

Diana Milstein

**A Nação na Escola.
Frentes políticas na cena “neutra”
da escola argentina.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Antropologia Social.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Laura Segato

Brasília

2007

Diana Milstein

A Nação na Escola.

Frentes políticas na cena “neutra” da escola argentina

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Antropologia Social.

Brasília, 26 de junho de 2007.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rita Laura Segato UnB

Presidente

Prof. Dr. Miguel González Arroyo UFMG

Membro efetivo

Prof. Dr. Pedro Paulo Gomes Pereira UFSP

Membro efetivo

Prof. Dra. Analia Laura Soria Batista UnB

Membro efetivo

Profa. Dra. Antonádia Monteiro Borges UnB

Membro efetivo

AGRADECIMENTOS

Durante o percurso e até o final deste trabalho muitas pessoas de diferentes lugares e em distintos momentos me acompanharam e ajudaram oferecendo-me, além de seu saber, o carinho e o afeto que desejo agradecer. Em Villa La Florida encontrei muita gente que na escola, em sua casa, em seu negócio, na praça e até na rua me recebeu e atendeu com a melhor disposição. A todos eles ofereço meu maior reconhecimento e em especial às docentes, trabalhadoras e mães da Escola 40 sem cuja calidez, humildade e confiança não teria podido realizar este estudo. Uma menção particular merecem os alunos e alunas e, em particular, os que colaboraram realizando trabalho de campo. A Yanina, Rodrigo, Patricia, Micaela, Marisol, Leonor, Ezequiel, Daniela e Camila, minha gratidão pelo esforço, a constância e a alegria.

Agradeço a generosidade de Rita Segato e família que abriram as portas de seu lar para oferecer-nos o melhor de si à minha filha e a mim durante nosso tempo de estadia em Brasília. A Rita, minha orientadora, todo meu reconhecimento por esta difícil tarefa de ler, comentar, sugerir, corrigir, ensinar, escutar e alentar.

Desejo agradecer também a meus colegas e amigos pelas leituras e observações de partes deste texto, assim como pela ajuda e o alento durante as distintas etapas deste trabalho. Destaco entre eles Rosana Guber, Arno Vogel, Luis Ferreira e Elsie Rockwel, Maria Luiza Rodrigues Souza e María Teresa Pujó.

Agradeço a Lucas Henrique de Paula pela cuidadosa tradução ao Português.

Em outra ordem de reconhecimentos, agradeço ao Departamento de Antropologia da UnB e aos que foram meus professores, ao CNPq pela bolsa que me permitiu levar a cabo o curso de doutorado e ao *Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue* que me permitiu tomar a licença necessária para realizar meus estudos.

Finalmente, dedico este trabalho a meus amores mais próximos. A minhas filhas e filhos Ana, Martín, Andrés, Juliana e Laura pelo apoio e ajuda logística constante e fundamentalmente por serem a fonte de minha paixão pela vida. A Yoko Mendes, meu companheiro de vida, por estar ao meu lado sustentando-me nos

momentos mais difíceis, ajudando-me quando as idéias não fluíam,
acompanhando meus lampejos e enchendo-me com sua maravilhosa poesia.

RESUMO

A educação pública escolar é uma das arenas políticas mais importantes na Argentina. Paradoxalmente, a idéia de neutralidade política da escola foi uma das condições básicas para que a ação escolar tivesse uma relativa eficácia e uma percepção coletiva de equidade. O quebrantamento desta idéia e o crescente desprestígio da educação pública escolar, produzidos em grande parte pelo processo de fragmentação do Estado e de crise social e econômica acentuados desde meados da década de 90, fizeram emergir um processo de politização inédito na tradicional escola primária. Organizei esta etnografia em torno do relato dramático de quatro episódios que mostram em detalhe as formas de fazer e estar na política que confluem na escola. Desse modo descrevo a existência de três formas de intervenção política na cotidianidade escolar, que configuram frentes nas quais diversos setores da sociedade nacional aparecem representados e em disputa na vida escolar. Esta descrição permite entender melhor os vínculos entre a fragmentação do Estado e a percepção coletiva de desprestígio e desestruturação das escolas públicas, assim como as tentativas parciais de recomposição que surgem dos próprios atores escolares no devir político das instituições.

ABSTRACT

Public school education is one of the most important political arenas in Argentina. It is a paradox that the idea of political neutrality was one of the significant conditions for a relatively efficient action of the school and a collective perception of its equity.

The disintegration of the National State and the socio-economical crisis aggravated since the mid 1990's provoked the erosion of this idea of political neutrality and the discredit of public school education. Both processes launch the emergence of politics in school, an exceptional process completely new in the traditional elementary school.

I organized this ethnography around the dramatic narration of four episodes that show in detail the modes of making and being in politics that convene in the school. In this way, I describe the existence of three modes of political intervention in the daily school life. Those modes configure fronts in which different segments of the society are represented and in the school life.

My description allows a better understanding of the links between the political fragmentation of the national state and the collective perception of a loss of prestige and structure of public schools. It also lets to an understanding of the partial attempts from the school actors to recompose that situation.during de political development of institutions.

INDICE

INTRODUÇÃO	8
APRESENTAÇÃO	8
ALGUNS ANTECEDENTES	11
Acerca da dominação, do poder e da política na instituição escolar pública.....	11
Dimensões políticas dos processos escolares em estudos etnográficos.....	13
ORIENTAÇÕES TEÓRICAS	16
A política.....	16
Estado-nação, sociedade nacional e povo.....	25
A escola.....	29
O TRABALHO ETNOGRÁFICO	34
Acerca do trabalho de campo.....	34
O trabalho com crianças: uma idéia que surgiu no caminho.....	38
Acerca do texto.....	42
CAPÍTULO 1	
O CENÁRIO	44
Introdução.....	44
Os anos noventa: as “reformas” e os protestos.....	45
Os anos noventa e as escolas “transformadas”.....	51
La Florida: os anos noventa e a interrupção da vivência da “ <i>prosperidade</i> ”.....	54
Um esboço de La Florida.....	60
A Escola 40 “ <i>Islas Malvinas</i> ” ou “ <i>A quarenta é um sentimento</i> ”.....	62
CAPÍTULO 2	
ATORES POLÍTICOS NA CENA ESCOLAR	69
Introdução.....	69
Bety.....	69
Estela.....	76
Dora.....	80
Os meninos da quinta série.....	84
CAPÍTULO 3	
MALVINAS E A ESCOLA: PRODUÇÃO E DESMANTELAMENTO DA NAÇÃO	90
Introdução.....	90
Aparição da Bandeira.....	91
Resgate da Bandeira.....	94
Apropriação da Bandeira.....	96
Malvinas e a reivindicação da Escola 40.....	99
Povo e Nação: uma síntese escolar.....	101
Na época do silêncio.....	104
A escola e a “autoridade moral”.....	107
Dimensões pedagógicas e imaginário escolar.....	110

CAPITULO 4	
ENTRE O DENTRO E O FORA: INVASÕES, DISPUTAS E AMBIVALÊNCIAS NA ESCOLA.....	117
Introdução.....	117
Tumulto na cozinha.....	118
As marcas dos ratos: estala o conflito.....	119
Rumo ao desfecho.....	122
Ratos, sujeira e desordens.....	123
A política que interfere e não se nomeia.....	126
A escola como território em disputa.....	133
CAPÍTULO 5	
A IRRUPÇÃO DE “AS ESCOLAS” CONTRA A POLÍTICA FACCIOSA.....	140
Introdução.....	140
Pano de fundo e primeiras cenas.....	141
<i>Daqui não saímos!</i>	145
Últimas cenas.....	148
“ <i>As escolas</i> ” e a destituição simbólica do conselheiro.....	151
A performance e seus efeitos.....	154
A “neutralidade” em questão.....	159
CAPÍTULO 6	
O GRITO DE JUSTIÇA.....	163
Introdução.....	163
Agitação na sala de aula.....	164
A nova professora: “ <i>desta gostamos</i> ”.....	168
A justiça tarda mas não chega.....	171
As penas da justiça.....	173
Classificações, desclassificações e re classificações.....	178
As crianças e a política.....	181
CONCLUSÃO	
A ESCOLA NO PROCESSO DE POLITIZAÇÃO.....	185
Introdução.....	185
<i>Punteros</i> e militantes: disputas pelo controle.....	187
Do outro lado do rio: pela escola e contra o Estado.....	189
Os docentes e o abandono da crença na neutralidade da escola.....	191
Um processo aberto rumo à redefinição dos significados da “infância”.....	196
BIBLIOGRAFIA.....	201

INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO

A educação pública escolar é uma das arenas políticas mais importantes na Argentina. Paradoxalmente, a idéia de neutralidade política da escola foi uma das condições básicas para que a ação escolar tivesse uma relativa eficácia e uma percepção coletiva de equidade. O quebrantamento— desta idéia e o crescente desprestígio da educação pública escolar, produzidos em grande parte pelo processo de fragmentação do Estado e de crise social e econômica acentuados desde meados da década de 90, permitem reconhecer as presenças de práticas políticas no interior das escolas como expressões do campo político extra-escolar. Meu interesse por buscar tais presenças me levou a realizar um estudo etnográfico em uma escola primária do da Grande Buenos Aires região que, com a cidade de Buenos Aires, concentra a metade da população do país – cujo trabalho de campo se estendeu durante os anos de 2004 e 2005. No caso estudado, identifiquei a existência de três modos diferentes de praticar a política, três formas de intervenção política na cotidianidade escolar que configuram frentes nas quais diversos setores da sociedade nacional aparecem representados e em disputa na vida escolar. Um desses modos corresponde a certa modalidade da militância sindical docente; o outro está associado a práticas clientelares combinadas com disputas entre facções inseridas no aparato estatal; e o último reproduz formas inéditas de mobilização e protesto social surgidos no contexto dos anos 90.

Caracterizo estes três modos desde a perspectiva dos atores envolvidos – adultos e crianças da escola – e os mostro e analiso através de cenas dramáticas que revelam pugnas, conflitos e alianças entre indivíduos e grupos. Esta descrição, além de mostrar uma faceta da vida escolar relativamente desconhecida na literatura especializada, permite entender melhor os vínculos entre a fragmentação do Estado e a percepção coletiva de desprestígio e desestruturação das escolas públicas, assim como as tentativas parciais de recomposição que surgem dos próprios atores escolares no devir político das instituições.

Organizei esta etnografia em torno do relato dramático de quatro episódios que mostram em detalhe as formas de fazer e estar na política que confluem na escola, como estas irrompem nas tarefas, atividades e rotinas da vida cotidiana, de que modo gravitam na organização escolar e comprometem a distribuição instituída do poder e como intervêm diversas redes de sustentação comunitárias dos bairros e distritos, político-partidárias e institucionais. Cada um desses relatos inclui personagens concretos e através da narração de suas interações mostro o desdobramento de práticas singulares, procurando aproximar o leitor ao acontecido e, ao mesmo tempo, através da análise de cada um, aproximá-lo da descrição dos processos sociais que sustentam a argumentação desta tese. Cada episódio permite separar situações distintas de disputa e conflito entre diferentes grupos e atores que outorgam um lugar de relevância para a análise dos diversos modos de praticar a política na escola e operam como um conjunto variado de relatos que confluem em última instância na visão da instituição escolar como um microcosmos em que se manifestam a nação e o Estado em seu devir histórico.

Na introdução, depois desta apresentação, ofereço um panorama dos trabalhos que operaram como antecedentes diretos para este estudo, uma revisão das principais orientações teóricas que atravessam todo o escrito, algumas reflexões relativas às estratégias eleitas para desenvolver o trabalho de campo e para construir este texto. No primeiro capítulo desenvolvo uma descrição da escola, do bairro e informações contextuais necessárias para localizar o leitor frente às falas e fatos que se narram a seguir.

No segundo capítulo apresento as quatro personagens cujo protagonismo é central nas cenas dramáticas que se relatam posteriormente pelo lugar principal que ocupam, pela importância que têm suas perspectivas nas mesmas e pelo tipo de prática política que representam. Os retratos apresentados a modo de pinceladas descrevem somente atividades, comportamentos, atitudes, maneiras de falar, gestos e características relevantes para as interações em que intervêm. Os três primeiros são a diretora, a cozinheira e a presidente da Cooperadora, três personalidades muito diferentes, que confluem desde papéis e posições dentro e fora da escola, também muito diferentes, e representam frentes políticas diversas. O quarto personagem é coletivo. Um grupo de alunos e alunas de uma classe que,

como conjunto, constitui um “nós”, tanto pelo modo em que são vistos como pela maneira em que se apresentam a si mesmos.

Os quatro capítulos seguintes relatam e analisam os episódios selecionados que, em conjunto, tentam dar conta dos processos que atravessam a escola e a colocam como cenário chave da vida política intra e extra-escolar. No terceiro capítulo recupero uma história narrada pela diretora na qual as “Malvinas” – a causa nacional por excelência – opera como alegoria para contar uma história de luta pela reivindicação e consagração da escola. O relato é uma tentativa de ressignificar o nacionalismo que alimenta a existência da escola numa perspectiva popular, através do protagonismo da diretora que procura assim, recuperar o prestígio da escola e manter seu lugar de autoridade máxima dentro da mesma.

O quarto e o quinto colocam em cena uma das modalidades de presença das disputas políticas de facções, através das quais o Estado exerce formas de controle no âmbito público educativo, servindo-se de redes clientelares.

Por meio da descrição de um conflito suscitado pela presença de ratos na escola, o episódio do quarto capítulo põe em questão a idéia de escola como espaço neutro e sagrado, limpo no sentido físico e moral. “Ratos” aparece no relato para representar os roedores como metáfora da situação da escola, da política do bairro, da Educação, e do próprio país em sua relação com o Estado.

O quinto capítulo analisa um episódio de demanda de um grupo de mães, pais, docentes, alunos e alunas que interpelaram uma autoridade do Conselho de Educação local através de uma manifestação explícita contra uma modalidade de prática política de tipo facciosa que agia em detrimento do funcionamento das escolas. Igualmente, a análise do evento coloca um terceiro modo de conceber e atuar na política por parte de sujeitos coletivos que, deste modo, incluem no âmbito da vida escolar formas políticas insurgentes.

O último episódio novamente coloca em cena um sujeito coletivo que interpela uma autoridade, mas neste caso trata-se de alunos e alunas que apelam aos valores de justiça sustentados pela escola, para se defenderem ante a agressão de uma professora. Analisa-se o impacto político que produz na pequena “sociedade escolar”, o que inclui um forte questionamento a esquemas arraigados de classificação de alunos e ao imaginário escolar relativo à idéia de infância.

Finalmente, nas conclusões apresento algumas reflexões que surgem desta sorte de imersão profunda e capilar nas relações interpessoais na escola, acerca de como convivem no espaço estatal que é a escola os diversos setores do povo e do governo, como a escola se converteu em um âmbito de contendas por “pequenos poderes locais” e de demanda de “grandes setores nacionais”, como, em última instância, a instituição escolar pública, outrora organizada e controlada pelo Estado como um dos modos de impor a marca nacional, hoje, pela ação política de frentes sociais organizadas por seu pertencimento à escola, é arena de lutas pontuais contra o Estado para defender a nação. Por fim, proponho pensar acerca do impacto educativo que indubitavelmente tem sobre os sujeitos esta politização da escola e desenvolvo algumas reflexões sobre os meninos e as meninas e os riscos de subsumir suas práticas e perspectivas a um “mundo infantil”.

ALGUNS ANTECEDENTES

Iniciei este estudo interessada em encontrar perspectivas que me permitissem compreender as modificações que havia sofrido a vida cotidiana das escolas primárias públicas, derivadas da crise social, econômica e política dos anos 90 na Argentina. Perguntava-me, por um lado, acerca dos impactos que haviam provocado as mudanças na administração do sistema educativo estatal, na organização de cada escola e nas relações entre quem ali conviviam cotidianamente. E, por outro, acerca dos efeitos de tais impactos sobre o conjunto de práticas escolares e sobre as relações entre pais, professoras, professores, diretores e auxiliares; as circunstâncias de demanda e reivindicação recorrentes. Para enriquecer o espaço teórico, revisei um conjunto de estudos sobre a escola que a seguir discuto como antecedentes diretos.

Acerca da dominação, do poder e da política na instituição escolar pública

A política educativa como área de estudo dentro das ciências da educação focalizou a administração e legislação escolar. Nestes enfoques, a política

apareceu concentrada no impacto e na influência das decisões políticas estatais sobre as instituições escolares, definidas, ao menos normativamente, como relativamente distantes e neutras em relação ao mundo da política. Esta foi também a imagem da escola que prevaleceu nas representações e avaliações do senso comum; qualquer emergência de conflitos ou práticas que podiam perceber-se como “políticos” no interior da escola foi vivida como sintoma de uma anormalidade ou desequilíbrio. As versões estrutural funcionalistas, com sua insistência nos valores e normas compartilhados como objeto de transmissão durante a socialização escolar, corroboraram esta suposição acerca da existência de um espaço social apartado das divergências e discordâncias dos conflitos políticos.

A partir dos anos setenta, este conceito das relações entre a política e a escola começou a pôr-se em dúvida. Por um lado, estudos sociológicos analisaram a relação entre a escola e a reprodução social, pondo em evidência a existência não declarada de relações de força nos currículos, formas de avaliação e promoção que correspondiam às ideologias dominantes e à estrutura das classes sociais (Althusser, 1977; Baudelot e Establet, 1976; Bourdieu e Passeron, 1977; Bowles e Gintis, 1985). Alguns autores retomaram as contribuições de A. Gramsci para vincular as práticas escolares aos processos de produção do consenso e da hegemonia (Apple, 1987; Giroux e Mc Laren, 1989) e para advertir a respeito do significado e alcance do papel do estudantado na produção dos processos contraditórios de reprodução cultural (Willis, 1988).

A partir dos anos oitenta, as novas políticas educativas de descentralização foram analisadas como formas renovadas de regulação do poder sob a aparência de sua distribuição. O caso do sistema educativo francês, cujas características de centralização e organização piramidal o assemelhavam em alguns aspectos ao argentino, surgido historicamente sob o modelo do primeiro, foi, entre outros, estudado por Derouett-Besson (1996), Dutercq (2000), Dubet e Martucelli (1998). O conjunto destas investigações e elaborações teóricas contribuiu decisivamente para instalar outra visão da escola, em que sua contribuição na reprodução de desigualdades sociais aparecia como um dado incontestável, ainda que existissem desacordos acerca do alcance, formas e limites dessa contribuição. A importância

que este reconhecimento teve para este estudo reside em que toda análise das presenças do político na escola se apóia em uma visão alternativa à da neutralidade da escola e da distância entre escola e práticas políticas.

Por outro lado, um conjunto de pesquisadores de diversos países, inspirados nos trabalhos de Foucault, abordaram a problemática do poder na escola primária moderna. Através de estudos genealógicos sobre a instituição escolar moderna na Inglaterra, EUA, França e Espanha, alguns autores (Donald, 1995; Popkewicz, 1994; Querrien, 1979; Varela e Alvarez Uría, 1991) analisaram os saberes e as práticas como parte dos processos de dominação, mostrando os diversos modos em que o poder se efetiva. Outros pesquisadores retomaram conceitos tais como subjetivação, objetivação, poder e governabilidade, para dar uma melhor compreensão das relações entre a escola e os processos de dominação (Ball, 1993; Gore, 1994; Marshall, 1994; Larrosa, 1995; Tadeu da Silva, 1994).

Em outra vertente, a educação popular praticada e teorizada por Paulo Freire desenvolveu uma crítica à concepção centralizada do poder na educação escolar, que denominou educação “bancária” por se tratar de ações que tendem a depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos nos educandos e, desse modo, contribui para reproduzir relações de dominação, dependência e opressão. Ao mesmo tempo, assinalou a existência de contradições neste modo hegemônico de educar em que os próprios sujeitos da educação, ao se enfrentarem com a realidade, reagem contra sua “domesticação” (Freire, 1970). Se bem esta perspectiva resultou em múltiplos trabalhos que orientaram práticas e elaborações pedagógicas diversas, também se tornou fundamental para desvelar as contradições políticas presentes nas relações escolares.

Dimensões políticas dos processos escolares em estudos etnográficos

As pesquisas etnográficas de processos educativos escolares na América Latina, ao contrário da maior parte da etnografia escolar anglo-saxã, desenvolveram desde os anos 80 estudos que procuraram caracterizar a instituição escolar a partir de seus vínculos com o Estado e com a sociedade civil. Nesse sentido colocaram a

escola como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e as “classes subalternas”, já que ali confluíam interesses referentes à educação de ambas as partes, e analisaram o caráter específico dessa relação através da descrição da vida cotidiana.

En el juego de estos intereses, se plantea en el ámbito escolar la relación entre las clases subalternas y el Estado; allí toma distintas formas, se define y redefine permanentemente según las cuestiones que en cada período y lugar se disputan. (Ezpeleta e Rockwell, 1985: 196).

O estudo dos processos educativos escolares na escala do cotidiano, preocupado por caracterizar as relações entre a escola, o Estado e as “classes subalternas”, constituiu uma alternativa fundamental de compreensão da escola como âmbito político, frente aos estudos vigentes que focalizavam a política educativa na escala do sistema escolar. Nesta linha, o estudo de Ezpeleta e Rockwell (1985) enfocou a noção de escola como espaço de dominação estatal e examinou os limites da “eficácia estatal” na escola. Este trabalho constituiu um antecedente fundamental para minha abordagem pela indagação da cotidianidade escolar em termos de disputa pelo controle político. Outros estudos que centraram sua indagação nos sentidos que diversos setores sociais em distintos países e regiões da América Latina outorgavam à escola primária estatal também foram relevantes uma vez que apresentaram a problemática não só em termos culturais, mas também incluindo as dimensões política e ideológica. (Mercado, 1985; Rodríguez Brandão, 1993; Achilli, 1990). Também se mostraram interessantes os estudos que procuraram analisar as relações de poder nas escolas vinculadas às condições de precarização de seu funcionamento em distintos países da América Latina (Ezpeleta, 1989; Subirats e Nogales, 1989; Tovar, 1989). Em termos gerais, uma grande parte de etnografias escolares latino-americanas refletiram em torno da forte presença do Estado na educação pública e

(...) al estudiar las acciones estatales en su dimensión local, se encuentran los mecanismos precisos de reproducción del poder estatal. A la vez, se reconstruyen los límites de ese poder ante la

resistencia activa y la terca realidad local, contribuyendo así a reconstruir la trama y ponderar la eficacia de la gestión escolar (Rockwell 2001: 55).

A preocupação em compreender as transformações abruptas sofridas pelas escolas primárias públicas argentinas acentuadas durante a década de 90 orientou alguns pesquisadores a enfatizar a presença do contexto regional e nacional ao estudar os fenômenos educativos locais. Tal perspectiva focalizou a cotidianidade escolar como espaço público atravessado pelo processo de fragmentação do Estado e de crise social e econômica (Achilli, 2000; Neufeld, 2000); e estudou os efeitos do ajuste e a fragmentação social na vida social escolar (Carro e outros, 1996; Gessaghi, 2004). Estes trabalhos criticaram as políticas públicas e os discursos que as mantiveram e estudaram seu impacto e derivações nos processos escolares, o que enriqueceu a reflexão sobre a responsabilidade do Estado a respeito da desigualdade social e educativa. Neste mesmo sentido, outros trabalhos analisaram a perda da capacidade simbólica do Estado para manter o imaginário da igualdade e da universalidade do sistema educativo, enfocando fundamentalmente a problemática dos usos políticos dos termos diversidade e multiculturalidade (Bordegary e Novaro, 2004; Diez, 2004).

Não encontrei estudos que abordassem a escola como cenário privilegiado em que intervem a política extra-escolar através de atores escolares concretos, nem trabalhos que focalizassem modos de intervenção política, como uma dimensão de vital importância para a compreensão das transformações das instituições escolares. Apoiei-me em um estudo que realizei anteriormente em uma escola situada em uma localidade rural na região sul do país, em que analisei um intenso conflito provocado por um surto de hepatite que envolveu mães, docentes, médicos e autoridades. Dita análise me permitiu compreender a importância da instituição escolar como âmbito para estudar a crise social e do Estado que se vivia nessa região e a etnografia como procedimento de observação e inscrição da realidade micro-política e do ambiente social. Assinalei, a partir do olhar etnográfico, que a alteração das relações entre a escola e as famílias estava vinculada a um processo mais amplo de desarticulação de ações e significados que

historicamente haviam alimentado a credibilidade nos mecanismos de representação e de mediação entre governantes e governados (Milstein, 2003).

ORIENTAÇÕES TEÓRICAS

Organizei as orientações teóricas nas quais se sustenta este trabalho em torno de dois núcleos centrais correspondentes, respectivamente, à política e à escola. As abordagens teóricas sobre estes dois grandes eixos integram também, numa perspectiva antropológica, alguns conceitos e visões provenientes de outras tradições disciplinares.

Neste estudo, as escolas são entendidas como espaços atravessados por intervenções políticas; como um dos cenários da política produzida na dimensão dos espaços locais; como articulação complexa e cruzamento de confrontos, alianças e relações inconstantes de força entre indivíduos e grupos. Algumas dessas intervenções se relacionam com as formas em como o poder político do Estado se faz presente no interior da vida escolar, e outras contradizem a lógica das práticas fundadas pelo Estado; algumas delas se orientam a rearticular as relações fraturadas entre Estado e escola, e outras a produzir espaços mais ou menos autônomos do controle governamental. Tal complexidade seria inapreensível se nos ativésemos às definições mais difundidas da política, do Estado e da escola, instaladas tanto no senso comum como em grande parte das ciências sociais e das ciências da educação. Algumas destas noções e enfoques são submetidas a uma revisão crítica nestas páginas, apoiando-me nas perspectivas abertas pela antropologia na focalização dos fenômenos políticos e das realidades escolares.

A política

A política foi quase sempre visualizada – tanto pelas ciências sociais quanto pelo senso comum – como um conjunto de práticas de exercício e disputa pelo poder em um âmbito específico da vida social, fundadas nas formas legalmente instituídas do poder político do Estado. Esta visão centrou o estudo do poder na

análise das estruturas estatais (a divisão de poderes, as leis que o habilitam e regulam etc.) e nas lutas dos distintos grupos e forças sociais, tal como se manifestam nos âmbitos jurídico-políticos do Estado, principalmente através dos partidos e “grupos de pressão”. Nesta perspectiva, o caráter político dessas lutas estaria definido por girar, direta ou indiretamente, em torno da preservação, do aumento ou da obtenção do poder político do Estado. Este enfoque, centralizado nesta “instância”, “nível”, “estrutura” ou “esfera” especificamente política, baixa em seguida o olhar em direção ao resto da vida social para identificar os efeitos do poder do Estado na conformação das relações sociais. O fenômeno do poder aparece assim concentrado e visibilizado nas alturas da estrutura social, exercendo desde ali as distintas formas de domínio, tanto de coerção como de produção do consenso. Foucault designou este tipo de perspectiva como “visão jurídica do poder”, baseada em uma análise “descendente” de suas manifestações para detectar seus efeitos na vida social (Foucault, 2003: 112).

A essa visão e esse modo de análise se contrapõe a perspectiva antropológica que, como foi assinalado anteriormente, se interessou por conhecer os hábitos e as instituições políticas dos seres humanos a partir do reconhecimento da presença do fenômeno político em uma escala muito mais ampla e que não estabelecia linhas divisórias que separavam de modo excludente o político do “não político”.

Los antropólogos, lejos de pensar que hay un corte neto y casi preestablecido entre lo que es político y lo que no lo es, pretenden entender mejor cómo se entretejen las relaciones de poder, sus ramificaciones y las prácticas a las que dan lugar. La investigación trae a la luz los “lugares de lo político” que no corresponden necesariamente a nuestra percepción empírica, que tiende por su parte a limitarse a las instancias formales de poder y a las instituciones (Abélès 2004: 1).

De acordo com a clássica definição proposta por Swartz, Turner e Tuden, os processos políticos aludem a práticas na esfera pública, sempre vinculadas a disputas pelo poder e com objetivos coletivos tanto em sociedades modernas como nas pré-modernas (1966: 7). Esta definição distanciou-se da idéia de um vínculo necessário entre instituições e política e colocou o foco nas interações e

nos processos. Ainda, os três antropólogos também contribuíram para destacar a relevância do estudo dos conflitos e suas resoluções nos processos de ação política, apoiando-se em elaborações da filosofia social “Hegel, com sua ‘dialética’, Marx, com sua ‘contradição’ e ‘luta’ e Simmel com seu ‘conflito’” (1966: 2) e, é claro, nos trabalhos da denominada escola de Manchester que, com distintos graus de desenvolvimento, se direcionaram a compreender conflitos em distintos planos da vida social em níveis locais e de relações interpessoais, como modo de fundamentar análises de tipo dinâmico e diacrônico.

Este estudo centra sua análise em processos políticos em uma dimensão local, detém-se nas interações e, se bem analisa a emergência de conflitos em distintas dimensões, pode ver-se limitado, como ocorreu com alguns estudos antropológicos, ao mundo fechado das comunidades locais. No entanto, não se propõe neste caso a olhar pequenas e limitadas disputas pelo poder à maneira de microhistórias da vida escolar que viriam a concluir em uma reprodução da vida social estável, senão, mais que isso, tenta focar eventos singulares da vida escolar para revelar estilos de praticar a política e identificar frentes políticas que atuam na escola para alcançar o entendimento de uma manifestação da vida política social mais ampla e em um processo plenamente histórico e aberto. Neste sentido, a escolha da escola tem a vantagem de ser em si mesma Estado e “comunidade” de bairro ou rural, realidade local e nacional. Voltaremos a isto ao expor alguns conceitos relacionados ao modo em que conceitualizo a instituição escolar.

Outra questão que foi muito analisada nos processos políticos é sua encenação. P. Bourdieu (1985), G. Balandier (1994), C. Geertz (1994), para mencionar só alguns pesquisadores, enfatizaram a análise da encenação do poder como chave para a compreensão dos processos políticos. Esta proposta adquire especial relevância para o caso que me proponho a estudar, já que a escola é uma arena na qual não é habitual que os sujeitos legitimem seu protagonismo político encenando seu poder na escola mesma. Talvez se trate de um cenário em que a legitimação do poder se alcance fazendo esforços por mostrar que não se está atuando em política, de modo que será necessário compreender a encenação como

encenação da neutralidade política por parte de atores que fazem política na escola.

Os distintos “lugares do político”, as múltiplas formas de encenação do poder e, em particular, o modo de perceber e pensar o político na escola se relacionam com um enfoque cujo ponto de partida está dado pela análise das manifestações do poder tal como se dão “desde baixo”. Isto é, disseminadas na trama das relações e práticas da vida cotidiana e nos distintos âmbitos da sociedade, conformando redes de poder que intervêm na produção dos sujeitos e no controle de suas ações, redes que atuam como um conjunto complexo de bases para o exercício dos poderes estatais e que se estendem (e se imbricam reciprocamente) nos mundos sociais do trabalho, da família, da escola, do ócio.

O presente trabalho concebe o poder não como algo que se possui, mas como algo que se exerce, como práticas de luta, confrontação, negociação, acordos e desacordos entre atores sociais. Neste sentido, os episódios que descrevo e analiso tentam identificar e descrever as formas concretas como o poder se exerce em âmbitos determinados da vida escolar, em suas extensões rumo ao “fora” da escola e em como se manifesta no “dentro” escolar, em uma cadeia de mediações que se articulam de uma ou outra maneira com o Estado. Por isso, ao estudar-se a escola em relação ao Estado, analisa-se o próprio Estado, na escola. Neste sentido, as descrições dos episódios que o leitor encontrará nos sucessivos capítulos também tentam mostrar traços que dão lugar a entender como opera o poder:

a) qué sistemas de diferenciación permiten que actúen unos sobre otros (diferencias jurídicas, tradicionales, económicas, competencias cognitivas, etc.); b) qué objetivos se persiguen (mantener un privilegio, acumular riquezas, ejercer una profesión); c) qué modalidades instrumentales se utilizan (las palabras, el dinero, la vigilancia, los registros); d) qué formas de institucionalización están implicadas (las costumbres, las estructuras jurídicas, los reglamentos, las jerarquías, la burocracia; e) qué tipo de racionalidad está en juego (tecnológica, económica, etc.) (Foucault, em Castro, 2004: 264).

O exercício do poder entendido como governo, como capacidade de controlar as ações dos outros (ações que controlam ações), foi integrado por Foucault sob o conceito de governabilidade para designar a combinação das ações de governo sobre a população e as ações de controle dos indivíduos pelas formas internalizadas de controle ou “autogoverno”.

A idéia de autocontrole ou autodisciplina está relacionada a uma das teses centrais das chamadas teorias da reprodução: a contribuição à reprodução social por meio do sistema escolar. Entretanto, e ainda reconhecendo o caráter socialmente produzido da subjetividade dos indivíduos como expressão de relações de poder, seria unilateral reduzir as práticas sociais e individuais a uma determinação unilateral das estruturas, tal como se depreende das teses mais acentuadamente reprodutivistas da relação entre o poder, a cultura e a escola (Bourdieu e Passeron 1977, Althusser 1977). Todo processo de socialização primária e secundária, familiar e escolar implica, em maior ou menor medida, a transmissão e inculcação dos componentes contraditórios de uma cultura e inclui, de maneira inevitável, conflitos entre condicionamentos estruturais e “necessidades” individuais e coletivas (Zanotta Machado, 1987: 72). Por isso, a fim de facilitar a apreensão do caráter complexo, dinâmico e dialético das práticas políticas e relações de poder, torna-se necessário atender à faceta complementar das ações do poder, o contrapoder implícito na própria definição de poder. A isto se refere Foucault quando afirma que:

(...) las relaciones de poder suscitan necesariamente, reclaman a cada instante, abren la posibilidad de una resistencia; porque hay posibilidad de resistencia y resistencia real, el poder de aquel que domina trata de mantenerse con tanta más fuerza, tanta más astucia cuanto mayor es la resistencia (Foucault, em Castro, 2004: 315).

Os quatro episódios que se analisam neste trabalho incorporam distintos modos que assumiram as ações de resistência colocando assim a complexidade da situação de governabilidade. Através dessas análises, tento repensar o Estado dentro de uma rede de relações de força que se estendem por toda a trama da vida social e se manifestam inclusive na subjetividade dos indivíduos; relações que são

de poder e resistência, que mantêm e reforçam a governabilidade ou que, às vezes, a põem em questão, sendo o poder político do Estado “a ponta do iceberg”, a instância visível de um vasto sistema de relações de força e de consenso.

Por tratar-se de um estudo interessado em reconstruir a dimensão política das práticas em um espaço social estatal como são as escolas primárias públicas, é necessário tomar como ponto de partida alguns esclarecimentos acerca da questão do Estado, centrados nas mudanças sofridas pelo Estado nacional argentino na década de 90, período de intensas modificações na vida escolar. Em segundo lugar, é preciso detalhar algumas aproximações conceituais em torno da chamada sociedade civil.

Em relação ao conceito de Estado, é importante revisar criticamente (sobretudo por sua difusão nos meios educativos) as teses sobre a “minimização” ou “abandono” por parte do Estado, assim como as concepções sistêmicas que fecham a possibilidade de conceber mais dinâmica e concretamente a incidência do Estado na vida social em geral e da escolar, em particular.

Em suas análises acerca das relações entre o Estado e a economia na Argentina nos anos 90, Oscar Oszlak defende que efetivamente há evidências de redução e de minimização do Estado, mas ao mesmo tempo observa que se criaram novos entes, comissões e outros organismos de regulação, assim como novas entidades de controle e de gestão. Isto lhe permite argumentar que “durante a última década o Estado nacional argentino se transmutou, mais que minimizou” (2003: 522).

Oszlak também argumenta que o Estado é, ao mesmo tempo, “relação social e aparato institucional”, caracterização que permite realizar uma análise das escolas que inclua um conjunto complexo de atores, ações e interpretações. Isto é, não limitar a escola como instituição estatal, senão incluir o Estado como ator social em relação com outros atores dentro do campo institucional. Esta caracterização é completada pelo mesmo autor através do reconhecimento de quatro capacidades próprias dos estados nacionais:

- (1) capacidad de externalizar su poder obteniendo reconocimiento como unidad soberana dentro de un sistema de relaciones interestables;
- (2) capacidad de institucionalizar su autoridad, imponiendo una estructura de relaciones de poder que garantice su

monopolio sobre los medios organizados de coerción; (3) capacidad de diferenciar su control, a través de la creación de un conjunto funcionalmente diferenciado de instituciones públicas con reconocida legitimidad para extraer establemente recursos de la sociedad civil, con cierto grado de profesionalización de sus funcionarios y cierta medida de control centralizado sobre sus variadas actividades; (4) capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenencia y solidaridad social y permiten, en consecuencia, el control ideológico como mecanismo de dominación (Oszlak; 1982: 35).

Tomei esta caracterização como modo de distanciar-me de noções sistêmicas sobre os fenômenos estatais, neo-institucionalistas e instrumentalistas, já criticadas por Guillermo O'Donnell (1993), porque não ajudam a pensar processos dinâmicos – como o caso da democratização que ele estuda. De maneira similar, para este estudo também é necessário distanciar-se dessa forma organicista de conceitualizar o Estado para compreender seus modos de agenciamento na vida escolar.

A literatura que observa a relação entre o Estado e as escolas tomou como ponto de partida modelos de Estado – Estado de bem-estar, Estado autoritário, Estado democrático, Estado neoliberal – que operam como princípio de explicação de traços, características, modos de funcionamento e organização da escola. Isto é claro, por exemplo, na concepção de J. C. Tedesco (1983), que relacionou o modelo educativo a um modelo autoritário do Estado. Este enfoque permitiu compreender alguns importantes aspectos do projeto de Estado para a escola pública argentina, mas não se deteve na análise das formas particulares de atuação do Estado nas escolas. Tal como assinala Gledhill, para compreender as variações e as mudanças é necessário adotar uma abordagem das interações políticas em que sejam centrais as relações entre o Estado e a sociedade civil (2000: 94).

Um aspecto muito importante dentro do tema que abordo neste trabalho é o da relação entre o Estado-nação e as dimensões locais da sociedade nacional, segundo emergem das transformações experimentadas ao longo da década de 90. Como em outros países periféricos, o Estado argentino sofreu – no marco dos

fenômenos ambigualmente designados como “globalização” – processos de erosão de sua soberania, em confronto com forças supra-estatais – corporações do capital transnacional, organismos financeiros internacionais, Estados dos países centrais – e com forças sub-estatais – diversos grupos de interesse em disputa no interior da sociedade nacional em processo de reestruturação compulsiva, como resultado de velhas e novas fraturas (Sousa Santos, em Segato 1997: 165). A importância destas forças sociais sub-estatais foi crescendo desde meados da década passada, com a irrupção de movimentos que demandam e pressionam o Estado, que interpelam os poderes públicos e que se dotam de formas de organização por fora dos mecanismos institucionais da política. Uma das características destes movimentos é seu caráter acentuadamente local. Desempregados, aposentados, pais de alunos, mulheres, familiares de vítimas da violência, etc., emergem com demandas pontuais e sob formas predominantemente locais, limitadas por bairro, localidade, escola, etc., o que constitui uma novidade em relação aos processos de mobilização social ocorridos em etapas históricas anteriores, fortemente marcados por seu caráter nacional (greves “nacionais”, etc.) Desde o ponto de vista teórico, estes fenômenos exigem uma cuidadosa conceitualização, para dar conta dessas particularidades concretas de localização e, ao mesmo tempo, para não descontextualizar o local de sua inclusão na sociedade nacional. Em tal sentido,

(...) es fundamental comprender que las estrategias de unificación implementadas por cada estado nacional y las reacciones provocadas por esas estrategias resultaron en fracturas peculiares de las sociedades nacionales, y es de estas fracturas peculiares que partieron, para cada caso, culturas distintivas, tradiciones reconocibles e identidades relevantes en el juego de intereses políticos (Segato, 2007: 47).

Estas múltiplas fraturas, menos visíveis em momentos em que o Estado pode exhibir maior “capacidade de internalizar uma identidade coletiva” (Ozlak, 2000), emergem com maior nitidez em contextos de debilidade de sua soberania, e o recolhimento a identidades e referências locais de distintos grupos sociais não seria senão um sintoma e, ao mesmo tempo, uma resposta a esta situação.

A complexa articulação entre o local e o nacional, entre as partes e o todo, adquire uma nova luz quando as relações entre Estado e sociedade são lidas desde a perspectiva do conceito de sociedade civil.

State forms are constantly created, reproduced, maintained, and modified. Moreover, these processes of reproduction and change are intertwined with the historical evolution of the particular society and culture within which the state functions; their understanding requires an examination of the relationship between state and civil society (Trouillot, 1990: 18).

O conceito de sociedade civil – desenvolvido por Gramsci, a partir de Hegel e Marx –, foi crescentemente recuperado na atualidade, embora com acepções mais ou menos distanciadas do uso clássico do termo. Atualmente, por sociedade civil se designa uma esfera da vida social pública diferenciada e, em geral, contraposta ao poder político coercitivo do Estado e do governo, espaço no qual se produzem associações voluntárias por distintas reivindicações, cujas ações não jazem nos mecanismos da representação, mas nas formas diretas de pressão e interpelação aos poderes do Estado, de incidência na “opinião pública” e de promoção de adesões coletivas. O deslocamento de grande parte da vida política para a esfera da chamada “sociedade civil” tendeu a ganhar terreno e amplitude na medida em que se aprofundaram os processos de crise de legitimidade dos partidos políticos, assim como o receio coletivo ante as novas formas de concentração do poder político e econômico. Contudo, os limites entre Estado e sociedade civil são sempre imprecisos, e em alguns casos – como é o das escolas – certas áreas de influência estatal tendem a se articular de uma maneira dupla, como instituições do Estado e como cenários de atores da sociedade civil, em disputa com os estamentos do poder político estatal. Por sua parte, o poder político do Estado está indiretamente presente em algumas formas de participação na sociedade civil. A divisão Estado/ sociedade civil é assim problemática, e cabe aqui recordar o que foi anteriormente afirmado sobre as amplas e multifacetadas redes de poder disseminadas na trama da vida social, dentro da qual é necessário situar o Estado como uma de suas expressões mais concentradas e juridicamente formalizadas,

mas não como uma instância “essencialmente” diferente. Isto implica a necessidade de não entender como absoluto o corte entre Estado e sociedade civil.

Estado-nação, sociedade nacional e povo

Como fenômeno moderno, o Estado é inseparável da idéia de nação. Disseminada em diferentes realidades e conjunturas históricas, a idéia de nação se concretizou em sociedades nacionais, imaginários coletivos e discursos nacionais (e nacionalistas) cujos sentidos apresentaram importantes variações de significado. Praticamente, nenhuma das ideologias forjadas durante o último século pôde prescindir do marco de referência do Estado-nação como horizonte de concreção de seus propósitos e projetos. Em torno da idéia de nação se condensaram e refrataram muitas das conseqüências culturais deixadas por séculos de colonialismo e neo-colonialismo, e tanto as empresas coloniais como os movimentos nativos de resistência e emancipação apelaram, com sentido contraposto, aos valores da “nação”. Na atualidade, “o nacional” é um sentimento que sobrevive contraditoriamente (e em processo de ressignificações) no contexto do debilitamento dos Estados nacionais, da transnacionalização dos centros de poder e da emergência de grupos e identidades subalternos transversais às fronteiras do Estado-nação. A disjunção entre o Estado atravessado por processos de transnacionalização e a sociedade nacional abriu um campo de interrogações sobre as possíveis transformações e rearticulações políticas do que se chama “o nacional”. Como já se disse muitas vezes, a “nação” e o “nacionalismo” configuraram um dos fenômenos culturais modernos mais desconcertantes, por sua combinação de inconsistência conceitual e a persistente vigência coletiva (Anderson, 1993). Sobre esta questão indaga a análise do primeiro episódio.

