

ISSN 2318-9282

número 15

ano 5

abril-junho 2017

des;idades

REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

15

des;dades

REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

REALIZAÇÃO



APOIO



PARCEIROS



INDEXADORES



apresentação

equipe editorial

EDITORA CHEFE

Lucia Rabello de Castro

EDITORAS ASSOCIADAS

Heloísa Dias Bezerra

Paula Uglione

Renata Alves de Paula Monteiro

Sônia Borges Cardoso de Oliveira

EDITORES ASSISTENTES

Adelaide Rezende de Souza

Alexandre Bárbara Soares

Antônio Gonçalves Ferreira Júnior

Felipe Salvador Grisolia

Isa Kaplan Vieira

Juliana Siqueira de Lara

Karima Oliva Bello

Lis Albuquerque Melo

Paula Pimentel Tumolo

Sabrina Dal Ongaro Savegnago

EQUIPE TÉCNICA

Arthur José Vianna Brito

Cheyenne Monteiro Wolf Von Arcosy

Clara Cascão Lopes

Clara Marina Hedwig Willach Galliez

Hannah Quaresma Magalhães

Luciana Mestre

Matheus Ferreira Apolinário

Yuri do Carmo Castro de Jesus

REVISORA

Leninha Fernandes

TRADUTORAS

Flavia Ferreira dos Santos

Karima Oliva Bello

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

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

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

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Alfredo Veiga-Neto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Alexandre Simão de Freitas	Universidade Federal de Pernambuco
Ana Cristina Coll Delgado	Universidade Federal de Pelotas
Ana Maria Monteiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Angela Alencar de Araripe Pinheiro	Universidade Federal do Ceará
Angela Maria de Oliveira Almeida	Universidade de Brasília
Anna Paula Uziel	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Carmem Lucia Sussel Mariano	Universidade Federal de Mato Grosso
Clarice Cassab	Universidade Federal de Juiz de Fora
Claudia Mayorga	Universidade Federal de Minas Gerais
Cristiana Carneiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Diana Dadoorian	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dorian Monica Arpini	Universidade Federal de Santa Maria
Elisete Tomazetti	Universidade Federal de Santa Maria
Fernanda Costa-Moura	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Flavia Pires	Universidade Federal da Paraíba
Gizele de Souza	Universidade Federal do Paraná
Helóisa Helena Pimenta Rocha	Universidade Estadual de Campinas
Iolete Ribeiro da Silva	Universidade Federal do Amazonas
Jader Janer Moreira Lopes	Universidade Federal Fluminense
Jaileila de Araújo Menezes	Universidade Federal de Pernambuco
Jailson de Souza e Silva	Universidade Federal Fluminense
Jane Felipe Beltrão	Universidade Federal do Pará
Juarez Dayrell	Universidade Federal de Minas Gerais
Juliana Prates Santana	Universidade Federal da Bahia
Leandro de Lajonquière	Universidade de São Paulo
Leila Maria Amaral Ribeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Lila Cristina Xavier Luz	Universidade Federal do Piauí
Marcos Cezar de Freitas	Universidade Federal de São Paulo
Marcos Ribeiro Mesquita	Universidade Federal de Alagoas
Maria Alice Nogueira	Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Aparecida Morgado	Universidade Federal de Mato Grosso
Maria Helena Oliva Augusto	Universidade de São Paulo
Maria Ignez Costa Moreira	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Maria 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, México
Rosa María Camarena	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
Silvina Brussino	Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Valeria Llobet	Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Índice

EDITORIAL	7
TEMAS EM DESTAQUE	
Infância maia guatemalteca: vulnerabilidade nutricional e políticas públicas para seu enfrentamento <i>Cristian David Osorio Figueroa, Thereza Christina Bahia Coelho</i>	9
O treinamento do olhar etnográfico: relações de gênero entre crianças <i>Thiago Bogossian</i>	22
ESPAÇO ABERTO	
A escola precisa conversar com a cidade ENTREVISTA DE <i>Paula Uglione</i> COM <i>Giselle Arteiro Azevedo</i>	34
INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS	
RESENHAS	
“Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela” RESENHA POR <i>Mariana Elsa Correa</i>	46
“Juvenopedia. Mapeo de las juventudes iberoamericanas” RESENHA POR <i>Livia Moreira de Alcântara</i>	50
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	56
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO	59

editorial

Nesta 15ª edição muito nos leva à infância – à convivência das crianças no espaço escolar e às interrogações sobre a produção de sentidos que nele se estabelece. Ainda que distintos em suas abordagens, os textos confluem no sentido de trazer à vista a importância da expressividade do viver na mobilidade dos corpos e das ações em sua relação com o ambiente. Embora distante da temática escolar, mas ainda em consonância à importância do ‘estar vivo’, o segundo artigo é abordado a partir de uma falha ambiental inegociável: a desigualdade, refletida na desnutrição e pobreza da infância maia guatemalteca.

A expressão ‘muros da escola’ alude não somente ao que prende, esconde e supostamente protege, mas também ao que não permite olhar, expandir, comunicar e transformar. Na seção Espaço Aberto desta edição, Paula Uglione, Doutora em Arquitetura, entrevista Giselle Arteiro, também Doutora em Arquitetura e especialista em estudos sobre ambiente escolar. Com o título “A escola precisa conversar com a cidade”, as pesquisadoras abordam a necessidade de a escola se reinventar, sair da padronização dos ambientes e dialogar com o contexto em que está inserida, acedendo também à escuta das crianças e à percepção de como estas se sentem e se apropriam do espaço escolar.

Na seção Temas em Destaque, Thiago Bogossian, mestre em Educação e professor da Educação Básica, analisa a questão “relação de gênero entre crianças” a partir de uma pesquisa realizada em uma instituição pública de Educação Infantil. Suas observações apontam para uma dissociação entre os significados dados pelas crianças às suas brincadeiras, comentários e expressões, e aqueles conferidos pelos adultos, revelando diferenciação e atribuição de modos e conceitos no tratamento dado às meninas e meninos.

A segurança alimentar e o direito à alimentação da infância maia guatemalteca são discutidos no artigo assinado pelo médico Cristian David Osorio Figueroa e pela médica Thereza Christina Bahia Coelho, ambos pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Saúde Coletiva (NUSC), vinculado à Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, Brasil. Embora listados como direitos garantidos pela legislação guatemalteca, a realidade retratada pelos autores apresenta um cenário de vulnerabilidade ao acesso dos alimentos, onde a discriminação étnica alia-se à persistência da pobreza. Sobretudo, tal cenário de desigualdade social carece de políticas públicas que privilegiem a melhoria das condições sociais desta parte da população.

Na seção Informações Bibliográficas, retomando o tema escola, contamos com a resenha de Mariana Elsa Correa sobre o livro de autoria dos pesquisadores argentinos Pedro Núñez e Lucía Litichiver, “Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela” (Radiografias da experiência escolar. Ser jovem(ens) na escola). As reflexões resultantes de mais de dez anos de pesquisa sobre a escola secundária apresentam-se na análise de temas emergentes, como o processo de desigualdade no nível secundário, os vínculos intergeracionais, o convívio escolar e as formas contemporâneas de participação política dos/das jovens. A resenha assinada por Livia Moreira de Alcântara, é sobre o livro organizado por Carles Feixa e Patricia Oliart, “Juvenopedia: mapeo de las juventudes iberoamericanas” (Juvenopedia: mapa das juventudes iberoamericanas). Composta por 17 artigos, de diferentes autores, que abordam a realidade de sete países, Brasil, México, Argentina, Colômbia, Chile, Espanha e Portugal, a publicação pretende ser um mapa inicial dos estudos sobre juventudes da América Latina e da península ibérica no século XXI. Em sua resenha, a autora estabelece quatro temas como modo de conexão entre os artigos: o ativismo e a participação política, as questões de gênero, a violência e a cultura.

Ainda nesta seção, apresentamos a lista de 18 publicações recentes na área de Ciências Humanas e Sociais, relativas ao segundo trimestre do ano, sobre infância e juventude, levantada a partir do trabalho de busca sistemática realizada pela revista nos sites das editoras comerciais e públicas dos países da América Latina.

Sonia Borges Cardoso de Oliveira

EDITORA ASSOCIADA



IMAGEM: Talea Miller/PBS NewsHour

Infância maia guatemalteca: vulnerabilidade nutricional e políticas públicas para seu enfrentamento

Cristian David Osorio Figueroa

Thereza Christina Bahia Coelho

A segurança alimentar é um tema que atravessa a história da humanidade e possui diferentes matizes, desde a predominância da desnutrição até o aumento da obesidade. Tais desequilíbrios nutricionais estão presentes em sociedades em que coexistem a riqueza e a pobreza, nas quais, por um lado, encontramos uma enxurrada de informações sobre os benefícios de um peso equilibrado e acesso a uma gama de alimentos hipercalóricos, enquanto, por outro lado, diversas circunstâncias socioeconômicas e geográficas comprometem a produção e o acesso aos alimentos.

Apesar de ser um problema antigo, somente depois da Segunda Guerra Mundial começou a ser discutido o direito à alimentação, tema que foi ratificado em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU). No entanto, a operacionalização desse direito só seria explicitada em 1966, no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) (ONU, 1948, 1966).

Para determinar obrigações, foi necessária uma nova interpretação da ONU sobre o direito à alimentação, estabelecida no Comentário Geral nº. 12, evidenciando o papel do Estado e as medidas a adotar para garanti-lo (CDESC, 1999). Posteriormente, foi criado o cargo de Relator Especial das Nações Unidas sobre o direito à alimentação e foram aprovadas as Diretrizes Voluntárias, ambas com o intuito de garantir este direito (FAO, 2000, 2005).

Especificamente para as crianças, o direito à alimentação foi instituído na Declaração dos Direitos da Criança, adotada em 1959, e reafirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 10 do PIDESC, e nos artigos 23 e 24 do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966, 1989). Uma vez ratificados estes acordos, cada um dos países signatários, incluindo a Guatemala, deveriam procurar formular políticas e programas consistentes com a sua realidade.

A Guatemala é o país mais populoso da América Central, conformado por 22 departamentos, cuja população é majoritariamente indígena de ascendência maia, que constituem cerca de 60 por cento do total (Becerrill; López, 2011). Os maias, por sua vez, são o grupo indígena mais numeroso e diversificado da América. Atualmente, a Guatemala reconhece 22 comunidades linguísticas, distribuídas entre cada um dos departamentos (IWGIA, 2016).

Produto da discriminação étnica na vida nacional da Guatemala, a alta concentração da riqueza e da terra conformou um padrão social altamente excludente da população maia, apesar de ela ser maioria (Sánchez-Midence; Victorino-Ramírez, 2012). A Guatemala, inclusive, está classificada entre os países mais desiguais do mundo, ocupando a posição número 119. Quando comparados o grupo indígena e não indígena, usando o índice de Theil¹, calculado em 8.5 para este caso, a desigualdade se apresenta ainda mais perceptível (PNUD, 2016). Tal desigualdade se expressa em uma série de áreas, incluindo o direito à alimentação.

1 O índice de Theil é utilizado para medir a diferença entre os grupos ou estratos.

A Guatemala, em teoria, deveria garantir o direito à alimentação, sendo obrigação do Estado de proporcionar o desenvolvimento integral (Guatemala, 1985). Derivado desse mandato constitucional e dos tratados internacionais adotados, em 2005, foi aprovada a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, e o Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional, para a formulação e implementação de planos para combater a insegurança alimentar.

O foco deste trabalho é descrever o estado de segurança alimentar da população e as potenciais políticas de segurança alimentar que visem garantir esse direito à população infantil principalmente, considerando que o direito à alimentação é garantido pela legislação guatemalteca.

Situação nutricional da infância guatemalteca

Em 2015, o número de crianças menores de cinco anos subnutridas nas regiões em desenvolvimento do mundo diminuiu, quando comparado com os anos 1990. Na América Latina também houve uma redução, embora com diferenças intrarregionais, sendo que a América do Sul foi a única a atingir a meta de menos de 5% das crianças em subnutrição, o que é esperado de outras causas (FAO; IFAD; WFP, 2015).

Quando mostrado o progresso da desnutrição na América Latina, de alguma maneira, se tornam invisíveis casos dramáticos. Por exemplo, segundo a FAO (2015), na Guatemala, 48% das crianças com menos de cinco anos encontram-se em desnutrição crônica e 4,9% em obesidade (FAO, 2015). Ademais, segundo dados da Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI) (Guatemala, 2015), esses números se agravam considerando que 70,2% das crianças de 0-9 anos vivem na pobreza, sendo a população indígena 1,7 vezes mais pobre do que a não indígena. Além disso, os 27,1% da população maia que vive em situação de pobreza extrema aumentou para 39,8% em 2014 (Guatemala, 2015).

Além do mais, as diferenças entre comunidades linguísticas abrangem outros aspectos além da pobreza: as crianças com o espanhol como língua materna têm menor prevalência de desnutrição crônica quando comparados com aqueles cuja língua materna é o maia. Por exemplo, as comunidades linguísticas Chorti (80,7%), Akateco (79,1%) e Ixil (76,9%), localizadas principalmente no oeste do país, são as mais afetadas, apresentando situação de vulnerabilidade, enquanto a cidade de Guatemala, de predominância ladina, possui 26,3% de desnutrição crônica (ODHAG, 2011).

Para Dilley e Boudreau (2001), a vulnerabilidade é a capacidade de responder à possibilidade de algum dano. Por conseguinte, através dos dados mostrados, pode-se ver que a capacidade de enfrentar a insegurança alimentar da população maia da Guatemala é limitada pelas condições socioeconômicas adversas. Logo, isso afeta não só a sua capacidade imediata para a aquisição de alimentos, mas também compromete a sua capacidade futura.

Para Freitas (2003), como produto da subordinação social, a fome está concentrada nos condenados à incerteza de sobreviver desde a mais tenra idade. Nessa perspectiva, a população maia guatemalteca é a mais afetada por ter sido atacada e subordinada historicamente das mais diversas formas, seja indiretamente, pela falta de políticas públicas inclusivas, ou diretamente, como no caso do conflito armado interno.

Portanto, a segurança alimentar e nutricional não corresponde apenas à simples relação de ter ou não comida, mas depende de uma série de fatores que tornam a segurança alimentar e nutricional um fenômeno complexo, multidimensional e contínuo, que pode piorar por causa da sua relação com as condições econômicas (Bezerra et al., 2015; Gubert; Santos, 2009).

Ou seja, para um fenômeno de tal natureza não há receita única como solução. No entanto, tem-se discutido a necessidade de políticas econômicas e sociais como o primeiro passo decisivo para resolvê-lo; além disso, mecanismos de institucionalização que criem uma base sólida para proteger os avanços alcançados e superar futuros obstáculos (FAO, 2015; Kepple, 2014; Valente, 2003).

Para fins operacionais, é possível dividir as políticas públicas de segurança alimentar de acordo com o objetivo que se deseja alcançar: garantir o acesso aos alimentos, sua disponibilidade, a utilização biológica adequada dos mesmos e a estabilidade alimentar. Considerando a vulnerabilidade infantil das comunidades maias em relação à desnutrição e conhecendo o potencial futuro que representam, se exploram as políticas nessas áreas e alguns desafios.

Políticas de acesso à alimentação: reivindicação do maia como cidadão guatemalteco

O papel do Estado deve ser repensado para garantir o acesso aos alimentos, sendo mais ativo no processo de formulação de políticas públicas que respondam a essa finalidade. Como resultado do capitalismo tardio existente, concentrou-se tanto o sistema alimentar que os indivíduos ficaram sem poder de decisão, ou seja, sem a capacidade, a liberdade e a responsabilidade de escolher sua alimentação (Lang, 1999).

Esse poder de decisão, que determina o acesso aos alimentos, depende, em primeiro lugar, do poder de compra da população, que tem como componentes dois aspectos: os rendimentos e a flutuação de preços. Em segundo lugar, depende do conhecimento sobre o alimento, dos incentivos das lojas para a compra e do valor atribuído às coisas, ou seja, da percepção de qual produto na loja realmente vale o preço, e outros fatores, como a aceitabilidade social, raça ou etnia, gostos e preferências (Freedman; Blake; Liese, 2013; Rose et al., 2010).

