, na Argélia, no Haiti, em tantos outros lugares, os artesãos educativos do anticolonialismo que sacudiu os aparatos estatais e derrubou ditaduras.

De quem aprender o quê? O que precisamos saber e para que, para quem? Essas e outras questões são trabalhadas nesse livro, no qual não encontramos receitas, mas

sinais, marcas; como dizia o grande poeta e resistente contra o nazismo, René Char: “só os sinais nos fazem sonhar”.

Já foram colocados em prática diversos dispositivos pedagógicos com uma inspiração alternativa: Freinet e a Educação Nova, com seus alunos criando e publicando seus próprios livros de leitura na sala de aula da sua escola rural, com sua própria gráfica; Raymond Fonvieille, criando a Pedagogia Institucional de autogestão com alunos de classes populares na periferia parisiense, organizando a vida cotidiana da aula, as atividades de cada disciplina, as autoavaliações, as saídas para o campo etc., sem nos esquecermos das experiências da guerra da Espanha que inspiraram a escola de Félix Carrasquer nos campos de Aragão e, também, a Francesc Tosquelles na área da saúde mental.

Nada das cabeças vazias a serem preenchidas com os conteúdos feitos de fora e de cima, com o olhar isolado e o espírito de concorrência ascendente; pelo contrário, no envolvimento comunitário e seus movimentos históricos, suas necessidades sociais e sua criatividade cultural é o fogo que acende os aprendizados cotidianos, a partir de uma horizontalidade construtiva permanente e com um olhar virgem de manipulações.

Criar outras pedagogias a partir desses movimentos, com um olhar de equidade, de solidariedade participativa, ativa e consciente da comunidade educativa, é não somente possível, mas também indispensável. Esse livro é um tijolo sólido nesse edifício que construímos ombro a ombro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NOGARO, A.; PROSPERE, R. *Educación y transformación social en/de Haití a la luz (de la pedagogía obrera) de Frantz Fanon*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Pablo: Mercado de Lestras, 2018.

Palavras-chave: anticolonialismo, movimentos sociais, pedagogia, Haiti, educação.

DATA DE RECEBIMENTO: 23/08/2018

DATA DE APROVAÇÃO: 27/08/2018

Alfredo Guillermo Martin

Psicólogo, analista institucional, doutor em Ciências da Educação pela Université Paris VIII, França. Professor de Psicologia Transcultural na Faculdade de Psicologia e Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Brasil.

E-mail: alguimargen2@gmail.com

Levantamento Bibliográfico

Nesta seção, apresentamos o levantamento bibliográfico dos livros publicados na área das ciências humanas e sociais dos países da América Latina sobre infância e juventude. O levantamento contemplou obras publicadas no período de Setembro a Dezembro de 2018 cujas informações puderam ser obtidas nos sites de suas respectivas editoras.

- 1 A Influência Psicológica na Participação e no Desempenho de Crianças no Esporte (ISBN 978-85-99738-73-3)**
Autor: Daniel Andrade Geraldi
Editora: Metodista, São Bernardo do Campo, 120 páginas.
- 2 Adole-Ser. Transiciones en desarrollo (ISBN 978-952-982-549-7)**
Autor: Daniel Duek
Editora: Lugar Editorial, Buenos Aires, 142 páginas.
- 3 Análisis a nivel internacional del derecho de participación de niños, niñas y adolescentes en los procedimientos de familia cláusula estándar: edad y capacidad, obstáculos para su participación (ISBN 9788491778196)**
Autora: Esther Susin Carrasco
Editora: Marcial Pons, Buenos Aires, 140 páginas.
- 4 De la escuela al trabajo y del trabajo a la escuela. Una economía simbólica de la vida escolar, barrial y laboral de jóvenes de clases populares (ISBN 978-987-538-589-4)**
Autor: Gonzalo Assusa
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 176 páginas.
- 5 Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI (ISBN 978-987-3805-30-1)**
Autoras: Alejandra Birgin, Florencia Finnegan, Rafael Gagliano, Marcelo Krichesky, Graciela Misirlis e Myriam Southwell
Editora: UNIPE: Editorial Universitario, Buenos Aires, 104 páginas.
- 6 Derechos y políticas en infancias y juventudes. Diversidades, prácticas y perspectivas (ISBN 978-958-8045-83-2)**
Organizadores: Pablo A. Vommaro, Alejandra Barcala e Lucía Rangel
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 263 páginas.
- 7 Educación Inclusiva. Teorías y prácticas de enseñanza en las escuelas primarias (ISBN 978-950-892-562-6)**
Autor: José María Tomé
Editora: Lugar Editorial, Buenos Aires, 174 páginas.