Como construção imaginária, a nação foi o correlato e o fundamento discursivo do Estado na constituição de Estados-nação durante os dois últimos séculos. Na maioria dos casos, e sobretudo na Europa ocidental, o Estado apresentou a si mesmo como a forma político-jurídica e institucional de uma realidade que se considerava preexistente ao próprio Estado: a “nação”. Essa preexistência – que viria a coroar a “organização nacional” mediante a estruturação do Estado-nação –

formou parte da construção de uma genealogia, de um “mito de origem”, que alimentou a crença em uma comunidade de pertencimento lingüístico e cultural sobre uma base territorial determinada, em um âmbito delimitado e soberano cujas fronteiras diferenciavam os grupos e indivíduos em nativos e estrangeiros (como um das tantas faces do nós/os outros); crença que tendeu a absorver ou relativizar em uma totalidade consideravelmente homogênea as diferenças de classe, etnia, região, gênero, etc.

A “nação” em países como a Argentina, longe de preexistir a sua organização, foi o resultado de um intenso trabalho político e cultural do Estado sobre a população para constituí-la como “sociedade nacional”, configurando assim um dos mais claros exemplos de “comunidade imaginada” (Anderson, 1993). É necessário considerar que se conformou como Estado nacional nas décadas finais do século XIX, depois de sucessivas perdas territoriais da velha administração colonial, mediante o deslocamento e/ou extermínio de grande parte dos “nativos” (*criollos*¹ do interior e indígenas) e o fomento massivo da imigração européia (o que configurou uma espécie de inicial “babel” lingüística nas zonas urbanas). Para a elite do período fundacional da República, a nação foi algo a construir, e se bem não descartou certos mitos de origem, exaltou sobretudo o presente e ainda mais o futuro. Neste sentido, é particularmente importante não perder de vista as distinções entre Estado-nação e sociedade nacional:

Si es verdad que los estados nacionales con sus instituciones desempeñaron un papel importante en la configuración de las sociedades nacionales, nación y estado no pueden ser confundidos. El cuadro entero debe considerar: el estado nacional, como el conjunto de instituciones controladas de forma más o menos legal por algunos sectores de la sociedad nacional; la sociedad nacional o nación, como el espectro completo de los sectores administrados por ese estado y que, por el efecto de la historia y bajo las presiones del estado, adquirió una configuración propia e identificable de relaciones entre sus partes; y los componentes étnicos particulares y otros grupos de interés – de

¹ NT: nome em castelhano que designa os filhos de europeus nascidos na América hispânica.

género, de orientación sexual, religiosos, etc.– que forman parte de la nación (Segato, 2007: 42).

Na Argentina, foi extraordinária a efetividade do trabalho estatal sobre a conformação de uma sociedade como “sociedade nacional”. Quase inexistente a fins do século XIX e começos do século XX, “o nacional” passou a ser muito rapidamente uma das fontes mais férteis de sentimentos coletivos, de produções discursivas da identidade, de mobilizações sociais coincidentes com as orientações políticas dominantes, peça articuladora dos consensos hegemônicos e de preconceitos étnicos, mas também deu lugar a intensas formas de interpelação aos governantes, de aglutinação dos grupos sociais subalternos, de denúncias e inclusive rebeliões e *puebladas*² quando setores da população consideraram que se traíram “os interesses da nação”. Como exponho no capítulo 3, este sentimento conservou suficiente força política no imaginário para persistir simbolicamente, a começos do século XXI, na reivindicação das Malvinas como “causa nacional”. A construção do imaginário nacional por parte do Estado implicou a constante produção de alteridades instáveis no interior das fronteiras do Estado, mediante a exclusão e invisibilização de “outros”, excluídos da definição da nação. No caso argentino, isto aconteceu ao mesmo tempo em que se exaltou o “crisol de raças” como forma de aplanar as diversidades étnicas, nacionais e lingüísticas do conglomerado destinado a ser moldado como “sociedade nacional” sob a avocação de uma futura e homogênea “raça argentina” (Ingenieros, 1957). Estes outros, existem em tensão com a definição da nação, e às vezes emergem como significantes dos setores subalternos (os “*cabecitas negras*”³ nos anos quarenta, provenientes da população *criolla* do interior, subalternizada no projeto nacional da elite da geração dos 80 e dos 90)

(...) clivajes o líneas de fractura principal, se constituyeron, a lo largo de las historias nacionales, sistemas que llamo “formaciones nacionales de alteridad” con un estilo propio de interrelación entre sus partes (Segato, 2007: 47).

² NT: revoltas populares.

³ NT: denominação preconceituosa na Argentina para certos setores subalternizados da população, a que se refere a autora.

Esta complexa construção da nação no imaginário coletivo, incluindo suas fraturas internas sob a pátina de uma homogeneidade imaginada, teve um de seus impulsos fundamentais na constante intervenção da escola primária estatal. Por sua parte, a expansão da escola combinou e interagiu com um conjunto de fatores solidários entre si e convergentes à produção, sob a direção do Estado, da “formação do cidadão” e do sentido de pertencimento a uma nação. Serviço militar obrigatório, higienismo, criminologia “científica”, positivismo pedagógico, instauração oficial de uma história, uma língua, um teatro e uma literatura “nacionais”, assim como uma precoce indústria cultural que alimentou, com os jornais, os folhetins, as revistas e a rádio, os vínculos lingüísticos entre os indivíduos e os grupos, tiveram o necessário complemento na ação alfabetizadora e moralizante da escola. Os distintos episódios que se analisam neste estudo advertem sobre os deslocamentos, as fissuras, as descontinuidades, em um universo nacional que por mais de um século foi instituído e percebido como contínuo.

Uma vez que os discursos e as práticas políticas falam e atuam em “nome do povo”, esta categoria ingressou também neste estudo dentro das disputas de sentido de todos os que proclamam sua representação. Em um sentido elementar, o termo “povo” serviu para identificar um coletivo heterogêneo nascido da cisão elite/povo, em geral, ainda que não exclusivamente, identificado como “povo trabalhador”. Na vertente gramsciana, povo foi equivalente a “classes subalternas”, isto é, ao conglomerado de classes e estratos sociais que, em cada formação histórico-social, conformam o “bloco social subalterno”, em oposição ao “bloco social dominante”.

Na Argentina, o esquema elite/povo constituiu uma matriz de incessantes reelaborações e teve significados contrapostos conforme as práticas discursivas provieram da cúpula ou da base da sociedade. A articulação da expressão “povo” com a idéia de nação se produziu recentemente nos anos 40 e 50, sob a matriz ideológica plasmada pelos intelectuais forjistas provenientes do radicalismo yrigoyenista, uma das vertentes fundamentais do discurso do primeiro peronismo. Essa vertente proporcionou grande parte dos esquemas, lemas e *slogans* do

discurso nacional-populista; ademais, definiu as elites e os grupos dominantes como alheios à nação, enquanto “anti-pátria” ou “vende-pátrias”. Nos anos 60 e 70, algumas vertentes marxistas reelaboraram em termos mais acentuadamente classistas a idéia do “bloco nacional/popular”, no contexto das teorias da dependência e das revoluções de Cuba, Argélia e Vietnam, concebidas como processos de “liberação nacional”. Nos anos 90, a categoria “povo” sofreu um novo processo de ressignificação, com a emergência dos movimentos de desempregados; o discurso oficial e midiático os definiu como uma categoria social nova, separada do povo trabalhador, os “*piqueteros*”⁴. Paralelamente, vários cientistas sociais, falaram dos “excluídos”.

Os esforços de alguns desses movimentos para se reintegrarem à categoria de “trabalhadores” – como ficou evidenciado na conformação do “movimento de trabalhadores desempregados” e outros similares – voltou a por em evidência o caráter não inocente das categorias e designações, o valor estratégico da exclusão ou inclusão de grupos e indivíduos dentro da categoria “povo” e, em geral, a luta pela identidade que forma parte constitutiva destes movimentos sociais.

A escola

Como já afirmamos, a perspectiva teórica que sustenta esta tese concebe as escolas como espaços sociais diferenciados e, ao mesmo tempo, inter-relacionados de múltiplas maneiras com os grupos, práticas e conflitos da sociedade local e global. As práticas políticas que intervêm na cotidianidade abarcam manifestações discursivas e não discursivas, entrelaçadas com o conjunto de práticas escolares e, com frequência, não definidas como “políticas” pelos próprios atores que as levam a cabo, mas com indubitáveis efeitos nas relações de poder internas e externas à escola.

A escola é percebida neste trabalho como um espaço social onde os fluxos de forças e conflitos passam por redes não encerradas pela escola ou por nenhum

⁴ NT: Durante a década de 1990, surge na Argentina o termo “*piquetero*”, hoje bastante institucionalizado, para designar grupos de trabalhadores desempregados, vizinhos, entre outros, que por meio de artifícios característicos – como bloqueios de ruas, fogueiras ou, simplesmente, piquetes – realizam manifestações de protesto em espaços públicos.

grupo social, e no qual os sujeitos estão sempre comunicando, ensinando e aprendendo, mas de uma maneira que, no geral, escapa aos conteúdos do ensino e ao controle institucional. A esse respeito, disse Jan Nesor:

Educational discourse usually treats the school as a bounded system, a container of classroom processes and curricular texts, an institutional shell waiting to be filled up by the actions of teachers, students, and administrators. But looking at schools as somehow separate from cities, politics, neighbourhoods, businesses, and popular culture obscures how these are all inextricably connected to one another, how they jointly produce educational effects. (...)

Instead of looking at the school as a container, we have to peel back its walls and inspect the strings and rhizomes linking it to the outside World (which is no longer “outside”). We have to examine the crumpled spacetime topography that brings some institutions and neighbourhoods close and pushes others away. We need to map the material trajectories of bodies to and from school, and weigh the densities of symbolic forms imported, created, and appropriated by students. The question then becomes, What do we talk about when we talk about schools? (Nesor, 1997: xi).

Assim, neste estudo, a escola é entendida como uma intersecção, um nó dentro de uma rede de práticas que se desenvolvem dentro de sistemas complexos que começam e terminam fora da escola. Em lugar de olhar cenários educativos – escolas, aulas, etc. – com claros limites e conteúdo identificáveis, a escola é focalizada como “intersecções de múltiplas redes dando forma a cidades, a comunidades, a escolas, a pedagogias e a práticas de professores e estudantes” (Nesor, 1997). A chave para entender a educação escolar deve ser buscada tanto no que acontece nas aulas ou nas escolas como nas relações que as articulam com as redes de práticas que se estendem mais além delas. Deste modo, é possível trazer à luz as forças políticas, culturais e econômicas que dão forma às práticas escolares e estão articuladas com elas.

Esta perspectiva implica separar-se de uma longa tradição teórica que focalizou a escola mediante uma radical desvinculação das tramas sociais locais e globais que

a atravessam, e onde a política era visualizada como uma relação de exterioridade. Por sua vez também evita reduzir a escola a um resultado passivo do poder e da dominação. A perspectiva adotada neste estudo tenta dar conta tanto da própria especificidade da realidade escolar como de suas dinâmicas interrelações, evitando tanto o olhar que situa a política fora do mundo escolar quanto aquele que a reduz a um efeito passivo de estruturas de poder externas à escola mesma. Assim, procura-se ver a escola não à maneira de um efeito do Estado, senão como espelho refratário do Estado, do Estado como escola.

As dificuldades para situar as interrelações dinâmicas entre as redes de práticas, grupos e relações de poder internas e externas à escola residem, em parte, no fato que a própria representação da escola como espaço social politicamente neutro foi intensamente ensinada pela educação escolar desde seus inícios, como uma das condições da eficácia de sua tarefa. Nesse sentido, os significados relativos à autoridade pedagógica e à neutralidade política e religiosa da escola, repousam na possibilidade de estabelecer um corte entre o “fora” e o “dentro” escolares e de que esse corte seja efetivamente vivido e experimentado como tal pelos alunos, suas famílias e pelos educadores. Poderíamos dizer que uma dimensão da socialização escolar reside na progressiva inscrição nas crianças do sentido desta diferença fundamental e, neste sentido, o presente estudo revela uma quebra, uma fratura profunda na vida institucional.

O “dentro” escolar alude a um espaço social simbólico em cujas práticas, cerimônias, disposição espacial, decoração e tipo de vínculos e comportamento dos educadores se materializam aqueles valores morais destinados a ser inscritos na subjetividade dos alunos. É a concretização de um modelo exemplar, uma “pequena sociedade” despojada das imperfeições e vícios da sociedade real, um “segundo lar”, mas despojado dos particularismos da vida doméstica, o que implica situar no “fora” a sociedade real, as famílias reais, com seus maus exemplos ou com exemplos que a natureza infantil pode mal interpretar ao conhecê-las “antes do tempo”, entre eles, o mundo das dissensões políticas.

“Dentro” e “fora” da escola, concebidos como uma histórica construção estatal e escolar exigiu certa estabilidade dos sistemas de governo e domínio, já que uma das manifestações da “desordem” que introduziu o Estado na vida social durante

os anos 90 foi a desarticulação das distâncias, dos limites e das esferas do “político” do “não político”. Esta desarticulação abalou os cimentos culturais da escola, desarticulou as tradicionais bases da autoridade pedagógica e da neutralidade, mas, ao mesmo tempo, paradoxalmente, criou condições para uma possível autonomização dos centros de poder estatal, em um sentido similar ao manifestado em relação à escola francesa posterior aos anos setenta por Michel de Certeau, quando afirmou:

(...) la escuela ya no mantiene la misma relación con el poder. De aquí en más, juega sobre dos tableros. Sigue siendo una institución del Estado, delegada por el gobierno para difundir un modelo cultural definido desde el centro. Por otra parte, se encuentra en una situación a la vez amenazada y crítica en relación a la cultura que difunden (...) Esta ambivalencia puede constituir un polo de resistencia (que no es necesariamente contestatario). De hecho, entre los maestros se desarrolla el espíritu crítico (de Certeau, 1994: 113).

A autoridade pedagógica das professoras e professores decorre do reconhecimento público de sua pertinência e legitimidade para ensinar aquilo que se inculca. É uma das condições fundantes da instituição escolar e foi logo advertida por Durkheim (1973), que a definiu em termos de “autoridade moral”, considerada esta como a delegação da “moral social” na figura do educador para ser representada ante os alunos. Aqui a palavra “representada” deve ser entendida em um duplo sentido: como presença por delegação da sociedade e da moral social ante os alunos, e como posta em cena, como encenação através da pessoa e das ações do professor e da escola como “ambiente moral”.

Deste modo, a autoridade pedagógica deriva daqueles saberes e da moral a ensinar, do mesmo modo que a religião sustenta a autoridade sacerdotal (Durkheim, 1973). O mundo escolar aparece assim permeado em todos os seus aspectos por uma moralidade que o situa por cima da realidade externa e, por isso mesmo, institui uma separação entre o âmbito do “sagrado” e do “profano”. O mundo simbólico da escola está investido de sacralidade, por oposição à vida social externa à escola, no sentido que lhe outorga Durkheim ao se referir às “coisas morais”:

Cuando decimos que son sagradas, entendemos que tienen un valor inconmensurable con los demás valores humanos. Pues lo sagrado es lo que se ha puesto aparte, es lo que no tiene medida común con lo profano (Durkheim, 2000: 81).

Separação do dentro e do fora escolar, sacralidade, moralidade e autoridade pedagógica são termos que se correlacionam, e seus significados se fundamentam e se reforçam uns aos outros. Estas associações foram objeto de distintas explorações na sociologia e na antropologia da educação, e de questionamentos dentro das pedagogias críticas que reconhecem um de seus precedentes fundamentais no pensamento de Paulo Freire.

A reformulação que levaram a cabo Bourdieu e Passeron (1977) em torno do conceito de autoridade pedagógica (familiar e escolar) inverteu a relação entre cultura legítima para transmitir e a autoridade de quem a transmite. Segundo estes autores, não é o conteúdo moral a transmitir o que confere legitimidade à autoridade do educador, mas a autoridade do educador o que confere legitimidade a essa moral objeto de transmissão, enquanto “arbitrário cultural dominante” que só por mediação desta autoridade se torna cultura legítima. Esta tese chamou a atenção sobre um dos aspectos mais naturalizados da tradição escolar e de não poucos estudos sobre a escola: a suposta relação simples e linear entre o saber e a autoridade do docente. Contudo, esta afirmação deve ser relativizada já que a autoridade moral do educador não se sustém senão mediante uma relação muito mais ativa com os alunos – que inclui a importância e o valor daquilo que é ensinado, tal como o recebem, desde sua perspectiva e interesses os educandos. Nunca é um puro ato de instituição “arbitrária” da autoridade pedagógica por si mesma, surgindo *ex nihilo*. Daí o caráter sempre problemático, complexo e negociado das relações entre professores e alunos, entre adultos e crianças (Willis, 1988). Daí, também, o caráter de mediador que Paulo Freire outorgou ao conhecimento e ao caráter dialógico do vínculo a se construir na relação pedagógica.

O TRABALHO ETNOGRÁFICO

Neste capítulo relatarei generalidades sobre o trabalho de campo e me deterei em dois aspectos que singularizam esta etnografia. O primeiro está relacionado com o lugar privilegiado que ocuparam os meninos e meninas durante meu trabalho de campo, o que permitirá compreender melhor o tipo de olhar que fui construindo em diálogo com eles. O segundo se refere ao modo em que organizei os capítulos como cenas dramáticas e a algumas das razões desta escolha.

Acerca do trabalho de campo

Em abril do ano 2004 comecei o trabalho de campo para desenvolver este estudo. Escolhi a localidade de Villa La Florida do Partido de Quilmes⁵, situado ao sul da Grande Buenos Aires, a uns 25 quilômetros da cidade de Buenos Aires, e focalizei a tarefa na Escola Geral Básica Nº. 40 “*Islas Malvinas*”, a instituição escolar estatal mais antiga da localidade.

Durante os primeiros três meses, comparecia à escola todos os dias e procurava intercambiar diálogos com os adultos e com as crianças, participando em distintas atividades que se desenvolviam na escola: aulas, reuniões, recreios, atos, almoços. Desde o primeiro dia fui convidada a participar das atividades habituais da escola; a maior parte dos docentes aceitou que eu participasse durante algumas horas de aula e a diretora, permanentemente, me ofereceu que a acompanhasse nas reuniões que mantinha e nas atividades que realizava, motivo pelo qual, sem que me houvesse proposto a isso, uma parte importante de muitas jornadas de trabalho estiveram dedicadas a dialogar com a diretora.

Também me incorporei a atividades vinculadas à vida escolar, mas que se desenvolviam em outros lugares. Compareci a atos oficiais, acompanhei manifestações e protestos, estive em assembléias e reuniões do sindicato docente. E, além disso, passeava pelos lugares próximos à escola, conversava com alguns

⁵ NT: *partido* é a denominação das unidades administrativas (municípios) da província de Buenos Aires, enquanto as demais províncias argentinas estão divididas em *departamentos*.

vizinhos, visitava os pequenos comércios da zona, procurando fazer com que as pessoas do lugar me conhecessem e se acostumassem com minha presença.

Na escola sabiam que eu estava interessada em conhecer a localidade e em ter contato com os vizinhos para entender como as formas de organização e de participação social, política, religiosa que se desenvolviam em outros âmbitos da vida pública comunitária, atuavam e intervinham no espaço escolar. Entre outras ofertas, a diretora me apresentou a algumas mães e mencionou a possibilidade de colocar-me em contato com pessoas da comunidade. A presidente da *Cooperadora* ofereceu apresentar-me “*personalidades*” – pessoas destacadas do lugar por sua trajetória e sua projeção – e gente da *Salita* – Centro de Saúde Municipal –; uma docente se ofereceu a me acompanhar a fazer visitas para conhecer familiares; e várias pessoas me sugeriram aproximar-me da cozinha para que me apresentasse gente do lugar. Várias pessoas que trabalhavam na escola me levaram à cozinha e à presidente da *Cooperadora*, indicando-as como as pessoas que podiam me oferecer os vínculos sociais que se supunha que eu buscava; o argumento era que elas “*atuavam na política*”. Isto fazia com que suas vidas fossem mais públicas e, ao mesmo tempo, gozassem de maior reconhecimento que as vizinhas que *não atuavam em política*. Esta particularidade, segundo os casos e os momentos, agregava ou tirava prestígio e ascendência na vida social da localidade e da escola. Atuar ou não na política implicava ter ou não acesso a certas pessoas e lugares; ao mesmo tempo, implicava gozar ou não de certa proteção frente a situações de risco, ameaçadoras, inseguras, comprometidas. Quanto a mim, como estrangeira no lugar, a proximidade com quem atuava na política podia outorgar-me acesso a certas pessoas e informações e proteção, mas, ao mesmo tempo, me colocava em um circuito do qual não participavam os docentes, nem os membros do corpo diretivo, nem os alunos e alunas, nem a maior parte dos familiares e do pessoal auxiliar. Distanciei-me da escola durante um período de um mês e meio, no qual li e reli minhas notas. Então, percebi que contava com muito mais informação sobre o fora da escola do que havia suposto, mas que, para vincular-me com os vizinhos, precisava de estratégias mais adequadas.

A partir do mês de setembro, incorporei um grupo de alunos como colaboradores em meu trabalho de campo. Com esse grupo de alunos abriu-se para mim uma parte importante do mundo social que necessitava conhecer (na próxima seção comento esta experiência e outra de características similares, que realizei no ano seguinte). Durante esta segunda etapa do mesmo ano dediquei uma grande parte do tempo a realizar visitas a instituições, casas de família e comércios da localidade. Estive em diversas oportunidades na Associação Bombeiro Voluntários, no Centro de Saúde, na Sociedade de Fomento, no *Lions Club*, na Biblioteca Ricardo Rojas. Dediquei bastante tempo a conversar com vizinhas que viviam perto da escola, em especial com algumas ex-alunas e também com mães e pais de alunos da escola. Fui várias vezes convidada a algumas das casas das crianças que colaboravam comigo, e participei dos festejos de aniversário e da primeira comunhão. Nos fins de semana, à tarde, costumava ficar na praça *Islas Malvinas*, quando funcionava a Feira que se havia organizado depois do ano 2001. Ali passava horas conversando com os feirantes e com os vizinhos, e também com alguns dos meninos e meninas da escola que encontrava ali passeando ou brincando. Desta maneira, conheci uma grande parte da história do lugar e da Escola 40, tal como era sentida pela gente. Deste modo, também obtive informações e notícias acerca de algumas das redes comunitárias que tinham presença na escola.

Em novembro desse ano, na escola se realizou um festival de fim de curso; para essa ocasião, as professoras organizaram com seus alunos várias apresentações de dança, canto e dramatizações para um público formado pelas famílias dos alunos. Durante esse evento, eu apresentei, junto do grupo de alunos e alunas que havia trabalhado comigo, uma seleção de textos que eles haviam elaborado, ilustrados com fotografias do bairro e da escola. Muitos familiares se detiveram a ler, olhar e comentar o que estava exposto, e vários se entusiasmaram e se mostraram interessados em continuar conversando comigo.

Desde as últimas semanas de dezembro até meados do mês de fevereiro, a escola continuou aberta e, nesse lapso de tempo, funcionou o refeitório e compareceram alguns meninos e meninas para realizar atividades recreativas. Durante esses meses, participei dos festejos de aniversário da localidade e também da procissão

que se realizava em homenagem a São Jorge, organizada pela igreja católica do lugar, designada com o nome do santo, assim como dos festejos noturnos que completam essa homenagem. Segundo comentavam os presentes, comparando com outras épocas, não eram demasiadas as pessoas que participavam. Outra coisa muito interessante foi que me acompanhou a diretora da Escola 40; era a primeira vez que participava em um festejo da localidade alheio à escola. Encontramo-nos com uns poucos familiares de alunos da escola e vimos muitas das crianças presenciarem desde a calçada a passagem da procissão.

No ano de 2005, por razões de força maior, apenas pude retomar o trabalho de campo a partir do mês de junho, momento a partir do qual participei de atividades dentro da escola e fora dela. Além de continuar percorrendo e visitando a localidade, visitei especialmente outras escolas da zona. Estive em três escolas primárias, conversei com os membros do corpo diretivo e com alguns docentes; em uma dessas escolas, participei de várias atividades. Ao freqüentar a realidade das outras escolas, pude perceber que aquilo que observava na Escola 40 não era exclusivo dessa escola. Disputas e conflitos similares ocorriam também nas outras instituições. Por outro lado, essas situações coincidiam com relatos que, antes e depois, pude escutar quando participei de cursos, oficinas e reuniões com docentes, ou pais e mães, provenientes de distintas escolas. Também reuni informação surgida dos comentários e diálogos informais que circulavam nas reuniões sindicais. Todos estes dados me permitiram dimensionar com uma perspectiva mais abarcadora o que acontecia na Escola 40.

Este conjunto de atividades próprias de meu trabalho de campo enriqueceu-se também com as tarefas que realizei como docente. Durante o primeiro ano, fui convidada pela *Dirección de Nivel Terciario del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires*⁶ para dar um seminário sobre pesquisa educativa. Esta atividade me permitiu estar em contato com professores de distintas localidades da província; através de conversas que mantive com eles e, em especial, com alguns mais interessados pelo tema que eu estava pesquisando, percebi a semelhança de algumas situações que eles relatavam com as da Escola 40. Em outras palavras, quando eu lhes contava as “novidades” que “descobria”, eles não

⁶ NT: Cabe ressaltar que a República Argentina se divide em “*provincias*”, que corresponderiam aos chamados “estados” no Brasil.

se surpreendiam e acrescentavam novos detalhes e comentários que confirmavam e enriqueciam minhas observações. Também fui convidada a um Congresso organizado pelo sindicato docente da província de Mendoza, a que compareceram mais de mil professores, onde participei do painel “As transformações da escola primária”. Ali pude conversar com professores de diversas localidades dessa província – situada no centro-oeste do país, a 1800 quilômetros da cidade de Buenos Aires – e novamente recebi a escuta e os comentários de quem conhecia por experiência própria algumas de minhas observações obtidas em meu trabalho de campo na Escola 40. Finalmente, várias vezes durante estes anos visitei a região do Alto Vale de Rio Negro e Neuquén – situada ao norte da Patagônia Argentina na zona central do país, a 1200 quilômetros da Capital – lugar onde vivi por mais de vinte anos e onde trabalhei como professora primária e atualmente como professora universitária. Essas viagens facilitaram vários encontros com professoras de escolas primárias da zona, com quem intercambiei idéias acerca do que estava registrando em Villa La Florida, o que me permitiu, uma vez mais, descobrir semelhanças importantes com realidades aparentemente tão afastadas entre si.

O trabalho com crianças: uma idéia que surgiu no caminho

Durante os primeiros dois meses de meu trabalho de campo, tive uma maior aproximação com as pessoas adultas da escola, com quem os diálogos se tornavam cada vez mais fluidos e, inclusive, mais íntimos. Com os alunos e as alunas era um pouco diferente. Às vezes, passava um recreio quase completo sem que nenhum deles se aproximasse para me falar; outras vezes, tinha vários meninos ao meu redor fazendo-me perguntas, contando alguma fofoca ou uma piada, pedindo ajuda, oferecendo alguma guloseima, mostrando-me alguma coisa – desde tênis novos até uma folha de caderno. Durante estes intercâmbios, alguma opinião, gesto ou história breve me deixava pensando e me estimulava a escrever longas notas em meu caderno. Uma dessas notas terminou sendo o germe de um dos capítulos desta tese. No entanto, em um primeiro momento foi escasso o valor que concedi a esses intercâmbios com as crianças, dado o lugar que eu lhes

outorgava como interlocutores em minha tarefa. Minha preocupação consistia em olhar as práticas escolares em sua dimensão política, o que me orientava – hoje diria de maneira reducionista – em direção àquilo que faziam e diziam os adultos. Custava-me perceber que em várias oportunidades, e às vezes sem que me desse conta totalmente no momento, meninos e meninas faziam comentários, contavam situações e mostravam conhecimentos relativos ao tema que me interessava. George Balandier, referindo-se às “cortinas ideológicas que nos impedem ver”, atribui ao estranhamento “uma virtude desoxidante” que possibilita perceber que o que se apresenta como paradoxal resulta ser “a mais viva manifestação da ordem das coisas e da natureza do poder” (1994: 12). No meu caso, produziram esse efeito muitos dos parágrafos de meus escritos em que “falavam” meninos e meninas. A necessidade das crianças de entender o ordenamento da realidade que os circundava me ajudava a entender algumas facetas de seu desordenamento. Onde os adultos encontravam a preponderância da desordem, as crianças arrumavam para encontrar alguma ordem.

Notei que o mais interessante que eles me proporcionavam não eram informações ou dados pontuais, senão seu modo de transmiti-los, as associações que faziam, o que assinalavam como relevante, seus comentários e observações. Através de suas narrativas, as vidas familiares e a vida escolar ingressavam em um relato claro, diáfano e muito vivaz. Deste modo, eu conseguia entender, numa perspectiva distinta, algumas situações e certos modos de relação, assim como preencher espaços vazios nos relatos dos adultos.

Às vezes, quando narravam, as crianças exageravam alguns traços das pessoas às quais aludiam ou das próprias situações; nem sempre – segundo pude ir descobrindo paulatinamente – isto era sem intenção alguma. Aprendi a considerar como indícios esses exageros. Os registros de seus relatos também às vezes me desconcertavam pela armação temporal e espacial que surgia dos mesmos. Desde o tamanho de um lugar até a duração de um episódio determinado, com uma carga subjetiva que me custava dimensionar, mas que sempre tinham sua própria coerência, respondiam a uma certa lógica dentro do relato. Isto me estimulou a pensar seriamente em modos de incorporar as perspectivas dos meninos e meninas. Também me incentivaram as reflexões de alguns antropólogos que já

havia trabalhado deste modo: Mary Goodman (1972), que em seus diálogos com crianças norte-americanas e japonesas procurava aceder à “consciência social”; Chistine Toren (1993), que considerava necessário entender os processos através dos quais as crianças fidji constituem seus conhecimentos do mundo para analisar traços medulares da vida adulta; Jan Nesper (1997), que enfatizou a relevância das discussões que manteve com alunos em sua compreensão das forças políticas culturais e econômicas que davam forma às práticas escolares da escola de Thurber.

Decidi organizar uma experiência de trabalho de campo com meninos e meninas, com o propósito de conhecer e registrar versões acerca da vida na localidade e na escola desde a percepção que eles tinham do mundo social dominado pelo sentir, dizer e fazer dos adultos. Reuni um grupo de alunos da escola que tinham entre 11 e 14 anos de idade, com os quais desenvolvi uma experiência de trabalho de campo que planejei em três etapas. Uma primeira dedicada ao treinamento do grupo para a realização de observações, entrevistas e registros gravados e fotográficos; uma segunda etapa, destinada a coletar informação e uma terceira, para o processamento da informação e a produção escrita.

Com os meninos e as meninas, realizei atividades de observação, observação participante, entrevistas gravadas, registro fotográfico, desenho de mapas da localidade, conversas grupais, leitura e análise dos registros gravados e das fotografias, tarefas de seleção de textos e de escritura para a confecção de uma publicação. Colaboraram com minha etnografia relatando fatos e situações, dando-me seus pareceres e pontos de vista, fazendo-me partícipe de situações de suas vidas cotidianas, passeando comigo por ruas e lugares da localidade, entrevistando pessoas adultas e outras crianças, lendo e comentando as transcrições das entrevistas e das reuniões grupais e organizando um texto que integrou a inscrição de fragmentos do conhecimento local.

Desde o começo do trabalho com eles, considerei de maneira explícita os meninos e as meninas como pessoas com capacidade para resolver os problemas que podiam se apresentar, o que supunha escutar e respeitar seus pontos de vista para solucioná-los. Isto incluiu que podiam decidir se continuar ou interromper uma atividade no momento que o quisessem, sem necessidade de dar nenhuma

explicação, assim como participar ou não das reuniões e saídas, de acordo com o desejo de cada um. Ninguém tinha obrigação de ocupar um papel determinado e, ao mesmo tempo, todos tinham o direito de assumir quaisquer deles: entrevistador, entrevistado, observador com ou sem participação, fotógrafo, desenhista, leitor, comentarista, etc. A certeza a respeito de que os meninos e as meninas eram atores sociais, cuja capacidade de agência devia ser tomada em conta para entender a vida social, implicava apartar-me da idéia de que por ser “menos” altos e “menos” velhos que os adultos, suas experiências e o que faziam e diziam valiam “menos”. Era imprescindível hierarquizar seus pontos de vista não só a respeito das relações cognitiva, emocional, social e material particulares da infância das crianças, mas também da maturidade dos adultos.

Esta experiência me permitiu ter uma aproximação mais concreta e minuciosa da escola, e nutriu minha compreensão dos espaços e das relações sociais, da vida das famílias, do mapa social da localidade, de códigos que regem os encontros na praça, das percepções que se têm desde fora do espaço escolar sobre a escola, dos “personagens” do bairro. Os meninos e as meninas, com suas perspectivas e pontos de vista, iluminaram a cena social escolar e extra-escolar. Pude ver que contam com um repertório que lhes permite confrontar conflitos e tensões, utilizando uma diversidade de estratégias, incluída a possibilidade de contar, perguntar, colher informação e construir dados. Eles viviam em distintos lugares da localidade, estavam situados de maneiras diferentes em suas vizinhanças, suas famílias estavam posicionadas de diversas e desiguais maneiras dentro do sistema econômico e podiam interatuar com os espaços vicinais de diversos modos. Isto incidia em suas relações tanto dentro como fora da escola e produzia, junto de outro conjunto de experiências, maneiras de sentir, perceber e interpretar o lugar em que vivem e a escola que freqüentam, como mundos em permanente interação que se enriqueciam entre si.

Ademais, e talvez isto seja o mais significativo, a experiência me ajudou a entender que as crianças, em seu papel de alunos, também eram parte ativa das relações de poder que aconteciam no âmbito escolar. Deste ponto de vista e segundo a perspectiva de meu trabalho, não era incorreto considerá-los como

atores políticos. E isso, por sua vez, foi um achado central para captar alguns dos traços que assumem a mobilização e o protesto social no âmbito escolar.

Acerca do texto

A adoção de uma modalidade de escritura é uma decisão estratégica que envolve o modo de apresentação dos temas estudados, a construção do objeto, as aberturas a planos de sentido que se abrem ou se obturam conforme a escrita etnográfica se oriente a uma ou outra modalidade. Como se sabe, longe de ser a “exposição” do investigado, a escritura (em rigor, as sucessivas reescrituras) são parte do processo de investigação.

No meu caso, várias razões confluíram para adotar duas decisões fundamentais: uma referente a uma estratégia de escritura baseada na construção de “cenas dramáticas”, e a outra, a de manter minha linguagem com certa proximidade da “linguagem vernáculo” dos atores.

A respeito do primeiro destes aspectos, privilegiei a construção de pequenos “dramas cênicos” pela necessidade de dar conta de momentos críticos onde emergiam conflitos e disputas pelo poder dentro da escola, sem desarticulá-los do fluxo de acontecimentos cotidianos dentro dos quais estavam imersos, isto é, reconstruindo uma seqüência na qual a temporalidade era o eixo ordenador dos dados. Ademais, era imprescindível mostrar “em ato” pessoas, práticas e conflitos segundo seqüências que se abriam, se desenvolviam e se encaminhavam a algum tipo de desfecho, para poder assim apresentar um “nó” de situações complexas, sem desarticulá-las nem descrever de forma isolada e abstrata uma modalidade ou outra de intervenção política. Quase sempre, havia uma dose maior ou menor de ambigüidade nas situações, de deslocamentos de um plano a outro dos significados, o que se manifestava mediante pequenos indícios – palavras, gestos, tons de voz, posturas, deslocamentos – que era impossível deixar de registrar por sua importância, mas que só se podia fazer adequadamente no curso de uma “ação dramática”. Cabe recordar que o enfoque dramático deriva de formas de existência das interações sociais; que o dramático é antes uma categoria da vida social que um gênero literário; que a ficção literária é apenas um dos

desenvolvimentos possíveis do dramático. O esquema dramático é, em todo caso, um dos modos de construir sentidos sobre o real e de torná-lo inteligível.

A respeito do tipo de linguagem, uma das tensões às quais é submetido o processo de escritura etnográfica é a da relação entre a linguagem “nativa” e a linguagem acadêmica. Minha intenção foi, em todo momento, fazer ressoar em meu texto as vozes das pessoas incluídas em minhas descrições e cenas. Por isso optei por conservar em meu texto algumas formas coloquiais, frases feitas e lugares comuns que se tornavam insubstituíveis para dar conta da posição social e da intenção de quem falava em uma situação determinada. Dialogar com a perspectiva do ator foi, neste sentido, também dialogar com sua linguagem. Era consciente do risco que implicava esta escolha, já que cabia a possibilidade de que minha própria linguagem escrita ficasse, por momentos, solapada no “socioleto” dos atores. Na medida em que permaneci atenta a esse risco, creio que a opção foi a mais fecunda para comunicar algo do mundo escolar e social que frequentei e estudei em Villa La Florida. De qualquer modo, as categorias sociais dos atores, ao passar ao terreno de minha escritura, se transformaram em categorias analíticas, se inseriram em um campo semântico diferente, definido pelo corpus teórico que sustentava minhas perspectivas de reconstrução e de interpretação dos fatos.

CAPÍTULO 1

O CENÁRIO

Introdução

Durante os anos 2004 e 2005, no curso de meu trabalho de campo na Escola 40 de Villa La Florida, muitos dos distintos componentes da situação social e política da Argentina apareciam refratados, com suas próprias particularidades, na realidade cotidiana da escola e da localidade. O desemprego e o empobrecimento haviam transformado os modos de vida das famílias de Villa La Florida e as formas de inserção de seus filhos na escola; distintos protestos sociais se estendiam por toda a grande Buenos Aires, tanto em Quilmes como em outros Municípios; denúncias de corrupção e negociatas de políticos e funcionários combinavam-se com as contendas internas dentro do aparato estatal municipal, e incluíam quase sempre obras escolares não cumpridas, serviços não prestados e suspeitas de desvio de fundos destinados para refeitórios escolares. Em algumas ocasiões, o mal-estar dos habitantes podia estender-se até a escola e aos próprios professores. Mas junto a vários sintomas de descomposição e desalento, notavam-se também tentativas de reconstituir formas de vida comunitárias e de recuperar valores perdidos, tanto fora como dentro da escola. O processo de desarticulação da escola primária, produzido pela aplicação da *Ley Federal de Educación* durante a década anterior, seguia sendo um componente da realidade cotidiana da Escola 40, ainda que os integrantes da escola persistissem em fazê-la funcionar, mesmo em condições cada vez mais precárias e difíceis de solucionar. Ouvi das bocas dos membros do corpo diretivo, das professoras, da assistente social, das cozinheiras, muitas referências a um “antes” e um “depois” na história da localidade e da escola. Mais tarde, ao conversar com alguns dos alunos, seus pais e vizinhos, voltei a escutar as referências a um “antes” e um “depois”. Estas versões não eram coincidentes em suas avaliações e no assinalamento das razões que haviam levado à situação atual, mas, para quase todos, havia uma linha profunda que separava duas realidades, a

do passado, seguramente idealizada, e a que havia começado na década de noventa.

Com efeito, Villa La Florida foi um dos lugares onde mais claramente se podia perceber o impacto das políticas econômicas e sociais implementadas ao longo da década de noventa. Uma paisagem de fábricas fechadas era o pano de fundo dessa nova realidade, sobre o qual se destacava uma escola que havia passado do “prestígio” a um relativo “desprestígio”: dois dados que, em princípio, pareciam não ter relação entre si, mas que, junto de muitos outros, assinalavam o deslocamento e desarranjo profundos da realidade da zona e da escola.

É impossível entender toda a dimensão dessas mudanças sem retroceder à década de noventa, à qual só aludirei aqui em relação às facetas mais diretamente implicadas nos temas que abordo nos capítulos seguintes.

Os anos noventa, as “reformas” e os protestos

A década de noventa na Argentina foi um período extremamente complexo, e tem dimensões político-culturais ainda não exploradas. Entre elas, o importante consenso inicial em nível popular que sustentou as políticas de “ajuste estrutural” e de “reforma do Estado”, causadores imediatos de um desemprego e empobrecimento sem precedentes na história do país. Tais políticas foram impulsionadas, ainda, por um governo proveniente da tradição política nacional/populista, que proclamava sua adesão ao peronismo histórico ao mesmo tempo em que desmontava as últimas bases do capitalismo de Estado e das políticas distributivas que haviam sido traços centrais desse movimento.

Ao começar a primeira das duas presidências de Menem (1989-1999), sancionou-se um conjunto de leis mediante as quais se privatizaram as empresas estatais de petróleo, gás, comunicações, transporte ferroviário e aeronavegação. Além disso, estabeleceram-se sistemas privados de aposentadoria – como alternativa ao sistema público –, cobrança de pedágios em estradas e autopistas, entregues a concessionárias privadas. E modificaram-se, também, distintas leis trabalhistas, em benefício dos empregadores. A “reforma do Estado” consistiu nas privatizações, na diminuição do gasto público sob critérios de “racionalização”

(fechamento de repartições públicas, aposentadoria voluntária com indenização de empregados) e a descentralização administrativa e financeira, transferindo às províncias e em ocasiões, aos municípios, a carga de sustento dos serviços de saúde e educação que subsistiram à onda privatizadora. No caso da educação, em 1993 sancionou-se a *Ley Federal de Educación* com fundamentos “modernizantes”, que modificou os três níveis tradicionais de ensino e os mecanismos do financiamento estatal. Este conjunto de medidas foi apresentado à população pelo discurso governamental (e pelos grandes jornais, canais de televisão e “formadores de opinião pública”) como o passo prévio para o crescimento econômico, a criação de novos empregos e a prosperidade geral. Eliminados os obstáculos (a “ineficácia” do Estado e o excessivo gasto público), o dinamismo do mercado projetaria a inserção da Argentina no “primeiro mundo”. Em política externa, a Argentina se alinhou às posturas dos EUA e Grã-Bretanha, o que supôs uma imediata “desmalvinização”⁷ e silêncio para com a guerra travada em 1982; ao mesmo tempo, indultou os ex-comandantes das Forças Armadas, condenados a prisão perpétua pela justiça em 1985 devido aos crimes planejados durante a etapa da última Ditadura militar, em função de uma “pacificação interna” que devia servir para “unir a nação” em seu salto a uma nova etapa de inserção no mundo “globalizado”.

Os primeiros sintomas inquietantes de desemprego foram considerados “conseqüências não desejadas do ajuste” e atribuiu-se a eles um caráter momentâneo. Não tardaria em produzir-se, ao reconcentrar-se a acumulação de capital nos setores mais competitivos, o “derrame para baixo” da riqueza. Mas a “teoria do derrame” não se cumpriu, e a prometida entrada triunfal no “primeiro mundo” desembocou em uma verdadeira catástrofe econômica e social. Alguns dados permitem constatar a gravidade deste processo: entre 1990 e 1995, os salários reais caíram em 20%, a taxa de desemprego cresceu de 8,6% a 18,4%. Em 1990 a população pobre e indigente alcançava aproximadamente 22% e 3% respectivamente, em 2001 estas porcentagens se elevaram a 28% e 8%” (INDEC e MTSS⁸ 2003 em Lodola, 2005).