Como exemplo dessa relação, de acordo com o referencial teórico dos antepassados e a experiência maia, existe uma classificação de alimentos. Esta se baseia na natureza do alimento podendo ser “frio” ou “quente”. Os alimentos quentes são benéficos para o organismo, porque preservam a temperatura corporal (Galindo; Chang, 2014), enquanto

os frios não o são. De modo que, na formulação de políticas ou recomendações nutricionais, não devem ser menosprezados esses conhecimentos e práticas que afetam o poder de decisão.

White (2007) adverte que este poder de decisão também é afetado pelo incentivo ao consumo de alimentos devido à estrutura do mercado atual, que tem sido objeto de investigação para subsidiar o redirecionamento de políticas públicas reguladoras, culturalmente aceitas para a defesa do consumidor.

Para garantir a aceitabilidade cultural é importante conhecer os processos, os sentidos atribuídos e os hábitos alimentares das comunidades rurais. Por exemplo, Soares e Coelho (2008) mostram que as famílias, diante da incapacidade de garantir alimentos de qualidade e de seguir as orientações dos serviços de saúde, optam por produtos que possam ser facilmente compartilhados, com maior durabilidade no armário e que produzam sensação de saciedade e um eventual ganho de peso, para esconder da sociedade sua situação, ainda que possuam deficiências alimentares. De tal maneira que, nestas famílias, o correto cuidado nutricional da criança perde-se em detrimento das preocupações da vida diária. Conhecendo esses aspectos, é possível incorporar estes sentidos e significados na reeducação nutricional, por exemplo.

Além disso, a vulnerabilidade ao acesso dos alimentos, no caso da Guatemala, continua inserida em uma lógica de mercado, individualizando por completo a responsabilidade do ato alimentar, sem considerar fatores como o trabalho informal e a pobreza, agravados por um Estado que não privilegia as condições sociais, nem a segurança social. Em reflexo disto, a Guatemala é o penúltimo país na América Latina em gasto social, com apenas 8,1% do PIB (Acosta; Almeida; Pena, 2016). No contexto brasileiro, Silva (2014) atribui esse baixo gasto social à existência de um Estado que deixa nas mãos de parceiros do setor privado e dos que praticam filantropia aquilo que deveria garantir à população.

De modo que, diante da persistência da pobreza e da desigualdade social dentro do campo do acesso à alimentação, devem ser implementadas políticas alimentares que correspondam a um Estado preocupado com a inclusão social, por meio de programas de proteção social não contributiva, direcionado aos mais vulneráveis, enquanto se criam outros mecanismos de sustentabilidade, através da inserção e dignificação da população, garantindo os direitos econômicos, sociais e culturais dos cidadãos guatemaltecos (Martínez; Cecchini, 2011).

Um exemplo de tais intervenções são as políticas de transferência de renda, inseridas no sistema de proteção social. Este programa também é responsável pelas políticas contributivas (seguridade social) e de regulação do mercado de trabalho, com a finalidade de proteger o trabalho digno, as políticas antidiscriminação e a eliminação do trabalho infantil (Bertranau, 2008; Martínez; Cecchini, 2011). Todas elas incidindo no direito à alimentação, por meio da melhoria da capacidade aquisitiva e, portanto, do acesso aos alimentos.

Atualmente há uma transição do termo “transferências condicionadas de renda” para “transferências de renda com corresponsabilidade”, que concede dinheiro às famílias, sob a condição de cumprir certas obrigações, e responsabiliza o Estado por assegurar

condições que garantam a inclusão no mercado de trabalho e o acesso aos serviços básicos, como reconhecimento da desigualdade existente nas estruturas econômicas, laboral e social, para, de forma equitativa, garantir o pleno desenvolvimento dos cidadãos (Bertranau, 2008; Cohen; Franco, 2006).

A primeira experiência de transferências de dinheiro na Guatemala remonta a 2008, durante o governo de Álvaro Colom, através da criação do Conselho de Coesão Social, que também seria responsável pelo programa Restaurante Solidário, como um mecanismo de acesso a alimentos, por um custo acessível, para as pessoas em situação de rua (Guatemala, 2008).

Estes programas deram um primeiro passo na concessão de renda e alimento para os mais pobres. No entanto, foram implementados de forma focalizada, errática, com atrasos e critérios que excluía departamentos altamente vulneráveis no campo nutricional, sem interligação com outras políticas voltadas para a emancipação de seus beneficiários (PDH, 2009), ao contrário do caso Bolsa Família, que, de acordo com Rego e Pinzani (2014), permitiu reduzir a pobreza e dignificar a população historicamente marginalizada, com a possibilidade de serem autônomos.

Outro programa de acesso aos alimentos com potencial significativo para a comunidade infantil maia é o Programa de Alimentação Escolar. Na Guatemala, o projeto de alimentação escolar começou em 1959, com cooperação internacional. No entanto, só foi incorporado, sem interrupções, a partir de 1985. Embora o programa esteja implementado, são poucos os estudos publicados avaliando o impacto que tem e, em parte, as múltiplas formas adotadas são o que torna impossível saber a eficiência e a eficácia que possui (Alvarado, 2014).

Devido às suas características calóricas deficientes e à sua inconsistência na entrega, principalmente, tem-se constituído como um programa de merenda escolar, longe da proposta ideal: ser um alimento com objetivo de evitar a sensação de fome no momento da aprendizagem, melhorando a concentração e o desempenho escolar. Também tem um valor social, devido ao seu caráter estratégico, ao envolver-se no processo ensino-aprendizagem, adquirindo caráter de prática pedagógica, ao promover a segurança alimentar e nutricional, e reduzindo as privações vividas no lugar (Brasil, 2007; Freitas et al., 2013; Libermann; Bertolini, 2015).

Experiências positivas de alimentação escolar existem. Por exemplo, o caso brasileiro, que, embora começasse com a participação da comunidade internacional e como um simples lanche (Brasil, 1955), conseguiu evoluir. Assim, foi incluído como um direito constitucional em 1988 e, posteriormente, nas diretrizes e bases da educação nacional. Atualmente, o programa se estende universalmente, inclui um nutricionista como o técnico responsável pelo programa, e utiliza produtos locais da agricultura familiar, dando prioridade aos alimentos orgânicos e agroecológicos. Além disso, restringe alimentos ricos em açúcar, gordura e sal, incentivando a participação da comunidade (Barbosa, 2012).

Políticas de utilização biológica dos alimentos

A utilização biológica dos alimentos refere-se à capacidade do organismo de utilizar os alimentos consumidos para convertê-los em nutrientes posteriormente assimilados. Para que isso aconteça, a qualidade dos alimentos deve permanecer desde a colheita, compra e manipulação, até o consumo, o que assegura que eles sejam inócuos e realmente possuam propriedades nutricionais (FAO, 2006).

Talvez uma das áreas mais desafiadoras e imprescindíveis na implementação de políticas públicas de segurança alimentar seja a de utilização biológica, não pela dificuldade de formulá-las, e sim por causa da sua abrangência. Esta cobertura inclui, sem exaustão, medidas de saneamento ambiental, prestação de serviços públicos de saúde, educação alimentar culturalmente adaptada e uma adequada vigilância sanitária dos alimentos, todas sob a corresponsabilidade do Estado.

Estudos apontam (Jesus et al., 2014; Kavosi et al., 2014; Sobrino et al., 2014) que a ausência de saneamento ambiental, a precária assistência pré-natal, as condições de moradia inadequadas, a morbidade infantil e a ausência de fonte de água potável aumentam o risco de deficiência nutricional em crianças. Contrariamente a essas condições, estudos de coorte (Hoddinott et al., 2013; Horton; Steckel, 2013; Victora et al., 2015) mostram que aqueles com controle de pré-natal, aleitamento materno, acesso a educação e melhores condições socioeconômicas na idade adulta conseguem melhores oportunidades de emprego e salário.

Apesar da importância de tais serviços, no entanto, de acordo com a última Pesquisa Nacional de Condições de Vida (ENCOVI), realizada em 2014, apenas 77,8% da população possui uma fonte melhorada de água para beber², sendo maior o acesso nas áreas urbanas, atingindo 89,0% do total, ao contrário da área rural, onde apenas corresponde a 64,4% das famílias com esse acesso. Por outro lado, 58,3% da população tem condições de saneamento ambiental adequado, sendo que, ao considerar a área de residência, a situação nas zonas rurais é crítica, ao atingir apenas 28,9% das famílias (Guatemala, 2015).

A situação permanece crítica nas áreas rurais, apesar da aprovação da Política Nacional do Setor de Água Potável e Saneamento, em 2012, que teve como objetivo melhorar a infraestrutura existente e ampliar a cobertura nos municípios priorizados, utilizando suas taxas de desnutrição, pobreza e mortalidade infantil. No entanto, não se explicitam os mecanismos para implementar a política, priorizando apenas áreas geográficas, desconsiderando a situação familiar específica. Políticas semelhantes priorizam famílias de baixa renda segundo critérios universais, além da finalidade da utilização da água, seja para consumo ou para produção (Brasil, 2011).

² Inclui água canalizada para uma habitação, terreno ou quintal; torneira pública ou tubo vertical; nascente protegida; e recolha de água da chuva (Guatemala, 2015).

O acesso à saúde na Guatemala enfrenta grandes desafios, desde o baixo financiamento, 7,1% do PIB, que não tem apresentado mudanças na última década, até a infraestrutura praticamente estática, considerando que 90% das despesas de saúde vêm do bolso do usuário (OMS, 2011). Além disso, 70,9% do pessoal de saúde encontra-se concentrado na capital, deixando vulneráveis as regiões mais remotas do país (URL, 2008).

Enquanto isso, as pessoas, em muitas partes do país, encontram sua mobilidade aos serviços de saúde dificultada pelas características geográficas, já que mesmo o atendimento no serviço de saúde gratuito envolve despesas de transporte e medicamentos. Portanto, preferem buscar uma farmácia que vai dar o atendimento na língua local, respeitando as crenças e cultura, sem medo dos maus tratos e da discriminação encontrada na medicina tradicional (Hautecoeur; Zunzunegui; Vissandjee, 2007).

Por outro lado, a educação alimentar ganhou espaço, especialmente com as guias alimentares como ferramentas. Estas guias focam tanto na deficiência nutricional como na desnutrição e obesidade, com o objetivo de recomendar a quantidade e a qualidade dos padrões alimentares adequados, com base em argumentos científicos de cada faixa etária, para que suas recomendações tenham maior aceitação de acordo com os alimentos típicos de cada grupo. Deve ser dada uma atenção especial às diretrizes para crianças menores de dois anos, atendendo às características ambientais, culturais e educacionais da população (Barbosa; Salles-Costa; Soares, 2006).

A utilização biológica dos alimentos é uma área multidimensional muito importante, mostrando que a segurança alimentar não depende de um único aspecto. Por exemplo, garantir às famílias o poder de compra sem a educação alimentar apropriada e pertinência cultural, em condições insalubres e falta de acesso à educação, não garante melhorar o estado nutricional das famílias e, pior que isso, não garante o rompimento da cadeia intergeracional da desnutrição.

Políticas para garantir a estabilidade alimentar

Este eixo da segurança alimentar garante o acesso e a disponibilidade constante aos alimentos. A falta de estabilidade dos alimentos pode levar a um agravamento do estado nutricional subjacente a eventos causais como, por exemplo, a fome sazonal ou estação da fome, que consiste na deterioração previsível e recorrente da situação alimentar devido à escassez de alimentos pela mudança das estações, por desastres naturais (secas, inundações, terremotos) ou desastres humanos (guerra, refugiados) (FAO, 2006).

No contexto da América Central, é importante desenvolver tais políticas pela localização e pelas características geotectônicas, que tornam os países da região suscetíveis a ameaças naturais como inundações, furacões, secas, terremotos e deslizamentos de terra. Em consequência das mudanças climáticas os desastres hidrometeorológicos têm aumentado (FAO, 2014).

No caso particular da Guatemala, que se encontra localizada em uma região de convergência intertropical e de influência de fenômenos *El Niño* e *La Niña* e entre o Oceano Atlântico e o Oceano Pacífico, entre 1998 e 2014, foram registrados um total de oito eventos hidrometeorológicos extremos ligados às mudanças climáticas. As perdas e danos acumulados foram milionários e afetaram, principalmente, os setores de infraestrutura, agricultura e saúde (Guatemala, 2015), provocando constantes crises alimentares.

Para Prado-Córdova (2011), as crises alimentares e a fome são o reflexo da instabilidade alimentar e da falta de prevenção, produto não só do mau clima, mas também de uma estrutura econômica que beneficia os grandes produtores e da falta de sustentabilidade ambiental, por meio do uso indiscriminado de recursos naturais. Tal situação irá resultar no desaparecimento físico de quem padece com as consequências mais agudas da insegurança alimentar e da pobreza extrema. Portanto, as políticas de estabilidade alimentar devem ser acompanhadas de um sistema legal que garanta a inclusão e proteção dos pequenos agricultores dentro do mercado e a sustentabilidade de seus cultivos frente às variações sazonais, ainda que o maior desafio seja o de modificar a atual estrutura institucional que perpetua a exclusão maia e privilegia as grandes corporações.

Considerações finais

O direito à alimentação e a luta contra a fome e a pobreza extrema são tão importantes na atualidade, bem como durante o curso da história. É um desafio para a Guatemala alcançar as metas estabelecidas em acordos internacionais e garantir o direito à alimentação na Constituição da Guatemala, ratificada na Lei de Segurança Alimentar e Nutricional, principalmente para a população infantil maia, cujo estado atual é produto de uma história de políticas e estrutura institucional de exclusão social.

É importante que as ações tomadas em prol da erradicação da fome sejam políticas de Estado e de origem não partidárias, a fim de não retroceder nos possíveis progressos. Durante esse processo, a avaliação constante desempenha um papel importante, com o intuito de avaliar as modificações, alterações ou eficácia dos programas e políticas implementados. E este é um papel que deve ser assumido pela sociedade civil e pelas universidades.

Uma série de políticas públicas podem contribuir para o avanço na luta da segurança alimentar, para o rompimento da cadeia intergeracional da desnutrição e da fome. Tais políticas devem ser formuladas entendendo a multidimensionalidade da segurança alimentar, respeitando a cultura dos povos maias e reivindicando seu lugar na sociedade como cidadãos, através da garantia das condições sociais e de saúde apropriadas, direitos historicamente negados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, P. A.; ALMEIDA, R. K.; PENA, C. L. **Central America Social expenditures and institutional review**: Guatemala. Washington, DC: World Bank Group, 2016.
- ALVARADO, A. L. **Evaluación del cumplimiento del Programa Nacional de Alimentación Escolar (PAE), en las escuelas del municipio de El Asintal, Retalhuleu, durante el periodo 2011-2012**. Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar, 2014.
- BARBOSA, N. **Análisis detallado de las políticas de alimentación escolar en América Latina para el fortalecimiento del programa de alimentación escolar en Colombia**. Bogotá: FAO, 2012.
- BARBOSA, R. M. S.; SALLES-COSTA, R.; SOARES, E. de A. Guias alimentares para crianças: aspectos históricos e evolução. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 255-263, abr. 2006.
- BECERRILL, V.; LÓPEZ, L. Sistema de salud de Guatemala. **Salud Pública de México**, Cuernavaca, v. 53, n. 2, p. s197-s208, 2011.
- BERTRANAU, E. **Tendencias demográficas y protección social en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: CEPAL, 2008.
- BEZERRA, T. A. et al. (In)segurança alimentar entre famílias com crianças menores de cinco anos residentes em área de vulnerabilidade social de Campina Grande, Paraíba. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 28, n. 6, p. 655-665, dez. 2015.
- BRASIL. **Avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): Censo Escolar 2004**. Brasília, DF, 2007.
- CDESC. **Comentário Geral número 12: o direito humano à alimentação (art.11)**. New York, 1999.
- COHEN, E.; FRANCO, R. Los programas de transferencia con corresponsabilidad en América Latina: similitudes y diferencias. In: _____. (Org.). **Transferencias con corresponsabilidad: una mirada latinoamericana**. México: FLACSO, 2006. p. 21-84.
- DILLEY, M.; BOUDREAU, T. E. Coming to terms with vulnerability: a critique of the food security definition. **Food Policy**, v. 26, n. 3, p. 229-247, jun. 2001.
- FAO. **The right to food**. Roma, 2000.
- FAO. **Directrices voluntarias**: en apoyo de la realización progresiva del derecho a una alimentación adecuada en el contexto de la seguridad alimentaria nacional. Roma, 2005.
- FAO. **Seguridad alimentaria**: informe de políticas, 2006. Disponível em: ftp://ftp.fao.org/es/ESA/policybriefs/pb_02_es.pdf
- FAO. **Panorama de la seguridad alimentaria y nutricional en Centroamérica y República Dominicana**: 2014. Ciudad de Panamá, 2014.
- FAO. **The state of food insecurity in Latin America and the Caribbean**. Roma, 2015.
- FAO; IFAD; WFP. **The state of food insecurity in the world 2015: meeting the 2015 international hunger targets taking stock of uneven progress**. Roma: FAO, 2015.
- FLEISCHHACKER, S. E. et al. A systematic review of fast food access studies. **Obesity Reviews**, v. 12, n. 5, p. e460-e471, mai. 2011.
- FREEDMAN, D. A.; BLAKE, C. E.; LIESE, A. D. Developing a Multicomponent Model of Nutritious Food Access and Related Implications for Community and Policy Practice. **Journal of Community Practice**, v. 21, n. 4, p. 379-409, out. 2013.