- 8 **Educación sexual integral. una oportunidad para la ternura reflexiones y propuestas para abordar en las salas de nivel inicial y compartir con las familias (ISBN 978-987-538-594-8)**
Autora: Liliana Maltz
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 128 páginas.
- 9 **En carne viva. Abuso sexual infanto-juvenil (ISBN 9789874025210)**
Autora: Susana Toporosi
Editora: Topía, Buenos Aires, 208 páginas.
- 10 **Enseñando, afirmando y reconociendo a jóvenes trans *+ y de genero creativo (ISBN 978-956-357-136-3)**
Autora: SJ Miller
Editora: Universidad Umberto Hurtado, Santiago, 406 páginas.
- 11 **Enséñale a pensar diferente. Guía de la educación alternativa (ISBN 978-84-15943-61-7)**
Autoras: María Del Carmen Cardoso Parra e María García-Torralba Iglesias
Editora: Toro Mítico, Córdoba, 144 páginas.
- 12 **Experiencias y proyectos didácticos en nuevos escenarios. Concepciones y prácticas educativas en el nivel inicial y en la formación docente (ISBN 978-987-538-584-9)**
Organizadoras: Silvia N. Itkin e Gabriela Ortega
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 192 páginas.
- 13 **Fenomenología y psicología del desarrollo: la búsqueda de una articulación (ISBN 9789587833287)**
Autores: Daniel Chaves Peña e Jaime Yáñez-Canal
Editora: Editorial de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 238 páginas.
- 14 **Humor y teoría de la mente en niños menores de cinco años (ISBN 978-958-760-109-1)**
Autora: Jacqueline Benavides Delgado
Editora: Editorial de la Universidad Cooperativa de Colombia, Medellín.
- 15 **Ideas Para La Universidad (ISBN 978-956-357-164-6)**
Autores: Jorge Costadoat SJ e Juan Manuel Garrido
Editora: Editorial de la Universidad Umberto Hurtado, Santiago, 174 páginas.
- 16 **Infancias y adolescencias patologizadas. La clínica psicoanalítica frente al arrasamiento de la subjetivade (ISBN 978-987-538-592-4)**
Autora: Beatriz Janin
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 244 páginas.
- 17 **La inolvidable edad. Jóvenes en la Costa Rica del siglo XX (ISBN 978-9977-65-489-8)**
Editores: Iván Molina Jiménez e David Díaz Arias.
Editora: Editorial de la Universidad Nacional, Heredia, 236 páginas.