⁷ Acerca do processo de “desmalvinização” me refiro em particular no capítulo 2.

⁸ As siglas correspondem a *Instituto de Estadística y Censos* e a *Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social*.

Este país tenía en 1975 unos 22 millones de habitantes y 2 millones de pobres, mientras que hoy con 37 millones de habitantes se cuentan 14 millones de pobres. Es decir, que de los 15 millones que explican el incremento poblacional del último cuarto de siglo, 12 millones cayeron bajo la línea de la pobreza, dato que permite mensurar el carácter de la involución y regresividad social vigente. (Lozano, 2001: 5)

A modificação abrupta e profunda que sofreu a vida da maioria da população teve uma primeira e espetacular manifestação em 1997, no sul da Argentina, com a irrupção do primeiro movimento de desocupados que cortaram a *Ruta Nacional 22*⁹ reclamando por subsídios e postos de trabalho, manifestação esta acompanhada por uma grande demanda de docentes sindicalizados. Os protestos e demandas geradas por temas educativo-escolares continuaram produzindo-se até a data com maior ou menor intensidade e duração segundo os momentos e os lugares, e se converteram em uma questão que transbordou assuntos propriamente sindicais – salário, aposentadoria, licenças, contratação, etc. – e se deslocou até demandas conjuntas de familiares, vizinhos, docentes, desempregados, trabalhadores estatais e outros, em “defesa da escola pública”, expressão que condensava a rejeição ao conjunto de mudanças negativas que afetavam o setor educativo. Nesse mesmo ano a *Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* – que reúne sindicatos docentes das diferentes províncias – instalou na cidade de Buenos Aires frente ao Congresso da Nação a “*carpa blanca*”¹⁰, símbolo da rejeição cidadã às políticas governamentais e um dos lugares onde encontraram possibilidade de articulação e difusão midiática os distintos conflitos sociais.

Quanto aos setores de trabalhadores desempregados, continuaram produzindo-se manifestações mais ou menos esporádicas em distintos lugares do país que foram dando espaço a organizações estáveis de desempregados. Em distintas localidades

⁹ Este foi o primeiro corte de estradas que se realizou no país como ação de protesto que culminou com uma “*pueblada*” (NT: revolta popular) que se produziu na cidade Cutral Có na província de Neuquén. Uma cidade cuja atividade central e que ocupava a maior parte da população estava vinculada à indústria do petróleo.

¹⁰ NT: barraca branca.

da Grande Buenos Aires apareceram organizações que, inclusive, em alguns casos, começaram a organizar cooperativamente a distribuição dos subsídios, a construção de vivendas, os refeitórios populares. Privados de organização sindical e de um pertencimento em comum à fábrica ou à oficina, a experiência sindical e política dos ex-operários se converteu nestas novas formas de organização, saindo assim da invisibilidade a que parecia condená-los sua condição de “excluídos” do mundo do trabalho¹¹. Contudo, estas organizações, que com o passar dos anos levaram o nome de “*piqueteras*”, se conformaram com parâmetros diferentes daqueles do mundo laboral: organizavam-se sobre uma base territorial e de bairro, com vínculos vicinais. As atividades de protesto para demandar a renovação, aumento ou ampliação dos subsídios de desemprego incluíram a presença de toda a família nas barricadas com as quais se bloqueavam ruas, avenidas e estradas: nos “piquetes”. Cresceu visivelmente o papel protagônico das mulheres e a presença das crianças, que também participavam de distintas maneiras nos “piquetes”. Algumas das crianças de La Florida eram, ao mesmo tempo, alunos de alguma das escolas da zona e participantes com suas famílias nas mobilizações dos “piquetes”, em um duplo e inédito processo de aprendizagem.

O governo nacional e os governos provinciais combinaram respostas repressivas com trabalhosas negociações para a cessão de subsídios para o desemprego, segundo um esquema variável de relações entre o Estado e os desempregados, sujeito a constantes embates. Em poucos anos proliferaram, com escasso controle, distintos sistemas de subsídios, com uma alta dose de manipulação e clientelismo estatal, que predominou em competição com as organizações “*piqueteras*”. Durante a segunda presidência de Menem, iniciada em 1995, o discurso oficial e governamental foi sofrendo um processo de deslegitimação, com mais de 60 % da população abaixo da linha de pobreza, a difusão de ressonantes episódios de corrupção, cumplicidade dos juízes, suspeitas de crimes mafiosos vinculados a funcionários do governo, multiplicação da violência policial contra os jovens pobres, promessas não cumpridas aos aposentados, etc. O espectro do protesto

¹¹ Para ampliar a informação sobre este tema remito especialmente à etnografia “*Cruzando la Sarmiento*” que aborda em particular a complexa vida cotidiana de famílias desempregadas em um bairro de La Matanza – Município ao oeste do conurbano Bonaerense – situando as organizações de *piqueteros* e desempregados em seu mundo social (Quirós: 2006).

social se expandiu assim, abarcando não só os trabalhadores desocupados, mas também aposentados, sindicatos estatais, vizinhos e familiares de vítimas da violência policial, pais de alunos, estudantes, através de greves, manifestações, bloqueios de ruas e estradas, “*escraches*”¹², panelaços, etc. Reclamava-se por trabalho, por subsídios, por aumento de salários, pela inação da justiça, por remoção de funcionários ineptos ou corruptos, por serviços públicos para o bairro, pelo estado do hospital ou da escola da zona, pelas agressões da polícia, pela violação de direitos humanos durante a ditadura do *Proceso*¹³, etc. As formas de mobilização destes grupos, congregados em grande parte à margem das organizações políticas existentes, puseram em evidência o que depois passaria a ser um lugar comum: a profunda desconfiança quanto a “os políticos” e ao sistema judicial, e a retirada da confiança nos mecanismos tradicionais para representar a si mesmos em demandas pontuais que interpelavam com urgência a distintos estamentos políticos do Estado, suspeitos ou denunciados por indiferença, negligência e corrupção.

Nas eleições de 1999, foi eleito o presidente De la Rúa, sobre a base de uma aliança de grupos políticos que haviam prometido ao eleitorado uma mudança de rumo na situação existente. No entanto, o novo governo aprofundou, em um contexto de crescente resistência, os lineamentos econômicos vigentes. Dois anos depois, como culminação de uma série ininterrupta de “ajustes” sobre o orçamento público, os salários e a retenção dos fundos das cadernetas de poupança, estalou uma rebelião nas ruas de Buenos Aires que culminou com os episódios sangrentos que aconteceram nos dias 19 e 20 de dezembro de 2001 na Plaza de Mayo, que determinaram a imediata queda do governo. Nessas circunstâncias, se constituíram Assembléias Populares em vários bairros de

¹² O “*escrache*” se faz no entorno imediato onde o “*escrachado*” vive ou trabalha, e consiste em fazer público um comportamento seu imoral ou delitivo, orientado a produzir o isolamento e o repúdio de quem o rodeia. Eventualmente, quando há alguma causa judicial em curso contra o indivíduo denunciado, o “*escrache*” atua também como pressão sobre a justiça. O termo provém da gíria e tem sua origem no jargão francês ou italiano, segundo distintas hipóteses. O *Diccionario del Habla de los Argentinos* o define deste modo: “Denúncia popular contra pessoas acusadas de violações aos direitos humanos ou de corrupção, que se realiza mediante atos tais como sentadas, cânticos ou pintadas, frente a seu domicílio particular ou em lugares públicos”.

¹³ NT: *Proceso de Reorganización Nacional* é a forma como se autodenominava o governo ditatorial militar instaurado na Argentina entre 1976 e 1983.

Buenos Aires e se popularizou o lema “*Que se vayan todos*”¹⁴, como síntese do repúdio a todas as expressões políticas com representação parlamentar. A década terminou assim com a *pueblada* de dezembro, e se abriu um período de instabilidade governamental e um contínuo estado de mobilização de rua, em uma espécie de indignação coletiva para com os partidos políticos – que, quase sem exceção, se desarticularam em fragmentos enfrentados entre si, em uma sorte de caducidade geral do sistema político entretecido durante os anos noventa.

Depois de uma sucessão de vários presidentes provisórios, em 2002 o presidente Kirchner foi eleito e assumiu a presidência da Nação em uma situação de extrema debilidade, enfrentando um duplo processo, derivado da crise política que havia estalado em dezembro de 2001. Por um lado, a grande conflitividade social e de ativação das demandas e reclamações, continuidade do protesto social que se manifestava em forma local e cotidianamente em distintos lugares do país. Pelo outro, a pugna por afirmar-se contra outras facções provenientes do mesmo partido peronista, que controlavam espaços consideráveis das administrações provinciais e municipais, transformando o aparato estatal no cenário de contínuas lutas internas, que acentuaram o estado de desorganização do Estado herdado da década anterior.

Este último fenômeno se concentrou sobretudo na província de Buenos Aires e, em particular, em Quilmes e outras localidades da zona sul e oeste da Grande Buenos Aires. Como parte dessa peleja, produziram-se contínuos deslocamentos dos caudilhos dos bairros e dos “*punteros*”¹⁵ de uma postura a outra, segundo um instável sistema de lealdades: assim as disputas de poder entre facções opostas do partido governante no aparato estatal se estendiam às redes clientelares conformadas nos noventa. Villa La Florida foi um dos tantos cenários dessa contenda e, como se mostra mais adiante, esta atravessou a vida das escolas da zona.

Ante tal situação de instabilidade política, o presidente Kirchner iniciou uma política de recuperação da governabilidade mediante a declarada vontade de deixar para trás “os noventa”, “a era menemista” ou, mais sucintamente, “o

¹⁴ NT: que vão todos embora, que saiam todos.

¹⁵ NT: na Argentina, é muito conhecida a figura do *puntero*, um líder popular de uma localidade que possui vínculos com o Estado e media a relação entre este e a comunidade.

neoliberalismo”. Isto implicou uma tomada de distância das políticas de “ajuste”, a suspensão e depois renegociação da dívida externa, medidas conjunturais para estimular a saída da recessão, a exclusão do serviço ativo de militares comprometidos com a repressão do *Proceso*, a ativação das causas sobre violação dos direitos humanos, a renovação da *Suprema Corte de Justicia* e a atualização de uma certa retórica nacional/popular, que incluiu retirar do silêncio o tema “Malvinas”. Ao mesmo tempo, o governo nacional reivindicou discursivamente os movimentos sociais de desempregados e a ação dos organismos de direitos humanos, e ensaiou distintas formas de cooptação de algumas destas organizações que, pouco depois, teria algum êxito e dotaria o governo de uma considerável base social de sustentação em setores que haviam tido uma contínua confrontação com o Estado nos anos 90. Entretanto, nenhuma destas conseguiu acabar com as demandas e estalos que continuaram se produzindo em diversos lugares motivados por questões derivadas da situação econômica e por reclamações que continuavam expressando o receio e a rejeição àquilo que seria “a política” e “os políticos”.

Os anos noventa e as escolas “transformadas”

Como assinala mais acima, as reformas de Estado dos noventa incluíram um conjunto de medidas que sob o nome de “transformação educativa” afetaram o sistema educativo nacional. Entre elas, sancionou-se no ano de 1993 a *Ley Federal de Educación* que reestruturou em forma integral o sistema, incluindo as competências dos governos provinciais e do governo nacional, o financiamento, a organização institucional e os conteúdos curriculares¹⁶.

Concretamente, no que concerne ao aspecto organizacional, os níveis primário – de sete anos – e secundário – de cinco anos – foram substituídos por dois níveis: Educação Geral Básica – de nove anos – e Polimodal – de três anos. Como se poderá notar nos capítulos subseqüentes, a aplicação desta reestruturação, tal como foi realizada na escola que estudei – e de maneira similar em todas as

¹⁶ Sobre a reforma educativa dos 90, podem se consultar Thisted e Redondo (1999); Dussel (2000); Feldfeber (2000); Milstein (2004); Morduchowicz (2003).

escolas primárias da província de Buenos Aires –, produziu uma série de modificações substanciais na vida cotidiana de cada escola, que afetou a quem trabalhava e estudava nelas, impactou no tipo de vínculos que mantinham, especialmente na estrutura de hierarquias, e, conseqüentemente, também incidiu nas relações que as escolas mantinham com as famílias, com outras instituições e com o mundo extra-escolar em geral.

A respeito da questão do financiamento, o Estado Nacional completou o processo de descentralização já iniciado no ano de 1978 com as escolas primárias. Transferiu-se o conjunto de escolas secundárias e terciárias que, até o momento, eram nacionais às províncias. Deste modo, reduziu-se o “gasto” do Estado nacional por serviço educativo em 900 milhões de pesos/dólar – não esqueçamos que na Argentina eram equivalentes estas duas unidades monetárias. Muito rapidamente a descentralização produziu uma grande disparidade e desigualdade, como efeito dos recursos financeiros desiguais com os quais contava cada província. Isto conduziu a situações internas de empobrecimento e desorganização institucional em cada província que levaram à fragmentação, não só das escolas e dos sistemas provinciais, senão do sistema educativo nacional¹⁷.

A província de Buenos Aires, em particular, implementou aceleradamente as reformas, estimulando tanto a mudança organizacional como a descentralização financeira. Quanto à reorganização institucional, o ano de 1996 se iniciou com as “transformadas” escolas gerais básicas e as polimodais. Isto significou que as escolas como aquela em que estudei sofreram um conjunto de mudanças impostas que as reciclaram em nível infra-estrutural, funcional, administrativo, etário e na quantidade de alunos e de docentes. No que diz respeito ao processo de descentralização, nesta província se aprofundou a tendência porque se tendeu a transferir os serviços diretamente aos Municípios, ao menos àqueles que, como Quilmes e os demais *partidos* da Grande Buenos Aires, contavam com Conselhos Escolares. Estes são organismos descentralizados da *Dirección General de Escuelas de la Provincia* – dependente do *Ministerio de Educación Provincial* –,

¹⁷ A tal ponto foi evidente que inclusive funcionários que haviam participado na formulação das reformas educativas tiveram que aceitá-lo. Em palavras de Daniel Filmus, ministro da educação da nação desde o 2003: “*La Ley Federal de Educación de los '90 tuvo el efecto de fragmentar el sistema educativo, ya que cada provincia pasó a implementar su propio sistema. Así, existen hoy cincuenta estructuras diferentes de educación en todo el país*” (Jornal Página 12 17/09/2006).

cuja tarefa consiste em administrar os serviços educativos de cada município e quem os integra – conselheiros escolares – são representantes eleitos nas eleições gerais. Com a transferência, estes organismos foram concentrando cada vez mais a administração de fundos destinados à educação em itens como a infra-estrutura, a alimentação e os serviços. E, é claro, isto outorgou aos conselheiros escolares um poder antes desconhecido sobre as autoridades das escolas, em certos domínios que resultavam fundamentais para garantir o funcionamento da instituição¹⁸. Esta situação é fundamental para compreender um aspecto do processo de politização que aconteceu nas escolas e sobre o qual desenvolvo o argumento desta tese.

Ora, o panorama do ocorrido como produto das reformas produzidas foi muito mais complexo. Na atualidade, há coincidência entre os discursos oficiais, os meios de comunicação e os meios docentes em assinalar que, durante esse período, diminuiu notavelmente o orçamento designado à educação e que os fundos foram entregues de maneira muito irregular. Isto produziu, entre outros efeitos, irregularidades administrativas, uma significativa deterioração dos edifícios, interrupções ocasionais de serviços de gás e luz, entorpecimento do serviço alimentar escolar, a queda e o atraso dos salários de docentes e auxiliares. Frente a essa situação, passaram a ser frequentes as interrupções das aulas, os protestos dos pais, as medidas de pressão dos docentes e as denúncias nos meios de comunicação. Milhares e milhares deste tipo de ações se repetiram quase diariamente em todo o país, e foi um dos tantos processos através dos quais se foi formando uma nova percepção coletiva sobre o que se podia esperar do Estado e dos funcionários, e do tipo de relação de pressão e desconfiança entre governantes e governados que se foi forjando ao longo destas ações. Em linhas gerais, a matrícula escolar tendeu a diminuir, aumentando o absentismo das crianças provenientes das famílias onde se concentrou o desemprego, o trabalho precário,

¹⁸ O processo de aumento de poder dos Conselhos Escolares esteve em consonância com o discurso oficial dos documentos de aplicação da *Ley Federal de Educación de la Nación* no ano 1993 ressaltaram como "...los procesos de descentralización de la gestión y de reorganización que reemplazan al centralismo que ha reinado por décadas (...) procesos [que] han socializado las responsabilidades y favorecido la participación de nuevos actores regionales y locales, acortando la distancia entre la toma de decisiones y los problemas locales". Extraído do documento "Aplicación de la Ley federal de Educación, programas federales de apoyo a las transformaciones". Publicado pelo *Ministerio de Cultura y Educación* em Buenos Aires, 1997.

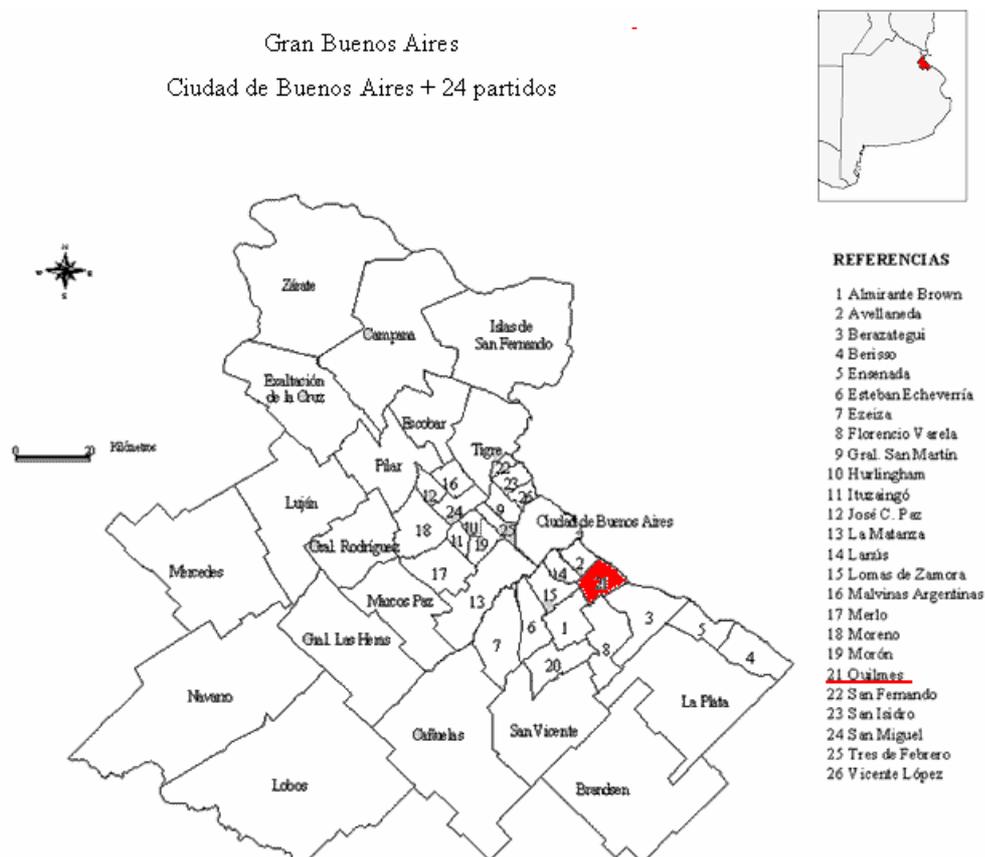
as migrações em busca de trabalho, a subalimentação, etc. Este conjunto de modificações foi vivido por pais e docentes como uma situação de “retrocesso escolar”, mas as reações de uns e outros foram díspares. Em algumas ocasiões, sobretudo nas reclamações pelo estado dos edifícios escolares, coincidiram familiares dos alunos, docentes, diretores, auxiliares e cooperadores. Em outras ocasiões, sobretudo ao se produzir interrupção das aulas por greves docentes, não se dava o mesmo consenso; inclusive, os docentes podiam ser criticados pelos pais como um novo fator de desorganização da vida escolar. Não foi alheia a isso uma intensa campanha oficial, realizada com insistência durante vários anos desde a sanção das novas leis, destinada a desprestigiar os professores como “parte do problema da educação pública” por sua má ou desatualizada formação, seu desinteresse por aperfeiçoar-se, sua indiferença para com as crianças que perdiam dias de aula, etc.

Ao momento de iniciar meu trabalho de campo na escola de Villa La Florida, em 2004, todas estas tendências e manobras estavam em pleno processo de desenvolvimento. O protesto social, as disputas internas dentro do aparato estatal, as disputas e embates dentro das redes do clientelismo, as tentativas de cooptação de organizações sociais, a precariedade no funcionamento das escolas, o impacto de uma década de violência econômica sobre os modos de vida locais se condensavam, cotidianamente, na vida da localidade e da escola. Nesse sentido, Escola 40 acompanhou a parábola que descreveu a curta história da localidade.

La Florida: os anos noventa e a interrupção da vivência da “prosperidade”

Villa La Florida ou simplesmente La Florida, como gostam de chamar o lugar muitos de seus habitantes, é uma localidade situada a uns 25 km de distância da cidade de Buenos Aires, a duas horas e meia em transporte público e a mais de uma hora viajando em automóvel. Forma parte do Partido de Quilmes, um dos

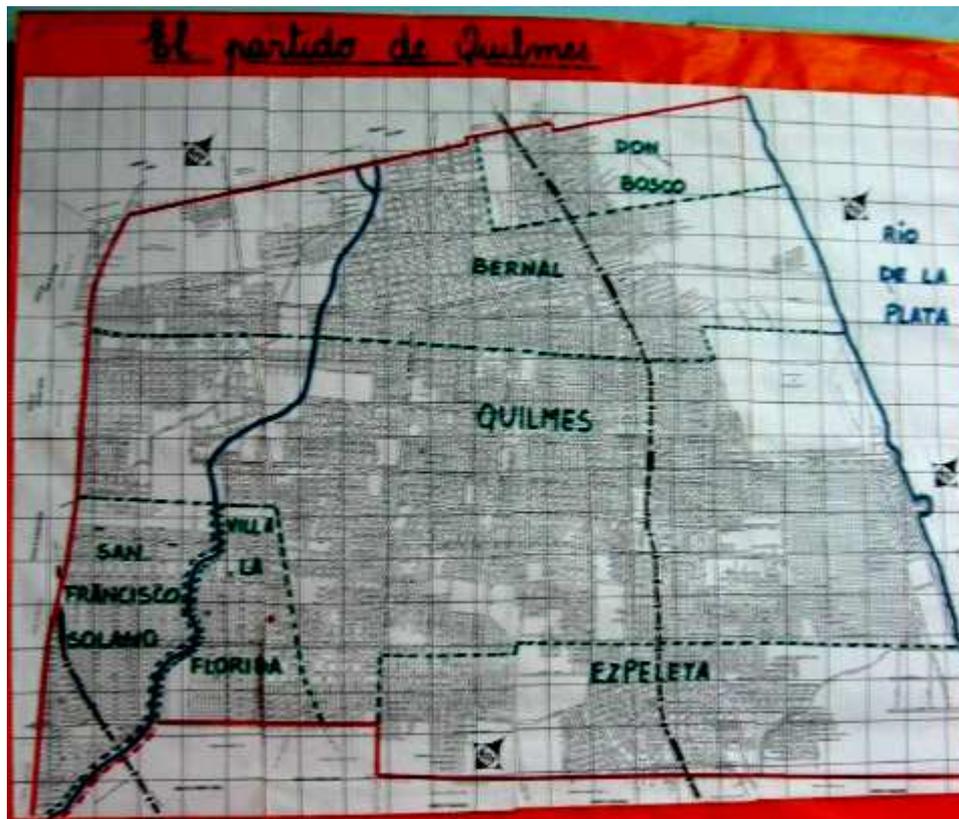
mais povoados e extensos do sul do Conurbano Bonaerense¹⁹ que está junto à costa do Rio da Prata.



Quilmes também é o nome que leva a cidade que é cabeça do *partido* e foi um dos lugares próximos à cidade de Buenos Aires que se industrializou já nos anos vinte do século passado. Não ocorreu o mesmo com o resto das localidades do *Partido*. Villa La Florida ocupou desde que foi incorporada como zona rural ou de chácara, um setor de 9.500 metros quadrados ao sudoeste, e foi a que mais tardiamente

¹⁹ Utilizo a expressão “conurbano bonaerense” em seu modo corrente, para referir ao conjunto de *partidos* da província de Buenos Aires próximos à Cidade de Buenos Aires que na atualidade estão divididos em 24. *Partidos* é a denominação que se outorga à divisão administrativa desta província, outras do país se dividem por *departamentos*.

recebeu o impacto do desenvolvimento industrial. Situada em uma zona muito afastada da ribeira do rio, fronteira com um riacho e com uma das estradas que uniam Buenos Aires e La Plata – cidade capital da Província de Buenos Aires –, conservou todos os seus traços rurais até os anos cinqüenta. Até esses anos estava povoada fundamentalmente por imigrantes italianos e espanhóis e uns poucos de origem irlandesa, que em sua maioria arrendavam terrenos e se dedicavam ao cultivo de alfafa, flores e frutas, criação de aves e outros animais de granja, uma zona de chácaras ligada ao centro urbano de Quilmes. Sua localização teve uma origem imobiliária; os poucos donos dessas terras as ofereceram para loteamento entre os anos 40 e 50, um período de desenvolvimento da indústria e de intensa migração interna que determinou também mudanças na vida da população e incluiu a instalação de comércios, escolas, postos de saúde, igrejas, etc.



Os historiadores locais²⁰ e os antigos vizinhos da zona coincidem em que já nos anos 60 La Florida não era mais “*campo*”, mesmo que ainda em 2004 conservasse alguns traços de sua anterior ruralidade, talvez exacerbados pelo que poderíamos denominar mudanças de rumo impostas na década de noventa. Nos anos cinquenta viviam ali cerca de cinco mil pessoas, número que se duplicou nos sessenta, período durante o qual foi definitiva a modificação quanto à atividade produtiva. A população que se instalou na zona chegou, fundamentalmente, de zonas afastadas da província de Buenos Aires, de províncias do litoral e do norte do país. Até os anos setenta e mais tarde, também aumentou como produto da erradicação de “*villas miseria*”²¹ da cidade de Buenos Aires. Se bem em sua maioria se instalaram na localidade mais próxima – San Francisco Solano –, alguns assentamentos e pequenas vilas ocuparam zonas de La Florida. Em sua maioria, os moradores mais antigos e “urbanos” não consideravam os habitantes das *villas* como parte de La Florida.

As primeiras indústrias estiveram vinculadas fundamentalmente ao processo de rápida urbanização – tijolos, cerâmicas, vidros, ferro – e foram empregando a maior parte dos habitantes. Também se instalaram duas fábricas de doce e uma papelreira que, nos anos oitenta, empregavam a maior parte de mulheres e homens, respectivamente. Junto ao crescimento populacional, aumentaram as moradias e se colocaram bueiros, redes de esgoto, eletricidade e, mais tardiamente, a rede de gás e pavimentação, convertendo o lugar em um “*bairro operário próspero*”. Ademais, o lugar também se desenvolveu quanto a instituições de serviço, órgãos locais de difusão, clubes e associações vicinais. Entre os 60 e os 80, agregaram-se sete escolas à única existente até então, instalou-se o centro de atendimento de saúde, abriram-se bibliotecas, organizaram-se dois clubes e três associações vicinais além dos já existentes, editavam-se um jornal, uma revista e boletins locais, construiu-se a praça *Islas Malvinas* como espaço verde e “*pulmão*” desta localidade, dado especialmente relevante pelo sentido que os moradores atribuíam em particular a este lugar situado frente à escola que ocupava um quarteirão.

²⁰ Refiro-me às publicações de Barbieri (1983), Gullota (1994) e Agnelli (2004).

²¹ NT: ou simplesmente “*villas*”, designação equivalente às “favelas” no Brasil.

Nos oitenta, a zona na que estava situada a Escola 40, também nomeada como o “centro”, tinha quase todas as ruas pavimentadas, as moradias contavam com serviços de luz e gás, circulavam várias linhas de ônibus que a conectavam os vizinhos com os centros urbanos mais importantes. A população desta zona central ficou integrada por alguns profissionais, comerciantes, empregados, docentes e uma maioria de trabalhadores qualificados e não qualificados, derivada de uma trama de ofícios, atividades e modos de vida sustentada na atividade das fábricas, oficinas e comércios.

Os anos noventa, como já antecipei, produziram mudanças muito bruscas e inesperadas nesta população acostumada ao crescimento e ao desenvolvimento baseado no trabalho. Entre os anos 1992 e 1996, fechou a maior fábrica de doces e outras duas fábricas –vidreira e papelreira – também importantes pela quantidade de operários, se automatizaram e despediram grande parte do pessoal. Por outro lado, os pequenos comércios e oficinas reduziram sua atividade e, em alguns casos, fecharam, aumentando o número de desempregados. Pela primeira vez a zona viveu uma situação de desemprego massivo do qual, até o dia de hoje, não constam dados precisos; as estimativas coincidem em afirmar que o desemprego e o subemprego até finais dos noventa alcançaram 40% da população economicamente ativa²². Para dar-nos uma idéia da dimensão desta porcentagem, é preciso ter em conta que, até a mesma época, a média nacional de desemprego ou subemprego oscilava entre 25 e 30%. Esta situação, segundo o que contavam de maneira coincidente os moradores, se evidenciou muito rapidamente na deterioração das moradias e automóveis, no fechamento de locais comerciais e comunitários, na desapareção do jornal local e no brusco aumento da quantidade de crianças, adolescentes e às vezes de adultos em refeitórios escolares e

²² Dado que não foi possível contar com estatísticas oficiais fidedignas de fábricas fechadas e trabalhadores e trabalhadoras desempregados da localidade, coletei os dados fundamentalmente dos testemunhos das pessoas e minha observação do lugar. Este pequeno trecho de testemunho mostra-se revelador: “*Antes teníamos Saionara y estaba otra fábrica importante que hacía cosas de hierro que no está más. Y teníamos por acá muchas fábricas de cerámicas y hornos [de ladrillo]. Cuando yo era chica siempre veía a las señoras salir de la fábrica de dulce y pensaba que cuando fuera grande quería ir ahí a trabajar porque me encantaban las cofias y los delantales que usaban. Mirá que tonta! Y la otra, la más grande de dulce era Deliflor, esa era bien grande y la más importante. Ahí trabajaban muchas. Si preguntás vas a ver que la mayor parte de la mujeres de sesenta y pico de años han trabajado en estas fábricas. En el lugar donde estaba Deliflor filmaron después una película y por eso nos hicimos famosos.*” (Lissy, 5/6/2005).

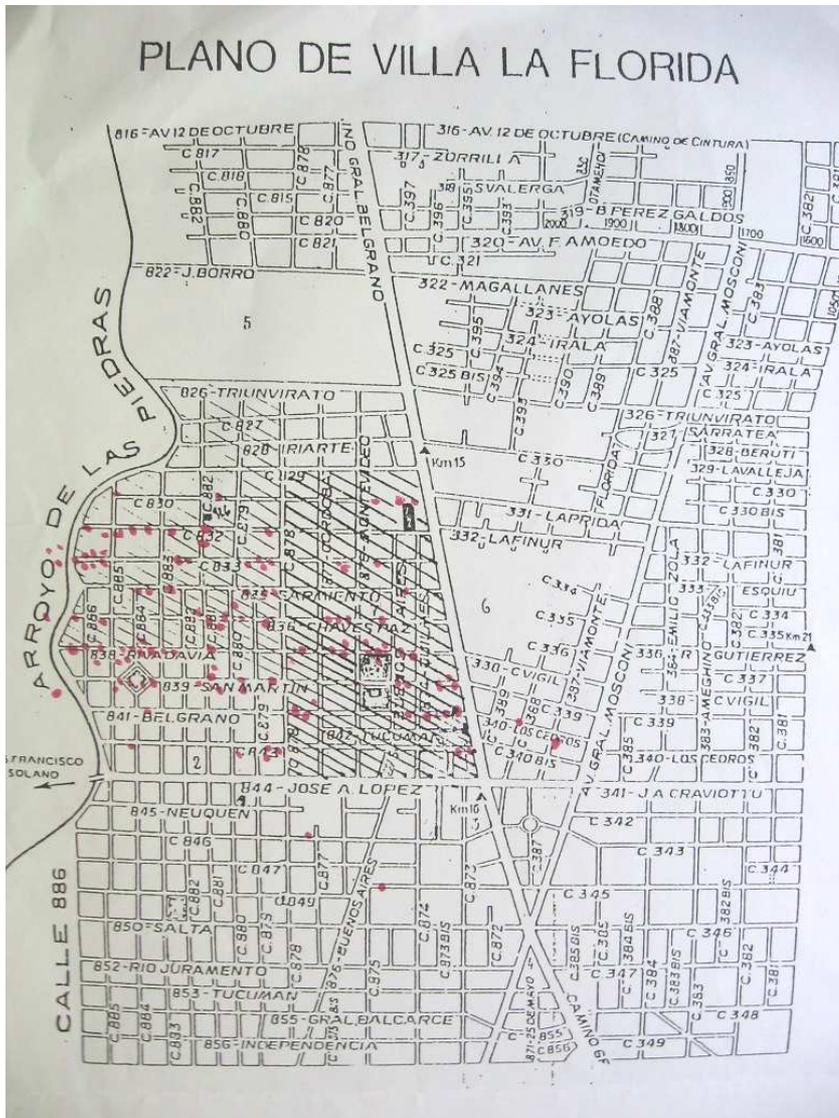
comunitários. Nas versões de alguns vizinhos e docentes, esta etapa incluiu um grande incremento de roubos e a sensação de insegurança que “*nunca antes havíamos passado*”. Também contavam que, até então, não teriam imaginado que iam viver de entregas de caixas de comida e subsídios por desemprego ante a completa impossibilidade de conseguir algum tipo de trabalho. Esta situação foi vivida por muitos moradores como o final de um crescimento progressivo de oportunidades e possibilidades, e como o início de um descenso social com um futuro incerto e desalentador. Em distintos momentos, setores da sociedade local realizaram mobilizações de rua contra o fechamento de fábricas e em demanda por trabalho.

Por outro lado, algumas mulheres se incorporaram ao programa de assistência que organizava o governo da província de Buenos Aires como distribuidoras do denominado *Plan Vida*²³ o que não só lhes garantia a comida para os filhos, como também lhes outorgava outros benefícios. Com o correr de tempo, algumas delas se incorporaram ao trabalho político do bairro. Esse trabalho político contava, ainda, com a presença de distintos dirigentes locais que repartiam e disputavam as zonas da localidade sobre as quais tentavam exercer influência através de entregas de subsídios e planos sociais. Esta divisão de zonas incluiu o Centro de Saúde e as escolas.

Quando comecei a visitar La Florida, viviam ali aproximadamente 30.000 habitantes, em sua maioria argentinos, dos quais 5.600 eram crianças em idade escolar. Passado o momento mais agudo da recessão econômica, a porcentagem de desempregados havia baixado, segundo a apreciação dos vizinhos e das professoras, ainda que continuasse elevado. Um sintoma revelador era, nas escolas onde mais se havia concentrado a assistência aos setores mais pobres, a escassez de pedidos de certificados de escolaridade, que deviam apresentar os pais dos alunos que tinham trabalho a seus empregadores para cobrar “remuneração familiar”.

²³ O *Plan Vida* foi um plano organizado e subsidiado pelo *Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano* da província de Buenos Aires destinado a distribuir leite e cereais às gestantes e crianças menores de 5 anos.

Um esboço de La Florida



Secretaría de Catastro.
Municipalidad de Quilmes.

Villa La Florida manteve desde seu surgimento o mesmo traçado, embora tenha se diversificado em zonas mais ou menos povoadas e urbanizadas. Uma das avenidas que a atravessam – a 844 – conformou-se como o centro comercial tradicional e é um dos pontos de referência que concentra a atividade e o movimento da zona. O outro ponto comercial mais recente é um *shopping*, situado no limite da localidade e ao qual só acede uma parte dos habitantes. Pequenos comércios, quiosques,

bares e pizzarias estão distribuídos em toda a zona. O transporte público é exclusivamente automotor e os ônibus circulam apenas pelas avenidas. As pessoas também utilizam serviços locais de automóveis particulares ou *remises*²⁴. Uma porcentagem pequena de moradores conta com automóvel próprio.

A maior parte das ruas ainda não está asfaltada; as zonas mais próximas ao riacho não contam com valetas de escoamento, seus bueiros são precários e se inundam quando a água das chuvas não chega a ser drenada.

As edificações das moradias e comércios são baixas, quase sempre de um só andar, e em sua maioria está construída de tijolos e alvenaria, no que parece uma situação de construção permanente. Um pequeno perímetro de cinco quarteirões, que se estende do outro lado do Camino General Belgrano no extremo oposto ao riacho Las Piedras, é considerado pelos habitantes como a zona residencial – Bairro Parque – constituído por chalés e terrenos arborizados. Em contraposição, do outro lado desse caminho, nas proximidades do riacho estão situadas as vivendas mais precárias de duas *villas* e dos assentamentos onde vive o setor mais pobre da zona, em condições de insalubridade pela extrema contaminação das águas desse riacho. Entre ambos os extremos, situa-se a maior parte da população. No geral, os terrenos são espaçosos; em alguns deles, criam-se animais de granja e há cultivos de horta, até se pode ver algum cordeiro pastando.

As famílias cujos filhos compareciam à Escola 40 (indicadas no mapa com pontos vermelhos) estavam distribuídas em uma área que abarcava aproximadamente 1.100 metros quadrados. Nessa zona, os pontos de referência mais importantes para os moradores estavam dados por três escolas primárias, um jardim de infância e uma secundária, a “*salita*” – centro de saúde dependente do hospital mais próximo para atendimento geral e prevenção. É na *salita* o lugar desde onde se distribuem alimentos para diversos planos de assistência – a igreja católica de que depende uma escola privada, quatro templos evangélicos situados em casas particulares, uma oficina municipal, uma sucursal de banco, a biblioteca popular “Ricardo Rojas”, alguns bares e alguns locais com *video-games*. Além disso, havia uma Sociedade de Fomento, um Centro de Aposentados, um campinho de

²⁴ NT: O *remis* é serviço de transporte realizado com automóveis particulares, contratados por meio de uma agência. À diferença dos táxis, não podem ser solicitados diretamente em via pública, não sendo, portanto, considerados transporte público.

futebol; estas instituições, junto com a Escola 40 e a Praça, além de serem referências tradicionais, tinham em comum o fato de levar o mesmo nome: “*Islas Malvinas*”. Ninguém me pôde explicar esta coincidência, embora alguns vizinhos conjecturassem que a primeira instituição a levar esse nome foi a Escola 40 – como já indiquei, a primeira na zona – e que os demais o foram incorporando por proximidade com a escola.

A praça, em particular, tinha um valor especial para os vizinhos, sobretudo para os que viviam perto da escola. Essa praça havia sido o resultado de um trabalho comunitário, e no momento de maior esplendor – anos setenta e oitenta – representava, junto da escola, o progresso e a urbanização da zona. Como me dizia um vizinho: “*com a praça mudou tudo, até chegou o asfalto*”. Segundo me contavam, a praça era muito linda pelas plantas e as flores, as estátuas, a fonte de água e os brinquedos para as crianças. Quando eu a conheci, ninguém mais dizia que era bonita, muitos consideravam que era um lugar perigoso, não havia estátuas e sobravam restos da fonte; havia-se transformado em um fiel reflexo do imenso deterioramento dos anos noventa.

Entretanto, depois do ano 2000, novamente os vizinhos tinham voltado a utilizar o espaço dessa praça para o trabalho de um setor da comunidade. Aos sábados e domingos se realizava uma feira onde os vizinhos vendiam e compravam comida “caseira”, roupas, livros e objetos usados. A maior parte dos “feirantes” eram mulheres; elas ou seus maridos, ou ambos, haviam ficado desocupados. Como em outros lugares do país onde se organizaram feiras similares, foi esta uma das tantas respostas ensaiadas por uma parte dos moradores de La Florida como modo de sobrevivência.

A Escola 40 “*Islas Malvinas*” ou “*A quarenta é um sentimento*”

Em 1947, um grupo de vizinhos que gozavam de certo predicamento na zona promoveu a instalação do que foi a primeira escola primária em La Florida. Em seus começos, a Escola 40 tinha só as primeiras quatro séries, das sete que correspondiam ao nível primário. Durante os anos cinquenta e sessenta, a escola teve um constante crescimento da matrícula, em consonância com o crescimento

da população que se radicava na zona, o que implicou, ademais, a criação de outras escolas primárias. A maior parte dos alunos que freqüentavam esta escola eram do bairro mais próximo, no geral filhos de operários das fábricas próximas e de comerciantes da zona. Uma porcentagem importante dos formados – comparado com outras escolas similares – ingressava a escolas secundárias, alguns a completavam e todos conheciam os nomes daqueles que, inclusive, haviam chegado à Universidade e se formado. Esta etapa, que chega até meados dos anos oitenta, corresponde ao momento que os moradores recordam a escola 40 com mais nostalgia. Eram tempos em que, apesar de haver outras escolas primárias que tinham mais “prestígio” do ponto de vista da composição social de seus alunos, esta era particularmente destacada, valorizada e querida. Talvez por ter sido a primeira, por ter resultado de um esforço comunitário local, por ter acompanhado a radicação de muitas famílias, por ter sido durante muito tempo a única representação do Estado no lugar, também dava prestígio ter sido aluno da 40. A valorização desse momento da escola estava ainda presente quando eu cheguei à área e ficou para mim sintetizada na expressão de uma senhora de sessenta anos, ex-aluna, cujas filhas também haviam ido à mesma escola e cujas netas já não iam: “*A quarenta é um sentimento*”²⁵.

A situação e a avaliação da Escola 40 mudaram radicalmente na década de noventa. Por um lado, a escola foi impactada pelas mudanças econômicas e sociais sofridas em Villa La Florida, e, por outro, pelas mudanças do próprio sistema escolar. O velho edifício, construído sobre a base do esforço da comunidade, começou a mostrar sinais de deterioração pela diminuição dos fundos públicos destinados à reparação e manutenção de edifícios escolares e como produto da escassez de fundos da Cooperadora escolar – associação que se nutre com contribuições voluntárias dos familiares e com subsídios. Aumentou a quantidade de alunos que eram filhos de desempregados e que vinham de zonas mais pobres da localidade, ao passo que diminuía o número de alunos provenientes de famílias que tinham trabalho e que viviam nas proximidades da

²⁵ “A quarenta é um sentimento” alude a uma expressão popular muito difundida, usada para referir-se às motivações que levam a aderir a algo e que não se pode explicar adequadamente com palavras, exceto com este tipo de expressão que sintetiza argumentos, sentimentos, histórias e que são sempre coletivamente compartilhados; por exemplo, “o Boca é um sentimento”, “o peronismo é um sentimento”.

escola, no “centro” da localidade. O que implicou que houve na escola mais meninos e meninas que não tinham garantida a alimentação, o atendimento da saúde, a moradia. Ademais, ao término de dez anos, a curva da matrícula escolar sofreu um primeiro descenso abrupto, depois um pico de ascensão – que ademais incluiu um grupo de uma faixa etária até o momento incompatível com a escola primária – e finalmente, outro processo de queda. No ano de 1996, como já afirmei anteriormente, a escola primária 40 se transformou em Escola Geral Básica, e isto implicou a incorporação de pessoal docente e não docente e de alunos que correspondiam ao que até esse momento havia sido a escola média. Além disso, também se produziu uma apressada e precária ampliação do edifício. Conseqüentemente, com estas mudanças repentinas, se alterou a administração da escola. Toda esta situação determinou que se desdesenhasse o lugar quase doméstico que a escola tinha entre os vizinhos, a ponto tal que as professoras e as auxiliares da escola sentiam que a escola já não era considerada como antes. Praticamente não contavam com a colaboração dos familiares, lhes resultava muito difícil que comparecessem quando os convocavam, compareciam em muito menor quantidade aos atos, eventos e festivais e, quando podiam “*pediam transferência*” à escola estatal mais prestigiada da zona ou a escolas privadas. De todos os modos, muitos recordavam que durante o 2001 – ano a que já me referi em geral – quando “*o povo estava tão mal*”, na Escola 40 (como em muitas outras), os docentes organizaram uma “vigília” e uma “*olla popular*”²⁶, como parte das medidas de protesto que levavam a cabo os sindicatos docentes e estatais. Algo havia mudado, mas sob outras situações e com outros propósitos, a escola recuperava, ao menos por momentos seu lugar protagônico na comunidade. Mas em 2004, quando cheguei ao lugar, a percepção desde dentro e desde fora da escola era que os vínculos entre a escola e a vizinhança estavam erodidos, a escola cada vez mais deteriorada tanto por seu aspecto físico como pela diminuição do número de alunos.