- FREITAS, M. do C. S. de. **Agonia da fome**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.
- FREITAS, M. do C. S. de et al. Escola: lugar de estudar e de comer. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 979-985, abr. 2013.
- GALINDO, M. A.; CHANG, L. P. Percepciones y comportamientos que condicionan el consumo alimentario en doce comunidades rurales de Guatemala. **Revista Antropología y nutrición**, v. 9, n. 1, p. 1-7, 2014.
- GUATEMALA. **Constitución política de la República de Guatemala**: decretada por la Asamblea Nacional Constituyente. Guatemala, 1985.
- GUATEMALA. **República de Guatemala**: encuesta nacional de condiciones de vida 2014. Guatemala, 2015.
- GUBERT, M. B.; SANTOS, L. M. P. DO. Determinantes da insegurança alimentar no Distrito Federal. **Comun. ciênc. saúde**, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 135-141, abr./jun. 2009.
- HAUTECOEUR, M.; ZUNZUNEGUI, M. V.; VISSANDJEE, B. Las barreras de acceso a los servicios de salud en la población indígena de Rabinal en Guatemala. **Salud Pública de México**, Cuernavaca, v. 49, n. 2, p. 86-93, abr. 2007.
- HODDINOTT, J. et al. The economic rationale for investing in stunting reduction. **Maternal & child nutrition**, v. 9, Suppl 2, p. 69-82, set. 2013.
- HORTON, S.; STECKEL, R. Malnutrition: global economic losses attributable to malnutrition 1900–2000 and projections to 2050. In: LOMBORG, B. (Org.). **How much have global problems cost the world? A scorecard from 1900 to 2050**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2013. p. 247-272.
- IWGIA. **Los pueblos indígenas de Guatemala**. Disponível em: <<http://www.iwgia.org/regiones/latin-america/guatemala/66-esp-paises/guatemala6/575-los-pueblos-indigenas-de-guatemala>>. Acesso em: 13 abr. 2017.
- JESUS, G. M. de et al. Déficit nutricional em crianças de uma cidade de grande porte do interior da Bahia, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, p. 1581-1588, mai. 2014.
- KAVOSI, E. et al. Prevalence and determinants of under-nutrition among children under six: a cross-sectional survey in Fars province, Iran. **International journal of health policy and management**, v. 3, n. 2, p. 71-6, jul. 2014.
- KEPPLE, A. W. **O estado da segurança alimentar e nutricional no Brasil**: um retrato multidimensional. Brasília, DF, 2014.
- LANG, T. Food policy for the 21st century: can it be both radical and reasonable? In: KOC, M. et al. (Org.). **For Hunger-proof cities: sustainable urban food systems**. Ottawa: International Development Research Centre, 1999. p. 216-224.
- LIBERMANN, A. P.; BERTOLINI, G. R. F. Tendências de pesquisa em políticas públicas: uma avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, p. 3533-3546, nov. 2015.
- MARTÍNEZ, S.; CECCHINI, R. **Protección social inclusiva en América Latina**: una mirada integral, un enfoque de derechos. Santiago de Chile: CEPAL, 2011.
- ODHAG. **Situación de la niñez y la adolescencia en Guatemala 2009-2010**. Guatemala, 2011. Disponível em: <http://www.odhag.org.gt/pdf/Ninez20092010.pdf>

- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. New York, 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>
- ONU. **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**. New York, 1966.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Roma, 1989.
- PNUD. **Relatório do desenvolvimento humano 2015: o trabalho como motor do desenvolvimento humano**. Genebra, 2016.
- PRADO-CÓRDOVA, J. P. El sustrato de la perpetuación del hambre en Guatemala. **Agricultura, sociedad y desarrollo**, Texcoco, v. 8, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2011.
- REGO, W.; PINZANI, A. **Vozes do bolsa família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo: Unesp, 2014.
- ROSE, D. et al. The importance of a multi-dimensional approach for studying the links between food access and consumption. **Journal of Nutrition**, v. 140, n. 6, p. 1170-1174, jun. 2010.
- SÁNCHEZ-MIDENCE, L. A.; VICTORINO-RAMÍREZ, L. Guatemala: cultura tradicional y sostenibilidad. **Agricultura, sociedad y desarrollo**, Texcoco, v. 9, n. 3, p. 297-313, jul./set. 2012.
- SILVA, M. O.; YASBEK, M. C.; DI GIOVANNI, G. **A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- SOARES, M. D.; COELHO, T. C. B. O cotidiano do cuidado infantil em comunidades rurais do Estado da Bahia: uma abordagem qualitativa. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 8, n. 4, p. 463-472, dez. 2008.
- SOBRINO, M. et al. Desnutrición infantil en menores de cinco años en Perú: tendencias y factores determinantes. **Rev. Panam. Salud Pública**, v. 35, n. 2, p. 104-112, 2014.
- URL. **Información sobre recursos humanos de salud en Guatemala**. Guatemala, 2008.
- VALENTE, F. L. S. Fome, desnutrição e cidadania: inclusão social e direitos humanos. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2003.
- VICTORA, C. G. et al. Association between breastfeeding and intelligence, educational attainment, and income at 30 years of age: a prospective birth cohort study from Brazil. **The Lancet Global Health**, v. 3, n. 4, p. e199-e205, abr. 2015.
- WHITE, M. Food access and obesity. **Obesity Reviews**, v. 8, n. s1, p. 99-107, mar. 2007.
- WHO. **WHO global health expenditure atlas**. Suíça, 2011.

Resumo

A segurança alimentar e nutricional é um direito universal garantido pela legislação guatemalteca. O intuito do presente artigo é descrever a situação de vulnerabilidade nutricional da população infantil da Guatemala, especialmente a maia, e as políticas de segurança alimentar possíveis para resolver a problemática, realizando uma descrição, utilizando as dimensões que englobam esse conceito. São descritos os potenciais desafios que precisam ser considerados, entendendo que se devem fazer valer os direitos do cidadão maia guatemalteco, por meio de políticas públicas abrangentes, a fim de quebrar a cadeia intergeracional da desnutrição e da pobreza.

Palavras-chave:

segurança alimentar, saúde dos povos indígenas, políticas públicas, Guatemala.

DATA DE RECEBIMENTO: 11/10/2016

DATA DE APROVAÇÃO: 02/06/2017

**Cristian David Osorio Figueroa**

Médico clínico geral pela Universidade de San Carlos de Guatemala (USAC), Guatemala. Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Brasil. Membro do Núcleo de Pesquisa em Saúde Coletiva (NUSC/UEFS), na área de políticas, planejamento e gestão em saúde.

E-mail: crisgibb@hotmail.com

**Thereza Christina Bahia Coelho**

Médica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil, mestre em Saúde Comunitária (UFBA), doutora em Saúde Pública (UFBA) com pós-doutorado em Saúde Pública pela University of Essex, Inglaterra, e pela Universidad de Lanús, Argentina. Professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Brasil, onde coordena o Núcleo de Pesquisa em Saúde Coletiva (NUSC).

E-mail: tcuide@yahoo.com.br

O treinamento do olhar etnográfico: relações de gênero entre crianças

Thiago Bogossian



IMAGEM: Felipe Hadler/Freemages.com

Depois uma das crianças soltou suas amarras e libertou a todos e fomos brincar de múmia. Nessa brincadeira uma das crianças está possuída por uma espécie de morto-vivo que pega os outros, enquanto eles tentam fugir. Cada criança que é pega vira, também, uma múmia e anda com os braços para frente e os olhos virados para cima. Eles insistiram para que eu participasse da brincadeira e fiz duas rodadas de múmia com eles. Eles riram muito e corriam mais de mim do que de qualquer outra criança múmia da brincadeira (Nota de campo, 08/04/2013).

Estudar crianças não é uma tarefa fácil. Esses pequenos seres são ágeis, intensos e sempre conseguem surpreender seus pesquisadores. Em um momento estamos apenas observando-os e fazendo anotações em nossos cadernos de campo; em outro, rapidamente, eles estão próximos de nós, indagando o que tanto escrevemos nesse papelzinho ou nos convidando a participar de suas brincadeiras. Com sua imaginação, transformam o cabo de vassoura em cavalo, o mastro da escola em presídio e um simples colchão em tapete mágico. A nota de campo acima ilustra uma das tantas situações em que a brincadeira de faz de conta guia a rotina das crianças pequenas, entre 4 e 5 anos de idade.

As últimas pesquisas da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2003; Qvortrup, 2010; Prout, 2010, entre outros) mostram que as crianças utilizam a brincadeira para se transportar do seu espaço e tempo imediatos e construir abstrações genéricas. Nesse sentido, elas interagem entre si e no espaço de maneira bem diferente dos adultos. A isso, os pesquisadores da infância vêm se referindo como “culturas infantis” (Sarmiento, 2003). Trata-se da maneira particular, nem pior nem melhor, com a qual as crianças interagem e se relacionam com os objetos da cultura adulta, reelaborando-os e produzindo novos significados.

Assim, as crianças são entendidas como um grupo social, diverso e heterogêneo, marcado pela distinção geracional em relação aos adultos. Possuem dispositivos, códigos e significados culturais próprios, em constante tensão e/ou diálogo com a cultura adulta da sociedade. Podem, portanto, ser estudadas por meio dos métodos antropológicos que buscam investigar grupos sociais – notadamente a etnografia. Partindo dessa premissa, pretendo, neste trabalho, identificar as possibilidades que o olhar antropológico e a metodologia etnográfica abrem para a pesquisa com crianças pequenas.

Na primeira parte do texto, analiso a construção do olhar antropológico do pesquisador que não possui tradição formativa nesse campo. Pretendo refletir sobre as possibilidades que a etnografia constrói para compreender a dinâmica das culturas escolares e, sobretudo, das culturas infantis¹. Para isso, utilizo referenciais teóricos de antropólogos e etnógrafos que estudam as culturas familiares (em oposição às exóticas) e a escola, bem como autores da Sociologia da Infância, que compreendem as crianças como sujeitos plenos, dotados de interesses, desejos e vivências particulares, superando uma tradição de invisibilidade que durava séculos.

Na segunda seção, apresento alguns registros de uma investigação de campo realizada em uma instituição pública de Educação Infantil no município de Niterói, localizada em um bairro de classe média e alta que, por sua vez, está marcado pela presença de uma grande universidade pública. De posse deles, parto para uma breve discussão sobre como as questões de gênero e sexualidade aparecem desde a tenra infância.

¹ Dadas as limitações desse texto, não é possível discutir as diferenciações entre culturas escolares e infantis. Para esse assunto, conferir Barbosa (2007).

Analiso as falas das crianças, bem como os posicionamentos das professoras quando entram em contato com essa questão. Com este artigo, busco teoricamente aproximar os campos da Antropologia e da Educação e apresentar as contribuições de ambos os segmentos para o estudo da infância. Apesar de ser uma abordagem incipiente e não conclusiva, pretendo trazer novos ares para a pesquisa etnográfica com crianças pequenas.

Etnografia e o Treinamento do Olhar

Estudar alunos de uma escola *kaxi* na floresta amazônica, compreender dispositivos de poder entre gangues de Chicago, analisar a diversidade cultural em um bairro como Copacabana, entender a dinâmica de funcionamento de uma instituição educacional em uma grande metrópole brasileira, identificar as características marcantes dos conflitos entre grupos étnicos no coração do Sudão. Todas essas pesquisas têm um ponto em comum: a escolha do método etnográfico como uma interessante possibilidade para desenvolvê-las com rigor e compreender o ponto de vista dos próprios sujeitos que estão sendo investigados.

A etnografia é o método por essência da Antropologia, ciência que busca investigar grupos sociais e suas culturas. No entanto, ela vem sendo utilizada por outras áreas de conhecimento, alargando o rol de pesquisas qualitativas nas chamadas humanidades, como a História, a Geografia, as pesquisas educacionais, entre outros saberes. Esse método envolve a observação, a participação, a descrição e o registro dos fenômenos do grupo social que o pesquisador está estudando – “o outro”. Ele se desenvolveu no final do século XIX e início do século XX – em uma tentativa de observar o modo de vida de grupos sociais de forma mais integrada, mais holística.

No nascimento da Antropologia, enquanto estudavam culturas “exóticas” fora da Europa, os cientistas faziam observações e descrições minuciosas a respeito do comportamento dos integrantes das comunidades. Eles buscavam se inserir, ao máximo possível, no ritmo de vida dos grupos que estavam estudando para obter a compreensão de sua língua, de suas rotinas, de seus rituais e de suas religiões. Passavam meses partilhando da comida e apreendendo as relações familiares de sociedades africanas, asiáticas ou latino-americanas.

Boa parte das preocupações originais da etnografia se manteve quando os antropólogos também começaram a se interessar pelas culturas de grupos sociais “familiares”. O contato direto e pessoal com o universo investigado, a observação participante, a entrevista aberta, por exemplo, tornaram-se métodos utilizados em qualquer contexto de pesquisa. Além disso, é amplamente consensual que a vivência durante um período de tempo razoavelmente longo seja outra premissa de uma investigação desse tipo. Isso ocorre porque há alguns aspectos da cultura e da sociedade que não são explicitados de imediato, que exigem um esforço maior, detalhado e aprofundado de observação (Velho, 1987).

O aprendizado dessa técnica, a que Rosistolato e Pires do Prado (2012) se referem como o “treinamento do olhar”, inclui “ficar atento aos atos, gestos, expressões e silêncios” presentes na interação entre investigador e grupos pesquisados. Ao mencionarem um trabalho que envolvia a aplicação de um questionário, os autores afirmam que não se deve ficar atento apenas ao resultado do que é gravado, mas que as impressões e o que não é dito também devem fazer parte do relatório da pesquisa (Rosistolato; Pires do Prado, 2012).

O não dito é fundamental para quem faz pesquisa com crianças. Primeiro, por uma razão prática: muitas crianças não possuem vocabulário desenvolvido e exprimem seus sentimentos de outra maneira, por meio da linguagem corporal, do riso ou do silêncio. Segundo, porque já nascem pertencendo à determinada cultura, ou seja, todas as interdições se manifestam desde essa fase da vida. É o que pode ser visto na nota abaixo.

Outra criança está segurando um boneco de roupa e capa preta e um capacete vinho e uma máscara de esqueleto, típica de um vilão. Sento ao seu lado, e ele me mostra o boneco. Pergunto quem era aquele, e ele diz que não gosta de falar o nome, mas que o ser vive embaixo da terra. Indago por que ele não gosta de falar o nome do boneco, e o menino responde que é de Deus, e que o boneco não. No entanto, ele continua segurando o boneco, enquanto pega outro, de um famoso desenho infantil, e me pergunta se eu conheço a história daquele personagem. Respondo que não, então ele começa a contar um pouco sobre o enredo da animação. Em seguida, começa a falar de alguns outros filmes, desenhos e novelas que assiste, inclusive de uma mulher que deseja namorar outra mulher. O menino conta baixinho, como se fosse um segredo, e começa a rir em seguida. Pergunto se ele acha que há algum problema em uma mulher namorar outra mulher. Ele começa a rir novamente, mas diz que não (Nota de campo, 01/04/2013).