- 18 La música para niños no es cosa de niños. Una madeja entre infancia, escuela, Estado, tecnología y mercado (ISBN 978-987-691-670-7)**
Autora: Zulema Noli
Editora: Biblos, Buenos Aires, 152 páginas.
- 19 Las TIC en la escuela secundaria bonaerense. Usos y representaciones en la actividad pedagógica (ISBN 978-987-3805-26-4)**
Organizadora: Alejandra Birgin
Editora: UNIPE Editorial Universitaria, Buenos Aires, 164 páginas.
- 20 La violencia contra los niños y las niñas en el ámbito familiar (ISBN 9788491697930)**
Autor: Malin Hellmér
Editora: Marcial Pons, Buenos Aires, 423 páginas.
- 21 Los niños vulnerables. Una perspectiva crítica (ISBN 9788497848169)**
Autores: Miguel Ángel e Olivo Pérez
Editora: Marcial Pons, Buenos Aires, 217 páginas.
- 22 Millennials en América Latina y el Caribe: ¿Trabajar o estudiar? (ISBN 978-1-59782-338-8)**
Organizadores: Rafael Novella, Andrea Repetto, Carolina Robino e Graciana Rucci
Editora: Banco Interamericano de Desarrollo, 490 páginas.
- 23 Niñas, niños y jóvenes en dis-capacidad habitando el mundo común: derecho a ser con las acciones de jugar (9789587834512)**
Autoras: Dora Inés Munévar e Margarita María Fernanda Sierra Gil
Editora: Editorial de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 144 páginas.
- 24 Niños desconectados. Cómo pueden crecer nuestros hijos sanos y felices en la era digital? (ISBN 978-84-414-3843-9)**
Autora: Elizabeth Kilbey
Editora: EDAF, Buenos Aires, 256 páginas.
- 25 Nos trajeron miedo. Los rostros del daño: valoración, dimensiones, tipologías y actores del daño. Adolescentes y jóvenes en territorios de conflicto (ISBN 978-99967-776-6-0)**
Organizador: Rodolfo J. Elías Acosta
Editora: Serpaj, Asunción, 127 páginas.
- 26 Nuevos espacios alfabetizadores. Encuentros con el arte y los medios audiovisuales (ISBN 978-987-538-571-9)**
Organizadora: Liliana Waidler
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 184 páginas.
- 27 Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo. Temas en Psicología Educativa. Contribuciones para la formación de especialidad (ISBN 978-987-538-585-6)**
Organizador: Francisco Leal Soto
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 328 páginas.

- 28 Psicólogos en la escuela. El replanteo de un rol confuso. Temas en Psicología Educacional. Contribuciones para la formación de especialidad (ISBN 978-987-538-586-3)**
Autor: Francisco Leal Soto
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 256 páginas.
- 29 ¿Puede la educación cambiar la sociedad? (ISBN 978-956-00-1035-3)**
Autor: Michael W. Apple
Editora: LOM Ediciones, Santiago, 280 páginas.
- 30 Queremos seguir otro camino. Memorias del conflicto armado en niños y niñas en situación de desplazamiento en popayán (ISBN 9789587322590)**
Autores: Deiber Renè Hurtado Herrera, María Andrea Simmonds Tabbert e Pedro Anibal Yanza Mera
Editora: Editorial Universidad del Cauca, Popayán, 174 páginas.
- 31 Redes de cooperação em creches: sete histórias sobre a integralidade do cuidado na infância e intersectorialidade em ação (ISBN 978-85-7600-506-3)**
Organizadoras: Claudia Maria Simões e Carla Regina Silva
Editora: EdUFScar, São Carlos, 135 páginas.
- 32 Trajetórias de desenvolvimento socioemocional de crianças. Experiência grupal na escola (ISBN 978-85-7814-374-9)**
Autores: Camila Tarif F. Folquitto e Manuel Morgado Rezende
Editora: Metodista, São Bernardo do Campo, 88 páginas.

Normas para todas as seções

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

Exemplos de casos mais comuns:

LIVRO COM UM AUTOR

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

LIVRO COM DOIS OU TRÊS AUTORES

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

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

ARTIGO DE REVISTA OU PERIÓDICO

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

CAPÍTULO DE LIVRO

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

TESES E DISSERTAÇÕES

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

REFERÊNCIA ELETRÔNICA

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

8. Citações e notas.

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

Segundo Cordeiro (2008)...

(Lima, 1999)

(Torres; Castro, 2009)

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

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

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

Normas específicas para a seção

TEMAS EM DESTAQUE

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

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

Normas específicas para Resenhas

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

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

Normas específicas para a seção

ESPAÇO ABERTO

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

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

Envio do material

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

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

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

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

Contatos

DESIDADES

Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude

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

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

DESIDADES

*Revista Eletrônica de Divulgação Científica
da Infância e Juventude*

Instituto de Psicologia / NIPIAC
Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