²⁶ NT: literalmente “panela popular”, designando um evento em espaço público em que se prepara e distribui algum alimento entre a comunidade.



A escola que eu conheci funcionava em um edifício frente à praça construído em distintas etapas. A parte mais antiga conservava a fachada das escolas nacionais da época do primeiro peronismo, com salas dispostas em torno de um pátio coberto ou galeria de piso de mosaico e um grande pátio descoberto e ladrilhado em direção à direita, onde havia outras salas. Todas as salas estavam destinadas às primeiras seis séries, que correspondiam à anterior organização do que havia sido a escola primária. Neste pátio, estava o mastro em que se hasteava e arriava diariamente a bandeira nacional ante todos os alunos, o cenário de cimento que se utilizava para os atos e eventos escolares e o salão onde funcionava a Cooperadora escolar. Do outro lado do velho edifício, havia outro pátio menor, também descoberto, com algumas salas; desde ali se acedia por uma escada recentemente construída a três salões e um escritório, situados em um primeiro andar concentrado em uma superfície muito pequena. Esta era a parte da escola destinada aos três últimos anos. Ambos os pátios estavam conectados por uma espécie de corredor que dava à cozinha e ao refeitório, onde se podia observar todo o movimento e os deslocamentos que se produziam nos pátios. Na parte

posterior da galeria estava situada a direção, a sala dos professores e uma pequena cozinha para uso de docentes e auxiliares. Também tinham um salão grande destinado à secretaria e outro à biblioteca.

A escola contava com duas seções por cada ano distribuídas entre o turno da manhã e da tarde, com um total de 480 alunos. O corpo diretivo é formado por uma diretora e uma vice-diretora; havia, ainda, uma secretária e dois auxiliares. As pessoas encarregadas da limpeza da escola eram oito e as encarregadas da cozinha, cinco. Trabalhavam treze professoras – quatro como preceptoras e as demais nas séries – e um professor de primária, e trinta e duas professoras e onze professores de secundária. Os docentes davam aulas durante o turno da manhã entre as oito e as doze e pela tarde, entre a uma e as cinco.

As jornadas escolares se desenvolviam com características mais ou menos habituais: Pela manhã, aproximadamente às sete e meia da manhã, uma auxiliar entrava na escola. A partir desse momento começava a chegar o conjunto do pessoal não docente e docente e também os meninos e as meninas que circulavam pela galeria e pelo pátio descoberto. Alguns dos alunos menores iam acompanhados por mães ou outros familiares adultos, e vários deles ficavam na escola até o momento que se iniciavam as aulas. Às oito começava a jornada de atividades, depois de um primeiro momento em que todos juntos formados em fileiras frente ao mastro acompanhavam com uma oração recitada o hasteamento da bandeira, evento que finalizava com a saudação de uma professora ou de um membro do corpo diretivo e algumas recomendações que se costumava dar aos alunos. A entrada às salas de aula era rápida e em poucos minutos desapareciam o barulho e a movimentação das crianças. Cada grupo de crianças se instalava na sala correspondente e começava sua primeira hora de aulas. No pátio, em geral, continuavam conversando algumas mães e, às vezes, alguma professora. Enquanto isso, na cozinha, o trabalho era intenso. Duas cozinheiras esquentavam o leite e o preparavam, recebiam o pão ou alguma massa doce, acomodavam tudo em bandejas. As outras cozinheiras já estavam dedicadas aos preparativos para o almoço. Ao redor das nove, duas auxiliares distribuía o leite e o pão em todas as salas dos menores. Os alunos das últimas séries comiam em um espaço próximo à cozinha.

Depois se sucediam momentos de recreio e de aulas, de maneira continuada. No caso dos primeiros seis anos, só trocavam de docente quando tinham aulas de plástica, música, educação física e, a partir do quarto ano, de inglês. Durante esses momentos, as professoras se instalavam ou em uma sala que era o lugar de reunião de docentes, ou na secretaria, onde também habitualmente vários docentes se juntavam em momentos de descanso para conversar. A secretaria era um lugar onde circulava muita gente. Outro lugar visitado durante as manhãs era a cozinha. Ali sempre havia alguém com quem conversar e algo para comer enquanto as cozinheiras trabalhavam. Antes do meio-dia, os alunos já estavam preparados em suas salas para se retirar. Os que comiam no refeitório, acompanhados por suas professoras se formavam em fileira frente à porta da sala. Os outros, eram cumprimentados na galeria de maneira coletiva e se retiravam. A essa mesma hora começavam a chegar os alunos que freqüentavam o turno da tarde. Os alunos ingressavam ao refeitório por grupos; quando se retirava o primeiro, entrava o seguinte. Os últimos a almoçar eram os alunos dos últimos anos. Por volta das duas e meia da tarde, as atividades da cozinha haviam terminado e as cozinheiras se retiravam. Só restava repartir a merenda aos alunos da tarde que já ficava preparada.

Ao terminar a jornada de aulas, as professoras se retiravam; só ficavam as que almoçavam na escola porque trabalhavam também no turno da tarde. Comiam todas juntas na sala de professores um almoço que preparava uma auxiliar para elas, na cozinha pequena. À uma e quinze da tarde começavam as aulas do turno vespertino que se desenvolviam de maneira similar às da manhã e terminavam com um ato similar ao do início em que se arriava a bandeira. As últimas a se retirar eram as auxiliares que limpavam a escola pela tarde. Certamente, esta rotina também era habitualmente alterada por situações, pequenas crises de todo tipo que seria impossível detalhar. Algumas delas foram momentos importantes através dos quais fui percebendo e reconstruindo dimensões políticas presentes na trama de práticas e vínculos da cotidianidade escolar.



CAPÍTULO 2

ATORES POLÍTICOS NA CENA ESCOLAR

Introdução

Neste capítulo retrato os quatro personagens que são protagonistas dos episódios que conformam esta etnografia. A reconstrução que realizo de cada um deles só pretende destacar os traços que ajudam a definir seus modos de intervenção política, já que o relevante neste estudo são as práticas políticas que realizam. Portanto, a descrição de cada um dos atores não corresponde desde nenhum ponto de vista com a biografia ou a história de vida de cada uma das pessoas, mas se trata de reconstruções destas personalidades que confluíram e interagiram, outorgando sentidos diferentes à presença da vida política da escola estudada. A apresentação de cada personagem inclui epígrafes que cumprem a função de ressaltar as características mais relevantes, desde a fala da pessoa real.

Bety

Bety representa a figura da militante ativa docente que luta pela recuperação e o reconhecimento da escola numa posição de conteúdo discrepante com os discursos oficiais e as políticas públicas estatais, com intenso trabalho ideológico. Sua modalidade de prática política se expressa fundamentalmente de maneira discursiva e se orienta a reivindicar a importância do “povo”, conformado pelo conjunto de setores subalternizados da sociedade, e a exaltar os valores da nação como projeto político independente ameaçado pelo Estado. Como modo de realizar esta militância na escola, dá lugar a que diversas modalidades de protesto social se expressem nesta instituição com certa legitimidade. Realizar a militância na escola é básico porque é esta a instituição que Bety como diretora tenta representar para lutar pela recuperação da soberania nacional.

No se puede separar lo profesional de lo que uno es como ser humano. Uno tiene una determinada historia y una forma de pensar que, por sobre todas las cosas, tiene que ver con el querer trabajar con vocación de servicio. Realmente a uno le importan los pibes. Y, desgraciadamente, la realidad es tan dura y te golpea tanto, que sentís la obligación de luchar. Querés resolverlo todo, con esa omnipotencia docente que hace que creas que todo lo podés. Pero no podés, es una angustia permanente.

Com a intenção de encontrar uma professora com grande experiência de atuação em escolas suburbanas²⁷ localizadas em bairros tradicionalmente de operários do Partido de Quilmes, numa manhã de abril do ano 2004, viajei até Villa La Florida para conversar com Bety, a diretora da Escola Nº. 40, que gentilmente em uma conversa telefônica havia aceitado me receber e cooperar com meu projeto de pesquisar a realidade escolar nesse meio. Minha idéia era contar-lhe quem era, o que estava fazendo, em que consistia meu projeto de pesquisa, para que ela me contatasse com alguma escola em que eu pudesse realizar o trabalho de campo. O que aconteceu foi que a primeira entrevista e a primeira manhã de observação que realizei nessa escola me convenceram a continuar trabalhando nela. E assim fiz durante todo esse ano e o ano seguinte. Apenas muito tempo depois viria perceber que minha tarefa como etnógrafa e minha escrita etnográfica de sua atuação como diretora da Escola 40 encontravam um papel em seu projeto institucional e político.

Esperei frente a uma típica fachada de edifício escolar dos anos 50, pintada de azul celeste e branco e bastante deteriorado, até que uma senhora vestida com avental xadrez me abriu a porta e me fez passar a uma galeria luminosa de onde se observava, de um lado, um pátio grande, e de outro, dois salões. Um estava fechado, depois soube que era a secretaria; o outro era uma sala de aula de crianças pequenas. Logo apareceu uma senhora de uns cinquenta anos, vestida com jaleco branco²⁸ e se aproximou, com um sorriso. Era Bety que estava

²⁷ As escolas primárias públicas para crianças na Argentina se classificam de acordo com sua localização em *urbanas* – localizadas no centro de cidades –, *suburbanas* – localizadas em zonas urbanas periféricas – e *rurais* – localizadas no campo ou povoados.

²⁸ As professoras e professores de escolas primárias na Argentina usam um típico jaleco de cor branca que se denomina *guardapolvo*. Este foi instituído como uniforme oficial para alunos e

aguardando minha visita. Deu-me as boas-vindas e me convidou a entrar na pequena e iluminada sala da direção. Sentei-me diante dela e me ofereceu um café. A formalidade da apresentação durou uns poucos minutos. Depois fluiu um diálogo entre nós. Bety estava animada e através de um breve relato se revelou como “*professora de alma*” e “*docente militante*” de sua tarefa, ainda que já cansada. Tinha uma autêntica vocação materializada em uma vida de trabalho e luta como professora e diretora em escolas sempre “*difíceis*”, que exigiam um compromisso vital e constante, como no caso da 40. O cansaço se referia mais aos últimos anos. Desalentava-a ver nas crianças os efeitos do desemprego, da pobreza e da indigência. Ela começou como diretora dessa escola no ano 1987, quando ainda era freqüentada por filhos de trabalhadores. Ela também tinha sido filha de operários e tinha podido estudar e ser professora. Agora pressentia que as crianças que iam à escola já não teriam essa possibilidade. “*O modelo econômico a tirou delas*”, comentava. E esta situação social que a desagradava tanto se havia agravado, segundo seu ponto de vista, com a aplicação da *Ley Federal de Educación*.

Esta lei, sancionada em 1993, havia produzido modificações substanciais no sistema educativo argentino. Uma das mais importantes foi a da escola primária, tradicionalmente de sete séries, que foi transformada em Escola Geral Básica – EGB –, de nove anos, através da incorporação dos dois primeiros anos da tradicional escola secundária. As diretoras de escolas primárias da Província de Buenos Aires passaram, a partir do ano 1996, a dirigir as EGB. Esta abrupta mudança, resistida por alguns setores sindicais entre os quais se alistava Bety, provocou uma desorganização e uma desordem notáveis no funcionamento habitual de cada estabelecimento.

Nossa conversa foi interrompida quando entrou uma docente para avisar a Bety que os familiares de alunos e alunas do oitavo e nono anos a estavam esperando. Em vez de me dispensar, me convidou a acompanhá-la. Enquanto nos dirigíamos ao salão em que se faria a reunião, de maneira quase telegráfica, me contou que esses pais estavam muito irritados porque uma professora praticamente não havia dado aulas desde o princípio do ano e a situação não lhe permitia solicitar outra

docentes de escolas primárias desde a década de 30. Se bem esta obrigatoriedade se flexibilizou nos últimos vinte anos, continua sendo utilizado pela maioria dos docentes nesta escola.

professora como “suplente”. Como o problema não se solucionava, realizaram uma reclamação ante a inspetora, que “*nõo encontrou melhor argumento para tirá-los do seu pé que me responsabilizar como diretora*”. Então Bety tinha marcado com esse grupo de mães e pais para, como dizia ela, “*dar a cara*”.

Efetivamente, a vi ali parada recebendo queixas, reclamações, acusações e imputações de diversos tipos e tons. Sob tensão, mas com calma e revelando a longa experiência de estar em situações como essas, em alguns casos respondia e em outros deixava que as palavras se dissipassem. Estava convencida de que alguns dos problemas não tinham solução porque sabia que como grupo, os professores não estavam completamente sob seu controle. Tentava, com muita habilidade discursiva, sair das questões pontuais com argumentos que apontavam a problemáticas mais gerais, evitando confrontar-se com as mães.

Ahora, más que nada, los directores nos dedicamos a apagar incendios, no a prever o a proyectar. Antes uno tenía toda la escuela en la cabeza, ahora se te van las cosas de las manos.

Nos dias seguintes, fui advertindo sobre a importância do fato de que nem toda a escola estivesse sob o controle da direção. O oitavo e o nono ano haviam sido incorporados no ano 1997 à escola primária, como uma espécie de apêndice que obrigou professores de escolas secundárias a estar na escola primária sob a direção de uma professora de primária com função de diretora. Entre os docentes, as hierarquias se custodiaram historicamente, e ser professor secundário é considerado superior a ser professor primário. Muitos dos professores secundários que trabalhavam na Escola 40, como soube depois, sentiam que haviam sido degradados e isto os desagradava muito. De sua parte, Bety também se incomodava com a presença desse “pedaço” agregado à escola primária; custava-lhe muito esforço lidar com os professores que não chegavam a aceitar sua autoridade.

Ao longo das jornadas subseqüentes, percebi que os problemas com a aceitação da autoridade da diretora não estavam restringidos a esta divisão do estabelecimento, mas também incluíam outras formas de fragmentação. Manter o controle da instituição e ser reconhecida como cabeça da escola para Bety era básico, ainda

que não fosse uma situação que pudesse considerar resolvida depois de dezessete anos no cargo de diretora. Ninguém pugnava para ocupar seu cargo, o que lhe disputavam era o controle sobre alguns âmbitos da vida escolar e a representação da instituição em certas circunstâncias. Um dos âmbitos mais conflitivos era o relacionado ao serviço alimentar que oferecia a escola.

Bety, em algumas poucas oportunidades, estava no horário em que se servia o almoço na escola. Sua jornada de trabalho era de meio período e se alternava com a vice-diretora para juntas cobrirem com pessoal da direção ambos os turnos. No entanto, algumas vezes ficava e comparecia ao almoço no refeitório.

Eu tinha já dois meses de trabalho de campo quando um dia Bety decidiu permanecer na escola da manhã à tarde e me convidou a almoçar com ela. Acabava de terminar o almoço do último grupo de alunos no refeitório quando nos sentamos na sala de professores. Uma auxiliar se aproximou de Bety e em um tom suave e precavido lhe disse que haviam acabado os bifés à milanesa. A diretora, em voz alta e irritada, assegurou que para ela havia bifés à milanesa e se dirigiu à cozinha. Regressou e se sentou novamente à espera dos pratos com bifés à milanesa, que logo nos trouxe uma ajudante. Enquanto comíamos, me falou sobre as tensões constantes que geravam este tipo de comportamento: “*As pessoas passam do limite*” me explicou. Referia-se a pessoas do refeitório que, segundo disse, levavam comida para usos que não eram da escola, conseguiam faturas um pouco mais altas que o valor correspondente aos alimentos entregues pelos provedores, modificavam o número real de pessoas que comiam e se acusavam entre si pelas irregularidades. Ela não conseguia impor sua autoridade e o refeitório não estava sob seu estrito controle. Sabia quem e como se apoderavam desse espaço e, ao mesmo tempo, conhecia os limites que lhe impunham. Sentia impotência frente a situações que a obrigavam a ceder um lugar que estava sob sua responsabilidade.

Outra fonte de conflitos eram os problemas de infra-estrutura. Como a maior parte das escolas pertencentes ao governo provincial, a 40 tinha problemas estruturais importantes que costumavam interromper o curso normal das aulas. Era muito difícil conseguir que o Conselho Escolar solucionasse os problemas que iam aparecendo. A diretora fazia suas reclamações por meio de notas e solicitações e

era habitual que não recebesse nenhuma resposta ou lhe oferecessem respostas dilatórias. Por exemplo, no mês de agosto de 2004, avançado o frio invernal, várias salas de aula tinham janelas sem vidros. Estes haviam se quebrado em fevereiro, antes que começasse o ano letivo, e as reclamações formais e informais ante as autoridades não tinham dado nenhum resultado. Para conseguir que escutassem sua reclamação, chamou os meios de comunicação locais e os convidou à escola para realizar uma denúncia com alcance público da situação. Vários jornalistas compareceram e a denúncia saiu em um jornal e uma emissora de rádio locais. Desse modo, Bety conseguia ganhar certa confiança dentro da escola e despertar alguma atenção por parte das autoridades. Ao mesmo tempo atraía críticas, porque para alguns docentes, não docentes e pais, atuava mais como uma sindicalista que como uma educadora, o que também minava sua autoridade como diretora da escola. Entretanto, Bety atuava convencida que para defender a escola tinha que produzir fatos públicos que mostrassem a desconformidade e a rejeição ao “*abandono da educação pública por parte do Estado*” e reforçar o papel da escola e os professores como seus defensores.

Yo, como muchas de nosotras, humildemente trabajamos en la escuela para revalorizar nuestra identidad argentina. Lo hacemos cotidianamente con los chicos, para que así lo vivan ellos en su futuro.

Para Bety, um dos espaços significativos para defender a escola eram os atos escolares. De acordo com um calendário fixado oficialmente, nas escolas, em certas datas, devem recordar-se acontecimentos e personagens chaves da história nacional. Para isso, se organizam atos públicos com a participação dos docentes, dos alunos e alunas e dos trabalhadores auxiliares, pais, mães, familiares e, em algumas oportunidades, autoridades educativas, políticas e representantes de associações ou organismos locais. Estes eventos, que se denominam também “atos pátrios”, se desenvolvem segundo uma seqüência relativamente pautada quanto à distribuição espacial de objetos e pessoas, à utilização de símbolos e aos tempos designados aos discursos, hinos, canções e atuações. A autoridade de cada escola tem, em geral, um momento em que dirige a palavra aos que participam e

presenciam os atos. Bety organizava discursos em que ressaltava a importância dos fatos da história nacional que se recordavam em cada caso, estabelecia vínculos com situações do presente e assinalava em especial a escola como um lugar onde se preservavam os símbolos e valores patrióticos.

Recordo, em particular, o ato que se realizou em junho de 2005 em comemoração ao dia da Bandeira²⁹. Este ato inclui em sua seqüência o que se denomina *Promessa à Bandeira*. Durante esse evento, todos os alunos e alunas que cursam o quarto ano da escola primária se dispõem em uma formação típica voltados à bandeira de cerimônias que carrega o porta-bandeira. A autoridade da escola, de pé frente aos alunos e à bandeira, lê um texto oficialmente consagrado para o evento e, quando termina, os meninos e as meninas em uníssono e levantando o braço direito dizem: Sim, prometo!

Durante aquele ato, antes de proceder à leitura do texto correspondente, Bety dirigiu umas palavras muito emocionadas ao público. Recordou aquele que foi o criador da bandeira, ressaltou a importância de contar com uma bandeira que representasse a nação e assinalou a grande importância que tinha na atualidade realizar o juramento à bandeira. “*É a única oportunidade que terão estas crianças para consagrar seu amor pela bandeira e pela pátria*”, disse, e continuou recordando com nostalgia que antes, ao menos todos os rapazes, tinham a oportunidade de prestar seu juramento à bandeira como soldados³⁰. Também destacou a importância que tinha para a escola a participação dos familiares nos atos pátrios, que não deveriam ser considerados feriados, mas momentos para recordar que éramos uma nação livre e independente. Seu discurso terminou com a narração de um relato quase mítico – que de maneira similar já havia contado em outros atos – sobre uma bandeira que estava junto à de cerimônia sustentada por nove crianças, que vincula a Escola 40 com a guerra das Malvinas como a mais próxima e vívida lembrança de defesa da nação.

Desta maneira, assim como também por meio de atividades programadas de ensino e de outros projetos institucionais, Bety procurava recuperar o que para ela

²⁹ No dia 20 de junho do ano 1820 faleceu Manuel Belgrano, a quem a história nacional considera o criador da bandeira nacional.

³⁰ No ano de 1993, aboliu-se na Argentina o Serviço Militar obrigatório, que havia sido instaurado para todos os homens argentinos em 1901.

e para muitos outros era um valor ameaçado e deteriorado que dizia respeito tanto à nação como à escola. A escola foi na Argentina, como em outros Estados-nação, uma instituição fundamental para a promoção de um sentido de nacionalidade e como tal, também uma das depositárias legítimas dos símbolos pátrios. Por isso é necessário entender que essa faceta de sua atividade como diretora formava parte de uma estratégia defensiva que reinterpretou, reforçou e reconduziu o papel e as tarefas mantidas pela tradição escolar frente a múltiplas formas de desestruturação experimentadas. Um lugar seguro no qual parecia possível preservar a identidade nacional e recompor a instituição escolar.

Estela

Estela representa a figura de quem encabeça uma rede de relações de tipo clientelar cuja articulação é pessoal. Esta rede tem filiação com uma facção local do partido peronista, mas bastante instável já que, se bem depende dos vínculos que estabeleça com grupos políticos com presença no governo, estes podem variar sem que afete a sobrevivência da rede. Sua atividade política fundamentalmente se realiza no bairro e se limita principalmente a estabelecer vínculos com funcionários de ordem local para conseguir benefícios pontuais destinados a quem participa de sua rede. Na escola, sua intervenção política consiste na utilização dessa rede extra-escolar para mediar com autoridades públicas e receber benefícios materiais para a instituição e, desse modo, conseguir reconhecimento e controle sobre certos âmbitos que a beneficiam tanto dentro da escola como fora. Assim ingressa na competição por pequenos poderes, que são importantes para que ela consiga incorporar-se à circulação de bens e hierarquias e para que outros também se beneficiem disso.

Soy Estela, de la escuela. Los esperé, pero ya son las once... Me van a venir los chicos a comer y yo no tengo nada.

Escutei Estela, a cozinheira da Escola 40, fazer esta reclamação por telefone ao provedor que tinha de entregar-lhe os alimentos para organizar o almoço desse dia. Ainda que não tivesse tantos anos quanto Bety trabalhando nesta escola,

atuava com muita confiança e segurança porque tinha muita experiência na tarefa que desempenhava administrando os trabalhos da cozinha e o serviço no refeitório. Desde manhã cedo até a primeira hora da tarde estava na escola, sempre com um avental de dona-de-casa sobre sua roupa. Era muito organizada em seu trabalho e se irritava muito quando não se cumpriam as rotinas.

A cozinha e o refeitório eram lugares amplos e cômodos. Estavam situados na passagem entre o setor que alojava as crianças de sétimo, oitavo e nono ano e o que alojava os seis primeiros anos. A porta da cozinha dava a um pátio que tinha acesso direto à rua. Por aí entravam todos os dias os provedores de alimentos e também quem chegava com materiais para algum conserto ou ia prestar algum serviço.

Estela tinha a seu cargo a recepção e a armazenagem dos alimentos, a planificação e a preparação dos almoços, o ordenamento e a limpeza do lugar onde se comia e se cozinhava, a distribuição da comida já preparada e a distribuição do que restava quando se encerrava a atividade diária do refeitório. Trabalhava com três auxiliares nas diferentes tarefas e todas as suas atividades estavam sob o controle da diretora e da vice-diretora. Tudo relacionado à compra de alimentos e controle de quantidade de almoços preparados por dia, dependia da Associação Cooperadora, entidade encarregada – entre outras funções que mais adiante descreverei – do manejo de fundos orçamentários.

As refeições começavam a se elaborar de manhã cedo, já que habitualmente no dia anterior já se deixava tudo planejado e organizado. Enquanto isso recebia-se o pão para o café-da-manhã, almoço e merenda. Os almoços eram compostos basicamente por carne bovina, farinhas de trigo e milho, batata, verduras, legumes e frutas. Estela gostava que elogiassem seus almoços e cada dia preparava um prato diferente. O refeitório funcionava em dois turnos, primeiro comiam os alunos de primeiro a sexto ano e depois os maiores.

Quinze minutos antes do meio-dia, frente à porta do refeitório, as professoras organizavam em filas os alunos e alunas que almoçavam. Enquanto isso, no refeitório, duas auxiliares distribuía os pães, os garfos e as colheres sobre as longas mesas cobertas com toalhas e acomodavam os longos bancos de ambos os lados de cada mesa. Estela, com a ajuda de uma terceira auxiliar, acomodava a

comida já elaborada para servir, e começavam a colocá-la em pratos; depois ordenava que se entrassem os meninos e as meninas. Uma das auxiliares abria a porta e à medida que ingressavam lhes dava a cada um uma fruta, esclarecendo que a guardassem como sobremesa. Enquanto as crianças se acomodavam nos bancos, duas pessoas colocavam os pratos já servidos nas mesas.

Estela sempre ficava de pé ao lado da cozinha e desde aí, além de servir os pratos, recebê-los quando as crianças terminavam de comer e acomodá-los para que os lavassem, olhava, observava e fazia constantemente indicações tanto às crianças como a suas ajudantes. Do lugar em que estava situada, podia observar praticamente todo o refeitório e girando sua cabeça, toda a cozinha, e dessa maneira exercia um controle completo sobre todos os movimentos da área da escola sob sua virtual posse.

Tratava a maioria das professoras e a diretora utilizando “você”³¹ e costumava dirigir-se designando-as por seu primeiro nome, sem antepor o “*senhorita*” ou “*senhora*” que utilizava a maioria das trabalhadoras auxiliares³². Esta mesma confiança se manifestava também, no modo em que entrava em lugares como direção e secretaria, assim como em seus gestos e comportamentos frente a situações problemáticas e conflitivas da escola em que ela tentava intervir para resolver ou solucionar. Algumas professoras expressavam certo desagrado ante seus comportamentos, consideravam que muitas de suas atitudes não condiziam com o que devia ser uma escola. Ante essas circunstâncias criticavam a diretora porque “*não a punha em seu lugar*”.

Resmungar e protestar era uma atitude freqüente em Estela. Era conhecida na escola por sua capacidade de trabalho e sua iniciativa para solucionar problemas, mas também por seu “*caráter forte*” e seu temperamento beligerante. Quando achava que tinha razão, expressava-o sem receios. Quando considerava que era necessário iniciar uma briga, tomava a iniciativa. Quando pensava que era necessário dar solução a um problema, atuava sem titubeios para consegui-lo.

³¹ Cabe assinalar que habitualmente se utilizava o “*usted*” neste tipo de relações. Entretanto, na atualidade se estendeu o tratamento informal entre pessoas que têm diferenças de idade e de hierarquia. De todos os modos, o tratamento informal manifesta uma confiança que nem sempre se admite em outras escolas da zona.

³² NT: No castelhano falado na Argentina, o pronome pessoal *tu* foi substituído por *vos*. Como o “você” no português brasileiro, é uma forma de tratamento informal. Em relações formais, convém utilizar-se o *usted*, o que equivale a “o(a) senhor(a)” no Brasil.

Uma manhã, chegaram à escola três senhores enviados pelo Município para revisar a pia da cozinha. A secretária e uma professora os receberam e ficaram surpreendidas. Sabiam que a pia estava quebrada e que uma das auxiliares da cozinha tinha se machucado na semana anterior por causa disso, mas ninguém lhes havia avisado que viriam a consertá-la. Igualmente lhes permitiram entrar, depois de fazer uma consulta telefônica. Mais tarde, se inteiraram que havia sido Estela quem tinha solucionado a questão de maneira direta através de um contato pessoal na Prefeitura. Depois de dispensar os técnicos, a caminho da cozinha, já voltando a suas tarefas, voltou-se à Secretaria onde estava a vice-diretora e, dirigindo-se a ela, disse em voz muito alta:

Que quede claro que yo los traje a estos, después que no salgan las de cooperadora a decir que son ellas y que bla bla bla, fui yo la que los traje para arreglar.

Os atritos entre Estela e a presidente da Cooperadora eram habituais e costumavam ocorrer por causa de algum conserto que não se fazia, de um elemento de limpeza que faltava, de uma diferença em relação a algum provedor. Às vezes intervinha a diretora, em outras oportunidades a tensão se dissipava e, quase invariavelmente, os comentários se transformavam em rumores. Sem dúvida, Estela exercia e intentava exercer controle sobre questões da escola que também eram de interesse da Presidente da Cooperadora. Mas os atritos iam mais além porque estavam entrelaçados com a atividade política do bairro.

Na década de noventa, como muitas mulheres na província de Buenos Aires, Estela havia se incorporado à atividade política em sua localidade. Sua atividade estava vinculada à distribuição de planos sociais, o que a colocava numa posição que lhe permitia acesso a alguns funcionários de ordem local. Era difícil saber exatamente quem eram seus vínculos políticos. A idéia que ela transmitia era que “*tinha seus contatos para quando os necesitava*”, e por suas maneiras de atuar e se desempenhar nas relações mostrava ter acesso a autoridades. Foi revelador para quem a viu, o dia que falou diretamente com o Delegado local da Polícia Provincial, ao telefone da escola, com uma atitude imperativa solicitando que enviasse segurança à escola. E mais impressionante ainda foi que a partir do dia

seguite todos os dias, no horário de saída e entrada das crianças, estavam os policiais custodiando a rua. Segundo os rumores que circulavam entre alguns vizinhos, Estela tinha alguma relação com Saucedo, que era deputado provincial. Saucedo era nativo de Villa La Florida e ali havia iniciado sua atividade política como “*puntero*” e continuava tendo muita ingerência sobre essa zona. Este deputado e seus familiares que viviam no lugar, lideravam nesta localidade uma facção do peronismo.

Muitas pessoas dentro e fora da escola, consideravam que Estela era “*puntera*”, mas ela não aceitava esse papel. Dizia que quando podia, além de trabalhar e atender sua família, ajudava as pessoas. O certo é que havia conseguido uma posição de mediadora que lhe permitia ter ingerência em situações da vida cotidiana da escola que iam além do lugar designado como cozinheira.

Dora

Dora representa a figura de quem tem uma atividade política partidária. Seu pertencimento ao peronismo faz com que dita atividade esteja estreitamente vinculada a práticas de tipo clientelares fundamentalmente ligadas à vida social em Villa La Florida. No entanto, seu agir aponta a um projeto mais amplo, relacionado a algumas formas de inserção no âmbito do *partido* de Quilmes. Articula sua atividade política entre a escola e o centro de saúde da localidade, dos espaços que continuamente abrem possibilidades para o tecido de redes sociais. A escola, em particular, é um cenário em que realiza um intenso trabalho para alcançar liderança entre as mães e os pais, para projetar sua atividade política no terreno educativo do Conselho Escolar.

La escuela siempre estaba en actividad en todos los sentidos. Ahora es todo más difícil. Vos veías que siempre se estaba trabajando, que entraba camión de tierra, que entraba camión de arena, que estaban cambiando ventanas, siempre había trabajo en la escuela.

Dora era a presidenta da Associação Cooperadora da Escola N°. 40. Junto dos outros membros, formava a comissão diretiva que dirige essa entidade. A

Cooperadora reúne mães, pais e familiares de alunos e alunas da escola e também pode incluir como sócios familiares de ex-alunos, ex-alunos, vizinhos e docentes da escola. Entre estes, só a diretora e dois docentes têm obrigação de participar. Para integrar-se como membro, basta mostrar interesse e pagar a cota mensal, que era de \$ 1 (um peso argentino) durante os dois anos que trabalhei na escola. As Cooperadoras são entidades autônomas com personalidade jurídica que historicamente têm por função facilitar o trabalho das escolas, apoiando-as financeiramente e coordenando ações através de vínculos com outras entidades. Envolvem-se em questões relativas à saúde, serviços assistenciais e de alimentação das crianças, manutenção e melhoramento do edifício escolar, provisão de elementos necessários para o funcionamento administrativo, a limpeza, o material didático.

A Associação Cooperadora da Escola 40 tinha pouco orçamento; as contribuições materiais que fazia para a escola eram mínimas e também eram escassos os recursos humanos com que contava. Entretanto, Dora tinha muita presença na vida escolar. Trabalhava todas as manhãs na escola, com outras três ou quatro mães. Ocupava-se de administrar os elementos e produtos de limpeza, de receber fundos e emitir cheques a provedores de alimentos para o refeitório, de controlar o quiosque que funcionava dentro da escola, de organizar e distribuir a roupa do “roupeiro escolar”, de armazenar e distribuir os utensílios, tênis e aventais que enviava o Conselho Escolar, de organizar eventos em representação da escola para arrecadar fundos, de manter o vínculo com cooperadoras de outras escolas e com alguns funcionários do Conselho Escolar. Acompanhava a diretora em praticamente todas as questões vinculadas à manutenção e higiene do edifício e dos serviços, e em muitas convocatórias a familiares. A diretora confiava em seu poder de convocatória aos familiares de alunos e a considerava uma pessoa muito honesta e batalhadora.

Além de sua atividade voluntária na Cooperadora da escola, trabalhava como administradora no Centro de Saúde da localidade e tinha atividade política que desenvolvia dentro de um grupo do peronismo de Quilmes. Estava orgulhosa de tudo o que fazia e do reconhecimento que tinha, tanto entre vizinhos de La Florida quanto entre alguns dirigentes políticos e funcionários locais. Contava com

peças que, como ela dizia, “*lhes respondiam*”. Eram, em geral, mulheres às quais Dora havia ajudado, oferecendo vínculos que lhes permitiam solucionar problemas familiares e laborais. Às vezes, intervinha para conseguir algum tipo de plano social, uma ajuda médica, algum contato com autoridades para encurtar caminhos ante dificuldades administrativas menores.

Também se sentia convocada diante de problemas mais coletivos e costumava assumir a representação de interesses de grupo ante a autoridade que correspondia. Os temas que mais convocavam seu interesse eram a educação e a saúde, e os lugares aos quais podia acudir – porque tinha contatos para ser recebida – eram, fundamentalmente, o Conselho Escolar e a Secretaria de Saúde da Prefeitura.

O grupo de leais e aliados com que ela atuava não era o único dentro do peronismo quilmesense, nem sequer dentro do peronismo de Villa La Florida. Por isso Dora também tinha seus adversários e concorrentes políticos, com quem mantinha uma relação de tolerância e, ao mesmo tempo, com algum grau de beligerância. Estes concorrentes eram dirigentes locais, lideranças dos bairros e os chamados “*punteros*”. As águas estavam claramente divididas entre eles pela competição na liderança de grupos e de instituições a nível local. Uma dessas adversárias era Estela, e isso se manifestava na escola. Se, por um lado, as zonas sobre as quais Dora desempenhava atividades e tinha interesses estavam diferenciadas em relação às de Estela, em alguns aspectos se intersectavam e produziam os atritos e disputas:

Yo puse todo de mí en esta escuela, me aguanto las cosas, no me canso de pedir todo para la escuela. Y de afuera tengo apoyo, pero no siempre de adentro.

Para Dora, o trabalho na Cooperadora requeria ser mantido tanto dentro como fora da escola; tinha fortes vínculos fora que lhe permitiam alcançar êxitos e percebia que, muitas vezes, os obstáculos se produziam por situações internas da escola. Segundo sua visão, isso se devia, em parte, a que a diretora não tinha toda a presença necessária e se ocupava dos problemas quando estes já haviam

avançado muito e, em parte, ao que, muitas vezes, denominava “*desubicaciones*”³³ e falta de colaboração do pessoal da escola. Dora expunha suas críticas de maneira geral, não mencionava nomes nem fazia acusações pontuais. Quando se referia ao apoio que tinha fora, aludia a outras associações cooperadoras com as quais estavam propiciando a constituição de uma federação para realizar demandas coletivas, e fortalecer assim seus vínculos políticos.

Dora recorria a funcionários ou autoridades para conseguir ações que não se conseguiam pelas vias administrativas ou burocráticas normais. Mas nem sempre conseguia respostas. Em muitas ocasiões, optava por pressionar utilizando os recursos que podia articular. Segundo Dora, o que conseguia sempre era graças a que “*os de cima*” sabiam que ela era capaz de mobilizar os familiares da escola e, junto da diretora, também o pessoal, e isso os assustava muito. Também dizia que ela preferia o diálogo, “*não era das pessoas que gostavam fazer confusão*”, mas que algumas autoridades só entendiam quando aparecia “*a força das pessoas*”.

Dora sabia que ela conseguia apoio dentro da escola na medida em que nada do que fizesse ficaria marcado por sua atividade política. Sempre apresentava sua tarefa na Cooperadora como desligada da política partidária e de qualquer tipo de interesse pessoal. Contudo, lhe era difícil conseguir esta separação ante a percepção de quem trabalha na escola e dos familiares dos alunos.

Yo no apuesto nunca al poder, y siempre apuesto a la esperanza.

Dora pronunciou esta frase em uma oportunidade em que estava muito triste porque, sem explicação alguma, haviam trasladado seu cargo de secretária do Centro de Saúde de Villa La Florida – onde levava muitos anos trabalhando – ao hospital do que dependia. Ela sentia que a “*salita*” era seu lugar e que ali estava a gente do bairro a quem sempre ajudava. A explicação que me deu, quando lhe perguntei por que a haviam trasladado, foi: “*coisas da política*”. Desse modo, sintetizou o que depois descreveu com mais detalhe. Uma das referências mais importantes de uma facção do peronismo na zona, com quem ela nunca havia

³³ NT: falta de “tato”, de “noção”; atitude não adequada em relação ao que se espera de alguém.

trabalhado, havia feito uma demonstração de força em coincidência com o tempo eleitoral para que publicamente ficasse claro quem tomava as decisões nessa zona e nessa instituição. Dora sabia que o controle administrativo do Centro de Saúde era muito importante porque implicavam um controle amplo sobre a população de Villa La Florida. Ela me dizia que, desde esse lugar, se podia ajudar e beneficiar a todas as pessoas sem distinções, como sempre havia atuado ela, ou bem, como faziam outras pessoas “*utilizar a salita para fazer política*”.

Com seu salário, Dora mantinha ainda vários de seus filhos e ajudava a outros que estavam casados e tinham filhos. Muitas vezes, se queixava porque seus filhos haviam completado os estudos secundários e realizado cursos de computação e lhes era difícil conseguir trabalho estável. Manifestava-se publicamente contra o aproveitamento de suas vinculações políticas para conseguir benefícios pessoais para contra-arrestar os rumores que circulavam dentro e fora da escola, referidos a que sua atividade política lhe rendia benefícios materiais.

Os meninos da quinta série

Os meninos da quinta, à diferencia dos três atores anteriores, atuam como um personagem coletivo. Conformam-se como um grupo com certas características que o particularizam ante a percepção que os docentes e os auxiliares têm deles, e no modo em que eles mesmos se percebem e apresentam ante os outros. Sem perder de vista as diferenças e os matizes dos indivíduos que conformam este agrupamento, o que me interessa mostrar são os traços que os constituem em um “nós” com capacidade para instalar protestos na escola.

Nosotros somos los quilomberos³⁴ de la escuela.

Quando comecei meu trabalho de campo na Escola 40, me inteirei por comentários de algumas professoras e auxiliares que havia um grupo muito “*difícil*”. Era a quinta série da tarde à qual pertenciam muitos meninos

³⁴ O *quilombero* (NT: no castelhano argentino, “baderneiro”) é o que provoca desordem, tumultua. É um termo que surge da gíria e se incorporou ao uso cotidiano.

“*indisciplinados*”, com “*problemas de aprendizagem*”, “*situações familiares complicadas*”, vários com idades um pouco avançadas para estar nessa série. Além disso, essa série já havia mudado várias vezes de professora. À medida que foi transcorrendo o tempo, fui conhecendo os “meninos da quinta”, no princípio durante os recreios e, uns meses depois – quando já tinham uma professora que ficou até o fim do ano –, enquanto observava e participava em suas aulas.

Uma das primeiras vezes que me aproximei para conversar com alguns deles foi depois que uma professora os repreendeu porque, correndo em grupo, haviam atropelado a duas meninas. Eram cinco meninos que ficaram quietos, apoiados sobre uma das paredes do pátio, depois que a professora os repreendeu; o primeiro que me disseram foi a frase com a qual encabecei este fragmento. Não foi a única vez que escutei este tipo de auto-qualificação. Conscientes do modo como eram identificados na escola, utilizavam esses mesmos atributos mudando parcialmente seus significados, conotando-os de maneira mais simpática e não de todo negativa. Contudo, não utilizavam quaisquer dessas adjetivações, mas aquelas que os identificavam como um grupo que não obedece ou que é difícil mandar como, por exemplo, “*loucos*” ou “*metidinhos*”.

Também utilizavam muitas expressões desqualificadoras para designar-se entre eles, às vezes como uma agressão verbal, mas quase sempre como uma brincadeira; o mais chamativo era que as diziam aos gritos, como se esperassem que alguma das professoras se aproximasse para chamar-lhes a atenção. E, é claro, em muitas oportunidades eram repreendidos pelas professoras. Entre muitos alunos e alunas desse grupo, a repreensão de uma professora ou de alguma auxiliar operava como um desafio e parecia outorgar-lhe certo reconhecimento entre os alunos.

Me gustó cuando me pasaron a la tarde porque me hice mejores amigos.

Algumas mães dos alunos deste grupo não estavam conformes que seus filhos estivessem nessa turma. Especialmente, as que tinham filhos de dez anos com um bom rendimento escolar e consideravam que alguns dos alunos desse grupo não eram “*relações recomendáveis*”. Muito diferente era a perspectiva dos meninos e

das meninas que, em sua maioria, o que mais desfrutavam da escola era a relação com seus colegas. Um dos meninos de menor idade e considerado “*bom aluno*”, me contou que ele não podia convidar seus amigos da escola a sua casa porque a mãe não gostava, mas que, de todos os modos, não lhe importava já que sempre brincava com eles na praça. Com efeito, como outros meninos do grupo, este aluno chegava cedo, antes do horário do almoço e ficava jogando bola; depois de comer na escola, voltava à praça e brincava com eles até a hora de entrar à escola. A mãe deste aluno me havia contado em uma oportunidade que ela não precisava que seu filho fosse ao refeitório, mas que ele parecia gostar mais da comida da escola que da de casa.