Nota-se que a criança carrega interdições do contexto cultural e religioso, tensionadas pelo desejo de brincar com aquele boneco. Além disso, seu comentário sobre uma relação homoafetiva é feito de forma discreta. A questão da sexualidade é tratada pelo menino por meio do riso e do segredo, como se fosse motivo de piada ou algo a ser escondido.

Uma análise que se pautasse apenas pelo dito não seria capaz de identificar que há um discurso carregado de significado nos gestos e nos movimentos desse menino. É o treinamento do olhar que permite a melhor apuração desses pormenores. Sendo a escola, atualmente, a principal instituição social oficial que transmite ideias, valores, atitudes e comportamentos de uma geração para a outra, essas instituições continuam sendo *loci* privilegiados para se apreender certos costumes que fundam nossa sociedade.

Na pesquisa com crianças, Corsaro argumenta que a aproximação com crianças pequenas não é tão simples porque somos adultos e identificados rapidamente pelas crianças como “o outro”. Esse autor aponta para certas diferenças, especialmente o tamanho físico, as quais podem não ser plenamente superadas e, portanto, aconselha

uma participação periférica por parte do pesquisador (Corsaro, 2005). Em suas investigações, Corsaro relata que tentava ocupar os espaços e ouvi-las e, para isso, adotou uma estratégia que denominou “entrada reativa”. Minha pesquisa esteve amparada por essa perspectiva, algo que fica evidente na epígrafe que abre este artigo.

No entanto, todas essas considerações metodológicas só são possíveis devido a um importante movimento feito dentro dos estudos sociais sobre crianças proposto pela Sociologia da Infância. Esse campo de estudos inaugurou outro olhar sobre meninos e meninas, criticando a ideia de socialização e preparação para o mundo adulto. Ao criar a categoria de culturas infantis, os sociólogos da infância compreenderam que elas têm uma lógica própria de se relacionar com o mundo, suas identidades são coletivas e algumas características em comum permeiam todos os aspectos dessa cultura: a brincadeira, a ludicidade, a imaginação, entre outros (Delgado; Müller, 2005).

Para isso, é necessário romper com o adultocentrismo que tanto marcou a pesquisa sobre crianças, e aqui a etnografia revela uma contribuição ímpar. Dentre os “mandamentos” da pesquisa participante, é necessário o respeito pelo grupo pesquisado, pelas suas próprias visões e habilidades. Essa condição ética – não só epistemológica – também marcou as concepções da Sociologia da Infância. Segundo Sarmiento (2003), a infância foi historicamente definida com base nas noções de ausência e de negatividade. Na cultura ocidental, durante milhares de anos não havia o entendimento de que ser criança se configura como uma etapa da vida, diferente da do adulto, com suas particularidades e em sua totalidade própria.

Quando se começou a fazer distinção entre adultos e crianças, ela era sempre pautada pela negatividade: a criança é uma versão miniatura do adulto; a criança não sabe pensar de maneira lógica; a criança não sabe se vestir sozinha. Usa demais sua imaginação porque não tem elementos visuais objetivos ou laços relacionais com a realidade. As primeiras definições de criança estavam, pois, ligadas a um suposto déficit ou incompletude: não fala, não trabalha, não tem direitos políticos, não tem responsabilidade, carece de razão etc. (Sarmiento, 2003).

Nessa concepção tradicional de infância, a criança é vista como desprovida de instrumentos ou linguagens particulares. Não é produtora de cultura e, portanto, não está integrada à sociedade. Só após chegar ao mundo adulto é que ela poderá ser considerada um sujeito dotado de livre arbítrio e passará a fazer parte do todo social.

No entanto, o que vemos, inclusive dentro de nossas investigações de campo, é que a infância é uma etapa da vida dotada de riqueza e de diversidade enorme. Podemos notar como as crianças são observadoras e como refletem e tiram conclusões a partir das situações que observam. Suas brincadeiras, muitas vezes, buscam representar situações do mundo adulto, aproximando a linguagem infantil da linguagem adulta, mas sem perder de vista a cultura infantil que produzem e na qual estão inseridas. Meninos e meninas têm uma lógica de funcionamento própria, com uma visão de mundo peculiar e com uma enorme riqueza de sentimentos, de formas de comunicação, de experiências de ser e estar no mundo e de cultura.

Superar a negatividade que marcou os estudos sobre a infância é fundamental para uma investigação rigorosa e profunda acerca de meninos e meninas. Nesse sentido, a etnografia se mostra como o método mais recomendado para atingir esse objetivo. Suas proposições permitem que as pesquisas sejam feitas de forma a compreender, ao máximo, o olhar do outro e os sentidos que ele próprio atribui a suas ações. Trata-se não de restringir a etnografia a microescalas, mas de desconstruir uma visão de ciência moderna fragmentada, hierarquizada, etnocêntrica (e, portanto, adultocêntrica) e positivista. O método etnográfico com crianças faz desabrochar uma concepção científica que possibilita a construção de um olhar mais respeitoso, justo e menos desigual sobre a sociedade. E é essa nova perspectiva que nos move até aqui.

Relações de Gênero e Poder em uma classe de Educação Infantil

Depois de calçar os tênis, descemos para o refeitório. Pude me enturmar melhor com as crianças, sentando ao lado delas enquanto lanchavam. Um dos meninos não quis comer o biscoito oferecido pela funcionária da escola, e uma das meninas, observando o ocorrido, disse que ele estava apaixonado. Ao ouvir a fala, uma das professoras indagou: “Como assim, Vitória? O que você quer dizer com isso?” Ao que ela prontamente respondeu: “Quem não come tá apaixonado porque fica assim, pensando demais” e colocou a mão no queixo em gesto pensativo. As professoras e as crianças riram entre si, separadamente, e essas começaram a cantar a frase repetidamente “Lucas tá apaixonado!” (Nota de campo no. 3, 2013).

Apesar de amor e paixão não serem temas comuns nos currículos da Educação Básica, meninos e meninas já têm interesse sobre esses assuntos desde a mais tenra idade. Temáticas como essas, bem como a de sexualidade, de gênero e de corpo já se manifestam nessa etapa de suas vidas. Na verdade, como indivíduos que já nascem imersos em uma cultura, eles trazem elementos que identificam as normas estabelecidas pela sociedade. Isso já ocorre até mesmo antes de nascer, quando as roupas, berços e brinquedos são comprados de acordo com a expectativa social do gênero masculino ou feminino.

A construção da identidade de gênero está inserida em instituições, instâncias e dispositivos culturais que transmitem a noção de comportamentos masculinos ou femininos. Isso porque, como toda categoria cultural, o gênero está inserido em uma complexa teia de discursos, produzindo subjetividades diversas. Padrões que, por sua vez, excluem e discriminam práticas consideradas desviantes (Louro, 2008).

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra (Louro, 2008, p. 22-23).

A questão da participação dos gêneros na Educação Infantil é tão forte que a maioria esmagadora do quadro de profissionais nessa etapa de ensino é composta por mulheres². Mas não são só os profissionais da educação infantil que se veem atravessados por questões de gênero. Meninas e meninos que frequentam as escolas de educação infantil, como seres históricos e culturais, não estão à margem dessas problemáticas, ainda que tais questões atuem de maneira diferenciada. A entrada de uma criança na educação infantil, por exemplo, pode ser uma das primeiras experimentações dos significados de ser menino ou menina no convívio social perante outras crianças.

As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem desde pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos. Aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, aprendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e homens (...) (Finco; Oliveira, 2011, p. 61).

Utilizando os referenciais teóricos acima, trago algumas experiências de campo. Os trechos selecionados foram extraídos das anotações escritas sempre no mesmo dia da atividade, com o intuito de não perder o mínimo de detalhes. Essas notas demonstram diferentes níveis de apropriações (por parte das crianças) e interdições (por parte dos adultos), pautadas, sobretudo, em discursos e nas relações que perpassam a discussão a respeito da identidade de gênero e da sexualidade.

As tensões que envolvem identidade de gênero e sexualidade mostraram-se mais evidentes no momento de interação entre professoras e meninas e meninos da escola pesquisada. As duas notas de campo selecionadas para ilustrar o texto são reações das professoras às falas das crianças, que, ao simplesmente indagarem curiosidades e dúvidas, são compreendidas pelas adultas, geralmente de maneira irônica.

Enquanto as crianças brincam, uma das professoras está chamando menina por menina para tirar a medida da saia que elas usarão na festa de dia das mães do domingo. Uma das crianças pergunta se as meninas usarão essa saia no domingo e a professora responde: “você acha que essa saia ficaria bem nos meninos? Não, né! É claro que ela servirá para as meninas” e ri. (Nota de campo no. 3, 2013).

Apesar de a criança ter feito uma pergunta simples, sem o intuito de problematizar ou questionar as relações de gênero, a professora utiliza-se de uma forte carga repreensiva. Os papéis de gênero são afirmados de forma categórica para cada um saber qual é o seu lugar. Os docentes utilizam-se da situação privilegiada de poder na relação social estabelecida nesse espaço para formatar os indivíduos de acordo com as expectativas sociais de gênero.

² Os limites desse texto impedem uma discussão mais apropriada a respeito da feminização da docência em um contexto de precarização e de luta das mães trabalhadoras por espaços onde pudessem deixar seus filhos.

As pesquisas de Finco (2013) chegaram a conclusões muito parecidas. Segundo ela, professoras reforçam, muitas vezes sem ter consciência, os comportamentos que são esperados para meninos e meninas, o que inclui, obviamente, suas roupas. A forma como as professoras conversam com meninas, elogiando sua postura doce e meiga ou justificando uma atividade sem capricho de um menino; o fato de a ajuda da menina ser solicitada na tarefa de limpeza, enquanto o menino é solicitado para carregar algo; a maneira como os adultos separam conflitos, defendendo e preservando as meninas de uma agressividade “natural” dos meninos – tudo isso demonstra que as expectativas de comportamento são diferenciadas para meninas e meninos. O que é valorizado para uns não é para outros e vice-versa (Finco; Oliveira, 2011).

É importante considerar que as representações de feminino e de masculino com as quais as crianças se relacionam são, em grande medida, as representações de suas educadoras. Para Silva e Luz (2010), no entanto, as crianças não apenas reproduzem as representações e práticas dos adultos, mas interagem, negociam e, em muitos casos, transgridem regras impostas. Balizadas em diferentes estudos sobre gênero na escola, as autoras afirmam,

As educadoras proporcionam aos meninos e às meninas experiências distintas ancoradas nos modelos de masculinidade e feminilidade padronizados em função de uma questionável naturalização do que é “mais adequado” para cada sexo e reprimendo o que consideram inadequado (Silva; Luz, 2010, p. 25).

Às vezes, as crianças tentam romper as fronteiras de gênero por meio da brincadeira. Nessa atividade, pode-se maquiar o rosto, colorir os lábios de batom, ter os cabelos compridos – em suma, transformar o corpo (Finco; Oliveira, 2011). Trata-se de uma forma de transgredir os limites, introduzindo elementos de instabilidade e crise. No entanto, quando os meninos começam a indagar ou adotar práticas que geralmente são associadas a meninas, dispositivos são acionados para que a criança volte ao padrão de comportamento “esperado”, geralmente marcado pela fala das professoras em tom jocoso. Finco (2013) identifica que esses dispositivos são micropenalidades, mecanismos de incentivos e desencorajamentos, castigos ou reprovações de comportamento. Para ela,

[...] as formas de controle disciplinar de meninas e meninos estão intrinsecamente relacionadas ao controle do corpo, à demarcação das fronteiras entre feminino e masculino e ao reforço de características físicas e comportamentos tradicionalmente esperados para cada sexo nos pequenos gestos e nas práticas rotineiras da educação infantil (Finco, 2013, p. 7).

Essa concepção fica bastante clara em mais um trecho das minhas notas de campo.

Na descida para o lanche da tarde, a professora comentou a respeito dos cabelos de “Maria Chiquinha” de uma das alunas. Pedro, que tem o cabelo raspado à máquina, perguntou se alguém estava falando do cabelo dele. A professora disse que era do cabelo de Mariana: “já pensou Pedro com um cabelão de Maria Chiquinha! Não combina, né?!” (Nota de campo no. 4, 2013).

Para um observador desatento, pode parecer uma situação corriqueira ou natural. Um olhar apurado, contudo, revela uma tentativa de controlar, regular e normatizar os corpos infantis. Trata-se de uma violência perpetuada por um adulto, no caso a professora, contra uma tentativa de afirmar uma identidade de gênero fora dos padrões estabelecidos. As professoras orientam e reforçam comportamentos, habilidades e posturas diferentes nos meninos e nas meninas, algumas vezes de forma sutil, transmitindo expectativas e manipulando sanções e recompensas.

O preconceito, enraizado e naturalizado pela sociedade, é reforçado pela instituição escolar, sem capacidade de problematizar ou desnaturalizar situações de opressão cotidianas. É por esse, entre outros motivos, que homens que usam brincos ou penteados diversos são ainda motivos de chacotas, dependendo de sua inserção social ou profissional. O mesmo acontece com mulheres que preferem se vestir de calças, fazer tatuagens ou ter cabelos curtos. Pelo mesmo motivo, não é incomum que homossexuais que trocam afetos ou homens que se vestem com roupas “femininas” em locais públicos sejam ridicularizados ou mesmo vítimas de violência no Brasil, inclusive de assassinatos³.

Minhas observações de campo vão ao encontro do trabalho de Finco e Oliveira (2011) e nos fazem refletir sobre as formas de diferenciação, ainda que sutis, nas relações estabelecidas entre professoras e crianças.

As observações revelam que as relações afetivas entre professoras e as crianças, como dar o colo, afagar o rosto, os cabelos, elogiar, atender ao choro, consolar nos momentos de conflitos, angústias e medo, que deveriam ser dispensados a todas as crianças, acontecem de forma diferenciada para meninas e meninos (...) (Finco; Oliveira, 2011, p. 64).

Assim, corpos são cotidianamente normatizados para que cumpram papéis “esperados” pela sociedade, reprimindo meiguices ou agressividades e ressaltando obediências ou competições, de acordo com o gênero em questão. Estereótipos cristalizam-se em corpos de crianças pequenas de acordo com a expectativa dos adultos; negligenciam-se seus próprios interesses e desejos; por conseguinte, formaliza-se o desejo explícito (e implícito) de uma sociedade heteronormativa, fundada em estereótipos biológicos de gêneros.

3 No Brasil, no ano de 2013, um homossexual foi assassinado a cada 28 horas, de acordo com pesquisa. De cada cinco gays ou transgêneros assassinados no mundo, quatro são brasileiros. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/relatorio-aponta-312-homossexuais-brasileiros-assassinados-em-2013/>>. Acesso em 23 fev. 2014.

Considerações Finais

Um grupo de crianças está brincando de massinha. Ao me aproximar, uma delas me chama para me mostrar o que ela está fazendo e rapidamente travamos um diálogo.

- Olha, tio! Estou cozinhando uma comidinha pra gente comer.
- Ela mexe com a massinha até transformá-la em um objeto amassado, como uma massa de pão.
- Humm, está cheirando muito bem! Posso experimentar? – pergunto.
- As crianças olham umas as outras, surpresas, e riem.
- Pode, mas ela ainda não está pronta. Espera um pouquinho.
- Ela mexe a massinha mais um pouco com as mãos, depois ela junta as duas mãos em formato de concha com a massinha no meio:
- Pronto, agora está pronto!
- Mas como eu vou comer? Com as mãos? – indago. Elas começam a rir.
- Vou pegar um talher! – diz outra criança.
- Em seguida ela volta com uma colher de plástico. – Toma!
- Eu seguro a colher de plástico, encosto na massinha e levo próximo à boca.
- Está maravilhoso!
- As crianças riem muito e começam a preparar as bebidas. (Nota de campo, 29/04/2013).

Infelizmente, há um movimento de matriz conservadora que vem ganhando força na sociedade, no sentido de escolarizar a brincadeira e o currículo da Educação Infantil. A atividade imaginativa, livre e criativa da brincadeira seria confinada a determinados tempos e espaços das instituições que recebem crianças. No entanto, não é possível pensar em um currículo de Educação Infantil que não seja atravessado por atividades de brincadeira em todos os momentos.

Essa atividade assume uma forma bastante diversa quando se chega à fase adulta, quando o desempenho de um “personagem” só acontece dentro da nossa imaginação. Essa é uma das tantas especificidades que caracterizam as crianças como grupo social diverso dos adultos, o que abre para a etnografia e para a antropologia a possibilidade de compreendê-las, em sua diversidade e heterogeneidade. As crianças têm maneiras próprias e particulares de compreender o mundo e de se relacionar com ele. São dotadas de culturas particulares, em constante tensão/diálogo com a cultura adulta.

No presente artigo, pretendi apontar algumas ideologias e questionar preconceitos inscritos nas pedagogias para a infância que são praticados, material e discursivamente, nas instituições que acolhem crianças. Trouxe à tona algumas questões e tensões que podem contribuir para a superação da condição de desigualdade e opressão de meninos e meninas nas escolas das infâncias. É preciso abrir caminho para a construção de pedagogias descolonizadoras, nas quais seja possível problematizar discursos sexistas, racistas ou heteronormativos, em sua maioria naturalizados como verdades absolutas e incontestáveis.

Pensamos que os espaços de educação, no futuro, devem ser pautados pelo cuidado, pelo afeto, pelo carinho, independente das questões de gênero. As relações sociais,

sobretudo as educacionais, devem buscar com mais profundidade o respeito à diversidade, à liberdade e à igualdade social, à alteridade, problematizando e superando os preconceitos e as múltiplas opressões que ainda nos impedem de *ser mais*, como nos ensina Freire (2011).

Nesse sentido, defendemos que a escola pode ser um espaço, lugar e território de acolhimento de meninos e meninas, com professoras e professores, e que certos segredos, curiosidades, medos, dúvidas, questões não precisem mais ser escondidos e silenciados. Pelo contrário, que as questões anunciadas por meninos e meninas pequenas e seus professores/as possam ser como possibilidades de conhecimento de si, do outro e do mundo que nos atravessa e desafia a conhecê-lo todos os dias.

Além disso, apesar de suas limitações e lacunas, acredito que o texto possa ajudar a quem deseja fazer pesquisas com crianças e precisa se debruçar de forma introdutória sobre os referenciais teóricos antropológicos. Assim, conseguiremos alcançar resultados mais satisfatórios em direção à compreensão de nossas crianças, que ainda são tão excluídas dos processos decisórios da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas da infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1059-1083, out. 2007.
- CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005.
- DELGADO, A.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, mai./ago. 2005.
- FINCO, D. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas na fronteira de gênero. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, p. 169-184, nov. 2013.
- FINCO, D; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 55-80.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, mai./ago. 2008.
- PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 141, p.729-750, set./dez. 2010.
- QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, mai./ago. 2010.
- ROSISTOLATO, R.; PIRES DO PRADO, A. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. In: Congresso Latinoamericano de Antropologia, 3., 2012, Santiago de Chile. **Actas del Tercer Congreso Latinoamericano de Antropología (ALA)**. Santiago de Chile, 2012.

SARMENTO, M. **Imaginário e culturas da infância**. Minho: CEDIC, 2003. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm . Acesso em: 23 fev. 2014.

SILVA, I.; LUZ, I. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 34, p. 17-39, jan./jun. 2010.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

Resumo

O trabalho em tela pretende discutir a aproximação entre a Antropologia e a Educação e suas contribuições para o estudo da infância, com base em uma pesquisa realizada a respeito de questões de gênero na Educação Infantil. Apresento uma breve contextualização sobre os métodos etnográficos e sua aplicação para o estudo das culturas escolares e infantis. No caso da pesquisa com crianças, evidencia-se a importância do treinamento do olhar etnográfico para a apreensão da linguagem corporal, das mudanças nas feições, dos sorrisos e silêncios elaborados pelas crianças. Em relação às questões de gênero, a pesquisa evidenciou que as educadoras reforçam os papéis de gênero esperados pela sociedade, por meio da repreensão, da piada e do riso. Dessa forma, deseja-se provocar uma reflexão sobre a Educação Infantil de modo que ela se comprometa com a liberdade e a diversidade acima de tudo.

Palavras-chave: relações de gênero, etnografia com crianças, Educação Infantil, gênero na infância.

DATA DE RECEBIMENTO: 04/04/2017

DATA DE APROVAÇÃO: 21/05/2017



Thiago Bogossian

Professor da Educação Básica, atuando nas redes pública e privada de instituições de ensino localizadas nas cidades de Niterói e Rio de Janeiro, Brasil. É Mestre em Educação, Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e estudante do Mestrado em Adult Education for Social Change, da University of Glasgow (Escócia).

E-mail: thiagobogossian@gmail.com



IMAGEM: Wokandapix/Pixabay.com

A escola precisa conversar com a cidade

ENTREVISTA DE *Paula Uglione*

COM *Giselle Arteiro Azevedo*

Paula Uglione Como você chegou aos estudos relacionados às crianças, aos jovens e aos ambientes educacionais?

Giselle Arteiro Na verdade, iniciei este tema no mestrado, aqui no PROARQ (Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro). Antigamente, no mestrado, você não entrava com um tema específico. Você fazia a prova e começava a cursar a pós-graduação e só depois fazia o projeto. Eu não possuía nenhuma bagagem relacionada à temática da arquitetura escolar, educação. Da mesma forma, nunca tinha feito projetos de escolas. Assim, se você me perguntar se essa influência foi por uma atividade profissional, eu diria que não, porque, até então, eu não tinha nenhuma experiência nessa área de infância e ambientes educacionais.

Mas acho que sou impregnada por esse tema. Sou de uma família de professores. Minha mãe era professora primária. Meu irmão é professor e agora está se aposentando. Então, de certa maneira esse tema sempre esteve presente, me influenciando. Estudei em escola pública, quando criança. Tenho a marca dessa imagem de escola: aquela escola muito bacana, muito grande, muito antiga, com ambientes amplos e grande pé-direito. Ela era adaptada. Mas a imagem da precariedade também marcou. Era uma escola muito boa em termos de conforto ambiental, muito arborizada,

com um terreno enorme, no qual a gente brincava bastante. Mas, ao mesmo tempo, era uma escola com um banheiro horroroso, depredado, todo quebrado, sem manutenção. Essas imagens fazem parte da minha memória afetiva. Fui afetada pela vivência da minha família como educadores e por esses espaços na escola pública.

No mestrado, decidi pensar a escola. Pensar o ambiente escolar. Pensar como a criança se relaciona com esse espaço. No PROARQ só existiam duas áreas de concentração. Fui para a área do conforto ambiental. Na minha dissertação de mestrado, tracei um panorama do ambiente escolar e da arquitetura. Peguei alguns exemplos tipológicos mais importantes da arquitetura escolar do Rio de Janeiro desde o império, as escolas do Imperador, passei pelo ecletismo, pelo neocolonial até chegar às escolas padronizadas das últimas décadas. Fiz uma varredura destes exemplos e avaliei o conforto térmico neste panorama. Naquela época, eu ainda não trabalhava com a Avaliação Pós-Ocupação (APO)¹; mas, intuitivamente, acabei fazendo uma APO. Neste processo, visitei minha antiga escola, que virou Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). Enfim, no mestrado, a pesquisa girou em torno desta perspectiva do conforto.

Nos tempos de doutorado, esta pós também não existia no PROARQ. Então, fui para o Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE), que é uma unidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fui para Engenharia de Produção. Mesmo com essas mudanças, eu queria continuar trabalhando com a escola. O Leopoldo Bastos, que foi meu orientador, abraçou o tema. Desta forma, continuei trabalhando com escola, mas passei a pensar a escola como um artefato sociocultural e sua relação com a proposta pedagógica. Meu foco no doutorado foi a materialização da proposta pedagógica na arquitetura. Como o espaço dava conta de representar essa proposta pedagógica? Primeiramente, fiquei muito frustrada, porque percebi que as escolas não tinham clareza na proposta pedagógica. Tudo era uma grande mistura. Quando se pedia o projeto político-pedagógico da escola, dava para perceber que eles misturavam muitas tendências, várias linhas pedagógicas juntas. Enfim, como produto final, cheguei num modelo conceitual de abordagem interacionista relacionando o ambiente com o desenvolvimento da criança.

No doutorado, conheci professora Vera Vasconcellos, uma psicóloga que trabalha com educação infantil, e a gente começou a ver que tinha muita coisa em comum, muitas afinidades temáticas. Assim, iniciamos o Grupo Ambiente e Educação (GAE). Isso aconteceu mais ou menos em 2003. Defendi a tese em 2002, e o GAE foi fundado em 2003. Qual era a ideia do Grupo Ambiente e Educação? A ideia era que fosse um grupo interdisciplinar, porque ele agregava pesquisadores de áreas distintas. Éramos eu e o prof. Paulo Afonso Rheingantz, arquiteto; Leopoldo Bastos, da sustentabilidade;

¹ APO é uma metodologia multidisciplinar de avaliação da qualidade ambiental dos espaços, após determinado tempo de uso, focalizando tanto o olhar do pesquisador quanto a opinião dos usuários, suas necessidades e expectativas relacionadas ao espaço vivenciado por eles.

Vera Vasconcellos, psicóloga, e Lígia Aquino, pedagoga. Essas duas, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), faziam parte de um grupo muito forte que discutia a educação infantil. Tempos depois, em 2004, fomos chamados para fazer a consultoria daquele documento de referência do MEC para as escolas públicas de todo o Brasil.

Paula Uglione O que caracteriza esse campo que aproxima a arquitetura da educação?

Giselle Arteiro O mais importante sobre esse assunto é a transdisciplinaridade. É muito importante se pensar que são diversas áreas que precisam conversar, tendo um objetivo em comum. Elas não são fechadas em si mesmas. São áreas que precisam transbordar o limite de cada campo disciplinar, para que possam ter uma interlocução. Nós não podemos pensar na escola sem pensar na educação. O que acontece lá dentro? Muitas vezes o que a gente percebe, quando falamos de arquitetura escolar, é que os arquitetos e planejadores não sabem o que acontece dentro do ambiente escolar. Eles têm um modelo de escola, mas é aquele modelo impregnado em nosso imaginário, um modelo de 100 anos atrás. Esse modelo obsoleto é composto por sala de aula, quadro negro, carteiras em fila. Mas o que acontece ali dentro? Qual é a dinâmica em jogo?

Para mim, o que caracteriza a importância dessa área e desse tema é justamente a possibilidade de uma interlocução dos saberes. Uma conversa entre esses campos disciplinares, para pensar a complexidade entre arquitetura e educação. A grande questão que eu percebo hoje é que a escola não dá mais conta de lidar com suas demandas. Esse modelo tradicional de escola não está dando conta desses jovens e crianças de hoje. O perfil dos jovens e crianças mudou muito. Então, a escola precisa se ressignificar. A escola precisa ser reinventada!

Como fazer isso? Que conversa é essa entre arquitetura e educação? Como isso de fato acontece? O que a gente percebe é que não acontece! Os campos disciplinares continuam muito distantes e estanques nessa problemática. Na prática, os arquitetos continuam atendendo a demanda principalmente na escola pública de apenas produzir escolas para atender a um número crescente de crianças. Paralelamente, os educadores não percebem a dimensão da arquitetura como tendo um valor pedagógico. Essa é uma questão importante. Por isso, acredito que uma interlocução entre esses campos do saber com certeza vai enriquecer as duas áreas, tanto a arquitetura quanto a docência e a pedagogia. Essa conversa tem que existir para que a gente possa pensar o espaço, o ambiente, para que a escola possa realmente ser apropriada pelos usuários, pelas crianças. Que escola é essa? Qual é a cara da escola que a gente quer no século 21?

Paula Uglione Como esse campo da arquitetura-educação tem pensado as inquietações atuais sobre educação das crianças e sobre o funcionamento das escolas?

Giselle Arteiro Tem pensado muito pouco. Nós sabemos que tem muita pesquisa acadêmica na área. Muita gente bacana fazendo pesquisa. Esse tema está realmente sendo refletido por muitos grupos como o nosso: um grupo na Faculdade de Arquitetura e

Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP), o grupo da Dóris Kowaltowski, em Campinas, o grupo da Gleice Elali, no Rio Grande do Norte. Tem muita gente pensando o campo da arquitetura-educação sobre a educação e as crianças. Mas o que acontece na prática é que os modelos continuam padronizados. As escolas são “escolas-padrão”. Sai gestão, entra a gestão, sai governo e entra governo e continuo falando de escola pública. Essa escola é padronizada e normalizada. É só ver o último exemplo que temos no nosso cotidiano: as “Escolas do Amanhã”, na gestão do prefeito Eduardo Paes. Qual é a conversa que essa escola tem com aquele lugar em que ela está inserida? Qual a conversa com aquele contexto? Não tem! A escola continua fechada em si mesma. Na maioria esmagadora das vezes, a escola funciona muito como bandeira eleitoreira e os principais atores, que são as crianças e adolescentes, não são contemplados.

O que os jovens e crianças querem? Qual é a escola que eles querem? Em todas as visitas que a gente faz, percebemos que a escola não é deles. A escola é controlada. Os banheiros são trancados. O pátio não é usado em sua plenitude e é muito cercado. Então, vemos que a escola ainda hoje é como Foucault descreve: é vigiar e punir. A escola é feita e pensada com aquele controle e disciplina típicos dos séculos passados. Isso tem muito a ver com a gestão. É claro que o espaço contribui, mas tem muito a ver com a gestão. As cabeças precisam ser ampliadas. Esse olhar sobre a vinculação entre arquitetura e educação precisa ser ampliado.

Na pergunta anterior, você falou sobre a relação entre arquitetura e educação. Uma das funções dessa união é ampliar esse olhar. A escola não está dando mais conta das demandas dos estudantes. O jovem e as crianças de hoje estão mexendo o tempo todo na internet, os dispositivos tecnológicos estão aí, acontecendo ininterruptamente. Então, ficar com uma criança o tempo todo dentro da sala de aula está anacrônico. Eu, sinceramente, não acredito mais nisso!

Nós percebemos que a escola continua conteudista. Para meu filho adolescente, por exemplo, a escola só fala em ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). É um massacre: conteúdo, conteúdo, conteúdo! Dentro de sala, o tempo todo, o garoto não sai para nada. Podemos perceber que as escolas continuam fechadas, se cercando, muradas, não conversam com nada do que acontece em volta. Então, é um modelo padronizado, que serve para cá, que serve para lá: ao mesmo tempo que serve para o subúrbio, serve para zona oeste. Mas de quem é essa escola? Que contexto é esse presente nos arredores da escola? Tudo se perde, porque a construção das escolas se transforma numa enorme propaganda. Ao invés de se pensar a função, a relação e a complexidade entre escola-ambiente-cidade, essa temática torna-se uma grande bandeira eleitoreira. O foco que se dá na construção das escolas refere-se a uma incessante produção em massa. Eles dizem: nessa gestão se fizeram muitas escolas, as “Escolas do Amanhã”. Então vem o prefeito fazer propaganda numa clara exaltação de caráter assistencialista. Soma-se a isso um esvaziamento da temática, dizendo que a criança na escola está bem alimentada, que passa o dia inteiro ali dentro.

Paula Uglione Também tem a questão da educação integral?

Giselle Arteiro Sim! Eu acho a ideia de educação integral sensacional. O grande problema que eu vejo é que, se você for olhar os documentos do “Mais Educação”, a coisa se complica. O que está no papel é muito bacana: a formação integral do ser humano. O que interessa, de fato, não é o contraturno escolar, em que a criança fica o dia inteiro na escola. O que supostamente interessa é a formação integral, pensar no ser humano holístico, que tem a vivência de contexto, com uma bagagem sócio-histórica. Mas na prática não acontece isso! Os jovens e crianças que estão na escola vivem uma realidade fragmentada, porque não têm vivência da cidade, eles quase não saem. O formato é sempre o mesmo, a escola é a mesma, é igual.