Durante os recreios, costumava-se vê-los brincando, conversando, correndo e comendo em geral em grupos mais ou menos estáveis. Eram em torno de vinte e dois meninos que se moviam pelo pátio, deixando uma sensação de presença forte. Compartilhavam o pátio de recreio com os alunos de primeiro a sexto ano e, se bem não eram os maiores, se comportavam com os demais como se o fossem.

Durante as aulas, era constante o barulho mais ou menos intenso. A professora me contou que, quando acabara de assumir o grupo, um menino começou a gritar e a professora da sala ao lado entrou e com muita seriedade, da soleira da porta, lhe perguntou por que gritava. O menino deixou de gritar, olhou-a e sorriu. Nesse momento, ela entendeu que era uma graça. “*Estes meninos eram assim, era como um jogo para eles*”, me comentou.

Nunca os escutei gritar, mas conversavam e riam muito. Era raro ver a professora sozinha durante a hora de aula. Ela circulava pela sala assistindo aos meninos porque sempre algum pedia colaboração, ou se aproximava de quem estava sem fazer nada. Quando estava sentada diante de sua mesa, a rodeavam algumas meninas ou meninos. Se bem as cadeiras e as mesas dos alunos, ao princípio da jornada escolar, estavam acomodadas em três filas agrupadas em pares, durante a primeira hora de aula começava uma reacomodação que dificilmente mantinha a ordem esperada para uma sala de aulas. Em geral, a professora não fazia indicações a respeito porque lhe parecia adequado que se colocassem de um modo cômodo, mas às vezes, por razões de comportamento ou de impossibilidade de

circular dentro da sala, lhes indicava que se reacomodassem. Eles, com maior ou menor conformidade e velocidade, finalmente se reposicionavam.

*Al profesor lo vamos a denunciar con la directora.
Él siempre falta y nadie le dice nada*

Um dia entrei na sala de aula e havia um grande tumulto. Vários meninos estavam de pé protestando, alguns sem seu jaleco, e a professora lhes falava em um tom muito calmo tratando de convencê-los a vestir os jalecos e sentar-se cada um em seu lugar. Aconteceu que o professor de Educação Física havia faltado e eles reclamavam sua aula. Estavam muito irritados porque desfrutavam muito de jogar futebol e handebol. Diziam que o professor não era muito bom, mas que não lhes importava porque eles jogavam como queriam. Passados os primeiros minutos da hora de aula, se acalmaram e aceitaram a proposta da professora que consistia em cantar. Enquanto foi buscar um violão para organizar a atividade, fiquei com eles e novamente começou o tumulto. Falavam muitos ao mesmo tempo, protestando já não só contra este professor, mas contra outros. Uma menina me disse que muitas professoras não gostavam deles porque diziam que se portavam mal e sempre os repreendiam. “*Quando os do sexto se comportam mal ninguém briga tanto com eles*”, acrescentou.

Eu havia escutado antes que, por exemplo, “*deixavam louca*” a professora de música e que ela não gostava de entrar nessa classe porque alguns meninos “*se dedicavam a que eu não passe bem*”. Na perspectiva deles, as aulas de música eram “*muito chatas*” e sempre os faziam escrever porque lhes dizia que se comportavam mal.

*Yo empecé a los ocho años en primer grado.
Cuando pasé a tercero mi mamá me cambió a esta
escuela. Yo tenía que ir a tercero pero me pusieron
en segundo*

O caso da menina que me contou que ao ingressar na escola a haviam feito repetir o ano não era o único. Vários dos meninos deste grupo não haviam tido boas experiências na escola. Eram vários os que, por diferentes circunstâncias, tinham refeito uma mesma série; em todos os casos, isto era recordado com tristeza e, às

vezes, com certa raiva. A sensação que muitas vezes me ficou, depois de ouvir algum comentário sobre este tema realizado por algum menino deste grupo, era que eles não se sentiam ajudados pelos adultos na escola. Diferenciavam a algumas docentes e a algumas auxiliares, mas confiavam na maioria. Percebi, com freqüência, que se proteger dos adultos era uma atitude coletiva muito marcada na maior parte dos alunos e alunas deste grupo.

Entretanto, era muito significativo escutar que, junto às reclamações e aos protestos que faziam contra alguns auxiliares e docentes, muitas das crianças que viviam longe da escola, em outro bairro, afirmavam que não queriam mudar à escola mais próxima de suas casas. Uma menina um dia foi muito explícita e me disse:

Yo vivo en la calle 885, al lado de la otra escuela. Para mi que esa escuela no enseña nada y está en un barrio que no me gusta. En esta escuela tenemos maestras que a veces son malas, pero mi mamá siempre dice que aquí enseñan y que los pibes, al menos, no roban.

Os motivos que argumentavam alguns meninos e meninas que viviam afastados do bairro da escola para a escolha da 40, em geral estavam relacionados à valorização do ensino que se dava e aos alunos que freqüentavam. Desde a perspectiva de muitos deles, estar nesta escola representava um êxito em comparação aos seus vizinhos que freqüentavam outras escolas menos prestigiadas. Isto também correspondia com a escolha da praça que estava na frente da escola como lugar de encontro e brincadeira entre pares.

Para determinados adultos da escola, o fato de que alguns meninos da quinta estivessem nessa praça significava um alerta frente a possíveis “desvios” e “comportamentos indesejáveis”. No entanto, para eles implicava o acesso a um espaço que os prestigiava. Os meninos e as meninas conheciam muito acerca da intensa vida social dessa praça e diferenciavam, de uma maneira muito similar aos adultos, os comportamentos corretos dos incorretos, o que estava bem e o que estava mal a partir de critérios próprios, segundo os modos de uso espacial e temporal da praça. Isto é, conheciam e podiam separar com muita clareza os

setores perigosos dos tranquilos, assim como os horários de risco e de tranquilidade. Estas maneiras de compreender as diferenças originavam, às vezes, interpretações opostas às dos adultos, que tendiam a generalizar a praça e seus freqüentadores sob a categoria de “perigoso”, perspectiva que, para as crianças e os mais jovens, era pouco ou nada compreensível.

CAPÍTULO 3

MALVINAS E A ESCOLA: PRODUÇÃO E DESMANTELAMENTO DA NAÇÃO

Introdução

O relato que apresento a seguir foi narrado por Bety, a diretora da escola quando iniciei meu trabalho de campo. Com um gênero que lembra as epopéias, me contou a história de uma bandeira argentina, muito especial, única, que foi “*a bandeira do Belgrano*” e que na atualidade também é “*a bandeira da 40*”.

“*Bandeira do Belgrano*” porque foi una das bandeiras que ondearam no Cruzeiro A.R.A. (*Armada de la República Argentina*) General Belgrano, afundado no dia 2 de maio de 1982 pela Armada Britânica durante a Guerra das Ilhas Malvinas. “*Bandeira da 40*” porque representa a escola em eventos e cerimônias realizadas dentro e fora do edifício escolar.

Em diversas oportunidades, outras pessoas aludiram a esta mesma história ou a relataram também e, praticamente sem variações no principal. Entretanto, essa primeira versão de Bety foi muito sugestiva porque estava incorporada à apresentação que fez de si mesma e da escola e porque, à medida que avançou meu trabalho de campo, adverti que, como discurso, formava parte de um modo de intervenção política.

Nesse sentido, proponho entender a história sobre a *bandeira do Belgrano* como um exemplo de um estilo de prática política que busca reivindicar o caráter exemplar do comportamento de alguns atores desvalorizados, desconhecidos ou desqualificados por outros discursos sociais – em sua maioria dominantes e oficiais – numa perspectiva nacional e popular e apelando a um repertório de símbolos, sentimentos, crenças e valores escolares. Veremos através do relato e da análise, o conjunto de questões que ficaram implicadas nessa história e como foram combinadas. Isso nos dará lugar a compreender que, em termos políticos, essa forma discursiva permitiu a Bety instalar-se em um lugar simbólico sem competição com outros atores da escola que lhe disputavam fragmentos de poder

e, assim, tentar reinstalar na comunidade local uma imagem de prestígio da escola similar à que teve em uma etapa anterior.

Aparição da Bandeira

No ano 1987, Bety foi nomeada diretora da então escola primária N° 40 “*Islas Malvinas*” de Villa La Florida, hoje E.G.B. 40. Pouco depois de assumir o cargo, um dia, em companhia da vice-diretora que atuava nesse momento, encontraram uma bolsa que guardava em seu interior um trapo enrugado. Segundo me contou, se surpreenderam com as cores celeste e branco desse trapo e sem saber o que era, o tiraram e o estenderam. Quando o desdobraram, depararam-se com uma bandeira. E a surpresa foi ainda maior quando a viram, porque era grandíssima em comparação com as que se encontram habitualmente nas escolas e porque, na mesma bolsa, também havia duas bandeirolas. Por aqueles tempos, uma das professoras mais antigas lhes havia contado que, entre os anos 1983 e 1984, bastante tempo depois de terminada a guerra das Malvinas, havia chegado um rapaz desconhecido e havia entregado essa bandeira e as bandeirolas. Tratava-se de um ex-soldado conscrito da Marinha durante a guerra das Malvinas que havia cumprido o serviço militar obrigatório como tripulante do navio General Belgrano, afundado pela Armada Inglesa. Era, por tanto, um sobrevivente. Emocionada, Bety recordou o que lhe haviam contado:

“ra um rapaz que estava fazendo a colimba³⁵, lhe coube ir ao Belgrano e se salvou. Quando o barco afundava e os botes se aproximavam para salvar os sobreviventes, este rapaz levantou a cabeça, olhou e viu uma das bandeiras dos lados, uma das maiores que tinha o barco. Nesse momento, pensou que o barco afundava e a bandeira também, junto com o barco. Então correu, envolveu a bandeira no corpo, arrancou as duas bandeirolas e depois se atirou ao bote.

³⁵ *Colimba* é um argentinismo que originalmente designou satiricamente ao soldado conscrito. Suas três sílabas aludem a três ações: *co* de correr, *lim* de limpar y *ba* de varrer (NT: do espanhol “*barrer*”). Mas na atualidade o termo perdeu seu sentido original e se utiliza como sinônimo de soldado conscrito. É também um modo de distingui-los de quem realiza a carreira militar.

O impacto que causou aquela história a Bety, a levou a perguntar mais. Mas não foi muito o que conseguiu averiguar. No arquivo da escola haveria, supostamente, uma ata de recepção da bandeira, mas não se sabia com exatidão nem onde estava, nem o que dizia. Bety considerava que a bandeira e as bandeirolas haviam sido entregues em um ato quase íntimo, ante a presença de poucas pessoas que só a receberam e a guardaram. Em seu relato, Bety fez suas as palavras que se repetiam na escola nesse momento: aquele ex-soldado, depois de tudo o que havia vivido e padecido durante e depois da guerra, havia considerado que era esta escola, chamada “*Islas Malvinas*”, o único lugar onde podia estar resguardada e protegida a bandeira. Segundo conjecturava, sabia que as crianças e os professores eram os únicos que saberiam cuidá-la.

Bety tentou encontrar esse ex-soldado porque o considerava um herói, “*um jovem que quase entrega a vida pela bandeira*”. Buscaram-no, colocaram cartazes, perguntaram entre os vizinhos, mas ninguém o conhecia. Nunca conseguiram saber sequer se era do bairro. No relato, Bety o definia como um “*herói anônimo*” porque não só havia se arriscado para evitar que a bandeira se afundasse com o barco, mas também o havia feito com sua decisão de entregá-la a uma escola e não devolvê-la a seus donos originais, a Armada Argentina.

Com este relato quase mítico do resgate e a doação da *bandeira do Belgrano*, ao apresentar intimamente vinculados entre si a escola e o soldado desconhecido, salvador anônimo do símbolo mais apreciado da nação, Bety punha em jogo uma intencionalidade política complexa. Como a seguir exporei, nesse relato, a posição dos atores no drama social das Malvinas ficava alterada em relação à versão “oficial” e a Escola 40 – desprestigiada nos últimos anos por uma série de fatores – aparecia como instituição, ao mesmo tempo, reivindicada e reivindicadora.

Para alcançar a compreensão profunda da intencionalidade política do relato, é necessário recordar que a guerra das Malvinas se iniciou quando o governo argentino de fato – que governou entre 1976 e 1983 – ordenou em 2 de abril de 1982 o desembarque e a ocupação da capital de uma das Ilhas Malvinas, chamadas Falkland Islands pela Grã-Bretanha, que detinha sua posse desde 1833, considerada desde sempre pela Argentina como usurpação de uma parte de seu

território. Apesar de estar impulsionada por uma ditadura militar, impopular por várias razões, a ocupação e a guerra que seguiu à mesma contaram com uma grande adesão da população, que acompanhou com entusiasmo os relatórios oficiais sobre os supostos e contínuos triunfos militares, durante o curto período das ações bélicas.

A derrota e rendição do governo militar e a reocupação das ilhas pelas tropas inglesas marcaram o começo do final da ditadura. Os militares argentinos foram considerados pela maior parte da sociedade civil como os responsáveis diretos da derrota, e se estendeu um clima oposto ao que havia prevalecido durante o desembarque e o desenvolvimento das operações bélicas. As sensações de raiva, desengano e fracasso entre a população durante o período de pós-guerra se expressaram através de formas de rejeição aos militares por sua covardia, de horror pelo tratamento que haviam dado aos soldados combatentes e de repúdio pelos comportamentos corruptos dos militares de alta patente. Por sua parte, o governo militar depois da capitulação, já politicamente debilitado, utilizou todos os meios possíveis para impedir que circulasse informação sobre o período bélico, tentando impor um manto de silêncio sobre os fatos. Os ex-soldados não encontraram espaço de reconhecimento pleno. As autoridades militares lhes exigiram o silenciamento de sua experiência de guerra e evitaram toda forma de ato público de boas-vindas por seu retorno. A população civil expressou de diversas maneiras seu reconhecimento, mas se tratou mais de uma espécie de proteção, resguardo, pena e ajuda por considerá-los vítimas, que de uma afirmação do valor da atuação. Por sua parte, os ex-combatentes buscaram lugares de presença e reconhecimento público que de distintas maneiras foram alcançando. Depois de finalizada a ditadura militar, a partir de 1983 e até fins da década, disseminou-se um programado “esquecimento” e silenciamento da guerra e suas conseqüências, conhecido como processo de “desmalvinização”. A aparição do ex-soldado na escola ocorreu precisamente durante o começo desse processo.

Essa situação de ausência de reconhecimento e “esquecimento” foi congruente com o relato do sobrevivente do afundamento do navio General Belgrano, que entregou a bandeira de guerra da Armada à escola em forma anônima e silenciosa,

quase clandestina, porque foi o modo que encontrou naquele momento, para inscrever sua história de maneira ativa e alcançar um merecido reconhecimento.

Resgate da Bandeira

A história da *bandeira do Belgrano* na escola, redimida e entregue por um ex-soldado, não acabava ali. Segundo o relato de Bety, continuava com um novo resgate: o de sua própria intervenção ao retirá-la do esquecimento.

Recordemos que de acordo com sua narração, ela a encontrou dentro de uma bolsa, “*como um trapo*”, como se fosse um pano qualquer e em desuso. Soube em seguida que se tratava de uma bandeira argentina distinta das escolares e que, obviamente, se encontrava escondida. Depois conheceu sua origem heróica, exemplar e, ainda que impreciso, reconhecível porque o estandarte pátrio exibia todos os signos de ser, efetivamente, uma bandeira de guerra, com todas as insígnias e detalhes do caso. Ao mesmo tempo, advertiu imediatamente a irrelevância que as autoridades anteriores haviam outorgado ao acontecimento da aparição dessa bandeira na escola. Escutou o que lhe contavam e foi tecendo um relato que acabou por conferir existência efetiva a essa bandeira e um papel histórico em tempo presente. Uma narração que a vinculava a um passado glorioso, depois silenciado, mais tarde ocultado e, finalmente, recuperado. O soldado evitou que essa bandeira ficasse rendida ante o inimigo e ela, a nova diretora, que ficasse esquecida. Assim, este segundo resgate, recuperou o sentido do primeiro, ao dar continuidade à redenção iniciada pelo ex-soldado, que havia permanecido incompleta. Graças a ambos, essa bandeira foi salva do esquecimento.

Bety me contava que sempre era muito emocionante a presença dessa bandeira porque era muito grande e a faziam ingressar ao cenário dos atos desdobrada e transportada por vários meninos e meninas. Além disso, ganhava especial atenção porque em todas as ocasiões se fazia saber sua origem. Sempre, em qualquer ato, se anunciava o ingresso da bandeira argentina e as pessoas aplaudiam sua entrada, mas neste caso ainda se comunicava que ingressava outra, que era a *bandeira do Belgrano*. E, como parte de sua apresentação, se mencionava alguma referência ao

valor da independência, a nacionalidade, a defesa do território ou, como gostava Bety, alguma metáfora que condensasse este conjunto de sentidos. Como por exemplo: “*Para nós é como ter um pedacinho da bandeira dos Andes*”, indicava uma equivalência entre esta e a bandeira do Exército Libertador a mando do General San Martín, durante a Guerra da Independência. Traçava assim a interessante continuidade de uma façanha única que envolvia as lutas pela independência do século XIX e pela soberania territorial da nação na tentativa de reconquistar As Malvinas.

A emoção também atravessava sua própria história como professora. Contava:

Eu sou da geração das professoras que mandávamos cartinhas com nossos meninos aos soldados. Minhas companheiras passavam o tempo tecendo cachecóis, e entre todas juntávamos chocolates.

Desse modo recordava o lugar que tiveram as escolas durante o período da guerra das Malvinas. Enquanto se estendeu a guerra, em 1982, as escolas funcionavam como centros onde se juntavam agasalhos e alimentos para enviar às tropas. Uma grande parte dos docentes colaborava com estas tarefas e procuravam também somar seus alunos a essa espécie de “*cruzada nacional*”, como se denominou na época. O vazio que produziu a derrota se expressou no silêncio, e por muitos anos nas escolas não se falou do que havia ocorrido. Nem os docentes, nem os alunos, nem as famílias receberam um reconhecimento por sua colaboração. A emoção a que tão enfaticamente aludia Bety expressava seu esforço em converter a frustração de um sentimento de lealdade patriótica traída em heróica recuperação e acolhida da bandeira do Belgrano, símbolo que agora a escola, por seu intermédio, protegia e tornava sagrado. Assim, este segundo resgate da *bandeira do Belgrano*, protagonizado pela diretora da escola, transformava retoricamente e agregava outros sentidos ao símbolo. Já não se tratava apenas da bandeira que resguardava os valores da defesa do território nacional por não ter sido rendida ao inimigo, era também o símbolo que mantinha viva a memória da guerra das Malvinas como parte da história heróica pela independência nacional. Ainda, a seus significados como bandeira de guerra havia somado os valores que a

constituíam em bandeira escolar. Era um gesto político que redefinía o sentido da “causa das Malvinas”, o papel dos atores durante e depois da guerra, bem como a posição e a importância da escola. Estes aspectos podem-se entender melhor, ao analisar o que designei como apropriação da bandeira, para ressaltar o terceiro momento deste relato.

Apropriação da Bandeira

Bety dizia que a *bandeira do Belgrano* era patrimônio da Armada Argentina e, ao mesmo tempo, afirmava que pertencia à Escola 40. Seu modo de expressá-lo era contundente:

São muitos anos que está aqui e ninguém a reclamou. E eu digo: sobre meu cadáver vão levá-la. Enquanto eu seja a diretora desta escola, não.

Firmada em seu lugar de autoridade escolar, dando inclusive a sua decisão uma inflexão heróica, ela continuava e completava o desejo e o gesto heróico do ex-soldado que a resgatou e a entregou para que fosse cuidada e resguardada. Para Bety, “*Malvinas era uma dívida não saldada com o povo e com os que ficaram; os sobreviventes.*” Lamentava-se porque os ex-soldados não haviam sido reconhecidos como heróis de guerra, porque muitos não tinham trabalho nem ocupação e mendigavam. Estava convencida que a vinculação com a escola era um modo de enaltecê-los e de *saldar a dívida* que a sociedade tinha com eles. Para materializar esse vínculo, Bety decidiu incorporar como padrinhos da escola os membros da Associação Veteranos das Malvinas de Quilmes.

Os padrinhos para as escolas são figuras que constituem sua base e outorgam prestígio a sua existência como instituição. A figura dos padrinhos sempre cumpre um papel protetor. Em alguns casos, para sua escolha pondera-se o apoio financeiro; em outros, procura-se prestígio e vínculos institucionais. Neste caso, o prestígio e o reconhecimento foram em um duplo sentido: para a escola e para os Veteranos. Em relação à escola, ficava enfatizada sua identidade como portadora de valores nacionais, através do reforço do nexo simbólico com as Malvinas,

colocado na figura dos ex-soldados. Quanto aos Veteranos, outorgava-se a eles um lugar institucional que os reconhecia como protetores, papel que tentavam reivindicar para eles mesmos³⁶ contra a vontade oficial e de alguns setores da sociedade. Tratava-se certamente de um duplo gesto com grande significação política.

Assim, em 2 de abril do ano 1992 – em pleno processo de “desmalvinização” e de auge das políticas de privatização em nível nacional –, na praça que está frente a seu edifício, a escola realizou a comemoração dos dez anos do desembarque e a cerimônia de designação de seus padrinhos: a Associação de Veteranos das Malvinas de Quilmes. Com a intenção de transmitir-me a intensa emotividade que se viveu aquele dia, Bety me mostrava algumas fotos que decoravam o escritório da direção e me nomeava os convidados. Dizia-me que a praça estava cheia, haviam ido muitíssimas pessoas do bairro e representantes de várias instituições. Em uma foto pude distinguir as bandeiras da escola, dos Veteranos, da Polícia e da Associação Bombeiros Voluntários da localidade. Em outra, uma fila de vários homens, alguns com uniforme militar e outros com trajes civis, e de um lado, duas mulheres, uma das quais era Bety e a outra era a secretária geral da seção local de um dos sindicatos docentes. Bety me explicou que alguns iam vestidos de civil “*porque depois do que havia passado*” não queriam saber de nada com a Armada. Mostrou-me também a foto na qual se exibia a *bandeira do Belgrano*. Sua presença confirmava, em palavras de Bety, “*o vínculo que a escola tinha com as Malvinas e com os ex-soldados*”.

A *bandeira do Belgrano* foi incorporada como parte da representação da Escola 40 em todos os atos. Bety me contava que para todas as datas pátrias nessa escola, além de escolher o portador e as duas escoltas que levavam a bandeira de cerimônia como em todas as escolas, cada professora escolhia um menino ou uma menina de seu grupo para levar a *bandeira do Belgrano*. Também a levavam

³⁶ Na descrição que Guber desenvolve sobre as particularidades do ato central que se realizou na cidade de Buenos Aires em comemoração da guerra das Malvinas, em 1991, explica esta reivindicação: “*Los ex soldados no eran ni totalmente civiles, ya que luchaban por un honor militar, ni totalmente militares, pues se presentaban como parte del pueblo negado y oprimido por los comandantes de Fuerzas Armadas anti-nacionales y anti-populares; eran civiles y militares a la vez y por lo tanto podían reivindicarse como ‘protectores de la Argentina’*” (2004: 214).

quando compareciam a atos oficiais, como os desfiles tradicionais, que se realizavam com a participação de todas as escolas do Município.

Mas essa bandeira não apenas era importante para a escola porque a usavam nas cerimônias. Era também fundamental, como símbolo em manifestações de protesto. Segundo o relato, a bandeira havia sido levada a mobilizações organizadas pelo sindicato docente e também a outras nas quais se protestava contra o fechamento de fábricas. Essa bandeira foi se instalando como parte da escola de tal maneira que, até quando os convidavam a participar de atos e eventos, fossem oficiais ou de protesto popular, lhes pediam que a levassem. E eles sempre o faziam porque, como várias vezes me reiterou Bety, “*essa bandeira era como que os protegia*”.

A fins de 2001, uma grande rebelião cidadã na cidade de Buenos Aires produziu a renúncia do governo de então, como culminação de muitos processos de mobilização social e de mal-estar dos anos 90. Seguiu-se um período de grande instabilidade política, com saídas institucionais mais ou menos frágeis e a sucessão de vários presidentes. No marco dessa crise de legitimidade do Estado, os novos governantes implementaram algumas ações espetaculares para recuperar credibilidade, que incluíram uma atualização da retórica nacional/popular sobre a dívida externa, sobre o alinhamento com os Estados Unidos, etc. Entre outros temas, a “causa das Malvinas” saiu da penumbra e foi crescentemente reinstalada oficialmente no espaço público. Nesse marco, quando se cumpriram vinte anos do desembarque, no ano 2002, realizou-se um ato comemorativo no centro da cidade de Quilmes, e a Escola 40 foi convidada a participar com a *bandeira do Belgrano*. Com este último episódio, o relato se encaminhou a um final bem-sucedido, quase triunfal, no qual a escola foi consagrada como a possadora legítima da bandeira e reconhecida como tal pela instituição à qual originalmente havia pertencido.

Aquela homenagem se realizou na praça central de Quilmes frente à entrada principal da Prefeitura de um lado e à Catedral de outro. Bety me contou que havia muita presença de militares uniformizados. Lá estavam os altos chefes das três Forças Armadas – o Exército, a Marinha e a Aeronáutica –, mas a Marinha tinha mais representação, porque se fazia uma homenagem especial aos “*heróis caídos*” no afundamento do Navio General Belgrano. Estava presente a banda da

Marinha, “*um homem com bastão que teria combatido*” e vários oficiais da Armada.

Bety foi ao ato em um ônibus com um grupo de alunos e alunas, algumas professoras, a presidente da Cooperadora e várias mães. Ao aproximar-se para ingressar à praça, organizou-se uma cerimônia para recebê-los e a representação da escola teve um papel privilegiado no evento. Colocaram-nos em formação ao redor do mastro central da praça, a bandeira do Belgrano sustentada pelas crianças no meio, por sua vez rodeadas por uma guarda de quatro marinheiros vestidos com trajes cerimoniais e a cúpula maior da Marinha. Bety ainda recordava o momento em que desfilaram com muita emoção. Dizia-me:

Mesmo que alguém tenha um pouco de coisa com os militares³⁷, a música da banda era algo muito especial, ao ouvi-la tocar e ver os meninos levando essa bandeira tão imensa. E, além disso, o que dirigia o Cerimonial anunciava: entra a Escola N.º 40, Ilhas Malvinas, que guarda o pavilhão do navio General Belgrano. Me tremiam as pernas.

Contou-me então que, nesse momento, olharam-se aliviadas ela e Dora, a presidente da Cooperadora, porque até esse momento haviam pensado que, mais cedo ou mais tarde, um dia teriam que devolver seu precioso troféu à Marinha. Mas, finalmente, nesse momento, perceberam que já não deviam temer mais a perda da bandeira do Belgrano. “*A bandeira está aqui e vai ficar aqui*”, disse, completando seu relato.

Malvinas e a reivindicação da Escola 40

Este relato acerca de como a *bandeira do Belgrano* chegou a ser a *bandeira da 40*, que, como assinaléi mais acima, escutei no início de meu trabalho de campo, me levou a pensar muito nos sentidos que podia ter a encruzilhada de histórias em cujo centro a diretora se representava. Em princípio, parece lógico que uma

³⁷ Uma expressão que qualquer argentino como eu podia entender, referida a baixa reputação que têm os militares como consequência de sua atuação durante o último período em que governaram o país – 1976 a 1983 – através de um regime de “terrorismo de Estado” e durante a Guerra das Malvinas.

instituição escolar seja apresentada por sua autoridade através daquilo que a prestigia, mas por que apelar com esse relato ao valor da posse dessa bandeira? E por quê entrelaçar a memória das Malvinas e a figura dos ex-soldados em um relato reivindicatório da escola?

A resposta à primeira pergunta nos orienta à busca do que simbolizava essa bandeira. Por um lado, era símbolo de uma derrota bélica dado que era a bandeira do *Cruzeiro* cujo afundamento foi a maior catástrofe de toda a guerra e produziu o maior número de vítimas durante todo o conflito – grande parte das quais resultaram “desaparecidos em ação”³⁸. Por outro lado, era o emblema de reabilitação da causa da soberania nacional protagonizada pelos ex-soldados. O êxito ou o fracasso militar passou assim a ter um valor secundário, e o valor principal se centrou no heroísmo do ex-soldado em sua defesa de um símbolo de soberania. O relato apontava à dimensão ética do ex-soldado, apresentado, além disso, como um milagre, porque sobreviveu a uma situação quase impossível e porque evitou que a bandeira se afundasse com o *Cruzeiro*. Em outras palavras, salvou sua vida e a de um símbolo da nação.

Isto se compreende em toda sua amplitude ao tomar em conta o lugar que tem a bandeira entre os argentinos, como um dos símbolos que articulam o comum pertencimento à nacionalidade. Este traço, que caracterizou expressões de nacionalismo em outros países, apresenta uma particular ênfase no caso argentino, onde a veneração aos símbolos nacionais parece estar tingida de certa obsessão. Isto se faz especialmente evidente nos modos em que se inculcam sentimentos e crenças de fervor nacionalista através de formas ritualizadas de sacralização dos símbolos patrióticos, em especial da bandeira, nas escolas.³⁹ No caso da *bandeira do Belgrano* esse valor simbólico era realçado pelo fato de ser uma relíquia, um resto material pertencente ao barco emblemático da guerra. Graficamente, dizia que era como “*ter um pedaço da Bandeira dos Andes*”. Era, ao mesmo tempo,

³⁸ 323 dos 649 mortos e desaparecidos durante o conflito foram vítimas do afundamento do Navio A.R.A. General Belgrano. Sobre este fato pode-se consultar Guber (no prelo).

³⁹ Em todas as escolas do país, a jornada escolar se inicia e se conclui com um ato durante o qual todos os alunos com seus docentes de pé e em formação, recitam ou cantam uma oração à bandeira enquanto esta é hasteada, ao começo do dia e arriada, ao final. Além do mais, todos os atos comemorativos de efemérides pátrias são presididos pela bandeira nacional, que se recebe e se despede de um modo estipulado. Também os atos escolares relevantes, como por exemplo as cerimônias de formatura, são iniciados e concluídos com o ingresso e a despedida da bandeira. E, é claro, toda saída da escola a um ato público se realiza com a bandeira de cerimônia de cada escola.

símbolo e emblema que remetia à pátria e fragmento único, material e insubstituível do navio de guerra e do martírio de seus tripulantes. Estavam assim dadas muitas das condições para o reconhecimento coletivo de seu valor sagrado ou quase sagrado. Não há escola sem sua bandeira, e esta e as cerimônias implicadas são uma parte substancial de sua identidade.⁴⁰

Para responder à segunda pergunta, é necessário advertir que no relato se entrelaçavam referências a duas histórias – a das Malvinas e a da escola. Ao reconstruir e analisar esse entretecido encontrei semelhanças e correspondências entre ambas que estavam centradas no tipo de atores que ocupavam o protagonismo do relato, no modo em que se definia a “causa das Malvinas” e na forma como se enfatizava a passagem da Marinha de Guerra à Escola 40 como instituição legitimamente possadora do símbolo nacional. Entendi que o esforço por enfatizar o papel da escola no resgate do grande símbolo nacional não era alheio ao processo de desprestígio vivido pela mesma nos últimos anos, de modo que o relato, quase épico, da chegada da bandeira implicava, também, uma tentativa de voltar a colocá-la em um lugar de prestígio, reconhecimento e alta consideração pela comunidade local, tal como havia sido no passado.

Povo e Nação: uma síntese escolar

Como já adiantei, a guerra que se desatou nas Ilhas Malvinas contra Grã-Bretanha em 1982 foi apoiada e acompanhada em seu início pela maior parte da sociedade, apesar do caráter ditatorial do governo argentino. Distintas vozes acadêmicas, políticas e jornalísticas interpretaram depois as razões desse apoio massivo como produto de uma reação nacionalista articulada por uma manobra política dos

⁴⁰ Uma professora rural expressou o sentido profundo da importância escolar da bandeira e a inculcação de sua veneração. Amargava não conseguir que as autoridades lhe enviassem uma bandeira para sua escola, comentava ante um grupo de docentes que, sem o hasteamento e o arreo diário da bandeira, sentia que não estava na escola. Então, havia optado por colocar uma bola no lugar que correspondia à bandeira e junto das crianças de pé e em formação, recitava todos os dias a oração à bandeira, como se alguém a estivesse hasteando e arriando. Isto ocorreu no ano 1991, quando dei um curso a professores de escolas rurais do norte da província de Neuquén, no noroeste da Patagônia Argentina. A professora dava aulas em uma escola que freqüentavam dez crianças de um povoado chamado Colipilli Abajo. A escola e a casa da professora funcionavam em um mesmo trailer que todos os dias essa professora acomodava para receber e dispensar seus alunos.

militares. Entretanto, outros aspectos do contexto sociopolítico e econômico e o peso que já tinha Malvinas como reivindicação política desde finais do século XIX e que se consolidou durante o século XX como símbolo de uma causa nacional desde tradições partidárias, políticas e ideológicas muito diversas, permitem compreender que o acompanhamento massivo teve um significado muito mais complexo que o de uma simples reação de corte nacionalista⁴¹. Assim, o momento de desembarque e o conflito bélico junto à promessa de recuperação das Ilhas Malvinas, foram experimentados por uma maioria como uma situação que unificava a todos como nação, apesar de seus antagonismos, e os reunia novamente em espaços públicos. O terrorismo de Estado, a proibição da atividade política e o estado de sítio haviam produzido milhares de assassinatos e desaparecimentos de pessoas e a conseguinte desagregação dos coletivos e o recolhimento aos mundos privados. Este reingresso ao espaço público através de atos multitudinários e outras formas de mobilização coletiva, em um primeiro momento, pareceram concretizar o objetivo de obter uma base popular de apoio ao governo militar. Mas quando se produziu a derrota e a rendição frente aos britânicos, se reorientou instantaneamente contra esse mesmo governo e foi a ante-sala do fim da ditadura e da convocação de eleições. Ademais, começaram a ter maior difusão e recepção as denúncias dos organismos de direitos humanos sobre os crimes dos militares durante seu governo. Isto é fundamental para compreender as razões pelas quais, ainda tendo sido derrotados os argentinos nessa guerra, Malvinas continuou sendo um símbolo ao que se apela para prestigiar a nação na particular perspectiva de um tipo de discurso social discrepante do oficial.

Este tipo de discurso sobre as Malvinas é suficientemente complexo para requerer uma breve análise de seus diversos significados, imprescindível para entender em todo seu alcance a intencionalidade política de sua incorporação, sob formas escolarizadas, à definição da identidade da Escola 40.

No relato da diretora da escola, a guerra das Malvinas não aparecia desde a perspectiva da angústia e do desgosto de uma derrota, mas se vislumbrava o entusiasmo por uma causa à qual se referia sempre combinando a nação e o povo.

⁴¹ Para um aprofundamento sobre o debate em torno da explicação do apoio massivo ao conflito das Malvinas podem consultar-se Rosana Guber (2001, 2004), Federico Lorenz (2006).

O povo como fonte de valores nacionais e a identificação do nacional com o popular formam parte de um discurso social de grande difusão na Argentina desde a experiência nacional-populista do peronismo, retomada por outros partidos políticos, inclusive alguns de esquerda. Não teve um significado unívoco, mas sim suficiente flexibilidade para admitir distintas inflexões e ser usado como argumento com distintas posturas ideológicas. A dimensão territorial e as paisagens que identificam e aludem a esse território são elementos que compõem o quadro da idéia de nação; por isso o sentimento popular pelas Malvinas como confim territorial da Nação. A escola é a reprodutora destas referências e dos sentimentos a elas vinculados.

Assim, no caso deste relato, a “causa Malvinas” é nacional, enquanto parte de uma história de conflitos bélicos que procuravam alcançar a soberania territorial e a consolidação da independência. Mas – e aqui reside sua complexidade – o relato articula a causa das Malvinas à causa popular, praticamente passando por cima e substituindo os militares profissionais no episódio bélico. O povo aparece no período da guerra no protagonismo dos soldados conscritos – não militares – como heróis, e depois, no comportamento solidário das professoras e seus alunos, que acompanharam com doações, mensagens e vigílias aos soldados durante o conflito. Isto se prolongou mais tarde, quando a *bandeira do Belgrano* passou a acompanhar mobilizações populares levada por membros da escola. Neste caso, Malvinas, representada nessa bandeira, se incorporava às reivindicações populares. Assim, se confirmava a utilização da causa Malvinas como “uma reivindicação que permitiu expressar demandas políticas em um idioma considerado legítimo: o da Nação” (Guber; 2001: 107).

No entanto, Malvinas também levava consigo o desprestígio vinculado à derrota e o seguinte período de pós-guerra. Por um lado, a maior parte da sociedade se afundou na indignação e na decepção que, ainda que se manifestassem como rejeição aos militares mais que à causa, levaram a deixar de se falar de Malvinas. Portanto, a tática do silêncio emanava de duas fontes: da cúpula militar que governava o país e desejava que se esquecesse a vergonhosa derrota, e da gente comum, que não queria recordar a decepção sofrida. Durante o período da guerra, as escolas, como instituições nacionalizadoras por excelência e como parte da

maioria entusiasmada por recuperar território nacional, haviam apoiado ativamente a guerra, mas durante o período de pós-guerra se somaram ao silenciamento, como efeito lógico de uma grande confusão combinada com angústia e acentuada pela falta de elaboração de uma política da memória. Ora, reivindicar as Malvinas sem reivindicar as Forças Armadas se resolveu, nesse discurso, apelando ao sujeito histórico “povo”, deixando de fora a cúpula da sociedade e as instituições do Estado.

Na época do silêncio

O que ademais agregava heroísmo ao relato do que em seu momento fizeram a Diretora e os professores da Escola, foi que se produzia em pleno processo de silenciamento. Isto também era uma forma de contestação ao efeito poderoso de esquecimento e silenciamento provocado fundamentalmente pela atuação das autoridades militares primeiro, e do governo democrático que as sucedeu, depois. Entre outros acontecimentos, o governo militar fez os conscritos assinarem um documento pelo qual se comprometiam a guardar silêncio sobre sua experiência de guerra. Também proibiu os desfiles militares e evitou que se realizassem reuniões públicas para receber as tropas (Guber; 2004: 57). Ainda, esse mesmo governo utilizou todos os meios possíveis para impedir que circulasse informação sobre o período bélico e impulsionou uma espécie de silenciamento em torno dos fatos:

(...) las autoridades militares ocultaron a los retornados, aislándolos de sus conciudadanos, en algunos casos para mejorar su estado físico, pero sobre todo para evitar la difusión de sus relatos (Lorenz; 2006: 140).

E ademais escamotearam informação acerca da existência de muitos dos soldados mortos. Em 1984, quando se cumpria o segundo aniversário do desembarque, Raúl Alfonsín, o primeiro presidente democrático, decidiu eliminar essa data como feriado já estabelecido no ano anterior. Cabe assinalar que na Argentina, os governos sempre estabeleceram feriados como modo de comemorar datas

relevantes para a história da nação. Recentemente, no ano 2001, o dia do desembarque se restabeleceu como feriado, o que indica uma sorte de continuidade na política de esquecimento por parte dos governos democráticos que se seguiram à ditadura.

Tudo isto demonstra a força do silêncio que imperava naqueles anos, e nos situa para compreender o contexto e as conotações políticas da iniciativa da Escola 40 ao exibir pela primeira vez publicamente a bandeira do Belgrano. Situação que se vivia quando foi entregue pelo ex-soldado e guardada pelas autoridades, e a decisão de Bety de tirá-la à luz em celebrações públicas coloca a escola em um lugar de protagonismo no re-encaminhamento de uma releitura popular do episódio bélico das Malvinas. Devolve ao povo, agora localizado na escola, a narrativa da história.

Nas escolas sempre se ensinou que as Ilhas Malvinas eram argentinas: através dos mapas que representam o território nacional, nos conteúdos do ensino da história e no ato de comemoração anual do Dia da Soberania sobre as Ilhas do Atlântico Sul. A etapa da guerra não havia feito mais que enfatizar essa mesma orientação do ensino, mas também de todos os traços que compõem o nacionalismo inculcado nas escolas. A derrota e o período que a seguiu, caracterizado por uma desorientação geral, determinou que a maioria das escolas optasse pelo silêncio, como modo de ocultar o que se vivia como incoerência inexplicável. Como falar da pátria e da soberania sem mencionar as Malvinas? O que fazer com uma bandeira que é símbolo das Malvinas quando se optou pelo tranquilizador silêncio?

Essa opção pelo silenciamento incluiu, como assinali anteriormente, a tendência a invisibilizar os ex-soldados. Mas eles, de maneiras diferentes, organizados coletivamente ou através de comportamentos mais individuais, como o ex-soldado de nosso relato, tentavam reconquistar o espaço público para que a memória não fosse eliminada e assim, recuperar reconhecimento da sociedade e prestígio. Por isso, a bandeira não podia permanecer guardada em um lugar privado que não garantisse a possibilidade de representação nacional. Mantê-la em mãos privadas era como condená-la a um exílio particular e expropriar-lhe seu valor coletivo e

seu destino público. A entrega da bandeira à escola pode entender-se, então, como uma alegoria do reingresso da memória da guerra ao discurso público:

Al tratar de eliminar la memoria de Malvinas como si fuera un pasado vergonzante y partidario perteneciente a las Fuerzas Armadas del Proceso, la sociedad optaba por el olvido, exiliando a sus soldados al limbo del sinsentido y de un pasado que, en el dominio público, aparecía como inexistente. A la inversa, los excombatientes respondían que el silencio podía convertirse en insanidad, como el comportamiento autista, por ejemplo, de un ex concripto que ‘vive encerrado en su casa’ (Guber; 2004: 65).

A bandeira “encerrada em uma casa” também estava em um limbo de sem-sentido, pois ela pertence ao espaço público. E para a diretora da escola, mantê-la guardada também significava que o passado que representava se mantivesse inexistente. Ora, a recuperação do prestígio e a restauração da memória, na sua perspectiva, também demandava identificar o soldado que a havia entregado em custódia; mas não foi essa a decisão que ele parecia ter tomado.

É possível que o ex-soldado ao entregar de modo pessoal algo que não lhe pertencia, dado que era patrimônio da Armada, percebesse que infringia alguma norma e preferiu, portanto, não deixar seu nome registrado. Por outro lado, estava claro que, ao não devolvê-la à Armada e escolher outra instituição como uma escola, estava deixando inscrita de maneira pública uma desconfiança em relação à força que o levou ao Atlântico Sul. O desprestígio da Armada como parte das Forças, desde a perspectiva mais geral da sociedade, somado ao medo por possíveis represálias, outorgava uma lógica a esse modo anônimo e quase privado da entrega da bandeira. Além disso, o anonimato também pode formar parte da problemática mais geral, do processo de construção de identidade dos ex-soldados, que, inclusive como grupo, portou – e ainda porta – mais de um nome. Autodenominaram-se como “ex-soldados concritos” quando regressaram das Malvinas, como “ex-soldados combatentes” e “ex-combatentes” quando conformaram a primeira entidade que os agrupou e, simultaneamente, nos 90,

também como “veteranos de guerra”; mas por sua vez foram batizados por filmes, textos literários e jornalísticos como “meninos da guerra”⁴².