Paula Uglione Na sua experiência como pesquisadora nas escolas brasileiras, de que maneira o espaço físico das escolas é visto como um espaço pedagógico importante?

Giselle Arteiro Quando fazemos perguntas para as professoras, para as educadoras, percebemos que o espaço ainda é entendido meramente como abrigo. Então o que seria uma sala de aula boa? Para elas seriam aquelas mesmas salas com formatos de 100 anos atrás: lousa, quadro-negro, crianças em fila. Ela vai dizer que uma boa sala de aula é aquela bem espaçosa, bem iluminada, arejada. Ok! Mas isso seria bom para qualquer espaço arquitetônico cumprir a sua função de bem-estar. Um espaço que tenha condições de habitabilidade. O que elas não percebem ainda é o quanto a configuração e as características dos espaços da escola podem ser ainda mais pedagógicos. Por exemplo, o pátio.

A escola não está dando conta de pensar outras funções para o pátio. Como a integração do interior com o exterior pode ser feita? De que maneira esses espaços podem educar também? Não é simplesmente dar o conforto básico para o usuário. Esse espaço não pode ser pedagógico também? As crianças não podem sair e ter aula no pátio? A vegetação que existe no pátio não pode educar também? As formas geométricas da escola não podem educar também? As cores não podem educar? Os arranjos espaciais não podem ser educativos? É necessário pensar todo espaço como um espaço educador. Não vejo que seja culpa das educadoras! Mas também vejo que é importante acontecer um despertar do olhar sobre a qualidade ambiental na escola. Por isso eu comentei que a interlocução entre os saberes é tão importante. Os projetos participativos são muito importantes. Fazer as pessoas falarem. O nosso papel como arquiteto é ser um mediador, conhecer os educadores, as crianças, as atividades e fazer o despertar desse olhar acontecer. É necessário ser intermediário nessas relações e criar espaços melhores.

Paula Uglione Na sua avaliação, qual a qualidade ambiental das escolas, de modo geral no Brasil?

Giselle Arteiro É muito ruim, justamente por conta dessa padronização dos ambientes. Vou te dar um exemplo. Recentemente surgiram as creches do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). São creches públicas financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do governo federal. São cinco

modelos de creches que estão sendo implantadas em regiões de todo Brasil. Nós fizemos uma experiência em uma creche de Erechim, Rio Grande do Sul, um lugar bem frio. Essa creche tem o mesmo padrão construtivo da creche construída no Rio de Janeiro: piso frio, as circulações não são cobertas, as crianças quando precisam fazer o percurso da creche sentem frio. Então, a questão do projeto padronizado interfere muito no cotidiano das crianças, nas condições ambientais. Quando eu falo em condições ambientais não estou falando apenas do conforto em si, mas também da caracterização técnica-construtiva, a relação com toda a população. Que lugar é aquele? Que comunidade é aquela que está circundando a escola? Qual é a conversa que existe entre o modelo proposto e a comunidade? Geralmente não existe nenhuma inter-relação. Assim, a população não se apropria do espaço porque muitas vezes o espaço não conversa com eles. Então, essa qualidade ambiental padronizada precisa ser questionada.

Aqui no Rio de Janeiro existe um projeto de climatização das escolas. Em termos de conforto, as coisas acontecem. Mas, enfim, é suficiente? E a luz? Será que o ar condicionado precisará ficar o tempo todo ligado? Às vezes bastaria uma implantação um pouquinho diferente e você teria condições melhores de iluminação, de ventilação cruzada, de insolação. Então, de maneira geral, a qualidade ambiental é bem precária. Sem falar na falta de manutenção desses projetos. Muitas vezes se utilizam materiais mais frágeis, em que a manutenção não é adequada. As coisas vão se deteriorando e o imprevisto vai ganhando espaço. Frequentemente, acontece a troca de materiais originais por materiais alternativos e não se leva em consideração o fato de que a escola tem uma intensidade de uso muito alta. Isso acaba atrapalhando a durabilidade dos espaços.

Paula Uglione Quais seriam os efeitos da qualidade ambiental sobre os jovens e crianças?

Giselle Arteiro Seriam muitos. Ela vai influenciar na atenção, na irritabilidade, em diversos fatores surpreendentes. Até porque muitas vezes uma sala foi dimensionada para 30 alunos e a gente sabe que a demanda é muito maior. Numa sala com 40 alunos, projetada para 30, é claro que a circulação de ar é afetada. Já vi situações inacreditáveis em que a professora não tinha espaço para circular entre as carteiras. Alunos e professores sem espaço para guardar material, sem espaço para armazenamento. Muitas crianças dentro de uma sala de aula com a qualidade acústica defasada.

Muitas vezes as professoras e alguns arquitetos acham que a janela precisa ser alta porque criança não pode olhar o lado de fora. Pensam assim por acreditarem que esse estímulo tiraria sua atenção na aula. Mas é um grande equívoco! Não é o poder ou não olhar para fora que vai manter a criança atenta na sala de aula. Uma boa relação entre interior e exterior promove o aumento da qualidade ambiental. Uma sala de aula em que você tem a possibilidade de abrir as portas e janelas e ampliar o contato com o mundo externo é sensacional. Torna-se sensacional porque fica muito melhor do que uma sala de aula fechada. Nós precisamos desmistificar o modelo da criança fechada dentro da sala de aula. Se a escola é pequena, se não tem espaço suficiente para dar conta daquela demanda de atendimento que ela está pensando

em proporcionar, vamos desenclausurar! Por que não há espaço? Por que não usar o pátio? Por que não usar a sala multiuso? Por que não sair da escola? Por que não abrir os portões da escola e fazer esse contato com o exterior? Por que não fazer da cidade um espaço também educativo?

Paula Uglione Naquele documento em que vocês foram chamados para estabelecer padrões sobre a qualidade ambiental, houve a participação de diversos atores sociais?

Giselle Arteiro Isso. Nós fomos chamados para fazer uma consultoria na viabilização do documento “Padrões de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil”. A ideia era oferecer padrões de infraestrutura para as escolas de educação infantil do Brasil inteiro. Esse documento era de nível nacional.

Nós fizemos uma primeira versão desse documento, muito focada nos conceitos em que o GAE acreditava. Nesses conceitos entendemos que o espaço é pedagógico, inclusivo, um espaço ecológico. Então, as questões do meio ambiente, da acessibilidade, da inclusão e da própria educação foram levadas em consideração na caracterização desses lugares. O espaço tem que educar! Isso era muito forte para a gente. Esse documento preliminar foi divulgado e foi entregue em secretarias das várias regiões do Brasil. Por isso ele contempla o Brasil todo. Dessa forma, professores, gestores, secretários de educação, todos leram os documentos e opinaram. É claro que nós sabemos que essas informações muitas vezes não chegam a todos os níveis. Mas, enfim, no modelo ideal pensamos que ele chegaria a todas as pessoas. Então esse documento foi discutido e pensado em vários seminários para discutir a educação infantil. Foram feitos seminários regionais em Belém, Belo Horizonte etc. Nós fomos de Norte a Sul, Porto Alegre, São Paulo, Goiânia. No grupo, éramos cinco ou seis e nos dividimos para cumprir essa tarefa. O documento era discutido na parte da manhã e em seguida fazíamos as correções de acordo com o que foi pensado e com as contribuições que foram discutidas em cada grupo de trabalho. Depois disso tudo nós fizemos a versão final.

Assim, o documento foi criado, distribuído e disponibilizado no portal do MEC. Inicialmente, era sobre padrões e depois tornou-se parâmetros. Por isso não tem o caráter de um documento de legislação, é um documento de recomendações e parâmetros. É um trabalho de longo alcance e continua disponível. Agora, nessas discussões a gente percebeu que a grande dificuldade disso tudo era como colocar em prática. Quem vai fiscalizar? Eram muitas questões levantadas nos grupos de trabalho que se direcionavam a esse problema. Principalmente nas escolas situadas mais no interior do Brasil. Se você me perguntar se esse documento foi implementado de uma forma abrangente, não vou saber te responder. Provavelmente, não! Por questões financeiras ou por questões de logística. Quem vai fiscalizar? Quem vai garantir que isso seja implementado?

Mas foi uma experiência riquíssima. Até mesmo em questões de terminologia tivemos que refinar o nosso “arquitetês”, para que tudo se fizesse compreendido e esclarecido. Isso porque muitos não eram da área da arquitetura. O diálogo dos campos do saber foi muito rico.

Paula Uglione Você considera que os espaços e equipamentos urbanos da cidade podem ser integrados e participantes no cotidiano escolar?

Giselle Arteiro Meu projeto de pesquisa atual trabalha com o território educativo², ficando, assim, muito em cima da proposta do “Mais Educação”. Nessa perspectiva, pensa-se que, a partir do momento que se tem educação integral, é também necessário se pensar que essa escola pode ter uma conversa com a cidade. Abrir a porta da escola para que as crianças possam ter experiência da cidade. Se a escola não está dando conta mais, com seus próprios espaços, de educar as crianças, por que não fazer com que a cidade seja educadora, por meio não só de visitas a lugares que seriam interessantes, como museus e parques, mas também a própria cidade ser educadora. Porque não ter aula numa praça? Qual é o percurso que a criança faz? Porque esse percurso não pode ser interessante para auxiliar na sua aprendizagem? Isso é difícil de fazer porque dá trabalho, depende muito da força de vontade. Da vontade política, vontade dos gestores.

É necessário que exista uma intersectorialidade para que essa relação entre escola e cidade aconteça. Não tem como fazer esse trabalho se não tiver o auxílio de outros setores, além da Secretaria de Educação. Esse trabalho precisa de parcerias para funcionar muito bem e por isso precisa do diálogo entre os diversos setores (esportes, cultura). Como fazer essa intersectorialidade? Pode-se fazer, por exemplo, oficinas em que as crianças divulguem suas experiências para todos os atores e setores da sociedade. Assim se constrói uma via de mão dupla entre a escola e o bairro. É a escola na cidade e a cidade na escola! É necessário que exista esse contato com a cidade para que as crianças possam enriquecer o seu desenvolvimento, a sua formação, entender o seu papel como cidadãos. A proposta exige que se veja a criança não como um cidadão em formação, mas como um cidadão pleno! O cidadão que tem direito de falar. A criança não é uma pessoinha em desenvolvimento que não tem fala. Vamos fazer a criança falar. Qual é o papel dela? Como ela vê a cidade? Como a cidade pode melhorar? Como a criança se apropria dos espaços? Entender os espaços de que ela tem medo, os espaços em que ela não se sente segura.

Um grande passo nessa proposta é reconhecer que existem os “territórios do medo”. Como você trabalha com uma escola que está situada em um lugar de guerra? Esse tipo de intenção funciona bem em cidades menores. Agora, como fazer esse projeto ganhar potencialidade numa cidade como o Rio de Janeiro? Por isso não adianta a escola sozinha tentar dar conta. Ela não pode brigar com aquele contexto, com aquele entorno. A escola precisa ser reconhecida como equipamento social. Nós precisamos tentar entender quais são as lideranças de cada lugar. Quais são os jogos de força em questão. Não adianta só os professores terem

² Pesquisa integrada, intitulada “Do espaço escolar ao território educativo: a conversa da escolar de educação integral com a cidade do Rio de Janeiro”. Projeto desenvolvido em parceria com o grupo SEL-RJ, coordenado pela professora Vera Tângari e com o ProLUGAR, coordenado pelo professor Paulo Afonso Reingantz, grupos de pesquisa vinculados ao PROARQ-FAU-UFRJ.

vontade, os diretores gostarem da ideia, porque os pais não vão aceitar tirar os filhos da escola. Eles vão dizer: “Deus me livre! Eu coloco meus filhos na escola para eles ficarem protegidos!” Aí a gente fica pensando: será que eles estão protegidos? Aqui no Rio, recentemente, teve uma menina que morreu dentro da escola! Que proteção é essa? A gente pode tomar uma bala perdida em qualquer lugar! Será que a solução seria blindar as escolas, como queria o prefeito? Eu acredito que não é por aí! Nós precisamos pensar que de alguma maneira impõe-se uma questão social forte e o fato de que a arquitetura sozinha não dá conta. Não é a arquitetura que vai responder a tudo. É um diálogo que precisa envolver todos os atores.

Será que adianta cercar a escola e fazer um muro alto? Isso é muito complicado. Eu já vi situações de escola pública em que nós fazíamos avaliação e encontramos esse estado de coisas. Escola com o muro alto, uma escola toda cercada. Mas basta ficarmos atentos para ver um menino subir no muro e ficar pegando coisas lá de fora. Quando eles querem pegar, quando eles querem fazer alguma coisa, isso vai acontecer! De fato, não adianta o muro alto. O muro acaba sendo simbólico, na verdade. Esse território do medo está em toda parte e não adianta se proteger colocando grades, cadeados e muros altos. Não é assim que a escola vai dar conta de manter a violência fora dela. O que é o equipamento escola dentro do bairro? Os moradores e as lideranças reconhecem esse equipamento com o social? Não adianta a escola se fechar totalmente e dar as costas para comunidade. Ela faz parte daquela comunidade. É necessário que exista conversa da escola com o bairro.

Paula Uglione Como você avalia a significância que o pátio tem nas escolas brasileiras?

Giselle Arteiro Total. É muito grande. Eu acho que o pátio é tão emblemático... se você pede para as crianças desenharem sua escola, elas vão desenhar o pátio. Isso acontece em quase 100% dos casos. São muito poucos os que falam e desenham a biblioteca, a sala de aula. A maioria esmagadora desenha o pátio! O pátio tem tudo. O pátio é um ambiente restaurador. A criança sai e experimenta a maior alegria. Quando a criança sai para o recreio, o intervalo, é uma explosão de alegria. O pátio representa a liberdade. No pátio não tem controle. As crianças, dentro da sala, estão com seus corpos controlados. Quando saem para o pátio, experimentam uma liberdade total. Acredito que o pátio tem toda essa poesia, essa significação da liberdade. Mas por que ele é utilizado só na hora do recreio e nas aulas de educação física? É muito difícil você ver alguma questão pedagógica, alguma aula acontecendo no pátio³. Os professores não utilizam ele porque acreditam que as crianças vão ficar dispersas do lado de fora ou não vão prestar atenção.

Paula Uglione O que os professores dizem do pátio?

Giselle Arteiro O pátio está vinculado ao lazer e não ao lado educador. Claro que há pesquisas sobre isso, já trabalhamos com professores que dão aulas na educação

³ “O lugar do pátio no sistema de espaços livres: uso, forma, apropriação”. Pesquisa integrada desenvolvida em parceria com os grupos SEL-RJ e ProLugar (PROARQ-FAU-UFRJ)

fundamental. Podemos ver algo diferente quando se trata de outros profissionais e lugares, principalmente da área de pós-graduação, tentando alguma coisa diferente. Mas quando nós vamos para o ensino fundamental, a gente percebe que os professores não utilizam o pátio. Assim, o pátio fica associado ao recreio e acaba tornando-se o momento de as crianças exercitarem a sua liberdade, seu momento de paz e tranquilidade. O pátio acontece somente na hora do recreio, nas aulas de educação física, e só. Uma vez eu visitei uma escola em que as salas de aula eram pequenas, mas algumas tinham portas que davam para uma área livre, e uma vez eu vi um professor abrir a porta da sala, levar os alunos para fora e ensinar matemática utilizando a brincadeira da amarelinha. Ele estava ensinando as crianças a fazer contas enquanto elas brincavam. Eu achei isso bárbaro! O espaço livre funcionando como espaço pedagógico.

Pois bem, o MEC parece que listou algumas escolas tidas como inovadoras. São escolas públicas inovadoras e não porque tenham o espaço diferente, com formato diferente, mas porque tem iniciativas que fazem a educação ser inovadora. Provavelmente, se você der uma olhada nessas experiências, vai encontrar coisas nesse sentido de ter um uso pedagógico dos espaços livres. Provavelmente elas estarão utilizando mais a cidade, fazendo percursos pelo bairro. Mas, de maneira geral, o que a gente percebe em nossas pesquisas com o pátio e os professores é que eles não veem o pátio como pedagógico. O pátio é visto como o momento da brincadeira, do lazer e ponto final.

Paula Uglione Quereria que você falasse sobre a importância da arquitetura e a contribuição dela para pesquisas sobre os espaços das crianças e dos jovens na atualidade.

Giselle Arteiro Para as crianças e os jovens de hoje essa escola padronizada não basta. Quando pensamos na arquitetura precisamos pensar em alguma forma de relacionar esse espaço entre escola e a cidade. Precisamos viabilizar essa interlocução de uma forma mais efetiva para que a escola possa se reinventar. A escola precisa ser ressignificada! A arquitetura é fundamental para isso, para fazer valer o seu caráter educador e funcionar não apenas como um abrigo. Assim, a arquitetura precisa ir além de dar apenas as condições básicas e dignas de proteção, ir além e educar. É esse olhar que eu busco despertar nas minhas pesquisas, com os professores, os alunos, os gestores etc. Mostrar como é que a arquitetura também educa. Mas de que maneira ela pode educar?

Outro dia eu vi no Facebook uma publicação muito interessante, mostrando alguns detalhes de um espaço e discutindo como ele poderia ser usado como elemento de educação. A arquitetura é o lugar que pode atuar como um elemento auxiliar na formação da aprendizagem e do conhecimento. Por exemplo, uma porta abrindo na sala de aula, acaba por formar um ângulo matemático. Isso pode ser usado para ensinar matemática, trigonometria. Pode existir uma tabela periódica nas escadas. Assim, trazer essa funcionalidade do espaço de uma forma educadora. Fazer com que o espaço eduque, utilizar o espaço como ferramenta educadora. Pensando fora da escola, uma praça pode ser educadora. Você pode usar, por exemplo, uma

construção, pensando no aprendizado da sustentabilidade. Podemos pensar na eficiência energética, na energia solar, a questão da coleta de água e outras questões ecológicas. Será que esse espaço foi pensado de uma forma sustentável? Isso tudo pode trazer o enriquecimento da formação dessa criança e desse jovem.

Paula Uglione E no sentido mais amplo? Você acha que a arquitetura tem contribuído para os estudos de modo geral sobre a infância e a juventude?

Giselle Arteiro Eu acho que sim. Mas a conversa ainda é muito pouco integrada. As pesquisas ainda estão muito dentro da academia. Como é que você divulga todas as nossas pesquisas sobre arquitetura, sobre o espaço escolar, sobre adequação do espaço à educação? Como é que isso está sendo divulgado? Como é que isso vai para a vida prática? Fica muito dentro da vida acadêmica, dentro dos programas de pós-graduação, isso de maneira geral. Agora, é claro que se você pensar na arquitetura de maneira geral, ela educa.

Quando você vai falar de história, falando sobre o Teatro Municipal, que tem uma arquitetura eclética, você dá exemplo sobre os grandes monumentos, exemplos de boa arquitetura. É claro que isso educa. Ajuda a aprender história, por meio desses monumentos. Arquitetura é testemunho da história. Ela faz parte da formação na história da humanidade. Ela contribui porque são testemunhos fortes, tem um caráter de permanência que certamente educa. Ela desperta o olhar, sensibiliza o olhar. Quando saímos pelo Rio Antigo, por exemplo, podemos ver que ele representa determinados momentos históricos, marcados na sua arquitetura. Hoje em dia podemos citar o Museu do Amanhã. Como eram esses espaços antes? O que foi feito nesses locais que antes eram degradados? E hoje, como ele é? Olha a intervenção que aconteceu! Olha como ganhamos espaço, como ganhamos imagens, uma nova vista! Como o usuário agora se apropria daqueles espaços? Eles são melhores utilizados agora ou antes? Então, a arquitetura educa através do seu próprio testemunho, da sua própria permanência espaço-temporal.

Paula Uglione Obrigada por nossa conversa, é um tema fascinante e muito importante no atual contexto da educação no Brasil.

Giselle Arteiro Obrigada!

Resumo A arquitetura escolar deve ser compreendida como elemento auxiliar na formação da aprendizagem e do conhecimento, pois a escola não é apenas o prédio que abriga os sujeitos envolvidos na ação educativa, mas é, por si, um espaço com funcionalidades educativas. A resignificação da escola, um tema tão discutido no atual contexto educacional, ganha outra dimensão quando incorpora outras dimensões de análise e solução dos conflitos. Um outro olhar sobre o equipamento arquitetônico, o prédio, o pátio, a circulação de ar, os espaços de convivência, dimensões que podem nos ajudar a pensar a escola e, principalmente, a integração da escola com o espaço e as pessoas em seu redor, com a cidade e seus múltiplos territórios.

Palavras-chave: arquitetura escolar, território educativo, pátio escolar, qualidade da educação.

DATA DE RECEBIMENTO: 14/03/2017

DATA DE APROVAÇÃO: 15/05/2017



Giselle Arteiro Azevedo

Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Professora Associada da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e do PROARQ da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do Grupo Ambiente-Educação (GAE), registrado no Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa CNPq.

E-mail: gisellearteiro@globocom



Paula Uglione

Psicóloga. Doutora em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia dessa universidade. Pesquisadora nas áreas de Psicologia e Estudos Urbanos.

E-mail: desvioambiental@gmail.com

Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela, de Pedro Núñez e Lucía Litichever.

RESENHA POR

Mariana Elsa Correa

Condições juvenis e processos de inclusão educativa. O que significa ser jovem/jovens na escola hoje?



Pedro Núñez e Lucía Litichever, pesquisadores da área de Educação da Faculdade Latino-Americana (Flacso), na Argentina, apresentam nesse livro um conjunto de reflexões resultantes de mais de uma década de estudos sobre a escola secundária. As temáticas que emergem, entre outras, são a análise dos processos de desigualdade no nível secundário, os vínculos intergeracionais, o convívio escolar e as formas contemporâneas de participação política das perspectivas dos/das jovens.

O autor e a autora usam o conceito de “radiografias” para ilustrar de modo metafórico o propósito central do livro: traçar “uma imagem” do nível secundário que – a partir do reconhecimento dos olhares dos/das jovens que habitam os espaços escolares – possibilite detectar tons cinzas, quebras, fissuras e diversas nuances presentes na experiência escolar desses sujeitos, nas instituições educativas do nível médio em nosso país.

A obra conta com uma introdução, três amplos capítulos e uma epígrafe de fechamento. Na introdução, os pesquisadores destacam os pontos centrais que dão vida ao debate atual em torno dos problemas da educação na escola secundária. Dialogando com conclusões de outros trabalhos (dentre os quais os trabalhos de François Dubet, de Georg Simmel e de Mariano Fernández Enguita), os autores apontam que a escola média enfrenta um cenário caracterizado pela massificação progressiva da matrícula, pela sanção de recentes normativas que reconhecem os direitos dos/das jovens e pela presença de novas formas de sociabilidade juvenil. Consideram que essas características supõem importantes desafios não somente para os que desenham as políticas, mas também para os sujeitos que habitam no dia a dia os espaços escolares.

O primeiro capítulo focaliza a análise dos significados e expectativas dos/das jovens em torno da escola. Núñez e Litichever retomam os trabalhos de Emilio Tenti Fanfani, referência distinguida no tema, e argumentam que, embora nos discursos dos estudantes persistam sentidos como concluir o nível médio para ingressar no mundo do trabalho e do ensino superior, a proliferação de certas políticas sociais, como, por exemplo, o Abono Universal por Filho, geram “sentidos contrapostos”, vinculados ao cumprimento dos requisitos postulados por tais políticas. Ante a pergunta “O que significa ser jovem na escola?”, os/as estudantes informam que a formação do ambiente escolar adquire um papel preponderante. Seus relatos possibilitam repensar os vínculos intergeracionais e as características que devem ter um “bom docente”.

O capítulo traz, ainda, uma abordagem completa do impacto dos processos de desigualdade social na escola. Neste ponto, os autores enfatizam que as possibilidades dos/das jovens para escolher que instituição cursar estão “desigualmente distribuídas”, ou seja, nem todos têm acesso a todas as ofertas educativas disponíveis. Em diálogo com os trabalhos de Gabriel Kesler, advertem a existência de uma “desigualdade a nível horizontal” dentro de um mesmo grupo, seja entre aqueles que moram no mesmo bairro ou entre os que pertencem a setores socioeconômicos semelhantes. Assim, o tipo de experiência que constroem os sujeitos e o sentido atribuído à escola estão fortemente vinculados à instituição que frequentam e ao ambiente escolar propiciado por ela.

No capítulo dois, o autor e a autora analisam os processos de convivência na escola, no intuito de conhecer as inovações e resistências que suscitam as prescrições normativas nos/nas jovens. Expõem que o processo de massificação do nível secundário, discutido em profundidade no capítulo anterior, gera a necessidade de repensar não somente as propostas do ensino desenvolvidas nos espaços escolares, mas também a incidência da estrutura organizacional na conformação do clima escolar.

As perguntas centrais do capítulo visam a conhecer quais questões são reguladas na escola e com relação a quem. Ao mesmo tempo, indagam as características que adotam os Acordos de Convivência e Conselhos de Convivência, em diálogo com formas anteriores de compreender a disciplina, caracterizadas pela ênfase na vigilância, na avaliação de comportamentos e em sua posterior sanção. Para os pesquisadores, o novo “sistema disciplinar” propõe – no mínimo aspira – gerar mudanças significativas no “regime disciplinar” existente, pensar os/as jovens como protagonistas na construção

das normas e gerar um clima participativo que propenda à democratização. Nas conclusões, Núñez e Litichever colocam que, embora sejam propostas inovadoras, ainda persistem, na prática, traços do regime disciplinar anterior.

O terceiro e último capítulo apresenta algumas considerações em torno das formas contemporâneas de construção da cidadania por parte dos/das jovens. Nesse capítulo o autor e a autora analisam os espaços de participação política juvenil, as figuras da cidadania que emergem no contexto dos denominados “processos de fragmentação educativa” e as injustiças que motivam a mobilização nas escolas.

Para os pesquisadores, as práticas políticas juvenis nem sempre se dão através dos “canais tradicionais de participação”, mas adotam diferentes características que envolvem expressões de mudanças culturais mais profundas. Ao mesmo tempo, destacam que para os/as estudantes o diálogo tem um grande valor, já que o consideram o primeiro recurso ante qualquer situação de negociação ou conflito. Argumentam que o diálogo pode ser compreendido como a construção de vínculos intergeracionais de maior proximidade entre docentes, diretores e estudantes.

O livro termina com a apresentação de uma síntese de cada capítulo. Na apresentação, o autor e a autora destacam que as ideias explicitadas colocam elementos chaves para repensar os vínculos entre escola secundária e jovens e, ao mesmo tempo, contribuem para criar novos modos de imaginar a construção de um espaço escolar democrático. Os aportes da obra são valiosos por acrescentar aos diagnósticos já conhecidos sobre a escola secundária as percepções juvenis em torno de tópicos como os sentidos de concluir a escola, as práticas dos/das docentes e a formação do ambiente escolar. Da perspectiva dos pesquisadores, as análises apresentadas traçam novas cosmovisões sobre o significado para os/as jovens de habitar os espaços escolares hoje.

Considero que as temáticas desenvolvidas no livro são sumamente importantes para o estudo da educação das juventudes, já que contribuem para a análise de aspectos pouco estudados pela sociologia da educação e pela pedagogia. Trata-se de reflexões obrigatórias não somente para os responsáveis pelo desenho de políticas públicas, mas também para os que pesquisam a implementação de políticas voltadas à inclusão educativa dos/das jovens em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NÚÑEZ, P.; LITICHEVER, L. Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2015.

Palavras-chave: escola secundária, jovens, vínculos intergeracionais, clima escolar, inclusão educativa.

DATA DE RECEBIMENTO: 22/04/2017

DATA DE APROVAÇÃO: 21/05/2017

Mariana Elsa Correa

Professora em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Humanas (Universidad Nacional de La Pampa, Argentina) e docente (Ajudante de Primeira, cátedra de Pedagogia) na mesma instituição de ensino. Doutoranda CONICET, atualmente está começando o Doutorado em Ciências da Educação na Faculdade de Filosofia e Humanidades da Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Sua pesquisa de doutorado aborda o tema da implementação de políticas de terminalidade educativa (nível secundário) na Província de La Pampa, Argentina.

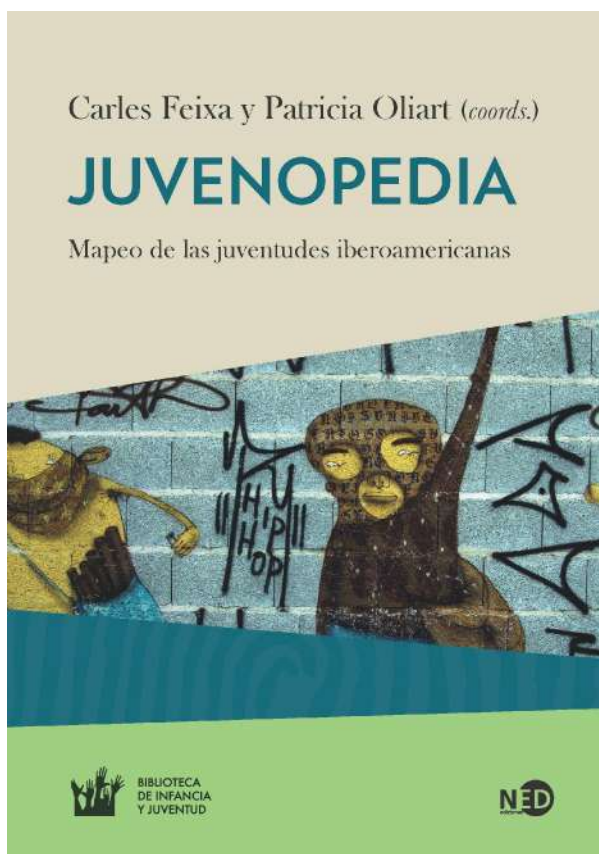
E-mail: mcorrea1988@hotmail.com.ar

Juvenopedia. Mapeo de las juventudes iberoamericanas, de Carles Feixa e Patricia Oliart (Orgs.)

RESENHA POR

Lívia Moreira de Alcântara

Juventudes ibero-americanas: uma enciclopédia em construção



Juvenopedia: mapeo de las juventudes iberoamericanas, pretende ser um mapa inicial dos estudos sobre juventudes da América Latina e da península ibérica no século XXI. Organizado por Carles Feixa (Universidade de Lleida, Espanha) e Patricia Oliart (Universidade de Newcastle, no Reino Unido), o livro é fruto das redes acadêmicas tecidas ao longo dos anos por ambos os pesquisadores e foi gestado a partir de dois projetos de investigação, nos quais participaram a maior parte dos autores: o *GENIND: la generación indignada*, que versa sobre jovens em protesto em 2011, em diferentes lugares do mundo, e o *Cultural Narratives of Crisis and Renewal (CRIC)*, sobre narrativas culturais da crise de 2008.

O livro traz 17 artigos, de diferentes autores, que abordam a realidade de sete países: Brasil, México, Argentina, Colômbia, Chile, Espanha e Portugal. A etnografia é o método de investigação predominante, embora conjugado com entrevistas e biografias. Antes de pretender a exaustão dos temas e contextos geográficos, o livro é um pontapé inicial para a construção de uma enciclopédia colaborativa sobre as juventudes ibero-americanas, nos moldes da Wikipédia e da já existente *SAHWA: Researching Arab Mediterranean Youth*¹, plataforma sobre juventudes árabes.

1 Disponível em: <<http://sahwa.eu/Media/Sahwa/Shababpedia>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

Antes de adentrar nos artigos, o leitor encontra uma introdução, *De jóvenes, mapas y astrolabios*, na qual Patricia Oliart e Carles Feixa traçam um mapa geral dos estudos sobre as juventudes ibero-americanas, distribuindo-os em três gerações. Embora essas três gerações estejam ligadas a contextos históricos específicos, elas se mesclam e permanecem vivas ainda hoje. A primeira, segundo os coordenadores, situa-se no início do século XX e foca nos movimentos de jovens, entendendo-os como agentes de transformações políticas. A segunda emerge nos anos 80 e olha para os jovens como vítimas da violência urbana e da agitação social. Por fim, uma terceira geração se abre nos anos 90 e nela se inserem as investigações da *Juvenopedia*. Nessa, os estudos deslocam o foco da juventude como objeto de políticas públicas para as subjetividades e energias criativas dos jovens.