A escola e a “autoridade moral”

O relato da reabilitação pública dos Veteranos das Malvinas no décimo aniversário do desembarque, comemorado pela Escola 40 mediante um ato na praça de Villa La Florida, inscreveu uma história dentro do grande relato das Malvinas, outorgando-lhe desse modo um alcance muito maior que o episódio da comemoração da guerra e a cerimônia de apadrinhagem de uma escola. Esta narrativa se compreende mais plenamente ao enquadrá-la dentro de um discurso de setores da sociedade que, como assinala Guber (2000, 2001, 2004), longe de esquecer ou silenciar, mantiveram a memória da guerra referindo-se aos ex-soldados como protagonistas diretos e principais sujeitos de atenção e reconhecimento, tanto durante o período da guerra como depois da derrota.

O relato, como já antecipei, não só recuperava o prestígio dos ex-soldados e o valor simbólico das Malvinas, mas também o prestígio da Escola 40 e a autoridade moral de sua diretora.

A Escola 40 de Villa La Florida conservava reconhecimento dentro da sociedade local quando a diretora atual tomou seu cargo, em 1987. Esse reconhecimento derivava, em parte, do prestígio mais geral que tinha a escola primária estatal argentina e em parte, de sua própria história. Como assinalei na introdução, a imagem de prestígio da escola argentina se alimentou de sua tendência a totalizar o sentido de educar, a converter-se em instrumento de ascensão social, a exibir-se como espaço ascético física e moralmente livre de conflitos derivados de diferenças ideológicas, políticas, religiosas, doutrinárias, a sua capacidade de igualar e homogeneizar pelo pertencimento comum a uma nação. Esse sentido de pertencimento, ainda que inculcado pelo discurso das elites que impulsionaram e controlaram a conformação do Estado-nação, incorporou historicamente inflexões distintas à medida que foram irrompendo à vida política, ao longo do século XX,

⁴² Estes nomes expressam distintas posturas, lutas e contradições e revelam as dificuldades na construção da identidade dos ex-soldados. Uma exaustiva análise sobre este tema se encontra em Guber, 2004.

distintas forças sociais, políticas e culturais que reclamaram sua visibilidade como parte da nação. O significado da nação não permaneceu fixado nos termos iniciais da elite e se nutriu sempre das idéias e sentimentos gerais inculcados pela escola argentina, o que permitiu, ao mesmo tempo, manter vigente o sentimento de adscrição à nação e o prestígio da escola.

A própria história da Escola 40 fez seu esse prestígio mais geral. Recordemos que foi a primeira fundada na zona, em uma etapa de grande expansão das escolas primárias e de ênfase na transmissão de valores e sentimentos nacionalistas e que, ademais, sua identidade esteve associada a um nome de fortes ressonâncias nacionais. Mas desde os princípios dos anos noventa, a Escola 40 ingressou em uma curva de desprestígio que também afetou à diretora. Atingiu-a o efeito de um processo de desvalorização e desautorização das escolas primárias públicas de todo o país, que, agravado pelo fato de ter sido induzido pela própria política estatal, nela se fez sentir fortemente. Essa programada decadência geral das instituições de educação pública apresentou singularidades nesta escola, por sua história e o contexto local em que estava inserida. Sofreu o duplo impacto das mudanças abruptas econômicas e sociais, muito especialmente o fechamento das fontes de trabalho na zona e o conseqüente desemprego em Villa La Florida, resultantes da situação mais geral do país e das mudanças do próprio sistema escolar.

O modo enfático que Bety utilizou para narrar a luta que ela encabeçou para alcançar o pleno reconhecimento da Escola 40 como depositária da *bandeira do Belgrano* tem estreita relação com o processo de desprestígio da instituição. Existia uma coincidência temporal entre o período inicial de sua atividade como diretora da escola e o lapso em que começaram as críticas explícitas de familiares de alunos, vizinhos e de pessoal docente e não docente em relação à escola. Muitas dessas críticas, ademais, se materializaram em um evidente êxodo de alunos e alunas que redundou também na diminuição da matrícula. Os familiares que podiam, solicitavam transferências a outra escola muito próxima ou a escolas privadas religiosas, porque sustinham que nessas escolas não se “faziam tantas greves” e porque havia “mais controle”.

Isto acontecia entre 1988 e 1993, uma época em que a instituição escolar era alvo constante de uma propaganda negativa, difundida pelos meios massivos de comunicação e acompanhada por discursos políticos e acadêmicos, que tinha ressonância entre uma grande parte da sociedade. Com argumentos desqualificantes acusavam-se as escolas de anacrônicas, tradicionalistas e aos docentes de conflituivos, ignorantes, desatualizados. As críticas e acusações que recebia a Escola 40 formavam parte deste clima, mas, além disso, eram especialmente duras porque a diretora levava adiante um discurso e um agir de contestação explícita à dita propaganda que marcava diferenças taxativas com a etapa anterior da escola. Como dizíamos antes, o problema com o qual se enfrentava Bety era que carregava a história do prestígio perdido da 40 e era, em parte, acusada como responsável do processo de decadência, sem que se percebesse que as raízes desta se encontravam na fase histórica pela que a educação pública argentina atravessava. A isso se somava o fato de que era muito difícil, nessa época, manter posições e perspectivas de confrontação com os discursos dominantes de crítica à escola pública. E isto, por sua vez, era tão complicado quanto confrontar o processo de desmalvinização. A ambos os objetivos se dirigia Bety quando colocava no centro da cena escolar a reivindicação da *bandeira do Belgrano*.

Por isso, em seu relato, não era um simples detalhe que essa bandeira tivesse estado guardada e amassada antes de sua chegada. Era o sintoma de algo muito grave que estava acontecendo: essa escola havia esquecido que era custódia por excelência dos símbolos nacionais. Para corrigir isto, esforçou-se por difundir que a havia encontrado. Mas para salvar a bandeira, a memória das Malvinas, salvar a honra dos ex-soldados e salvar a escola não bastava que se fizesse público seu achado. Era fundamental que a comunidade escolar e local experimentasse uma devoção profunda por essa bandeira. A cerimônia de nomeação da *Asociación Veteranos de Malvinas* de Quilmes como padrinhos da escola em 1992 foi um evento orientado a esse propósito.

Mas aquilo que provocava o desprestígio da Escola 40 não apenas continuou, mas se aprofundou durante toda a década de noventa. As bruscas reestruturações produzidas na instituição ao transformar-se em escola geral básica, a escassez

orçamentária, os baixos salários de docentes e auxiliares, o processo de crescente empobrecimento e precarização da vida da maioria da população local, e as conseqüentes reações de protesto e demanda, entre outros fatores, provocavam dificuldades no funcionamento habitual da escola que para muitos, em parte, derivavam do modo como a diretora conduzia a escola.

Por outro lado, a própria diretora, mais tarde, recordando esta etapa, me disse que ela sentia que havia ocorrido uma “*calamidade*”, que a escola “*havia se partido em pedaços*” e que isso lhe provocava uma “*angústia tremenda*.” A sensação de que estava acontecendo um desastre que afetava a todos era coletivamente compartilhada, mas as ações frente aos graves acontecimentos não eram sempre coincidentes. E a diretora, entre outras ações, aferrou-se à *bandeira do Belgrano*, porque, como ela dizia essa bandeira “*os protegia*”, talvez do desastre, talvez dos conflitos e das disputas, talvez da angústia, talvez da fragmentação definitiva como escola e como Nação. Como se a instituição, ao apropriar-se dela, tivesse sido investida de muitos dos valores perdidos que conseguia recuperar.

O relato de Bety era então uma história escolar de luta constante pelo reconhecimento, contra o esquecimento e o silenciamento, que tentava recuperar prestígio para a escola retomando a função nacionalizadora que historicamente havia cumprido. Apoiava-se em uma tradição e, ao mesmo tempo a reformulava, associando a nação ao popular. Nesta história a escola se apropriava das Malvinas e, ao mesmo tempo, expropriava as Malvinas do domínio militar. Assim, Malvinas era história popular, como as canções pátrias e as marchas são também um repertório musical que a escola assimilou e expropriou de sua origem militar. Era uma apelação às Malvinas como alegoria da escola, que mostrava como ambas haviam sido injuriadas e pouco reconhecidas e como ambas encarnavam uma existência onde se materializava, ao mesmo tempo, a produção e o desmantelamento da nação.

Dimensões pedagógicas e imaginário escolar

Analizamos o relato da *bandeira do Belgrano* como uma prática discursiva tendente a reorganizar uma história para situar a escola em um lugar simbólico de

prestígio, assim como redefinir o sentido da nação. Existem muitos e diversos modos de perseguir objetivos como este. O escolhido por Bety consistiu, basicamente, em utilizar os recursos comunicativos a seu alcance para intervir na narrativa histórica e produzir realidade. Em outras palavras, através destes recursos deu forma e existência a um objeto apropriando-se de sua carga simbólica e o instalou no devir da vida social local e escolar. Desse modo, seu relato operou como uma ferramenta fundamental de intervenção nessa mesma realidade, conseguiu apelar à exaltação de sentimentos e valores nacionais e a uma narrativa com marcado acento pedagógico, que outorgavam força a seu argumento e capacidade de incidência política.

Todo o relato está mantido pela certeza da existência de um espaço de idéias, valores e sentimentos coletivos fixados e materializados na *bandeira do Belgrano*. Frente à traição de um governo a seu povo na figura de um Estado que se retira e abandona o projeto nacional, seja porque deserta da defesa do controle territorial por meio da reconquista das Malvinas, ou porque abandona o projeto soberano da reprodução de uma cultura nacional a cargo da escola pública, o tema da soberania reaparece com força na estratégica fusão da figura do soldado herói com a da diretora, e do navio de guerra afundado com a Escola abandonada a sua sorte. O relato apela a que se reconheça o valor do esforço realizado pela diretora a partir de uma experiência já consagrada de devoção à bandeira. Por isso começa assinalando um antes e um depois vinculado não à mera aparição da bandeira em um canto da escola, senão a como ela a resgatou e se atreveu a falar e a exibi-la: duas ações de coragem superpostas, o resgate do soldado e o resgate nas mãos dela, para outorgar-lhe agora o lugar e o tratamento que a consagrou dentro e fora da escola. Imersa nesta articulação de significados, Bety se aventurou a restituí-la como objeto sagrado, convencida de que seria compreendida e acompanhada nesta aventura. Sem esse convencimento, não haveria podido ter força persuasiva e, portanto, não teria conseguido o poder de convocatória que alcançou.

Ora, essa convocatória, popular primeiro e mais tarde oficial, que alcançava a presença da *bandeira do Belgrano* se estendeu à escola na medida em que se conseguia coletivamente assumir que era também, a *bandeira da 40*. A prática discursiva de Bety atuou nesta direção tentando assim, ser artífice da consagração

da bandeira e também da escola. Em termos de Durkheim (1993, 1997), poderíamos dizer que apelou às representações coletivas sobre a bandeira, Malvinas e a escola, para gerar “forças coletivas hipostasiadas, forças morais”, que restituíram prestígio à escola e autoridade moral a ela como diretora.

Emile Durkheim, em “As formas elementares da vida religiosa”, diferenciou as crenças religiosas de outras, entre elas as crenças coletivas de tipo moderno associadas à política. Entretanto, também reconheceu a existência de casos intermédios, tais como as crenças relacionadas com “a bandeira, a pátria, ou uma determinada organização política, herói ou fato histórico” que eram “até certo ponto indistinguíveis das crenças propriamente religiosas” (Durkheim em Lukes, 1984: 241).

Este caráter *quase* religioso ou religioso dos símbolos do Estado-nação moderno implicava (em maior ou menor medida) sua sacralização e as correspondentes formas de culto. Neste sentido, a escola como forma moderna de socialização, continha elementos que a relacionavam com formas anteriores de socialização, que – segundo Durkheim – durante muito tempo implicaram “a iniciação às coisas sagradas” (Durkheim em Lukes, 1984: 242). Na moral escolar laica, a substituição das figuras divinas pelos atributos idealizados do Estado como símbolos da sociedade é bastante evidente e foi, por isso, explicitado pelo próprio Durkheim (1997) como uma das bases fundamentais do laicismo. As cerimônias escolares com a bandeira, como toda prática de culto, cumpriram assim a função de perpetuar e recriar os vínculos sociais e manter as crenças em que se baseiam. Como afirma Lukes, sem perder de vista as críticas e correções a que foram submetidas algumas das hipóteses de Durkheim sobre a religião, estas conservam seu interesse para além do tema da religião; em tal sentido, cita numerosos estudos de tentativas “neodurkheimianas” de explicar o ritual político como elemento integrador nas sociedades modernas (Lukes, 1984: 477).

A estas observações, cabe agregar que crenças e cultos sacralizados do Estado-nação moderno implicam mediadores entre as figuras sacralizadas e os “fiéis”. Estes mediadores são os equivalentes aos sacerdotes, que mantêm sua autoridade enquanto tenham vigência as crenças coletivas das quais são mediadoras. Durkheim (1997) traçou paralelos entre a autoridade sacerdotal e a autoridade dos

professores na escola, enquanto “representantes” o primeiro da divindade e o segundo da “moral social”, advertindo sobre o caráter derivado dessa autoridade, que sempre tornava o sacerdote e o professor dependentes de algo que os ultrapassava.

Assim, pode entender-se melhor a tentativa de recuperação de prestígio da escola e de sua própria figura protagônica, situando a história em estreito contato com as crenças e cultos aos aspetos mais sacralizados do Estado-nação e da escola na Argentina. O resgate da bandeira e o resgate da escola são aqui duas fases de um mesmo giro de recomposição da nacionalidade.

Os ensinamentos contidos no relato também atuavam no sentido de reabilitar a autoridade da diretora. O interessante é que nem em sua forma nem em seu conteúdo se poderia reconhecer um típico discurso escolar, ainda que os valores invocados fossem todos escolares. Tratava-se, antes, de uma narrativa cujo conteúdo político era acionado pedagogicamente. A intencionalidade política esteve diretamente vinculada a uma tradição escolar de sacralização da própria escola e de consagração dos professores como custódios quase sacerdotais dos valores e da coesão da nação. O relato foi um modo de buscar erigir-se em autoridade dentro de um espaço sem contraditores nem adversários. A bandeira unificou o universo escolar e, por meio dela, Bety construiu e defendeu um lugar para a escola e para si mesma ao qual ninguém se podia opor, em um contexto de disputas e forcejos sobre alguns espaços em que o poder se dissipava de suas mãos, como veremos no próximo capítulo.

Esse lugar onde se situou o relato é a zona sacralizada dos símbolos e cerimônias que representam a “nação” como uma entidade de valores essenciais e perenes. Esta intervenção discursiva no âmbito escolar se apóia na intensa inculcação pedagógica escolar de sentimentos de “amor à pátria”, aos símbolos e às cerimônias que consagram e recriam esses sentimentos, através da “estética escolar” (Milstein e Mendes, 1999). A escola impõe um conjunto de práticas de apreciação estética através das quais se inculca o sentido da higiene e da ordem, o respeito à autoridade, a adesão à Nação e outros componentes da “educação moral”. Essas práticas se ensinam em distintos momentos da vida escolar, e se inscrevem nos sujeitos escolarizados como predisposições a perceber e sentir a

realidade sob formas que obedecem a uma linha estética regida por um padrão diferente daquele do campo artístico. O padrão estético escolar se relaciona formalmente com as estéticas de instituições tais como as eclesiásticas, desportivas, jurídicas e militares. Precisamente com esta última – a estética militar – teve historicamente vínculos muito estreitos.

A escola foi e é o lugar onde as pessoas têm contato, escutam e incorporam os hinos e as marchas militares – como parte do repertório de música nacional que se ensina aos alunos – a tal ponto que se poderia dizer que estas músicas integram uma parte importante da vida escolar⁴³ (aulas de música, preparação de atos, festividades patrióticas e não patrióticas etc.). As marchas militares integram uma dimensão da “estética escolar” que a maioria das pessoas internalizou em sua passagem pela escola e cujos efeitos são ao mesmo tempo uma exaltação da pátria e da própria escola como instituição. Do mesmo modo, se poderia falar de estética militar, estética judicial, estética religiosa, dado que as instituições se representam e se exaltam a si mesmas mediante formas ritualizadas e encenações que constituem padrões formais, que aqui denomino “estéticas”, específicos de cada instituição. A utilização de marchas militares na escola deve ser entendida como uma manifestação da estética escolar que se constituiu em grande parte mediante uma combinação de traços, elementos e aspectos de outras estéticas já constituídas, em particular, em outras instituições do Estado e da Igreja. A integração de aspectos da estética militar na estética escolar se deve ao fato de terem compartilhado historicamente ambas as instituições do Estado a missão socializadora na chamada formação do cidadão. Portanto, a emoção experimentada com a presença da banda militar e o acompanhamento musical da mesma quando desfilava a delegação escolar está relacionada a um conjunto de valores, sentimentos e experiências associadas ao imaginário da instituição escolar.

⁴³ Tulio Halperin Donghi assinalou que desde fins da primeira década do século XX o Dr. Ramos Mejía, que desempenhava o cargo de Presidente do Conselho Nacional de Educação, impôs no ensino primário uma “liturgia cívica” como modo de avigorar o sentimento nacional induzido pelo Estado que em palavras do próprio Ramos Mejía eram um “*espectáculo que bordeaba el ridículo... de gusto dudoso... pero necesario para contrarrestar las graves influencias desnacionalizadoras*” (1987: 226). Desta maneira Ramos Mejía se referia aos versos, às prosas, às músicas, aos adornos, etc. que ele mesmo impunha como parte das normas cerimoniais obrigatórias e que com o passar do tempo permaneceram integradas à vida escolar.

Mas o relato da Diretora nos informa de algumas mudanças importantes no cerimonial e na estética das instituições. Se na etapa fundacional do Estado-nação na Argentina, atribuiu-se às Forças Armadas e à escola uma tarefa pedagógica comum: a “formação do cidadão”, o que explicaria, ao menos em parte, as estreitas imbricações entre valores e cerimônias da estética escolar e da estética militar, a importância de ambas na consideração da maioria da sociedade parecer mudado.

O descrédito das instituições militares e a eliminação do serviço militar obrigatório na década de noventa, terminou de desvincular os jovens civis com sua passagem pelas instituições armadas em qualidade de soldados por um período de tempo e eliminou o “Juramento à Bandeira”, cerimônia pública central dessa transitória condição militar dos civis, verdadeiro “rito de passagem” onde cada cidadão homem se comprometia em uma cerimônia solene a defender até com a vida a bandeira nacional (e cuja exemplar concreção, no relato da Diretora, é o gesto do soldado anônimo ao afundar-se o Navio). Esse “vazio” socializador produzido pela deterioração e recolhimento da instituição militar deixou a escola, mesmo com seu menosprezado prestígio, como a única representação do Estado onde os valores nacionais e patrióticos podem-se sustentar com certa credibilidade e aceitação coletivas. Se bem hoje já não há “Juramento à Bandeira” dos civis no âmbito militar, continua havendo “Promessa à Bandeira” – uma cerimônia que adianta o sentido do Juramento – em todas as escolas do país. O sentido da estética militar se escolarizou ainda mais, e a escola parece tender a absorver e monopolizar atuações e cerimônias que antes compartilhou, em forma subordinada, com as instituições militares.

Talvez a última imagem do relato de Bety, a do desfile de comemoração das Malvinas, na qual a banda militar toca à passagem da escola com *sua* bandeira e os soldados da Marinha montam guarda em torno do porta-bandeira da escola que sustém “a bandeira da 40” (que pertenceu à Armada e que esta instituição não reclama para si) – invertendo assim a lógica que presidiu os desfiles no passado – seja reveladora de uma espécie de deslocamento e de concentração das cerimônias do culto à pátria na instituição escolar. Nesse sentido, o relato é também o relato deste deslocamento através da utilização de sua figura de autoridade pedagógica

que impôs um sentido discrepante da história oficial, do esquecimento e do silêncio.

CAPÍTULO 4

ENTRE O DENTRO E O FORA: INVASÕES, DISPUTAS E AMBIVALÊNCIAS NA ESCOLA

Introdução

Nesta segunda seção descrevo uma seqüência de situações conflitivas que se estenderam durante dois meses, no ano 2004, geradas pela presença de ratos em alguns locais da escola e as dificuldades para fazê-los desaparecer.

A vinculação entre os ratos, a sujeira e as doenças está muito estendida em nossa sociedade, o que nos permite dimensionar o nível de nervosismo que geravam essas circunstâncias. Mais ainda tratando-se da escola primária, uma instituição em que o valor da higiene é especialmente valorizado, não só porque deve ser um lugar limpo, asseado e desinfetado, mas porque tem a responsabilidade de inculcar nas crianças e nas famílias o valor da higiene como um bem público.

A ineficácia das sucessivas desratizações realizadas durante esse período provocou tensão, especialmente entre quem trabalhavam na cozinha, que foi o lugar mais afetado pela presença desses roedores. O mal-estar aumentava na medida em que não se conseguia erradicar o problema, e se manifestava em irritações, desconfianças e acusações, que ultrapassavam a questão pontual e desatavam outros conflitos dentro da escola. Os argumentos referidos ao assunto dos ratos se deslocavam sempre a outros assuntos, que já não tinham relação com a sujeira e a contaminação, mas com imputações de ordem moral e com disputas pelo controle de âmbitos da vida escolar.

Foi assim que as situações conflitivas em torno dos ratos puseram em evidência a existência de esferas de influência dentro da escola que não estavam completamente controladas pela diretora, a qual, legalmente, era a única autoridade reconhecida. Indivíduos como Estela, a cozinheira, e Dora, a presidente da Cooperadora, utilizando recursos extra-escolares, tinham condições para disputar-lhe o controle sobre a higiene, a manutenção do edifício e a solução

de questões ante as autoridades municipais e educativas. Através do relato e sua análise tentarei caracterizar o tipo de intervenções políticas presentes nestas disputas, as alterações que estas produziam nas relações intra e extra-escolares e mostrar a tendência a desvirtuar a imagem da escola como espaço neutro e protegido.

Tumulto na cozinha

Durante os primeiros dias do mês de maio de 2004, o sindicato *Asociación de Trabajadores del Estado* (em diante ATE), seção Quilmes, que agrupava os trabalhadores auxiliares das escolas – encarregados e encarregadas de limpeza, cozinheiras e ajudantes de cozinha –, levou adiante um conjunto de medidas de força – retenções de serviço e retiradas⁴⁴ – em demanda por melhores condições de trabalho e aumento de salários. Todas as auxiliares da Escola 40 de Villa La Florida aderiram a estas medidas. Alguns familiares dos alunos se inquietaram pela situação e solicitaram à diretora que se reunisse com eles. Quinze pessoas, entre pais e mães, expuseram-lhe que não questionavam as medidas tomadas pelos auxiliares e compreendiam que seus salários eram baixos, mas os preocupava o que acontecia com seus filhos e todas as crianças que freqüentavam a escola. Um pai disse:

Para nós é muito importante que se mantenha o refeitório e também que se dêem aulas. Se as professoras estão, o que se precisa é que a escola esteja limpa e se dê de comer bem aos meninos.

E uma mãe acrescentou que ela não tinha trabalho e podia limpar depois do horário de aulas. A diretora explicou que ela e todos os auxiliares da escola se preocupavam em manter o almoço diário para as crianças e também a limpeza e que até esse momento haviam conseguido fazê-lo. Também esclareceu que se

⁴⁴ A retenção de serviços consiste em que as pessoas compareçam ao lugar de trabalho e permaneçam durante o horário que lhes corresponde, mas prestem serviços restringidos. As retiradas da escola durante o horário de trabalho se decidem quando está convocada uma mobilização ou outra forma de petição ou protesto coletivo.

outros limpassem a escola, se perderia o sentido das medidas de força e ela apoiava a reclamação dos auxiliares porque a considerava justa.

No dia 10 de maio, as cozinheiras, quando estavam começando a preparar o almoço, viram sair um rato detrás do forno da cozinha e isto provocou uma grande agitação. Estela, a cozinheira, se encarregou de difundir que não havia problemas de limpeza na cozinha e pediu que se realizasse uma desratização. Nesse mesmo dia e nos seguintes, apareceram excrementos desses animais em outros lugares da escola.

A diretora solicitou ao Conselho Escolar de Quilmes – organismo que tem a seu cargo este serviço - a urgente desratização do edifício da escola. Isto apenas se concretizou depois de duas semanas. Dias depois, novamente encontraram “*sujeira dos ratos*” na cozinha. Estela se irritou muito porque tinham que limpar toda a cozinha antes de preparar o almoço e ademais porque os ratos haviam destruído o material isolante do forno – fibra de vidro - deixando-o inutilizado. Bety conseguiu tranquilizá-la quando lhe comunicou que em poucos dias a cozinha estaria reparada e lhe pediu que colocasse ratoeiras, pensando que desse modo poderiam acabar com o problema.

Três dias depois, chegaram empregados de uma empresa contratada pelo Conselho Escolar à escola, para arrumar o forno. Estela junto de Ester, que também trabalhava na cozinha, supervisionaram o conserto e ficaram conformes. Mas a preocupação pelos ratos continuava porque não haviam pegado nenhuma com as ratoeiras e, pelas manhãs, notavam seus rastros.

As marcas dos ratos: estala o conflito

Avançava o mês de junho e continuavam os comentários sobre ratos que davam voltas na cozinha e outros lugares da escola pela noite. Uma manhã, Dora e outra mulher da Cooperadora, pediram à diretora que fosse ao salão da Cooperadora para ver o que havia acontecido. Eu fui também junto da Diretora e ambas vimos os restos de uns salaminhos, evidentemente comidos por ratos.

Nesse salão, a cooperadora armazenava utensílios – lápis, canetas, cadernos, etc. – jalecos e tênis para repartir entre os alunos; materiais de limpeza para a escola,

roupa usada que entregavam a quem necessitava e alguns outros objetos não alimentícios. Era uma simples eventualidade que esses salaminhos e outros alimentos secos estivessem guardados ali. Eram os ingredientes para preparar uma comida tradicional – locro – que estava programada para fins de maio, mas não se havia podido concretizar. Como as mães da cooperadora não confiavam em deixar a comida na cozinha porque consideravam que aí “*podia desaparecer*”, haviam conservado os alimentos em sua sala.

Quando Dora mostrou a Bety o que havia ficado desses salaminhos, lhe disse que não se preocupasse e que elas mesmas se ocupariam de conseguir novamente o que se havia perdido. O que mais preocupou a Dora nessa oportunidade foi que Bety soubesse que as coisas dessa sala não “*desapareciam*”, quer dizer, elas não as levavam. Tanto a Cooperadora como a cozinha eram âmbitos sobre os quais recaiam alguns dos boatos sobre “roubos” que circulavam na escola e entre alguns moradores. Além disso, Dora não tinha interesse em que se contasse que os ratos tinham andado por aí. Para evitar que se gerasse um problema maior, segundo comentou. Ademais, ofereceu à diretora o contato que ela tinha com gente da Prefeitura para conseguir que fizessem uma boa desratização na escola. Pareceu a Bety uma boa idéia. “*Aqui temos crianças e sabemos que é um perigo. O terrível é não poder fazer nada*”, disse a Dora.

Na cozinha, a situação era muito diferente. Estela protestava constantemente porque os ratos estavam, segundo ela, dando voltas por ali todas as noites. Cada vez que tinha uma oportunidade dizia que na escola ninguém se ocupava do problema e que já estava cansada. Em uma ocasião se negou a limpar as marcas que os ratos haviam deixado na cozinha “*para que se veja*” e disse a Bety:

E é preciso estar aqui, porque temos que passar água sanitária em tudo, o tempo todo. Deixamos tudo limpo ontem, e para quê? Também tenho que me encarregar eu dos ratos.

A diretora pediu às cozinheiras que tentassem continuar colocando ratoeiras com alguma isca para pegá-las porque, segundo acreditava, os ratos vinham do terreno detrás da escola e era muito difícil combatê-los completamente. Estela, imediatamente lhe respondeu que o que se precisava era que fizessem uma

desinfecção “*como la gente*”⁴⁵ e acrescentou: “*Estou cansada de dizer que o que botaram não mata nem mosca. Esses que vieram levaram a grana que lhes deram do Conselho e não fizeram nada*”.

A diretora tentou tranquilizá-la, pediu-lhe que tivesse paciência e esclareceu que ela e Dora estavam cuidando do problema. Estela não se mostrou muito convencida, mas não respondeu nada mais e continuou realizando suas tarefas.

Poucos dias depois, Estela se aproximou da direção para dizer à diretora que ela já não suportava mais a situação com os ratos e que tinham que fazer uma denúncia aos meios de comunicação. Estela queria que fossem jornalistas no dia seguinte à escola e denunciar que o Conselho não se ocupava de desratizar a escola. Bety lhe disse que ela não podia chamar a mídia para o dia seguinte porque a *Frente Gremial Docente*⁴⁶ havia decretado greve docente e ela e a maioria das professoras e professores não iriam trabalhar. Estela insistiu em sua proposta e a diretora de maneira cortante lhe reiterou sua negativa.

Estela se retirou muito irritada. Considerava que se em outras oportunidades a própria diretora lhe havia pedido que os chamasse para fazer denúncias como esta, não havia razões para não lhe permitir também esta vez. “*A única coisa que me interessa é a escola e parece que há outros que têm outros interesses*”, dizia em voz alta na cozinha.

Levou-se a cabo a greve docente e não foi nenhum jornalista à escola. Mas Estela estava mais irritada ainda. Dizia que a diretora não lhe havia permitido fazer a denúncia e permitia a Dora “*fazer e desfazer*”. Segundo Estela, Dora havia se comunicado com o secretário de saúde da Prefeitura, aproveitando suas relações, e tinha realizado a denúncia contra a empresa que havia enviado o Conselho Escolar para realizar as desratizações.

Dora me contou no outro dia que estava muito satisfeita porque o Secretário de Saúde havia se comprometido a solucionar o problema. O Município contava com o pessoal e os materiais necessários para exterminar os ratos porque havia começado a desenvolver-se o plano municipal de prevenção contra a leptospirose

⁴⁵ Expressão que significa “como deve ser”.

⁴⁶ Entidade que reúne os dois maiores sindicatos de docentes da Província de Buenos Aires: *Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires* (SUTEBA) e *Federación de Educadores Bonaerenses* (FEB).

– doença transmitida pelos ratos. Mas nunca se efetivou a chegada dos agentes municipais.

Na manhã do dia seguinte, professoras e auxiliares estavam alvoroçadas porque haviam ligado para a diretora de uma rádio local à sua casa para uma entrevista pelo tema dos ratos, por causa de uma denúncia telefônica feita por um vizinho da escola. O vizinho havia dito publicamente que na Escola 40 havia ratos, que estava suja e que estavam em risco não só as crianças, mas todo o bairro. Bety respondeu através da rádio a todas as perguntas, relatando o que até o momento havia acontecido na escola e acusou o Conselho Escolar por não ter realizado as desinfecções como deveria. Ademais, explicou que os ratos não se criavam na escola, mas no terreno atrás do edifício, que estava cheio de lixo. “*Vêm de fora da escola*”.

Quando a diretora chegou à escola perguntou a Estela e a Dora quem havia sido o vizinho que havia realizado a denúncia, mas não souberam responder. A Diretora estava segura de que esse vizinho não era um pai da escola e que ademais não lhe importavam as crianças.

No sábado seguinte, sem prévio aviso, chegaram trabalhadores de uma empresa enviada pelo Conselho Escolar para realizar uma desinfecção na escola. Dora teve que abrir-lhes a porta do edifício para que entrassem para trabalhar e estava furiosa: era a mesma empresa que havia desratizado na vez anterior e presumia que a desinfecção não funcionaria.

Rumo ao desfecho

Dez dias depois, numa quarta pela manhã, houve uma grande agitação na cozinha. Encontraram um rato vivo que saiu enquanto as cozinheiras estavam ali e entre várias o mataram a vassouradas. Estela, irritadíssima, foi até a direção, abriu a porta e mostrou o rato morto a Bety. A irritação de Estela, de acordo com o que comentava aos gritos na escola, era com a diretora porque deixava que cuidasse do problema “*essa gente que fala e fala, mas nunca faz nada*”. Sem dúvida se referia a Dora.

Uma semana depois, ligaram do Conselho e uma professora auxiliar de secretaria atendeu o telefone. Quando terminou uma curta conversa, em voz muito alta disse: “*descolamos uma semana santa. Na próxima segunda e terça não haverá aulas por desinfecção. Novamente pelos ratos.*”

Esta vez Dora decidiu permanecer essa segunda e terça na escola com as mães da Cooperadora para supervisionar a desratização. A tarefa pareceu dar resultados. “*Ao menos, por um tempo*” me comentou Bety, em uma espécie de final aberto para um episódio que quase ninguém duvida que voltará a se repetir, em algum momento.

Ratos, sujeira e desordens

A vinculação entre a presença de ratos e a sujeira, junto ao perigo de contaminação que isto representa, se instalou como uma certeza em nossa sociedade. Assim, em qualquer circunstância a aparição de ratos é vivida como uma ameaça ao espaço, objetos e pessoas que provoca uma desorganização no entorno. Basta recordar a esse respeito o clássico estudo de Mary Douglas em sua consideração acerca da invenção e do tratamento cultural da sujeira, quando argumenta que depois do século XIX, fica muito difícil para a sociedade ocidental pensar a sujeira fora do contexto do patógeno, mas que um esforço retrospectivo nos permitiria alcançar uma definição anterior da sujeira como “matéria fora de lugar” (1973: 54). A persistência dessa noção anterior combinada com a que surgiu a partir da revolução pasteuriana e alcançou grande difusão com o Higienismo, produziu o efeito de um duplo risco: a desordem e o perigo da contaminação. Ambos os riscos se potencializaram na escola ante a aparição dos ratos e as dificuldades para eliminá-los durante um período prolongado.

Recordar a importância do Higienismo é indispensável para entender a dimensão do problema vivido em um lugar como a escola e para alertar a respeito da utilização de terminologia vinculada às questões de saúde e higiene para explicar processos sociais.

A escola é uma instituição que tem por função socializar e higienizar as crianças, o que supõe um processo de transmissão de significados culturais entre os quais as

noções de ordem e desordem são fundamentais e em grande medida, estruturantes de tais significados. Por isso, durante o processo de formação das crianças, os valores relativos à ordem e à desordem na escola são cruciais. As questões relativas à denominada “disciplina escolar” são um exemplo claro, neste sentido.

Ademais, a escola desde suas origens teve prerrogativas relacionadas precisamente ao controle da higiene e da saúde pública. É útil recordar que o sistema escolar de educação pública na Argentina se organizou no contexto de apogeu da ideologia higienista assumida pelo Estado e as escolas foram um instrumento fundamental de difusão dos modos higiênicos. Operou como dispositivo chave com um papel específico e estratégico no conjunto de ações orientadas a penetrar, em nome da higiene pública, domínios materiais e morais da vida social. Coube-lhe desde os começos exercer controle sobre a vida das crianças e das famílias no que se refere à saúde física e moral, ensinar os preceitos de uma "vida higiênica", corrigir os "maus hábitos" e exercer vigilância para detectar possíveis “focos” e perigos que pusessem em risco a saúde do corpo social, do que de aí em diante começou a denominar-se como “nação”.

Isto significava, por um lado, a obrigação de se constituírem em estabelecimentos exemplares quanto a sua limpeza e livres de elementos contaminantes e patógenos. Quer dizer, instituições higiênicas em suas dimensões físicas e também morais, consolidando sua autoridade para atuar sobre as crianças e as famílias em função de seu benefício coletivo. Implicava, ainda, o dever de transmitir às crianças, e através delas às famílias, os preceitos da higiene e exercer controle e vigilância sobre seu cumprimento. Deste modo, a escola – como parte da engrenagem de um Estado que centralizou a educação das crianças – foi utilizada como ferramenta iniludível para ensinar a diferenciar o salubre do insalubre, o asséptico do patógeno e, ao mesmo tempo para separar o são do enfermo, sempre considerado em termos físicos e morais. Esta classificação contribuiu também para fundamentar a clara dissociação entre o “normal” e o “anormal”. Higienizar as crianças teve então o duplo sentido de inculcar os valores necessários para perceber e sentir o asséptico e saudável como “normal” e de contribuir, através de uma precoce classificação, com o processo de exclusão do “anormal”.

Este mandato higienista se encarnou na tradição escolar de um modo muito persistente, a tal ponto que integra ainda hoje um aspecto essencial de sua identidade institucional e um dos critérios de sua avaliação na percepção coletiva. Um dos elementos dessa identidade que definem a imagem de ordem, pulcritude, salubridade e moralidade está dado pelo cuidado dos edifícios escolares⁴⁷, a mobília, a decoração. A avaliação das escolas esteve sempre vinculada a como conservava e arrumava seus espaços físicos. Um edifício belo e bem cuidado não só prestigiava à escola mas ao espaço urbano ou rural em que estava instalado. A questão das edificações era tão importante que as escolas primárias levavam registrada em seus livros históricos cada nova construção, reforma, ou ampliação, como um marco fundamental.

Por outro lado, a questão da infra-estrutura escolar foi, desde a época fundacional do sistema educativo, um tema incluído entre as preocupações das autoridades estatais e como tal, com flutuações, se conservou até os anos sessenta. A partir dos anos setenta e cada vez de maneira mais diligente o orçamento destinado à reforma e à manutenção dos edifícios escolares foi diminuindo, o que provocou uma progressiva deterioração dos mesmos. Como as instituições escolares além de receber fundos públicos, obtinham apoio de suas próprias associações cooperadoras e de outras organizações que as apadrinhavam, algumas conseguiram manter-se em melhores condições que outras. Mas, em termos gerais, a deterioração foi cada vez maior e se acentuou notoriamente nos anos noventa, coincidentemente com as reformas educativas e os grandes cortes orçamentários. Logicamente isso trouxe consigo que as escolas se vissem desarrumadas, descuidadas e inclusive parecessem sujas. O aspecto maltratado não afetava somente a avaliação estética, também tendia a produzir uma invalidação moral. Ademais, como as autoridades educativas atuavam cada vez com maior desinteresse e indolência ante os problemas infra-estruturais e de serviços que apresentavam as escolas, estes se mantinham sem resolver por tempos prolongados. Essas situações eram vividas por quem trabalhava nas escolas, pelas famílias e inclusive pelos vizinhos como um sintoma de incapacidade por parte de quem, se supunha, deveria dar solução a cada caso: as

⁴⁷ Alguns aspectos da estética dos edifícios escolares, sua origem e evolução históricas estão tratados em Milstein e Mendes (2004).

diretoras das escolas. Elas, como autoridades de cada estabelecimento, apelavam às autoridades educativas e suas queixas não eram respondidas ou demoravam em obter respostas e soluções, que ademais costumavam ser ineficazes. Dessa maneira, as mesmas autoridades estatais, que historicamente haviam cumprido um papel de respaldo para os diretores, eram as que induziam um processo de descrédito e debilitação de sua autoridade.

A Escola 40 sofreu intensamente o contraste entre a época de glória de uma escola que crescia, se reformava e se mantinha muito cuidada, e o declínio que a foi deixando cada vez mais abandonada em seu aspecto infra-estrutural. Paredes despintadas e rachadas, vidros quebrados, torneiras arruinadas, cabos de eletricidade descobertos e soltos, mastro inutilizado, eram alguns dos elementos visíveis de uma deterioração que era percebida por uma grande parte de familiares e alguns docentes e auxiliares, como resultado de uma atitude de abandono e desleixo que afetava outras funções da escola, da qual se considerava em parte responsável a diretora.

Neste contexto, a presença dos ratos e as contínuas respostas ineficazes para eliminá-los eram vividas como uma manifestação a mais de um processo já instalado que agravava o desprestígio, ao que me referi no capítulo anterior. Mas além disso, neste caso, as evidentes dificuldades da diretora para promover soluções revelavam um vazio de autoridade e um espaço decisivo para o funcionamento da escola que escapava de seu domínio. A necessidade imperiosa e urgente de dar solução ao problema deu lugar a outros protagonismos e com eles também se sucederam outras disputas e conflitos que puseram em evidência outras desordens na escola.

A política que interfere e não se nomeia

O descrito até aqui permite perceber que a persistência de ratos na escola não foi um incidente completamente acidental. Inscreveu-se como parte de uma situação de alteração generalizada no funcionamento da escola produzida por uma combinação de fatores que configuraram condições para que, além de não se encontrar uma solução definitiva para o problema pontual, emergisse o

protagonismo de atores como a cozinheira, disputando com a diretora áreas de influência dentro da escola. Seria muito limitado considerar este enfrentamento, no qual também intervieram outros atores internos e externos à escola, como de índole estritamente pessoal ou laboral. É possível que estas duas dimensões tenham participado, mas o fundamental que caracterizou a disputa deve ser colocado no plano do político. Se os conflitos surgidos em consequência das aparições sucessivas dos roedores se centraram em alcançar, preservar, tirar e acrescentar controle – e, portanto poder – em áreas da escola, é necessário enfocar esta contenda como uma forma de disputa por parcelas de território concebido como apropriação, dimensão simbólica, traço cultural, concretização de relações dinâmicas de poder. Tal como defende Rita Segato, o território é “espaço representado e apropriado”, e também espaço de fixação de entidades sociológicas, unidades políticas, onde se assenta a ação e existência de sujeitos individuais e coletivos.

El territorio es el escenario del reconocimiento; los paisajes (geográficos y humanos) que lo forman son los emblemas en que nos reconocemos y cobramos realidad y materialidad ante nuestros propios ojos y los ojos de los otros (Segato, 2007: 73).

A definição desse território como parte da soberania estatal esteve historicamente delegada na figura da Direção da escola. Em qualquer escola pública a diretora é a máxima autoridade, portanto tem atribuições para decidir sobre o funcionamento interno da escola em todos os seus âmbitos, representar a instituição em qualquer instância, regular e arbitrar as relações entre distintos grupos e setores da escola. A cozinheira é uma trabalhadora auxiliar, que por seu salário, sua classe e seu âmbito de influência está situada em um lugar muito inferior na escala hierárquica escolar. Assim, em princípio, as formas de intervenção de Estela no episódio relatado são muito sugestivas, mais ainda se levamos em conta que seus comportamentos não pareciam insólitos para as pessoas que interagiram com ela, mas se incluíam dentro dos parâmetros da habitualidade.

Estela manteve durante todo o período em que se tentaram eliminar os ratos, uma atitude de denúncia da situação, combinada com acusações e desqualificações de

outros, assim como de tentativas de demonstrar sua capacidade para resolver o problema e para utilizar-se de suas relações e contatos com autoridades e instituições fora da escola.

A situação ocorria fundamentalmente na cozinha, o que podia resultar numa vantagem ou uma desvantagem para Estela. Devemos recordar que o primeiro indício do problema surgiu durante um período em que as trabalhadoras auxiliares faziam greves e isso provocava que algumas mães e pais pusessem em dúvida a limpeza da escola e, em particular, da cozinha. Estela conseguiu, desde o princípio, que o assunto da limpeza que se mantinha na cozinha, não se pusesse em questão. Isto foi possível porque a maneira em que ela levava adiante as tarefas na cozinha, gozavam de um reconhecimento anterior. Por isso ela se mantinha afiançada em suas atividades e podia por em questão o que faziam outros.

À medida que a situação se apresentava mais problemática, Estela acentuava suas críticas e questionamentos que tendiam a desqualificar o modo como a Diretora conduzia o problema e a retirar credibilidade das intervenções que realizava a presidente da Cooperadora. Desse modo demonstrava que ela e suas companheiras de trabalho se encontravam sozinhas para enfrentar os problemas, que ao não haver ninguém que verdadeiramente cuidasse da questão, estava praticamente obrigada a encontrar soluções.