Muitas poderiam ser as formas de estabelecer conexões entre os artigos, mas quatro temas, ao meu ver, sobressaem: o ativismo e a participação política, as questões de gênero, a violência, e a cultura - sendo, possivelmente, este último eixo, o mais transversal e polifônico, e o primeiro, o mais robusto quantitativamente.

No eixo do ativismo e participação política, os artigos trazem como principal característica o questionamento, realizado pelos próprios jovens, das “velhas” formas de se fazer política, que incluem não apenas a política institucional partidária, mas também instrumentos como os centros acadêmicos, utilizados por outras gerações de ativistas estudantis. Os trabalhos descortinam outras formas de ativismo, nem sempre captadas por visões adultocêntricas. Em certa medida, guardam semelhanças com a primeira geração de estudos sobre juventude, ao entender estes atores como promotores de transformações políticas. A abundância dessa temática no livro se deve, não apenas à influência do projeto de investigação GENIND, como à própria popularidade das “novas mobilizações” em diferentes disciplinas.

Pedro Núñez, no trabalho *Jóvenes estudiantes. Sensibilidades políticas y espacio escolar en Buenos Aires*, capta as transformações nas sensibilidades e práticas dos jovens argentinos. O autor identifica, por exemplo, a ausência de centros acadêmicos nas escolas e a formação de outros ambientes de participação política não convencionais, como um grupo que reivindica pequenas mudanças na estrutura do tempo escolar.

Maricela Portillo estuda a geração de jovens mexicanos nos anos 2000, período de transição da política partidária, quando o *Partido Revolucionario Institucional (PRI)* deixou de governar, depois de anos no poder, para dar lugar ao candidato da oposição Vicente Fox. No texto *Jóvenes urban@s. Construcción de ciudadanía y participación política en la Ciudad de México*, a autora trabalha justamente a fricção entre a “velha política” e os “novos anseios juvenis”, apontando como, embora haja percepção crítica da política institucional e partidária, isso não reflete em negação da importância do voto pelos próprios jovens. O trabalho da autora destaca, assim, um *link* com a participação política institucional complementar aos outros trabalhos.

Quatro artigos trazem para a cena a geração de ativismo mais recente, que eclode a partir da Primavera Árabe, em 2010, e tem outras expressões conhecidas como *Occupy Wall Street*, nos EUA, e *Indignados*, na Espanha. Liliana Galindo, no artigo *Jóvenes activistas*.

Movimientos de protesta e Internet en Colombia y Brasil, a partir de uma discussão sobre visibilidade e invisibilidade na rede de internet, questiona o pouco foco existente nas “primaveras latino-americanas” e traz para análise dois movimentos: a Mesa Amplia Nacional Estudiantil na Colombia (MANE) e o Ocupa Sampa, no Brasil. Galindo busca entender as estratégias *on-line* e *off-line* utilizadas por estes movimentos para alcançar visibilidade.

Inês Pereira, no artigo *Jóvenes Altermundialistas. Movimientos por una globalización alternativa en Portugal*, a partir da biografia de dois jovens militantes, envolvidos com os movimentos de alterglobalização, reflete sobre as características do ativismo em rede como: a militância múltipla, marcada pela experimentação de várias formas e espaços de militância, e a mobilidade e adaptação, tanto a diferentes contextos de pertencimento (como movimentos e coletivos), quanto a outras realidades geográficas. A autora chama atenção para a constante convergência e negociação de identidades e projetos de vida nessa dinâmica de mobilidade e internacionalização do ativismo.

Por fim, Jordi Nofre, Arianda Fernández, José Sánchez, Maurício Perondi e Carles Feixa trazem cenas do movimento 15M, na Espanha, no artigo: *Jóvenes Indignad@s. Topías y utopías del movimiento 15M en España*. Os autores, em um texto curto e concebido no calor das mobilizações, visitam os acampamentos e dialogam com os ocupantes, trazendo, sobretudo, o novo ar e as novas aspirações que pairavam sobre os ativistas naquele momento.

Oscar Aguilera, no artigo *Jóvenes Pingüinos. Movimiento estudiantil y escuela secundaria en Chile*, propõe uma inflexão teórica para entender as mobilizações dos estudantes secundaristas chilenos, que eclodem em 2006. Para compreender a cultura política juvenil, argumenta o autor, é necessário entender que as explicações institucionalistas chegaram ao seu limite, é necessário fazer uma profunda redefinição cultural da política, “desde a ética e os modos de estar juntos”. O autor argumenta que os antecedentes das mobilizações podem ser entendidos a partir do contexto sociocultural da juventude chilena, marcado por um distanciamento entre a “política dos adultos” e a “política dos jovens”, pela ampliação dos limites espaciais da política via tecnologias digitais e pela visibilização das formas de exclusão em nível planetário. Oscar Aguilera enxerga a Revolta dos Pinguins como uma reacomodação da relação entre política e juventude chilena.

Por fim, um último texto poderia ser incluído nessa seção: *Jóvenes Digitales. Cuerpos con Agencia en Colombia*. Embora não aborde o ativismo diretamente, ele transpassa as questões abordadas nos outros capítulos, já que as dinâmicas da militância contemporânea estão ligadas ao uso das tecnologias digitais. Com um caráter filosófico, Germán Muñoz lança questões sobre os processos de digitalização da sociedade e sobre o novo sujeito da cibercultura: o jovem digital. O autor se pergunta, por exemplo, se podemos falar de múltiplas culturas juvenis em uma época globalizada. E se as novas culturas juvenis têm origem na cibercultura.

Um segundo eixo importante é a questão de gênero, presente de forma direta nos trabalhos: *Jóvenes en Femenino. Aprendiendo a ser mujer en Barcelona*, de Anna Berga e

Jóvenes en masculino. Aprendiendo a ser varón en Santiago de Chile, de Klaudio Duarte. Ana Berga reivindica uma perspectiva feminina de gênero das juventudes. Segundo a autora, o estudo das juventudes foi historicamente masculino, analisando as mulheres, quando muito, de forma secundária. Centrando-se na biografia e etnografia da vida de duas meninas, a autora analisa a especificidade das formas femininas de transgressão e resistência ao marco escolar. O trabalho indica uma mudança nos padrões de gênero, uma “masculinização” das formas de expressões femininas, como o uso de drogas e a adoção de comportamentos violentos.

Klaudio Duarte analisa a formação da masculinidade de jovens chilenos participantes de diferentes ações educativas musicais. O autor prioriza o contexto da rua, o qual, segundo ele, é o lugar privilegiado para explicitar o “aprender a ser homem”. A análise é realizada a partir de três eixos de interação: relação desses jovens com eles mesmos, com outros jovens e com as mulheres. O trabalho mostra como, apesar de estes jovens deslocarem a masculinidade tradicional, estão longe de ultrapassá-la.

Um terceiro eixo, sobre violência, também se faz presente e nos permite refletir sobre as transformações na forma de abordagem entre as gerações de estudo sobre juventude. Diferente da segunda geração, que percebe os jovens como vítima da violência e busca soluções para este problema, as perspectivas empregadas nos artigos da *Juvenopedia* olham para práticas criativas a partir das quais estes lidam com realidades violentas e são bastante descrentes das políticas de repressão. Um dos exemplos, que ilustra perfeitamente essa primeira marca nos trabalhos, é o texto *Jovens grafiteir@s. Visibilidade aterradora: graffiti e juventude “violenta” em São Paulo*, de Chandra Morrison. A autora aborda como @s grafiteir@s paulistanos lidam e criticam o estigma de violência e delinquência projetado sobre juventude da qual fazem parte. A partir da incorporação do próprio discurso de violência na estética de seus trabalhos, estes jovens contestam e criticam esse estigma.

Já o texto de Rossana Reguillo, *Jóvenes violent@s? Contingencia y afiliación con exceso en las pandillas de Centroamérica* faz uma dura crítica ao modo de repressão e punição utilizados contra as gangues da América Central. Essas, inicialmente, tinham um caráter mais identitário e foram absorvidas por redes de crime. A autora trabalha a partir da hipótese de que essas *pandillas* ocuparam o vazio deixado pelas instituições formais e pelo fracasso das lutas dos 70 e 80. Segundo ela, estas gangues criam seus próprios sistemas de legalidade e punição, que escapam dos órgãos de repressão.

Vários trabalhos abordam a temática cultural, e lançam mão de diferentes noções de cultura. Em um contexto no qual muitas línguas estão ameaçadas de extinção, Josep Cru, no artigo *Jóvenes Raper@s. Hip hop y revitalización lingüística en Yucatán, México*, estuda os raper@s que compõem em maya. O autor ressalta o caráter de resistência cultural que estes músicos travam ao compor em uma língua indígena subjugada ao espanhol. Por outro lado, também aponta como a partir do idioma maya estes jovens alcançam autenticidade e conseguem cobrir um nicho, abrindo espaço no mundo musical.

Yanko González, em *Jóvenes Rurales. Protoculturas juveniles en el campo chileno*, aborda a juventude rural, menos presente nos estudos sobre o tema. O autor estuda a apropriação de bens simbólicos musicais segmentados pelos jovens trabalhadores estacionais da agroindústria chilena. González considera esse comportamento uma das características marcantes das formulações identitárias contemporâneas. Para ele, a constituição de “protoculturas juvenis” no mundo rural chileno é um processo que se inicia nos anos 90, enquanto no meio urbano o processo já se desenrolava desde os anos 50. O autor interpreta que essa “juvenização dos jovens” reflete uma nova acomodação das interconexões entre urbano e rural no Chile.

Em *Jóvenes emigrad@s. Música y fútbol en la vida de jóvenes en Cataluña* e em *Jóvenes Indígenas. Etnias de desplazamientos y zonas fronterizas en la Ciudad de México*, os processos migratórios são lidos a partir da cultura. No primeiro, Joel Marin analisa o processo de negociação cultural efetivado pelos jovens migrantes que chegam a Lleida, cidade espanhola. O autor centra sua observação nas atividades musicais e esportivas pelas quais estes jovens se relacionam tanto com a sociedade de destino, como com outros jovens migrantes.

Maritza Urtega investiga jovens de diferentes etnias indígenas que migraram para a Cidade do México. A autora busca entender como estes jovens interagem com três grandes culturas: a ocidental hegemônica, a parental e a geracional. A investigação trabalha nas fronteiras dessa interação, identificando os processos de adaptação, negociação e conflito entre as culturas indígenas e comunitárias desses jovens e a cultura hegemônica.

A cultura também é a perspectiva através da qual Carmen Flores olha para os jovens trabalhadores no artigo *Jóvenes Obreros. Los Hijos de la Volkswagen* (Puebla, México). A autora busca explicar os mecanismos que permitem o ingresso dos filhos de trabalhadores da Volkswagen na mesma fábrica que seus pais e acaba por descrever uma “cultura volkswagen”. O trabalho destaca tanto as vantagens econômicas e sociais que a empresa oferece diante de um contexto trabalhista desfavorável quanto o papel da família como promotora dessas “bondades”.

Por fim, Marco Bortoleto fala em “cultura de treinamento” para descrever a disciplina de educação física à qual os jovens atletas são submetidos, no artigo *Jóvenes deportistas. Corda Frates: un estudio sobre un gimnasio en Cataluña*. Para além da disciplina militar esportiva imposta aos corpos, o autor descreve as sutilezas desse processo, como o fato de poucos jovens receberem financiamento e alcançarem algum reconhecimento social pelas atividades que desempenham. O autor aborda ainda a disciplina social à qual estes jovens são submetidos, na busca da criação de uma espécie de microcosmo no qual devem inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Feixa, C.; Oliart, P. (Org.). *Juvenopedia. Mapeo de las juventudes iberoamericanas*. Barcelona: NED Ediciones, 2016.

Palavras-chave: juventude, ibero-américa, etnografias.

DATA DE RECEBIMENTO: 20/03/2017

DATA DE APROVAÇÃO: 31/03/2017

Lívia Moreira de Alcântara

Doutoranda em sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Tem interesses de investigação em movimentos sociais e comunicação digital.

E-mail: livia04alcantara@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 Março à Junho de 2017 cujas informações puderam ser obtidas nos sites de suas respectivas editoras.

1 *Abusos sexuales y traumas en la infancia: Notas de la clínica y la evaluación*

ISBN 9789501295061

Autora: Silvina Cohen Imach

Editora: Paidós, Buenos Aires, 168 páginas.

2 *Brincar & se-movimentar. Tempos e espaços de vida da criança*

ISBN 978-85-419-0231-1

Organizadora: Elenor Kunz

Editora: Unijuí, Ijuí, 144 páginas.

3 *Ciberbullying, cuando el maltrato viaja en las redes*

ISBN 9789501295146

Autora: Maria Zysman

Editora: Paidós, Buenos Aires, 116 páginas.

4 *Cómo sienten y piensan los niños hoy.*

Recursos para la crianza, la educación y la clínica de niños y jóvenes

ISBN 978-987-538-516-0

Autora: Claudia Messing

Editora: Noveduc, Buenos Aires, 184 páginas.

5 *Educação dialógico-libertadora é possível?*

ISBN 978-85-444-1585-6

Autores: Silvana Aparecida Pin e Cênio Back Weyh

Editora: CRV, Curitiba, 156 páginas.

6 *Educação, uma herança sem testamento*

ISBN 8527310988

Autor: José Sérgio Fonseca de Carvalho

Editora: Perspectiva, São Paulo, 144 páginas.

7 *Educar con coraje*

ISBN 978-987-538-512-2

Autora: Ruth Harf

Editora: Noveduc, Buenos Aires, 288 páginas.

- 8 *Ensino da arte na escola pública***
ISBN 9788559681789
Organizador: Antônio Vargas
Editora: Gramma, Florianópolis, 120 páginas.
- 9 *Entre a escola e a casa de reza - Infância, cultura e linguagem na formação de professores indígenas guarani***
ISBN 978-85-228-1061-1
Autor: Domingos Nobre
Editora: Eduff, Niterói, 115 páginas.
- 10 *Escuela Isauro Arancibia: Una experiencia colectiva de educación popular en el sistema formal***
ISBN 978-987-538-527-6
Organizadora: Susana Reyes
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 304 páginas.
- 11 *Experiencias artísticas con instalaciones. Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil***
ISBN 978-987-538-511-5
Autoras: Paulina Lapolla, María de los Ángeles Arce e Mariana Mucci
Editora: Novedades Educativas, Buenos Aires, 120 páginas.
- 12 *Infâncias e educação infantil em foco***
ISBN 978-85-444-1609-9
Organizadora: Vania Carvalho de Araújo
Editora: CRV, Curitiba, 148 páginas.
- 13 *Estamos alunos: um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro***
ISBN 9788559681574
Autor: Fábio Facchinetti Freire
Editora: Gramma, Rio de Janeiro, 342 páginas.
- 14 *Lo maravilloso del Autismo***
ISBN 978-607-748-093-8
Autora: Suzy Miller
Editora: Urano, México D.F, 160 páginas.
- 15 *Manual del síndrome de alienación parental***
978-8449333538
Autor: Francisco José Fernández Cabanillas
Editora: Paidós, Buenos Aires, 396 páginas.

- 16 *Militancias juveniles en la Argentina democrática: trayectorias, espacios y figuras e activismo***
ISBN 9789507932496
Organizadores: Pedro Núñez, Melina Vázquez, Pablo Vommaro e Rafael Blanco.
Editora: Imago Mundi, Buenos Aires, 240 páginas.
- 17 *Niños dispersos, aburridos, solos. Nuevos contextos. El rol adulto hoy***
ISBN 978-987-538-529-0
Organizadoras: Andrea Kaplan e Mariana Sanmartín
Editora: Novedades Educativas, Buenos Aires, 208 páginas.
- 18 *Re imaginar la educación pública. Un reto democrático, curricular y pedagógico***
ISBN 978-956-357-099-1
Autora: Encarna Rodríguez
Editora: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago, 382 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 pausarem 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.obs-criancaeadolescente.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=722:iha-20092010-adolescentes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106>. Acesso em 14 abr. 2013.

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**