Não era a primeira vez que Estela se sentia convocada a solucionar algum problema na escola, em algumas oportunidades porque se oferecia e em outras, porque lhe solicitavam. Todos sabiam que Estela, além de ter uma personalidade forte e empreendedora, desenvolvia atividade política no bairro vinculada a uma facção do partido governante⁴⁸. Por isso, em algumas ocasiões, recorria-se a ela ou simplesmente se permitia que ela interviesse utilizando seus contatos em função de conseguir algum benefício, ou para realizar alguma denúncia pública a fim de forçar as autoridades ante uma demanda. Por exemplo, na escola todos sabiam que

⁴⁸ Refere-se ao Partido Justicialista, de filiação peronista, que governava o país, a Província de Buenos Aires e o Partido de Quilmes. Longe de ser uma estrutura orgânica de conduções, quadros e militantes, este partido se absorveu dentro do governo durante os anos 90 e se desmembrou depois da crise política de 2001 em diversas facções, disseminadas nas províncias e localidades, em contínuas disputas internas e com uma débil articulação desde os níveis executivos do Estado, cenário também dessas disputas internas, num jogo de acomodamentos, rupturas e alianças extremamente instáveis no período em que acontecem os eventos aqui narrados.

Estela havia conseguido que todos os dias, à hora de entrada e saída dos alunos, estivesse a polícia custodiando o quarteirão. Isto era uma demanda coletiva que não se havia conseguido, até que Estela diante de alguns docentes e da própria vice-diretora da escola, utilizando o telefone que estava na secretaria, se comunicou com o delegado de polícia local e exigiu que “*patrulhassem a escola como se devia*”. Situações como estas, outorgavam reconhecimento a sua atividade como mediadora possível com outras instituições e autoridades externas à escola. Por isso, também frente a um problema como o dos ratos, ela considerava que era necessária sua intervenção.

Mas a diretora nessa oportunidade colocou freios a sua ingerência porque percebeu uma ameaça, estava em jogo quem controlava a situação, quem aparecia na cena pública como a cara da escola. Em outras palavras, o modo de intervenção de Estela tendia a diminuir seu espaço de influência na escola e fora dela. Estela também percebeu esta atitude da Diretora que não só a recolocava em sua relação com ela, como também com Dora, a presidente da Cooperadora.

Vimos ao longo de todo o episódio que entre Estela e Dora existia uma grande tensão. Obviamente não era o problema com os ratos o que a havia gerado, em todo caso, este configurou condições para que emergisse. Recordemos também que um dos gestos de Dora frente à diretora, quando apareceram os ratos na sala em que funcionava a Cooperadora, foi tentar diferenciar-se de Estela. E Estela, por sua parte, não perdia oportunidades para desacreditar as intervenções de Dora. Acontecia que Dora também desenvolvia atividades na política local vinculada a outra facção do partido governante e a escola não ficava fora deste vínculo.

Recordemos que Dora se diferenciou de Estela esclarecendo que ela e quem a rodeava não roubavam. Dessa maneira se defendia de uma possível acusação, mas, além disso, a posicionava melhor em relação à diretora. Os rumores sobre roubo nesta escola, não comprometiam a pessoa em si – ninguém diria que Estela está no *choreo*⁴⁹ – mas a sua atividade política. Colocar-se como quem não rouba a situava no lugar correto para ser reconhecida como interlocutora e mediadora entre os funcionários e a escola porque significava que o que fazia para a escola

⁴⁹ “*Estar en el choreo*” é uma expressão utilizada para indicar a “profissão” de um indivíduo que rouba, diferente de quem pode subtrair algo de maneira incidental ou por razões de necessidade. É uma derivação da palavra “*chorro*”, que na gíria argentina significa ladrão.

não tinha propósitos vinculados a sua atividade política. Estela também sabia que na escola era possível ter influência na medida em que tudo o que se fizesse se apresentasse sob um único interesse: a escola mesma. Por isso insistia em pôr sob suspeita os interesses que moviam a Dora.

A questão dos interesses não é menor quando a pensamos em termos políticos. Estela procurava preservar e, na medida do possível, ampliar o domínio que ela já tinha no âmbito da cozinha e do refeitório e como mediadora entre a escola e autoridades locais. Nisto, estavam em jogo também interesses vinculados a sua atividade política no bairro.

Estela havia se incorporado à atividade política no bairro como muitas mulheres durante a década de noventa na Grande Buenos Aires. O interesse que atraiu as mulheres em parte decorria de que essa atividade as convertia em beneficiárias e/ou distribuidoras de planos sociais governamentais e, desse modo, conseguiam manter suas famílias. A atividade que desenvolviam estava diretamente vinculada à conformação de redes de relações que respondiam a lideranças que nos momentos necessários implicavam votantes em eleições, participantes em atos ou eventos, etc. O tipo de tarefas que desempenhavam se parecia mais ao trabalho social que ao político. Laura Masson (2004) e Sabina Frederic (2004, 2005) estudaram este fenômeno de incorporação de mulheres à atividade política na Grande Buenos Aires nos noventa e analisaram, entre outras questões, a particularidade que apresentou esta inserção feminina na atividade política como parte de um processo que caracterizaram como “despolitização da política”. Despolitizar tem aqui o sentido de apagar, ocultar, tapar os propósitos políticos das ações que se levavam a cabo porque eram considerados não completamente legítimos. O político nestas ações sempre respondia a interesses facciosos e, se bem a maior parte da cena política legitimada pelo próprio Estado incluía a disputa entre facções, despertava sentimentos de pudor entre seus agentes. Mas esse ocultamento ia mais além deste pudor. Em todo caso, o pudor acentuava um processo que, ao produzir um mascaramento do aspecto político das ações políticas, também dava lugar a desarticular certas regras legitimadas na atuação política. Este tipo de formas de despolitizar a atividade política também caracterizou os modos que utilizava Estela para construir liderança na escola que

lhes representavam obtenção de recursos humanos, simbólicos e materiais importantes para as redes de relações nas quais estava inserida. A intervenção política de Estela constitui uma segunda modalidade de presença do político na vida escolar. É similar em vários aspectos à de Dora. E não é um caso excepcional entre as escolas da zona.

Esta modalidade de intervenção política não é apoiada nem encontra um arsenal discursivo e simbólico escolar para se legitimar, como na modalidade analisada no Capítulo anterior, fortemente enraizada na tradição escolar. Tentarei apresentar uma conceitualização flexível deste segundo modo de intervenção política, atendendo às ambivalências e ambigüidades que são parte das condições que fazem possível sua inserção na vida escolar.

A escola é, precisamente, uma instituição em que desenvolver atividade política é considerado incorreto já que se contrapõe à representação de neutralidade política, ideológica e religiosa sobre a qual se construiu durante muito tempo a autoridade pedagógica escolar. Mas realizar tarefas associadas a um trabalho social de corte assistencial se enquadra institucionalmente com certa comodidade com o resto das práticas escolares, sobretudo tendo em conta que estes novos atores e estas novas ações haviam se tornado necessários para cobrir muitas vezes falências e vazios, dada a atitude de abandono e indolência por parte das autoridades governamentais e a situação de precariedade material e financeira em que haviam caído as instituições. Já era aceito por todos na escola que as intervenções formais que fazia a diretora ante as autoridades para resolver problemas seguramente não seriam escutadas nem atendidas de maneira séria. Portanto, se precisaria ou bem apelar através de vias informais baseadas em contatos políticos e pessoais às mesmas autoridades ou a outras, ou bem forçar respostas através de denúncias e demandas. Este era o espaço de intervenção para as ações de Estela e Dora e, ao mesmo tempo, de competição entre ambas, em uma sucessão constante de atritos e desqualificações recíprocas. Essa disputa se dirimia, conforme os casos, utilizando recursos diferentes. Podia ocorrer, como nos episódios suscitados pelos ratos, que fosse Dora quem exibisse os melhores contatos com funcionários e Estela optasse por desacreditá-los e tentasse apelar ao recurso da denúncia utilizando os meios que tinha a seu alcance: gente da escola, do bairro e

jornalistas. O enfrentamento entre a cozinheira e a presidente da Cooperadora se situava assim no terreno da representação política. As possibilidades de êxito no trabalho social que realizavam na escola proporcionavam oportunidades para ganhar influência e reconhecimento dentro e fora da instituição, de modo a poder manter e ampliar suas áreas de influência na escola e seus vínculos com os estratos de governo. Ao mesmo tempo, essas influências e reconhecimentos também dependiam de que seus contatos com autoridades alheias à escola produzissem resultados bem-sucedidos, assim como de sua capacidade de convocatória para organizar protestos e denúncias.

Ora, estas ações (e ainda os conflitos a elas associados, tanto dentro como fora da escola) se bem apareciam justificadas porque perseguiram propósitos vinculados a necessidades da escola contribuíam, de fato, para inserir a escola em uma disputa política local de outra ordem.

Já não me refiro à disputa pelo controle de âmbitos ou áreas da escola, mas à disputa da escola como parte da distribuição de *território* entre dirigentes de facções políticas locais. A noção de território, seguindo a Segato (2007), vincula-se aqui com a captação de recursos de todo tipo, incluindo os espaciais propriamente ditos, que se agregam mediante a expansão de uma rede associada, fortemente corporativa e estratificada em seu interior; podendo tratar-se de uma rede religiosa, de uma facção partidária, de um sindicato ou associação, entre outros. Neste caso, com o termo território alude-se a uma extensão geográfica – a influência no bairro – e a um conjunto de recursos estatais de um âmbito espacial apropriado por uma facção política encabeçada por um dirigente. Quer dizer, um espaço – nunca definitivamente delimitado e sempre em disputa – sobre o qual esse dirigente, através de *sua gente* – indivíduos e grupos alistados nessa facção – exercia uma influência que alcançava questões relativas ao funcionamento e à administração de instituições, distribuição de planos sociais e subsídios, concessão de licenças comerciais, etc. Estas e outras questões ingressavam na trama de favores, cuja contrapartida principal consistia em votar nas eleições internas partidárias e nas gerais pelos candidatos que o dirigente local indicasse. Villa La Florida, como todas as localidades de Quilmes, era *território* em disputa e as escolas ingressavam como parte da mesma. Enquanto instituições estatais,

parte dessa disputa se desenvolvia em organismos de governo escolar, especificamente no Conselho Escolar e na Prefeitura, porque ambos tinham a seu cargo a distribuição de fundos e de trabalhadores, tal como já descrevi na introdução.

Nesta perspectiva, as disputas pelo controle de âmbitos da escola também devem ser entendidas como conflitos pelo controle da representação social do espaço escolar, provocados pela irrupção de formas de intervenção política extra-escolares que, ao ingressar nos modos habituais de funcionamento da escola e tentar subverter critérios de autoridade estabelecidos, punham em questão –além das intenções dos atores – sua imagem consagrada de espaço ordenado, unificado e moralmente asséptico, fundado em certa solidez da autoridade pedagógica e administrativa (como delegações formais e legais do Estado na figura dos diretores da escola e, em menor medida, na dos professores) e alheio por completo às contendas e divergências dos partidos e frentes políticos.

A escola como território em disputa

Para compreender melhor esta intrusão vinda do fora no território escolar é necessário recordar aqui o antes afirmado sobre o território como espaço apropriado, simbólico e identitário. A isto é necessário acrescentar agora que o território implica sempre um limite, uma fronteira que assinala um fora e nesse fora a existência do Outro (Segato, 2007).

Um lugar habitado por ratos é sinônimo de lugar imundo e contaminado. Nada mais distante de um lugar como a escola, fundada na imagem de espaço limpo e depurado em um sentido amplo que engloba a idéia de âmbito da vida social conformado por elementos e valores “elevados” e “positivos”. Um lugar protegido, ao qual não devem ingressar as dimensões contraditórias e “imorais” da vida social. Isto supõe uma delimitação entre o fora e o dentro como uma das condições da existência mesma da escola.

Na grande construção histórica da instituição escolar moderna, essa delimitação representava a existência de um dentro como lugar separado, que podia oferecer educação, segurança e cuidado aos meninos e às meninas, frente à constante

possibilidade de desproteção e periculosidade que significava um fora impreciso, constituído pela rua, certos lares e lugares, etc. Neste esquema imaginário a escola era como uma “pequena” sociedade cuja propensão estava marcada pela inexistência de traços negativos próprios da “grande” sociedade que sempre continha em maior ou menor medida esses traços, que sempre estavam vinculados à insalubridade e ao delito encarnados e personificados em certas classes sociais, determinados grupos raciais e étnicos. Neste sentido, Durkheim (1997) definiu a “sociedade escolar” como a versão antecipada da sociedade regulada pelo Estado, mas despojada de suas facetas conflitivas, e por sua vez John Dewey (1967) chamou a escola “vida social simplificada”. Foucault (em Castro, 2004: 257), referindo-se a esta noção, afirmou que a sociedade, em realidade, não se “reflete” na escola senão através dos mitos que a absolvem e ocultam, apresentando uma versão ideal da mesma e uma “coerência quimérica”. Esta impossível coerência se vê, a cada tanto, desmentida por múltiplos fatores, internos e externos, e requer um constante exercício para manter a imagem de coerência perfeita da vida moral que nela se representa.

Ao mesmo tempo, tal delimitação também significava uma conexão, uma ponte com o fora. Mas um fora seletivo, circunscrito àqueles âmbitos em que também predominavam valores positivos como certas famílias, uma parte do mundo vinculado ao conhecimento e, é claro, outras instituições estatais que como a escola se construíram como espaços protegidos e protetores, guardiões do conjunto de valores que correspondem ao “adequado”, “respeitável”, “correto”, “digno”, “educado”. Refiro-me, basicamente, ao conjunto de instituições que o Estado imbuído de ideologia higienista, constituiu e organizou para prevenir e “defender” a sociedade da ameaça dos “males”, fundamentalmente, sociais e morais. Este conjunto de instituições entre as quais a escola era primordial, como já assinalei, articulou práticas e discursos no sentido de conformar uma espécie de conhecimento verdadeiro, de alta conotação moral, com respostas relativamente adequadas frente aos perigos que podiam assolar a população.

Desde esta perspectiva, as delimitações entre o fora e o dentro escolar tenderam a garantir à escola um espaço ao qual se confere reconhecimento coletivo uma vez que não apenas realiza – põe em cena, atua, “*enseña*” no duplo sentido desta

palavra⁵⁰ – o conjunto de valores morais que devem integrar a formação dos indivíduos, senão também na medida em que pode mostrar com relativa nitidez esse limite entre o dentro e o fora, a linha de demarcação de uma fronteira que, em última instância, representa a diferença entre o bem e o mal, entre o “nós” e os “outros”.

O tema dos ratos tal como foi atuado, falado e submetido a interpretações durante dois meses de maneira recorrente e, por momentos, colocado como prioridade, expressou a fragilidade nessa delimitação entre o dentro escolar e o fora não desejável. Através de “ratos” falava-se de um contorno poroso e perfurado que rodeava a escola, contorno que parecia facilmente penetrável. Uma fronteira que não conseguia nem barrar o ingresso do degradado, nem eliminá-lo uma vez que havia penetrado. E ao permanecer dentro, suas marcas mostravam a capacidade do fora para invadir e também destroçar, descompor e quebrar, e a debilidade do dentro para repelir a invasão e recompor seu interior. Os ratos e os rastros dos mesmos se constituíram assim em uma ameaça à idéia mesma de escola que ao estar ali e reaparecer incessantemente deslocavam-na ao fora, que a própria escola havia constituído como tal.

Tal como vim defendendo, a delimitação entre o fora e o dentro escolar que construí como imagem a própria escola derivou em grande parte de sua função higienizadora que lhe correspondeu e assumiu como instituição do Estado. A idéia de um dentro higiênico e um fora suspeito de insalubridade em suas distintas manifestações a mantiveram em um lugar valorizado e prestigiado. A insalubridade dentro é a negação dessa imagem e produz que a própria escola fique excluída daquilo que definiu como a imagem ideal do escolar. Ao perder o traço de salubre e higiênica, um dos valores através dos quais se enalteceu, se torna possível um deslocamento que a transporte a um lugar em que os valores do dentro e do fora, positivos e negativos, se misturem.

Com a presença prolongada de ratos, a escola padeceu dessa circunstância de constituir-se em um âmbito não higiênico e, portanto não completamente carregado de valores positivos e, acima de tudo, não controlado. Por isso era inadmissível para uma pessoa como a diretora aceitar a pertinência dessa

⁵⁰ NT: Em espanhol, “*enseñar*” significa tanto “ensinar” quanto “mostrar”, “revelar”.

presença. “Ratos” não podia ser congruente com “escola”, ou, ao menos, com a imagem de escola que ela trabalhosamente tentava em parte reconstruir e em parte manter, como vimos no capítulo anterior.

Distinto era para a cozinheira, que amplificava através do que falava e fazia a presença dos ratos, favorecendo assim a instalação de um estado de intermitente perturbação que, combinado com outros – não esqueçamos a situação de greves, por exemplo – provocava disputas e alianças sobre questões vinculadas concretamente ao controle de zonas e âmbitos da escola. “Ratos” resultava coerente nesse cenário escolar escolhido também para competir por liderança e influência.

Assim, “ratos” se constituiu em uma metáfora que aludia à situação da escola não só sem capacidade plena para proteger, mas também desprotegida frente à invasão do infecto e pernicioso. Também, aludia à impotência de uma autoridade debilitada que perdia o controle e a batalha por preservar e capturar parte do mesmo.

O Higienismo, como vimos, foi algo mais que uma política de Estado; foi uma política de construção do Estado, no sentido em que foi um modo de construir um poder centralizado e distribuído por todo o país, através de uma rede verticalizada de instituições sanitárias (Salessi, 2000); mas também a escola foi uma grande ferramenta complementar deste processo uma vez que se constituiu, entre outros aspectos, como espaço higiênico e higienizador exemplar, destinado a mostrar e ensinar os preceitos da higiene e da vida física e moralmente sã. Deste modo, cumpriu-se o mandato de representar a política higienista do Estado ante os alunos e suas famílias. Na atualidade, e em episódios como o dos ratos na escola, emerge uma espécie de inversão completa dessa definição da instituição, do Estado e dos particulares. Aqui, em uma situação de impotência, é a escola a que aparece suspeita de não higiênica. Sua imagem se torna perturbada e invalidada em seus próprios fundamentos pelo agir indolente, ineficaz ou corrupto dos responsáveis estatais que não assistem à escola. Assim, a série de ações destinadas a eliminar ratos sem êxito e a presença irritante de enviados das autoridades estatais acentuando a desorganização e agravando o problema, abriram o caminho a outros modos de agir. Concretamente, a ineficácia das autoridades estatais habilitou e

promoveu a ingerência de atores e a intervenção de práticas impróprias para a organização e o funcionamento da escola, mas apropriadas para convertê-la em cenário de contendas entre facções políticas e transformando a instituição em *território* em disputa.

Esta entrada forçada da escola no jogo incessante das disputas territoriais parece estar relacionada com processos mais gerais, que atravessam em vários sentidos as formas de organização interna, a relação com o resto do Estado, com as famílias e os alunos, e que constituíram elementos essenciais de sua identidade. Nesse sentido, deve-se fazer referência a processos tais como a “neofeudalização” do Estado como resultado do debilitamento dos Estados-nação, em que diferentes grupos intermediários – facções políticas, máfias urbanas, etc. – “controlam e administram direta ou indiretamente cotas territoriais”, produzindo recortes e apropriações sobre o espaço anteriormente contínuo do Estado e da nação (Segato, 2007). O agir estatal durante a década de 90 na Argentina e a grande crise política de fins de 2001 foram fatores que acentuaram até limites antes desconhecidos a desarticulação do Estado. O enfraquecimento material e simbólico do Estado-nação como poder centralizado e unificador de um território trouxe à superfície (e promoveu) muitas das formas “microscópicas” do poder, das redes distribuídas por todo o corpo social que configuram a rede das inconstantes relações de força que servem de apoio ao Estado (Foucault, 1979). Mas estes processos não se podem entender apenas pelo que suprimem da anterior realidade, mas fundamentalmente por sua natureza produtiva; isto é, não só pelo que desorganizam, senão pelo que tendem a instituir: outras formas de funcionamento da política, do Estado, das escolas. Essas formas se combinam de maneira singular na vida real das escolas, tal como aconteceu no caso da Escola 40.

Voltando às implicações do episódio narrado, e recapitulando, cabe afirmar que, ao eludir as vias hierárquicas da administração – que preservam a ordem e a legitimidade dos procedimentos do aparato estatal, assim como o princípio mesmo de autoridade legal – estas modalidades de intervenção política tendem a instalar um novo modo de relação entre o dentro e o fora escolares e, portanto, uma redefinição inevitável do dentro escolar. Os discursos estatais e escolares sobre os deveres e direitos que regulam a relação entre funcionários e particulares, entre

governantes e governados, entre educadores e educandos, tendem assim a ser redefinidos em termos de favores, serviços, contraprestações, influências, proximidades e distâncias com quem representa, em pequena escala, em nível de limitados âmbitos de influência, a “verdade” ou os “bastidores” do poder. Atravessada por esta realidade, é fácil entender, então, as tensões e desacomodamentos que produz a inserção de modalidades vinculadas ao clientelismo político na vida escolar, especialmente por introduzir fissuras, descontinuidades, em um universo nacional até agora percebido como contínuo, no sentido de uma cidadania homogênea – precisamente o que se tentou representar visualmente com a obrigação do uso de jalecos brancos, iguais, para todos os alunos.

Quando me referi à essencial ambivalência e ambigüidade agora introduzidas, o fiz com a intenção de insistir na complexidade deste tipo de ações que deslizam constantemente entre o dentro e o fora escolar, em um variável jogo de recorte de áreas de influência e redefinições do território escolar e em relação a redes políticas sustentadas, em maior ou menor medida, pelo clientelismo. Essa ambivalência se relaciona com a tensão e o desacomodamento que implica sua presença para o ordenamento da vida escolar, mas sem negar seu caráter de necessidade e, portanto, de relativa aceitação pelo resto da escola, para poder resolver problemas (estruturais, materiais, financeiros, sanitários, etc.). Esses problemas derivam fundamentalmente do “abandono” por parte do Estado e a corrupção de seus agentes, em um contexto histórico em que a estabilidade política, por outro lado, se mantém ao apoiar-se nessas mesmas práticas e redes clientelares. O “mundo” de fora da escola irrompe de diferentes maneiras no antes custodiado e sagrado espaço institucional, construído em oposição a uma exterioridade profana. Entre elas podemos citar: a) a pública apelação aos contatos políticos do fora escolar, com sua também pública definição de “estar na política” sem “fazer política”; b) o posicionamento mutável na trama de relações políticas locais, que pode implicar seu aberto enfrentamento com autoridades para constituir-se em representantes reconhecidos de reivindicações comunitárias e c) o valor pedagógico prático de “ensinamento” que tem para os alunos sua presença cotidiana na vida escolar, em tensão com outro tipo de ensinamentos e formas de

autoridade especificamente escolares. A recepção por parte dos alunos destas e outras formas de presença do fora escolar, também em forma ambivalente, não tardará em manifestar-se na vida escolar, como mostrarei nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 5

A IRRUPÇÃO DE “AS ESCOLAS” CONTRA A POLÍTICA FACCIOSA⁵¹

Introdução

Neste capítulo narro um episódio em que grupos de familiares de associações cooperadoras, docentes, membros do corpo diretivo e alunos de distintas escolas se concentraram no edifício do Conselho Escolar de Quilmes para fazer demandas às autoridades educativas. A Escola 40 também esteve ali representada pela presidente da Cooperadora e um grupo de mães que, organizadas junto às cooperadoras de outras escolas, consideraram necessário realizar um protesto público que pusesse em evidência a ineficácia, inépcia e corrupção de autoridades que punham em risco as escolas e em especial as crianças. Durante uma manhã, o edifício do Conselho Escolar e a rua onde estava localizado se transformaram em cenário de uma mobilização social de pessoas de diferentes idades, identificadas por seu pertencimento a alguma escola e unificados em uma posta em cena de forte interpelação a autoridades.

Esse acontecimento deve ser entendido como um momento dentro do processo de periódicas demandas por alcançar condições mínimas para que as escolas funcionassem, ao qual já aludi anteriormente. Mas esse momento foi crucial por suas repercussões significativas para a sociedade local porque conseguiu instalar um questionamento de tal magnitude que produziu o afastamento da autoridade mais questionada.

⁵¹ NT: no original, ‘*Un Estallido: “Las Escuelas” Contra la Política Facciosa*’. Utiliza-se a expressão “*estallido*” para designar o surgimento brusco de um conflito. A tradução literal nesse caso – “estalo” – pareceu-nos inapropriada. Ainda, optamos por manter “as escolas” separado da preposição ‘de’, contrariando as convenções da língua portuguesa, no intuito de enfatizar a percepção das escolas como um sujeito coletivo.

Foi um evento que se constituiu como um espaço de confrontação concreta contra uma modalidade facciosa de administrar os bens do Estado, em que os atores escolares se apropriaram da escola como um emblema, ocuparam o lugar da autoridade e configuraram uma representação na qual, durante um tempo limitado, se subverteram os papéis e posições que na vida cotidiana ocupavam os sujeitos. Nesse sentido, este episódio de mobilização social será analisado como uma “performance” – conceito que tomo dos trabalhos de Turner (1987) e Schechner (2000) – para caracterizar um terceiro modo de intervenção política na vida escolar.

À diferença dos dois anteriores, neste caso conformou-se um sujeito coletivo que irrompeu com uma representação teatralizada expressando um modo de interpretar fatos da vida real, tanto porque os expôs ante o público quanto porque provocou ou tentou provocar uma reconfiguração dos mesmos.

Pano de fundo e primeiras cenas

Reconstruí o relato da mobilização a partir de algumas de minhas notas e do registro gravado dessa situação de que participei como parte do grupo que representava a Escola 40. Mas, antes de pôr-me a contar o ocorrido, apresentarei alguns antecedentes que se conjugaram, para que a princípios de maio do ano de 2004 eclodisse esse protesto.

Em primeiro lugar, devemos recordar que o Conselho Escolar de Quilmes era um organismo colegiado conformado por representantes escolhidos nas eleições gerais, cuja função primordial era a administração dos serviços educativos. Este Conselho, assim como os outros na Província de Buenos Aires, a partir de 1996 foi acrescentando o manejo e o controle de várias áreas locais e recebendo mais recursos orçamentários para distribuir. Este processo, denominado de “descentralização”, discutido com maior detalhe na introdução, provocou reações adversas por parte de quem estava nas escolas, nas cooperadoras e nos sindicatos que agrupavam docentes e auxiliares, porque a diminuição do orçamento era notável e as irregularidades administrativas se tornavam cada vez mais evidentes.

Por outro lado, desde princípios de 2004 se estava gestando uma iniciativa do Serviço Alimentar Escolar para que os Conselhos Escolares centralizassem as compras de alimentos para todos os refeitórios das escolas. Esta possibilidade havia suscitado uma desconformidade generalizada nas escolas, acentuada especialmente entre os integrantes das associações cooperadoras. Eles pretendiam manter o sistema como estava e frear essa iniciativa para impedir que as associações cooperadoras perdessem a relativa autonomia que até o momento tinham para a compra de alimentos, a escolha de provedores e a confecção das dietas.

Ademais, como já comentei, a deterioração da infra-estrutura dos edifícios de boa parte das escolas em Quilmes era muito séria, ao ponto de ter em vários casos, sérios problemas para atingir condições para um funcionamento normal. Isto, resultado fundamentalmente dos cortes orçamentários, se via agravado ainda mais porque o conselheiro escolar encarregado de infra-estrutura não respondia adequadamente nem oferecia soluções às reclamações permanentes de diretores e diretoras de escolas. A irritação que havia incitado o comportamento deste conselheiro e a desconfiança que havia gerado seu desempenho, propiciaram os motivos para que grupos de distintas escolas quilmeñas decidissem *autoconvocar-se*⁵² para realizar uma concentração pública de protesto frente ao edifício do Conselho Escolar.

Como a idéia era que as atividades em cada escola se desenvolvessem normalmente, a convocatória destinava-se a mobilizar mães, pais e membros dos corpos diretivos e ao *Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires* (em diante, SUTEBA) em representação dos docentes. No entanto, como veremos, a participação de alunos e alunas foi notável. No dia 10 de maio, cedo pela manhã, em cada uma das escolas que haviam comprometido sua participação, reuniu-se o grupo de pessoas que compareceriam

⁵² Este termo é utilizado desde a década de 90 para referir-se às convocatórias que realizam grupos às margens das organizações políticas reconhecidas existentes. Em geral, militâncias de organizações políticas reconhecidas – partidos políticos, sindicatos, etc. – participam mas não são estas entidades as que convocam, senão grupos referenciados como familiares de, escolas localizadas em, vizinhos de, etc.

à manifestação. Depois, ônibus contratados passaram por cada uma delas, buscaram os grupos e os levaram até a porta do edifício do Conselho Escolar.

No ônibus que passou pela Escola 40 subimos Dora – a presidente da Cooperadora –, três mães e eu. Quando subimos já estavam todos os assentos ocupados e havia pessoas em pé. A maioria eram mães, mas também ~~iam~~ alguns docentes e alunos. Durante a viagem me interei que a Escola 33 levaria muitos alunos e docentes porque uma parte do edifício estava inundada por águas servidas e a diretora se havia disposto a suspender as aulas e comparecer à mobilização para expor publicamente a grave situação pela qual estavam passando e exigir uma solução. Dora comentou que fazia tempo que estavam com esse problema e que “*por experiência*” já se sabia que com o conselheiro ocupante do cargo só se conseguiam soluções “*pressionando*”.

Antes da chegada começamos a escutar o soar de bombos e taróis. Já estacionados, vimos um grupo de cerca de cem pessoas entre adultos, adolescentes e crianças, instalados frente à porta do edifício do Conselho Escolar. A gritaria era intensa. Alguns conversavam entre si, outros cantavam refrões, vários portavam cartazes ou caminhavam de um lado a outro e um grupo de quatro rapazes mantinha o ritmo dos refrões fazendo soar dois tambores caseiros, um tarol e um bombo. Os cartazes eram vários e diversos. A maioria, de confecção caseira. Alguns levavam a identificação da escola, um grande identificava a SUTEBA e outros tinham escritos slogans que diziam:

“ARGENTO INCAPAZ”.

“ARGENTO INEPTO”.

“NÃO À CENTRALIZAÇÃO”.

“NÃO QUEREMOS MAIS FOME”.

“OS REFEITÓRIOS SÃO NOSSOS”.

“QUEREMOS AULAS”

Argento era a autoridade que estava a cargo de Infra-estrutura Escolar, isto é, era o responsável por todas as questões relativas aos edifícios e os serviços de cada estabelecimento. Seu papel consistia em receber as demandas de necessidades,

contratar as empresas para realizar os trabalhos, comprar materiais e demais elementos requeridos e inspecionar as obras e consertos.

Fomos o último grupo a chegar. Quando descemos do ônibus e nos dirigimos ao centro da rua onde as pessoas estavam concentradas, nos receberam com aplausos e gritos em um clima de diversão e alegria. A presença de adolescentes instalados como uma pequena *murga*⁵³, de crianças que corriam de um lado ao outro da rua, de adultos cumprimentando-se com gestos de muito afeto, de grupos de professoras e de mães dialogando, conformavam uma cena similar aos momentos prévios de uma excursão ou um passeio que se costuma fazer algumas vezes por ano nas escolas. Alguns adultos se aproximaram para cumprimentar e conversar, e um professor dirigente do SUTEBA se aproximou de Dora e lhe pediu que entrasse no edifício e fosse ao primeiro andar.

Entrava-se no edifício por uma porta grande que estava fechada e custodiada do lado de dentro por um empregado. A entrada consistia num hall onde havia uma mesa e algumas cadeiras. Desde ali escutamos muitos gritos que chegavam do primeiro andar, ao qual se chegava por uma escada bastante estreita que começava no hall.

Essa gritaria brotava da reunião para a qual estávamos nos dirigindo. Eram os representantes das associações cooperadoras e alguns diretores expondo suas reclamações ao senhor Argento. Mal nos pudemos aproximar da porta do escritório, era demasiado pequeno para conter a quantidade de pessoas que estavam ali. Todos de pé frente a uma escrivaninha, gritavam e gesticulavam diante de Argento que estava do outro lado da escrivaninha, também de pé junto a outra conselheira escolar.

As reclamações se misturavam. Alguns falavam dos tetos, outros dos vidros quebrados, vários da falta de água e dos banheiros que não funcionavam. Entre tudo o que ali se vociferava, pude distinguir frases como as seguintes:

Na escola estamos sem aulas faz uma semana!! Não tem luz!! Os banheiros não podem ser usados!! Vem tirar a água do esgoto!!! Os vidros estão quebrados!

⁵³ NT: as *murgas* são blocos lúdico-musicais populares que saem às ruas especialmente durante o carnaval. Nos últimos anos, tornou-se comum sua presença em manifestações populares de protesto.

Você escolhe os contratistas porque são seus amigos e não servem para nada! Muda de empresas! Você é incapaz! Gritamos agora como você grita com as diretoras quando te ligam!

Argento: olha só, você está bem gordinho. Não passa fome, como nossos filhos!!!!

Com a barriga cheia, é fácil!!

Uma autoridade do sistema escolar era acusada de interromper as aulas, estimular a insalubridade nas escolas, beneficiar-se de relações ilícitas, abusar de seu poder e gozar de privilégios indevidos. Um conjunto de comportamentos e atitudes que representavam o oposto aos valores e ideais que no imaginário coletivo simbolizava a escola.

Mães e diretores em nome de suas escolas acusavam e interpelavam o conselheiro em seu lugar reservado, transformando-o em espaço público. Apropriaram-se do escritório da autoridade e impuseram um “cara a cara” que acabou com a distância que lhe permitia impor sua vontade e tratar as questões públicas como privadas.

Argento de pé, encurralado entre a parede, uma porta e a escrivaninha, tocava os bigodes, se balançava, esfregava as mãos e respondia a cada tanto a alguma das acusações, tentando defender-se. Em dado momento conseguiu abrir a porta de trás e sair, em um gesto que foi interpretado como covardia. Gritaram-lhe para que regressasse e retornou lacônico e pálido. O sinal estava dado, seu lugar já não lhe pertencia.

Daqui não saímos!

O repicar dos bombos e uma grande gritaria começou a se escutar desde o primeiro andar. A concentração iniciada na rua, havia ingressado no hall do edifício do Conselho Escolar e reclamava a presença de Argento. O tempo para dar respostas na oficina havia terminado:

Sai agora que estamos todos! Está com medo?

Vem, dê soluções porque não vamos embora!

Argento, desce para dar explicações a todos!

Vamos, desçam todos, a gente tem que fazer outra coisa, não tem que continuar falando! Argento, aqui

*estão as crianças da escola! A escola deles está toda inundada e não podem ter aula, é um nojo como ficou tudo! Eles vão te explicar!
Vamos meninos, esse aí não vai resolver nada!*

Logo, os adolescentes com seus bombos tentavam subir as escadas, acompanhados por adultos que gritavam irritados. Os que estávamos no escritório começamos a nos retirar à escada. Enquanto tentávamos descer, outros tratavam de subir. Essa escada era um tumulto e em uma mesma queixa todos exigiam que o conselheiro descesse. Consegui chegar ao hall, estava repleto de gente que gritava e exibia seus cartazes. Já não restava ninguém na rua.

No início da escada estava o empregado que antes havia visto na porta de entrada do edifício, com outra empregada do Conselho. Em um gesto desesperado ambos tentavam evitar que as pessoas subissem. Os adolescentes empurravam tentando subir e um dos empregados, para freá-los, colocou a mão sobre o ombro de um dos jovens. Um docente que estava a seu lado irritadíssimo exigiu que esse empregado *não tocasse os meninos*. De modo instantâneo, atualizou-se frente ao empregado a relação docente-aluno, a confirmação de que quem estava aí era “a escola” e que, portanto, a presença dos jovens estava sob a proteção e regulação das normas escolares.

Na desordem de corpos que saltavam, locomoviam-se, subiam, desciam, empurravam, uma expressão unificou o fluxo da cena: *Que desça!! Que desça!!* Esta voz coletiva não só indicava a ação de descer a escada. Era a expressão concreta de perda de autoridade. A voz de mando dos de baixo ressituaava o conselheiro. Ele já não pertencia ao mundo superior da administração. A seguir, outro slogan completou este sentido: *Que se vá!! Que se vá!!*

Esta expressão evoca inequivocamente o “*¡Que se vayan todos!*”. Um *slogan* que esteve presente nas grandes mobilizações coletivas de dezembro de 2001 que determinaram a queda do governo nacional e que expressava o repúdio generalizado a “os políticos”. O *slogan*⁵⁴ é uma produção coletiva e anônima com

⁵⁴ O “*slogan*” como noção foi apropriado pelos técnicos publicitários e os estudos sobre comunicação comercial para referir-se a um dos recursos repetitivos para instalar um produto no mercado. Quando se faz extensivo à política, continua conservando esse sentido de recurso de propaganda, desenhada por especialistas. Como criação coletiva e anônima, gerada nos processos de mobilização social, tem um sentido completamente diferente, muito mais perto de sua raiz

extraordinária capacidade de sintetizar em uma fórmula breve um complexo de significados e estados de ânimo. Está carregado de sentidos implícitos e conotações que se tornam sempre compreensíveis contextualmente, nas situações concretas em que se enunciam. Atua como uma sorte de contra-senha unificadora e de condensação da memória coletiva, que conecta situações afastadas no tempo e no espaço em uma continuidade histórica. Alguns desses lemas e *slogans* passam a simbolizar grandes acontecimentos e basta atualizá-los para traçar um vínculo entre esses acontecimentos e a situação presente.

“Que se vá” evocou os fantasmas da *pueblada* da Plaza de Mayo a escala local, e de uma maneira espontânea se instalou como um sinal orientador e unificador dos diversos atores e das ações aparentemente desordenadas que se estavam sucedendo dentro e fora do escritório do Conselho Escolar.

Finalmente, um grupo grande conseguiu chegar ao primeiro andar e ali uma senhora gritou em voz tão alta que conseguiu fazer-se escutar: *Desçam, desçam que Argento vai falar com todos!* Aplausos e assovios tomaram a cena e pela primeira vez, em baixo, se conseguiu ver ao senhor Argento de pé no umbral da oficina do primeiro andar. Lentamente, enquanto as pessoas iam descendo a escada, Argento escoltado pela conselheira que estava a seu lado desde o início no escritório, aproximou-se do primeiro degrau e recebeu o primeiro chamado coletivo: *Vem, vem estamos te esperando!!*

Argento desceu até o terceiro degrau e ficou ali de pé com um gesto que tentava expressar certa serenidade. Enquanto os gritos continuavam, começaram “psius” cada vez mais fortes junto com vozes que pediam silêncio para escutar a resposta de Argento. A intensidade do ruído se atenuou e Argento disse: - *E o quê querem que responda?*

Suas palavras provocaram uma grande irritação que as pessoas expressaram com mais repique de bombos, golpes nas portas e divisórias, deslocamentos até a escada, assovios e gritos.

Um grupo de adolescentes empurrou e conseguiu subir os dois primeiros degraus para situar-se ao lado de Argento. Aí de pé o increparam dizendo-lhe que eles eram da Escola 33, que eram do nono ano e queriam ter aulas. Argento lhes

etimológica gaélica: “grito de guerra” usado para convocar e dar coesão a um grupo de indivíduos mobilizados para o combate.

respondeu em voz bem alta: - *O da escola 33 já foi! A empresa está trabalhando!* Novamente esta resposta produziu uma grande irritação que foi expressa coletivamente com desqualificações a sua pessoa. Cara-de-pau, mentiroso e “*trucho*”⁵⁵ eram os termos que mais se escutavam porque eles haviam estado na escola e sabiam que nada estava solucionado e que ninguém estava trabalhando. Os adolescentes mais decididos o desafiavam a ir inspecionar a escola nesse momento com eles. Argentó, que já havia perdido sua compostura quase completamente, nervoso gritou: *Sim!! Vou às duas da tarde!!*

Sua resposta agitada desatou risos e comentários burlescos entre os jovens que perceberam que sua alteração também expressava temor e aproveitaram para continuar provocando-o.

Aos gritos teve seqüência um diálogo focalizado no que estava acontecendo na Escola 33, que havia se transformado na imagem mais forte do desastre que havia provocado Argentó e, ao mesmo tempo, na ferramenta para produzir sua total desautorização.

Essa forma de intervenção direta das pessoas para interpelar cara a cara a autoridade sem intermediários, representantes ou delegados se assemelha em mais de um aspecto às táticas dos movimentos de desempregados, *piqueteros* ou mobilizações contra a impunidade da justiça ou da polícia que se incorporaram às práticas políticas na Argentina desde meados dos anos 90.

Últimas cenas

Despojado de toda autoridade, Argentó finalmente desceu os três degraus ~~que lhe~~ restantes e ficou à mesma altura do resto das pessoas, cara a cara com eles. A partir desse momento, a situação parecia ter chegado a algum tipo de desfecho, já que se produziram novos deslocamentos e alguns gritavam que era melhor partir, embora outros quisessem ficar. Uma professora reuniu em um canto o grupo da Escola 33 e começou a direcionar-se à porta de saída; outras pessoas mais se somaram. A mobilização estava terminando. O último eco foram suas vozes gritando à medida que se afastavam. Perto da escada, Argentó e um pequeno

⁵⁵ Argentinismo para indicar que alguém é falso e simulador.

grupo de integrantes de cooperadoras configuravam um cenário mais delimitado. Aí, o clima de acusação ao conselheiro continuou com a mesma virulência, mas o foco já não foi a Escola 33, senão sua pessoa. Cerca de vinte pessoas o rodearam e o acusaram porque não se dedicava a trabalhar, não cumpria com suas obrigações, ficava com dinheiro alheio e mentia continuamente.

Argento, muito na defensiva, respondia que ele trabalhava todo o dia no escritório, e que o fazia sem salário porque ninguém lhe pagava. Isto suscitou uma série de agressões verbais que o funcionário tentava responder sem êxito algum. Entre outros argumentos, disse que ele se mantinha vendendo calças e camisetas e que a tarefa que desempenhava como conselheiro só a realizava como uma colaboração e por um compromisso que havia assumido, pois ele também era integrante de uma Associação Cooperadora. Estes argumentos geraram risos, chacotas e comentários sarcásticos do tipo:

E para quê faz? Quem te pede que trabalhe se não te pagam?

Você colabora com o seu bolso!

Ah, você é um santo!! Trabalha porque é bonzinho, para ajudar. Cara-de-pau!!!

É verdade que não recebe salário, salário. Mas recebe, já sabemos como é. Todos sabemos, você não pode bancar o esperto com a gente.

Esse mesmo hall novamente havia se transformado em outro cenário. Agora eram os cooperadores que continuavam atacando Argento, mas o propósito ia mais além da situação anterior. Não se tratava somente de forçá-lo a que fosse embora pelo que fazia e não fazia como responsável de infra-estrutura, mas que, além disso, era necessário debilitá-lo porque apoiava o projeto de centralização de compras de alimentos para os refeitórios escolares.

Entre gritos e imputações a situação foi-se dissipando porque no terceiro andar do mesmo edifício começaria outra reunião na qual se trataria do tema dos refeitórios. Subi ao local e ali, ao redor de uma grande mesa, se dispuseram os representantes por escola, dois docentes que representavam a SUTEBA, quatro funcionários do Conselho Escolar, a tesoureira, a encarregada do tema refeitórios e dois conselheiros. A reunião foi curta. Estavam claramente sustentadas duas

posições: a favor e contra do projeto de centralização. Em termos duros e bastante belicosos, mantendo a animosidade da situação anterior em que todos haviam participado – embora nenhum dos que estavam ali sentados tivesse tido um grande protagonismo – os representantes das cooperadoras escolares e os docentes expuseram seu total repúdio ao projeto. Por sua parte os conselheiros tentavam criar um clima de diálogo que permitisse instalar algum ponto de negociação, o que foi impossível. A rejeição à iniciativa era clara e contundente. Quem falava em nome da escola estava decidido a frear o projeto sem discutir seu conteúdo porque todos asseguravam que era uma manobra para que os Conselhos Escolares continuassem roubando o dinheiro destinado às escolas. “*Queremos que cada escola administre a grana porque se não, vão roubar, já sabemos*”, disse uma das pessoas até o final dessa reunião.

Até aqui, meu relato. No dia 11 de maio em um jornal local, saiu a seguinte nota:

Durante una movilización realizada esta mañana al Consejo Escolar, cooperadoras, docentes y alumnos de escuelas públicas del distrito exigieron el alejamiento del responsable de Infraestructura de ese organismo, Néstor Argento.

La marcha tuvo como principal reclamo el rechazo a la iniciativa del Servicio Alimentario Escolar de centralizar las compras de comedores en manos del Consejo Escolar.

Sin embargo, representantes de escuelas con serios problemas edilicios plantearon también el reclamo al titular de Infraestructura, el consejero Néstor Argento, quien habría maltratado a docentes, padres y alumnos, enardecido a los manifestantes, quienes exigieron a viva voz su alejamiento.

La respuesta de Argento ha enardecido a la gente. Están gritando que se vaya, que se vaya, esto se ha tornado una cosa caótica. Argento dice que como nadie le paga el sueldo, no puede controlar si las empresas hacen las obras o no. Las empresas no están en las escuelas, a pesar de que él asegura que están. Han insultado al inspector de infraestructura delante nuestro y de los chicos, señaló la titular de SUTEBA, Lidia Braceras.

La movilización puso en movimiento un proceso de denuncias que culminó con la separación de tres

*consejeros escolares y su procesamiento por la justicia*⁵⁶.

“As escolas” e a destituição simbólica do conselheiro

Como foi discutido anteriormente, a modificação abrupta, profunda e negativa que sofreram as instituições públicas e a vida da maioria da população na Argentina desde meados dos noventa se expressou de múltiplas formas. Uma dessas manifestações foi a intensa conflitividade social estendida ao longo e ao largo do país, protagonizada por grupos sociais muito diversos, e vinculada a questões de alimentação, moradia e trabalho, segurança e justiça, educação e saúde. Se bem essa intensidade chegou ao pico mais agudo a fins do ano de 2001 e depois se suavizou, tal como vimos através do relato e poderíamos atestar com centenas de relatos similares, a conflitividade continuava em 2004.

Um dos traços relevantes deste processo foi a legitimidade generalizada que adquiriram muitas das reclamações e demandas, fundada na profunda desconfiança quanto a “os políticos”, muitos dos quais eram percebidos como indivíduos mercenários e desonestos. “Os políticos” consistia numa categoria que incluía o presidente da Nação, os ministros, os legisladores e em geral a qualquer funcionário de um organismo público estatal, provincial ou municipal, que ocupasse ou não cargo eleito.

Sobre “os políticos” que ocupavam cargos no Conselho Escolar de Quilmes pesavam muitas suspeitas a respeito de sua honestidade, fundadas em alguns fatos

⁵⁶ Em 21 de março de 2005, o jornal local, “Quilmes a Diario” publicou a seguinte notícia: “A promotora que investigou o desvio de fundos do Conselho Escolar durante os primeiros meses da gestão municipal do prefeito Sergio Villordo, pediu ao Tribunal Oral que julgue em juízo oral e público os ex-conselheiros Néstor Argento, Mirta Rodríguez e Inés Providenza, por ‘desvio de verba pública’. A notícia, divulgada hoje, indica que a promotora de justiça N.º. 7 de Quilmes, Sandra Martucci, concluiu a investigação pelo desvio de fundos destinados aos refeitórios escolares e à realização de obras de infra-estrutura em escolas do distrito quilmeño durante os primeiros seis meses do ano de 2004.” No dia 21 de janeiro de 2006 o mesmo jornal informou: “Os conselheiros suspensos são Jimenez, Miriam Alfonso, Néstor Argento, Inés Providenza e Mirta Rodríguez, estes últimos três, processados pelo delito de peculato. Imagina-se que não se permitirá o regresso dos processados, com mandato até 2007, mas há dúvidas quanto à decisão que se tomará a respeito dos dois restantes”.

concretos e palpáveis para quem trabalha nas escolas⁵⁷. Sabia-se que tinham captado orçamento proveniente de três ministérios provinciais além de gerar seus próprios fundos e gozavam de uma relativa autonomia para administrar esse dinheiro público. Também se conhecia que as quantias de dinheiro que administravam eram substanciosas, que haviam aumentado durante o último período e que as escolas não haviam sido beneficiárias destes aumentos. Pelo contrário, considerava-se que estavam em piores condições que no ano anterior. Por outro lado, desde o mês de março de 2004 os meios de comunicação locais – rádios e jornais – haviam difundido algumas notícias que de maneira direta ou indireta envolviam os conselheiros escolares em denúncias de manejos irregulares de fundos públicos. Este conhecimento, somado ao fato de que as empresas supostamente contratadas não se apresentavam nos estabelecimentos para executar as devidas obras, era o que tinham as pessoas que se concentraram no Conselho Escolar de Quilmes no dia 10 de maio de 2004 e por isso acusavam o senhor Argento – responsável de infra-estrutura – de “*estar gordinho*”, de “*escolher contratistas amigos*”, de “*colaborar com seu bolso*”. Sabiam que seus ingressos não provinham, como ele manifestava, de seu trabalho como vendedor. Ao mesmo tempo, tinham uma avaliação de sua pessoa como “*inepto e incapaz*”, “*mentiroso*” e “*grosseiro*”, a partir de sua atividade como responsável de infra-estrutura desde o momento que havia assumido o cargo, no ano 2003. Isto também explica as razões pelas quais a última reunião praticamente finalizou quando alguém sem reservas alegou que cada escola continuasse controlando o dinheiro para que no Conselho Escolar não o roubassem.

Por outro lado, a legitimidade das reclamações apresentadas como protestos públicos também estava sustentada no fato de que os mecanismos de pedidos e demandas de tipo burocrático e pessoal se mostravam inúteis. Os comentários que circulavam referidos a este tema chegavam a provocar espanto pela

⁵⁷ María O'Donnell como produto de uma pesquisa jornalística descreveu “a corrupção nos Conselhos Escolares (que administram as compras de alimentos para as crianças das escolas públicas) através de uma experiência recente em Quilmes” (2005:102) Nesse mesmo trabalho denunciou que, durante a última quinzena de março de 2004, em função de uma inspeção realizada por peritos enviados pelo *Ministério de Desarrollo Humano* em escolas de cento e trinta e quatro distritos da província de Buenos Aires, revelou-se que aos refeitórios escolares compareciam vinte e cinco por cento menos das crianças que declaravam os Conselhos Escolares e que apesar dessa diferença de dinheiro, em vez de excedente de comida se constatava insuficiência da mesma para as crianças que compareciam (O'Donnell; 2005: 106).

insensibilidade e os agravos que recebiam as diretoras e a humilhação a que se viam submetidas em alguns casos. As pessoas que participaram da manifestação estavam convencidas que a única alternativa que lhes restava para conseguir o que necessitavam e pôr um freio aos manejos *turbios*⁵⁸, era forçá-los a escutar e a cumprir os acordos e tentar assustar os funcionários. O alvo escolhido neste caso havia sido Argento, mas a idéia desde o início era que *servisse de lição para todos*.

No entanto, mais além deste conjunto de argumentos que outorgavam legitimidade a uma mobilização como a narrada, as escolas como instituições convocantes de uma ação de protesto ante as autoridades educativas e os docentes, as mães e os alunos agrupados para se manifestar em conjunto dessa maneira, configuravam situações estranhas se as pensarmos em relação ao lugar político e social que ocupou sempre a escola primária estatal.

A escola primária estatal argentina se instalou desde suas origens como obrigatória, pública, gratuita e laica, e assumiu e difundiu uma idéia de universalidade no sentido mais amplo do termo: “uma escola para todos”, embora projetada inteiramente a partir da perspectiva das elites administradoras dos recursos estatais. O traço de laicidade presume uma idéia de “neutralidade”, no sentido que não admite que penetrem nela diferenças, em princípio religiosas, mas tampouco políticas. Isto é, devia conformar-se como uma instituição alheia a toda pugna de tipo religioso e/ou político porque ali estaria garantida a formação do “futuro cidadão”, formação esta fundada em valores que se aceitavam como compartilhados por todos e que estariam acima das crenças políticas particulares. Esta idéia pressupunha que o lugar da religião deveria estar delimitado, fundamentalmente, às instituições religiosas e às famílias. Nas escolas, tanto docentes como alunos deixariam de fora suas diferenças religiosas. A política, por sua vez, deveria estar restringida aos partidos políticos, às discussões parlamentares assim como a outros âmbitos mais amplos em que se reconhecia a legitimidade da participação política cidadã como, por exemplo, em tempos de campanhas eleitorais. A escola devia reservar-se como uma área livre do mundo da política partidária.

⁵⁸ NT: turvos, obscuros, duvidosos ou mesmo desonestos.

Desde seus começos, a idéia de laicidade no plano do religioso foi posta em discussão e em diferentes períodos da história da escola argentina esse debate teve resultados variados – a ponto tal que em períodos delimitados se incorporou à escola primária pública o ensino religioso –, mas não ocorreu o mesmo no plano do político. Este último aspecto foi incorporado praticamente sem debates nem confrontações relevantes. A imagem de “neutralidade” política da escola não havia sido sustentada historicamente apenas e fundamentalmente por idéias, crenças e regras relativamente concretas, nem objetivada exclusivamente nos denominados “conteúdos curriculares”, senão alimentada e mantida por uma concepção do público como neutra e isenta de facções, e de uma cidadania homogênea.

Negar a existência das disputas próprias da política em uma instituição estatal como a escola, é forma parte de se ter internalizado na prática separações e fragmentações arbitrarias que impuseram para o âmbito das instituições públicas/estatais não só funções, atividades e propósitos, mas basicamente modos de atuar e não atuar considerados corretos ou incorretos, normais ou anormais, segundo o âmbito de que se trate.

O fato de se ter constituído em uma idéia generalizada não deve ser considerado como uma questão definitiva, acabada, fechada e a-histórica mas, ao contrário, deve dar lugar a entender que ao mesmo tempo em que se atualiza e renova, também se recria, se modifica como parte do processo histórico de toda a sociedade. A mobilização que estamos analisando expressou precisamente uma modificação na prática dessa idéia incorporada à experiência escolar social e pessoal de “neutralidade” política da escola. Mas isto não significou o fim dessa idéia, senão uma manifestação explícita contra uma política facciosa e ao mesmo tempo uma encenação de outro modo conceber e atuar a política.

A performance e seus efeitos

A concentração frente ao edifício do Conselho Escolar e as ações que ocorreram no hall, na escada e nos dois escritórios, tomadas como conjunto constituiu-se em um evento performativo que cumpriu uma função importante na posterior

separação de funcionários desse organismo e no processo judicial que os envolveu, ao definir o campo de disputa sobre alguns dos suportes imaginários da escola.

Os elementos e características que outorgaram eficácia ao evento correspondem à forma e ao sentido que adquiriram as ações de quem atuou em um cenário que não era o da vida diária e à recriação do espaço físico e simbólico.

As ações, no sentido teatral do termo, referem-se aos elementos dinâmicos que através de fases sucessivas tendem a encenar um conflito dramático repleto de significados. Tudo o que fazem os atores se carrega de sentidos à medida que alcançamos captar as forças em disputa que estão sugeridas na combinação entre os movimentos, deslocamentos, gestos, expressões, inflexões e símbolos materiais em cena. Tal como Goffman (1994), Turner (1974, 1982, 1987) e Schechner (2000) advertiram – embora com perspectivas diferenciadas –, focalizar acontecimentos como este sob a perspectiva teatral permite ter acesso à lógica dos conflitos sociais, à diversidade de papéis que estão sendo expostos ao olhar público e ao conhecimento das formas como estes conflitos e papéis são comunicados apelando ao arsenal de recursos simbólicos que uma cultura põe a disposição dos atores.

Recordemos que o primeiro momento do evento ocorreu na rua em frente ao edifício da escola. As presenças de meninos, meninas, adolescentes e maioria de mulheres entre os adultos, muitas delas vestidas com jaleco branco, assim como os cartazes que identificavam as escolas e certos modos de interatuar conformavam uma cena inconfundivelmente escolar. Os presentes se relacionavam desempenhando os papéis de diretoras, professoras, professores, alunos, alunas, mães e membros de cooperadoras. Entretanto, ainda sem abandonar seus papéis definidos pelo pertencimento a cada escola, haviam também incorporado alguns comportamentos próprios das ações de protesto de rua de sindicatos, de movimentos de desempregados, de aposentados, etc. Estes comportamentos se incorporavam sem esforço à representação da escola como um coletivo que se identificava na atuação mesma como “*as escolas*”.

Acontecia que, ademais, muitos dos que estavam ali também haviam participado em outras ações de protesto, mas sob outras identificações. Por exemplo, o

adolescente que levava o tarol me contou que quando não estava seu irmão mais velho nas marchas, ele mesmo tocava. Ao perguntar-lhe a que marchas se referia, respondeu-me: “*as dos piqueteros*”, e olhou seus companheiros com um sorriso que timidamente me revelava outras dimensões de sua participação política. Quanto às mães, através de Dora soube que várias delas haviam sido ou ainda eram *manzaneras*⁵⁹ ou *comadres*⁶⁰, e outras, como ela mesma, tinham também militância política no peronismo. Quando se referiu a essas mulheres desse modo, percebi claramente a diferença com a maneira em que todos identificavam a Argento, que eu sabia ter militância no peronismo e por isso havia integrado a lista eleitoral. Dora foi muito clara quando me disse: “*ele é um puntero*”, diferenciando-o assim de sua própria forma de participação. Efetivamente, *puntero* foi utilizado aqui em um tom pejorativo indicando uma diferença substancial com a atividade do militante, referida especialmente a questões de convicção e moralidade. Isto é fundamental para captar em sua complexidade a acusação que recaía sobre o senhor Argento, já antecipada nos cartazes que se exibiam e em alguns dos refrões que se cantavam.

Argento se constituiu nesta performance como o antagonista de um conflito que acabou por destituí-lo, por retirar-lhe legitimidade. As ações que se sucederam a partir da situação que se produziu no escritório consistiram em um enfrentamento cara a cara entre “*as escolas*” e o Conselheiro. Isto se expressou pela primeira vez quando o que tinha que ser uma reunião entre representantes de algumas escolas e Argento se configurou como uma investida contra ele. A partir desse momento, seu gabinete foi ocupado e o conselheiro perdeu o controle de seu próprio território e da distância e assimetria entre ele e os outros. Só lhe restava a porta de trás como escape e uma escrivaninha como escudo, sobre os quais também perdeu o controle. Nesse escritório ficaram configurados os papéis de acusadores e acusado, representados por “*as escolas*” e Argento, respectivamente.

⁵⁹ Denomina-se *manzanera* a mulher responsável por receber e distribuir porções de leite para crianças até 6 anos de idade dentro de um setor determinado de quarteirões em um bairro. Estas mulheres formam parte do denominado *Plan Vida* organizado pelo governo da província de Buenos Aires que funciona desde o ano de 1996 em Quilmes e nos demais municípios da Grande Buenos Aires.

⁶⁰ As *comadres* também colaboram com as *manzaneras* na distribuição do leite do *Plan Vida*.

O momento seguinte foi a “descida” de Argento. A tensão gerada durante o lapso que durou esse descenso expressou o clímax da performance, o ponto culminante do conflito que antecipou o desfecho. À medida que ingressavam no espaço administrativo, os que integravam o coletivo “*as escolas*” exigiam e ordenavam ao conselheiro que se aproximasse, se colocasse à mesma altura e em atitude ameaçante. Alguns deles, precisamente os adolescentes, subiram para buscá-lo. Foram os alunos, o setor mais subordinado dentro da estrutura institucional, quem encabeçou a subida para tirar de seu gabinete a autoridade e desbancá-la, e virtualmente o conseguiram.

Argento saiu sem ser fisicamente forçado a fazê-lo, e desceu as escadas sem que o fizessem descer, mas nesse espaço recriado, todos, inclusive Argento, experimentaram o poder simbólico irresistível da força popular, escolar, que o destituiu. Perdeu seu escritório, perdeu a distância e também perdeu algo fundamental para uma autoridade: a palavra. “*E o quê querem que responda?*” foi a confissão explícita de seu despojo e ao mesmo tempo de sua impotência para sair do lugar de acusado em que havia ficado. As relações se haviam invertido desenhando um espaço liminar em que os atores sociais experimentaram de maneira concreta a possibilidade de estar no lugar do outro. Os atores que identificamos como “*as escolas*” imputavam, sentenciavam e denegriam a Argento, que, ordinariamente e até esse momento, desde o lugar hierárquico que lhe outorgava seu cargo, decidia, resolvia e insultava. Argento tentava defender-se e justificar-se utilizando expressões e atitudes impróprias para a condição de autoridade, porque esse lugar já estava perdido. Por isso, um de seus últimos argumentos foi “*eu sou cooperador*”, mas a essa altura, a tentativa de colocar-se no lugar dos outros, de igualar-se a eles em sua função, já não conseguiu pô-lo ao mesmo nível, senão mais abaixo, porque a inversão da relação moral já se havia produzido. A isto se agregava sua vivência de perda de credibilidade e respeitabilidade, a tal ponto que, ao dia seguinte, na Escola 40, o comentário mais escutado foi que haviam visto Argento chorar em público pelo susto que tinha – teria estado “*moqueando*”⁶¹ na escada, o haviam feito chorar as mulheres e as crianças. Se bem até o momento em que redijo esta tese não se tenha efetivado sua

⁶¹ NT: do espanhol “*moquear*”, ter muco escorrendo do nariz.

separação definitiva do cargo, Argento havia sido deposto e derrocado pela sanção social e seus modos de operar.

Indubitavelmente, todo este processo fala de subversão de ordenamentos estabelecidos e de uma contenda pela destituição de uma autoridade, mas em um plano de representação, o que como já é sabido também produz transformações na realidade representada. Victor Turner (1982) chegou a propor que a performance era um “espelho mágico” para mostrar como um mesmo evento podia operar como reflexo e, ao mesmo tempo, força reconfiguradora da realidade. Efetivamente, os atores sociais conseguem na performance pôr em cena um recorte da realidade, o que implica já um nível importante de reflexão sobre a mesma. Com isto, reconfiguram a situação performaticamente representada, reatuam sobre ela, e provocam desse modo um processo de reflexividade que se estende mais além do próprio evento, das circunstâncias representadas e inclusive das pessoas envolvidas na performance.

Na vida ordinária, Argento, em sua qualidade de Conselheiro Escolar, estava investido com a representação do voto e contava com atribuições legais que lhe outorgavam certo poder de mando e de tomada de decisões. Na performance, o personagem de Argento se constituiu em uma figura do poder desonesta, delitiva, mercenária e imoral, que propiciou através de seu desempenho a configuração dos atores que integravam o personagem coletivo “*as escolas*”. Assim, impuseram-lhe a redefinição da situação que lhes permitiu ter a palavra, tirá-lo do lugar físico simbólico de seu cargo e inclusive movê-lo do espaço do escolar. Argento representava o mundo da mentira, da falsidade, da ignorância, da insolência, dos negócios desonestos, da política facciosa, e enfrentando-o estava o mundo das mães, das professoras e dos alunos, do nós escolar. Constituído como o outro e definitivamente diferenciado do nós, tampouco podia participar como Conselheiro na última reunião destinada ao tema “refeitórios”. A performance havia logrado o duplo efeito político: destituir simbolicamente a autoridade e retirar representatividade e força de seu projeto. E em grande parte, este propósito se havia alcançado porque o lugar no qual o sujeito coletivo “*as escolas*” interveio politicamente foi um lugar não político definido pelos melhores valores que constituem o imaginário social atribuído à escola.

A “neutralidade” em questão

Havíamos visto no capítulo anterior que devido à ineficiência do Conselho Escolar, a escola estava ameaçada de ficar “fora de si”, no fora escolar, em uma alteridade completamente alheia aos valores que o imaginário social atribuía à instituição. Mas na irrupção no Conselho e na destituição simbólica de Argento, a escola saiu fisicamente de si mesma para preservar o dentro escolar, esse espaço simbólico dos valores morais de que é depositária. No primeiro caso estava ameaçada (dadas as suspeitas de sujeira, insalubridade, indolência) pelo mundo exterior negativo e anti-escolar que havia irrompido em seu interior; no segundo, este mundo defeituoso (alojado no cargo de Conselheiro) foi “invadido” pela escola para preservar-se como tal (o cuidado das crianças, a condições de salubridade, a honestidade, o cumprimento das obrigações, etc.) enfrentando a sua antítese.

Antes havíamos afirmado que “as escolas” alteraram as relações hierárquicas e de poder em que se baseava essa forma concreta de autoridade estatal que detinha Argento, mas isso não implicou uma subversão da ordem escolar. Em todo caso pode haver ali uma forma de reordenamento enquanto o que se buscava era preservar e confirmar seu próprio espaço simbólico escolar. Recordemos que esse espaço simbólico é percebido socialmente como o âmbito onde se ensinam e se atuam os valores da moral legítima, mediante, entre outras operações, a delimitação de fronteiras de um dentro moralmente puro, oposto a um fora onde coexistem (em tensão) moralidade e imoralidade. No imaginário, essas fronteiras separam também os mundos da infância e da vida social adulta, do doméstico e do público, e têm o sentido de preservar as crianças de toda deformação, relativismo moral, “maus exemplos”, etc. Esta vida de pureza simbólica exige como complemento e condição a *neutralidade política* própria da vida adulta e apropriada a determinados âmbitos. Fora do mundo adulto e dos lugares onde a “repartição” da sociedade é regulada pelo Estado, a política seria um “fora de lugar”. A formação em valores e normas comuns das crianças por parte da escola supõe a depuração do que pode ameaçar; o que Durkheim (1997) prontamente chamou “função homogeneizadora” da escola e neste sentido, a neutralidade é

uma condição necessária. A neutralidade é uma qualidade coisificada como resultado de inúmeras práticas de *neutralização* das forças exteriores que tentam deslocar esse dentro escolar trabalhosamente preservado. Nesse sentido, “*a política não deve se misturar com a escola*”.

Ora, seria uma quebra do princípio de neutralidade escolar a saída das escolas para protagonizar a interpelação e destituição simbólica de Argento?

Vários indícios permitiriam responder pela afirmativa. “*As escolas*” exercem uma demonstração de força ante a autoridade, fazem-no incorporando modalidades derivadas do protesto de rua e, sobretudo, produzem um indiscutível efeito político com sua mobilização: destituição do Conselheiro, satisfação da exigência de atender à Escola 33, freio do projeto de retirar das escolas o controle dos fundos para refeitórios escolares.

Contudo, a perspectiva na qual analisamos o ocorrido permite notar que a mobilização pôde concretizar-se por ter sido apresentada ante os demais e vivida pelos participantes como uma ação “alheia à política”; e que essa contundente intervenção permitiu reagrupar simbolicamente as escolas em torno de seus traços identitários mais difundidos, entre eles a neutralidade. Assim, a particular complexidade do acontecimento consistiu em que a intervenção política alcançou seu propósito e resultou eficaz na medida em que não se “fez política” e soube-se preservar a apoliticidade. Mas a questão era ainda mais complexa porque a distância com o político estava claramente ameaçada pelo Estado que (em termos históricos) impôs o significado de neutralidade escolar como uma das formas de controle e regulação das disputas entre partidos e facções. O Estado atual, como parte de sua desordem interna, foi quem anulou essas distâncias e introduziu na vida escolar distintas manifestações das disputas políticas que se travam no cenário estatal.

Ora, em episódios como este o significado da neutralidade escolar, embora siga sendo um valor compartilhado e um traço escolar identitário, já não pode ser experimentado pelos atores do mesmo modo como foi em etapas anteriores, quando tinha uma maior vigência a “autonomia relativa” da escola em relação ao poder político do Estado. Esse significado é inevitavelmente redefinido na prática, no jogo das situações que o contextualizam e os atores que o atualizam e

representam. É uma neutralidade que deve conter ações de incursão no terreno político, mas desde “fora da política” para restabelecer as distâncias com o político. As práticas políticas ingressam assim na cotidianidade escolar sem declarar seu nome, e com uma eficácia tanto maior quanto são definidas e vividas como alheias a “a política”. Um dos aspectos mais importantes desta novidade é a participação dos alunos sob a orientação, e em certas ocasiões proteção, de suas mães, professoras e professores. Se o estado de menoridade está definido, entre outros atributos, por seu alheamento do mundo adulto da política, e seu prematuro contato com esse mundo foi sempre um des-valor na vida escolar recortada sobre a idéia da vida social simplificada e depurada de dissensões, esta participação é uma radical alteração de um parâmetro essencial do “dentro” escolar. A performance que teve lugar na sede do Conselho Escolar é uma complexa sessão de ensino de práticas de intervenção reivindicadora dos adultos aos alunos, uma transmissão ou pedagogia de modos e motivos para mobilizar-se, organizar-se, demandar, pressionar, destituir autoridades quando não se atendem as demandas e se chega a situações extremas e perigosas; é uma lição atuada em conjunto por quem está sendo educado e por quem detém a autoridade pedagógica, tanto familiar como escolar. Mais precisamente, teríamos de dizer que esses comportamentos se aprenderam já em grande medida no contexto extra-escolar e formam parte das experiências dos alunos em processo de socialização, mas adquirem um sentido particular ao se produzirem no âmbito escolar. Não se deve esquecer a grande quantidade de mobilizações similares que distintos atores sociais vêm protagonizando, antes e durante o momento em que ocorreu o episódio do Conselho, nas ruas, autopistas, bairros, tribunais, delegacias, sedes governamentais. Estas ações incluíram com frequência as famílias, basicamente as mães e seus filhos e vizinhos, e nesse sentido é interessante o já citado comentário jocoso de um dos alunos e sua alusão ao “piquete”. Ao produzirem-se no âmbito escolar, esses comportamentos adquirem, pela definição mesma do “dentro escolar”, o caráter do que está bem, do que é adequado e correto. Essa é sem dúvida a grande mudança que se está produzindo na escola argentina a começos do século XXI, sobretudo se comparamos a realidade atual com os mandatos fundacionais que permearam a vida escolar durante grande parte do século

passado; em mais de um aspecto, o antigo sentido normalizador e disciplinar estaria sendo deslocado, ou ao menos estaria em tensão, com a inclusão da escola e seus atores nas formas políticas insurgentes.

CAPÍTULO 6

O GRITO DE JUSTIÇA

Introdução

O episódio que analisaremos neste capítulo narra a ação de protesto de um grupo de meninos e meninas de uma turma da quinta série, que responderam ao abuso de poder de uma professora com gritos que pediam justiça e conseguiram que sua reclamação fosse considerada, que a professora fosse afastada da escola e que se reconstituísse uma situação de aula mais favorável para eles. A análise da modalidade que adotou o grupo para reclamar, assim como os fatores e significados que estiveram em jogo no conflito tal como foi feito público ante toda a escola, permitirá entender a implicação política do mesmo.

O grupo de alunos exibiu uma força suficiente para redefinir o espaço simbólico da aula e disputar o controle do mesmo com a professora, invertendo a hierarquia institucional que organiza a relação docente-alunos a ponto tal que conseguiram que a professora saísse da sala e depois da escola. Essa força em grande parte se constituiu e se sustentou ante os outros docentes porque durante o conflito os alunos representaram de maneira convincente seu lugar de vítimas de uma agressão inadmissível para a escola e apelaram aos valores de justiça que ela encarna e ensina. Ao mesmo tempo, seu agir pôs implicitamente em tensão os tradicionais critérios escolares de hierarquia e autoridade.

Os meninos e as meninas que protagonizaram o protesto na aula não gozavam de uma alta valorização na escola, dificilmente conseguiam ingressar na categoria de “bons alunos” e muitos deles portavam a marca de “alunos problema”. A ação de protesto permitiu que durante um momento saíssem do lugar que lhes era designado e impusessem, pelo contrário, a professora como “problema”.

Ao alterar as relações que regem os vínculos hierárquicos entre membros do corpo diretivo, professoras e alunos, produziram, para além de seus propósitos pontuais, um efeito político nos fundamentos da “pequena” sociedade escolar, e não só no que se refere às relações de autoridade escolar, mas também por pôr em questão

os esquemas habituais de classificação dos alunos e desmentir a definição da “infância” sobre a qual repousa grande parte do imaginário escolar.

O pouco que se falava deste episódio na escola e as formas regateadas com que alguns dos interlocutores se referiam ao mesmo à medida que ia pedindo informação para conhecê-lo e entendê-lo, foram confirmando-me que se tratava de um fato importante, que havia transcendido as quatro paredes de uma sala de aula e inclusive da escola. À diferença de outros casos, tive de contentar-me com fragmentos e versões que fui combinando para reconstruir o acontecido. O relato que se segue é, ao mesmo tempo, o relato do ocorrido e o relato da forma como fui acedendo a seu conhecimento.

Agitação na sala de aula

Fazia um pouco mais de um mês que havia começado meu trabalho de campo na Escola 40 quando uma tarde, enquanto observava uma aula de Educação Física, Débora, uma menina de quinta série, contou-me que ela e seus colegas haviam “*expulsado uma professora suplente porque batia*”. Fiquei surpreendida. O que acabava de ouvir não era nada freqüente nem usual e ademais, até esse momento, não havia escutado nenhum comentário relacionado a uma situação desse tipo.

Débora tomou um pouco mais de confiança quando me viu interessada e contou-me que em sua turma já haviam tido quatro professoras, mas esclareceu que somente haviam expulsado a uma porque era “*má e sempre gritava e empurrava as crianças*”.

Eu conhecia por comentários das professoras que o grupo de quinta série da tarde era *difícil* porque havia ficado conformado por meninos que haviam *repetido*, tinham idades muito díspares e vários provinham de famílias *problemáticas* e que, além disso, nesse ano haviam tido bastante *má sorte* pelas trocas de professora, mas ninguém havia sequer insinuado algo do que Débora me havia contado. Só depois, ao entender até que ponto haviam-se alterado alguns dos pressupostos da autoridade escolar e das relações entre professores e alunos, pude entender as razões desse silêncio.

Débora também me disse que essa professora a havia empurrado nesse dia que a expulsaram, fazendo com que batesse o ombro contra o armário. Nesse dia também havia empurrado a outros e os havia “*puxado pelo cabelo*” e eles começaram a gritar: “*Gritamos todos para que se fosse e vieram professoras e tudo e a tiraram*”.

A professora que estava na sala ao lado foi uma das duas que entraram ao escutar tanta gritaria. Em razão do que me havia contado Débora, perguntei-lhe pelo episódio e ela me contou que os gritos nessa turma eram habituais; às vezes tinha que levantar a voz para falar a seus alunos pelo barulho que se escutava, mas em um momento lhe pareceu que era demais e por isso entrou na sala:

Foi terrível com o que me encontrei. Era um ‘despelote’⁶². As crianças estavam descontroladas e a professora em vez de freá-los deixava-os pior. Tinham se levantado sobre as mesas, batiam, berravam. Não havia forma que escutassem. Tentava, com outra professora, falar com eles, mas nada. E fizemos sair a professora.

A outra docente estava mais longe, mas também escutou. Segundo me disse, de qualquer lugar da escola podiam-se ouvir os gritos. Mas não se aproximaram outros porque forma parte das regras conhecidas por todos na escola que a aula é um âmbito que pertence ao docente e “seus” alunos, e tem uma certa privacidade que todos respeitam. Entretanto, esse dia, ela sentiu que “*algo estava saindo de controle*”, e por isso foi: “*Saí correndo quando escutei que todos os meninos gritavam justiça e batiam*”.

O grito de justiça acompanhado de golpes de mãos, ao modo de rítmicos aplausos, produziu a imediata associação com as mobilizações de rua de grupos de vizinhos que com bastante frequência na zona e em outros lugares do país reclamavam durante os últimos anos por casos impunes de crianças, adolescentes e jovens vítimas de distintos tipos de violência. Dentro de uma sala de aula, uma manifestação como essa era sinal de risco e operou como um chamado de socorro.

⁶² NT: na Argentina, “*despelote*” alude a uma situação de muita desordem, confusão e descontrole.

A segunda das professoras me descreveu a situação com que se deparou de uma maneira muito similar à primeira, até com termos parecidos, e me contou também que só conseguiram tranquilizar as crianças quando “*tiraram a professora*”. Perguntei-lhe como haviam conseguido que se fosse, e me explicou que estava desesperada e queria ir porque não sabia o que fazer, “*um pouco também foi que ‘se rajó’⁶³*”. Quando a professora saiu, ela teve a sensação de que os meninos começaram a se acalmar porque o que necessitavam era que alguém os contivesse. Quando uma das professoras chegou à sala, Débora se aproximou correndo e lhe mostrou que estava golpeada, mas “*nessa algazarra*”, me disse que era impossível discernir o que havia acontecido. No entanto, ela se deu conta imediatamente de que a professora havia se excedido pela reação das crianças. Entre os “*alaridos*” alguns diziam “*bateu nela!*” e outras expressões parecidas. Pude obter de algumas crianças a descrição mais detalhada dos fatos. Segundo eles, nesse dia a professora lhes havia dado uma tarefa para escrever no caderno. À medida que iam terminando, aproximavam-se da mesa, amontoados na frente da sala para que lhes “*corrigisse*”. Esse dia, as crianças haviam conseguido terminar mais rápido que o esperado e, como era habitual, vieram à mesa da professora para que revisasse seus cadernos. A professora demorava a examinar os cadernos, e ordenou-lhes que esperassem, que se afastassem. Como não o faziam, “*nos empurrava com a mão e depois bateu em uma e empurrou outra e fez ela bater no armário*”. Foi nesse momento que vários colegas da classe começaram a gritar pedindo ajuda: *Ajudem-nos, ajudem-nos!* Outros riam, corriam, atiravam papezinhos e diziam “*de tudo*” à professora. Ela também gritava e os meninos começaram a aplaudir e a golpear as mesas e alguns subiam sobre seus bancos e gritavam: “*Justiça, justiça!*”. E depois ela se levantou e “*agarrou um colega, que já saiu dessa escola, por trás, como por detrás da nuca e o levantou e depois o sentou*”.

O relato das crianças se conclui quando chegaram as duas professoras e a retiraram da sala, enquanto os meninos gritavam que iam dizer a suas mães para expulsá-la.

⁶³ NT: escapou, fugiu correndo.

As professoras não chegaram antes porque “*não acreditavam em nós*”, disseram as crianças, “*porque pensavam que estávamos de sacanagem*”⁶⁴. E outros alunos, que haviam tido menos participação ativa, também comentaram que as professoras não se aproximaram da sala porque muitos de seus colegas sempre gritavam e “*ninguém dava bola*”. Outro aluno me dizia que ninguém lhes acreditava porque eles nunca haviam dito nada do que lhes acontecia com essa professora. Contou-me que ela sempre gritava e eles não gostavam dela porque era “*má*” e os “*tratava mal*”.

Os próprios alunos estavam conscientes da importância de fazer com que toda a escola se interessasse do que eles padeciam dentro da sala, que finalmente se acreditasse neles e que a Diretora e as professoras atuassem em seu favor. Ao tirar o problema do espaço “privado” da classe ao espaço “público” da escola experimentaram a sensação de uma mudança imediata e tranquilizadora: a professora foi afastada, outros adultos se encarregaram, passaram a ser ajudados e, sobretudo, como grupo se tornaram críveis: haviam feito o correto e se havia dado a razão a eles.

Segundo parece, nessa tarde alcançou-se finalmente a calma entre as crianças desse grupo e não voltaram a ver essa professora. No dia seguinte, chegaram algumas mães para apresentar a denúncia ante a diretora. Bety não havia estado na tarde anterior, mas conhecia o que havia acontecido. As professoras já lhe haviam contado. Passado o meio-dia se reuniram as mães com Bety na direção, ela as escutou e escreveu uma ata onde constava a denúncia que fizeram sobre o maltrato dessa professora a seus filhos e se comprometeu ante elas a iniciar o trâmite legal correspondente. De maneira imediata, pediu o início de um inquérito, o que implicou o afastamento preventivo da professora, que assim já não voltou à escola. “*Aqui não pisou mais – disse-me Bety – Iniciei tudo muito rápido porque não suporto o maltrato*”.

Depois, a diretora falou com os meninos da quinta série e lhes comunicou que, devido ao que havia ocorrido, a professora não voltaria. Ela me contou que não foi muito o que conversou com o grupo porque a única coisa que lhes interessava era assegurar-se de que essa professora não estaria mais nem com eles nem na escola.

⁶⁴ NT: no original “*que estábamos jodiendo*”, para expressar que estavam molestando e brincando, que não havia seriedade nesses gritos.

Para iniciar o trâmite do inquérito, a diretora necessitava, além da ata da denúncia, que a mãe de Débora a levasse ao médico do hospital para que certificasse o golpe que havia recebido nas costas. Mas não conseguiu: *“é das que gostam de fazer confusão, mas o que tinha que fazer, que era levar imediatamente a filha ao médico pelo golpe que havia recebido, nunca fez”*.

Segundo a própria Débora, nesse mesmo dia mostrou as marcas do golpe a sua mãe, que lhe prometeu que falaria com a diretora: *“E minha mãe veio e disseram tudo à diretora e assinaram um papel e expulsaram a professora”*.

Para Débora e sua mãe o trâmite se havia concluído e o desfecho se havia produzido; do ponto de vista da Diretora, apenas começava um processo de investigações, declarações, inquéritos, provas, desencargos, apelações, como parte de um conjunto de procedimentos jurídicos dentro dos mecanismos da administração escolar. Preanunciavam-se duas idéias diferentes do “faça-se justiça”.

A nova professora: “desta gostamos”

A certeza de que a professora do conflito não voltaria se concretizou quando ingressou outra para encarregar-se dessa turma. Mas esta professora não se sentia cômoda trabalhando com o grupo de crianças. Não conseguia ordená-los. Durante as horas de aula alguns alunos entravam e saíam da sala, falavam, gritavam, brigavam, faziam brincadeiras. Esteve um pouco mais de um mês trabalhando, mas *“não estava à vontade”*, me dizia outra professora. Um dia avisou que ia embora porque havia conseguido uma suplência em outra escola. De acordo com os poucos comentários das professoras e da diretora, a outra escola era uma melhor opção para essa professora, mas todos sabiam que o que a havia convencido da mudança era o comportamento desse grupo de alunos. Entre os alunos, havia quem dissesse que a professora tinha ido embora por culpa dos que se *“comportavam mal”*, outros riam e a maioria parecia alheia à situação.

As aulas continuaram porque foi nomeada outra professora, que esteve dois meses a cargo do grupo. *“Vai embora porque não os agüenta”*, disseram-me no dia em que apresentou a renúncia. Algumas professoras opinavam que tinha pouca

experiência, era muito jovem e não conseguia manejar este grupo. Falava-se pouco sobre o tema, parecia quase uma fatalidade o que acontecia. A diretora me explicava que esse grupo precisava de uma professora “*dessas excelentes*”, mas era muito difícil porque o cargo vago se ocupava com a professora que correspondia de acordo com uma lista e nunca se podia saber: “*porque como em todas as profissões, também entre nós temos de tudo*”.

Durante o tempo que estiveram com esta professora, os alunos se interessaram de que a que “*havam expulsado*” estava em outra escola. Essa professora vivia no bairro e a tinham visto passar vestida com jaleco. Eu me interessei através de Débora que quando sua mãe soube que estava trabalhando outra vez em uma escola, esperou-a na rua perto de seu novo trabalho e a agrediu.

Além disso, entre as professoras também surgiu o comentário. Várias estavam incomodadas porque não lhes parecia correto que estivesse sob investigação sumária por uma denúncia de maltrato às crianças e ao mesmo tempo trabalhasse em outra escola, usufruindo de um benefício. Uma docente me disse com muita clareza:

Está recolocada em outra escola com tarefas passivas⁶⁵ e não volta mais à sala de aula. Sabe o quanto é difícil conseguir que te dêem isto quando você esta doente? Bom, a ela deram isso como um prêmio.

O comentário de Débora e o da professora incursaram novamente no terreno dos significados e expectativas a respeito da justiça. Ambas as visões coincidiam em que a professora que tinha agredido os alunos não havia sido sancionada e sua ação havia ficado impune. À queixa resignada da professora frente ao “prêmio” que imprevisivelmente recebeu alguém que havia sido denunciado se contrapôs a decisão da mãe de Débora de concretizar o castigo. De uma ou outra maneira, estava sugerida a inutilidade do procedimento administrativo-judicial.

Finalmente, quando já estávamos no sexto mês do ano escolar, chegou uma professora que ficou a cargo do grupo até o fim do ano. Segundo ela, desde o

⁶⁵ Quando um docente, por razões alheias a sua vontade, não está em condições de dar aulas, isto é, de estar “diante de alunos”, mas pode comparecer ao lugar de trabalho e realizar tarefas de tipo administrativas, designa-se a ele o que se denomina “tarefas passivas”.

primeiro dia tomou a tarefa como um desafio. Sabia por comentários que “*o grupo era muito difícil e já havia mudado muitas professoras porque nenhuma agüentava*”. Já lhe haviam advertido antes de seu primeiro dia de aula, quando lhe ofereceram o cargo, no escritório correspondente. O “*caso dessa quinta*”, como o denominavam, era conhecido pelo processo de investigação iniciado quando se apresentou a denúncia. Mas, além disso, também corriam rumores sobre o que havia ocorrido e acerca de como era o grupo de alunos. Eli, esta professora, me disse que tentou não se deixar levar pelo que lhe diziam e dar-se tempo para escutar os meninos. Passaram só umas semanas e as professoras comentavam como haviam mudado as tardes na escola porque já não se escutavam os gritos da quinta. A professora secretária da escola dizia que tudo havia mudado porque Eli era diferente de todas: “*é muito completa. Toca violão para eles, canta, ensina danças folclóricas e se vê que gostam disso*”.

Efetivamente, tanto os meninos quanto as meninas da quinta estavam contentes, diziam que Eli era boa, que brincava com eles, que nunca lhes gritava, que sempre ria, que lhes contava histórias divertidas e que não os repreendia.

Eli sempre insistia que não era fácil lidar com esse grupo. Havia alguns que aproveitavam qualquer ocasião para rir a gargalhadas, gritar e dizer grosserias porque tinham se acostumado um pouco a assustar as professoras e isso lhes parecia divertido. Por isso, sempre tinha que estar atenta para freá-los. Ao mesmo tempo, explicava que tinha de fazê-lo com jeito e sem utilizar os métodos deles para que a respeitassem e também brincar um pouco, para que tomassem confiança. Ela estava especialmente preocupada em conseguir que “*respeitassem a ordem*” porque vários tinham “*problemas em suas casas*”. Costumava nomear os que para ela eram mais graves. O menino que tinha a mãe esquizofrênica, o “*espancado*”, o que tinha um irmão preso, o que era órfão porque haviam esfaqueado seu pai, a que trabalhava de catadora e chegava machucada, os cinco ou seis que faltavam muito porque iam com suas famílias aos “*piquetes*” de desempregados. Estas avaliações confirmavam o lugar desacreditado reservado a este grupo de alunos na escola. Sobre eles recaiam algumas das formas mais conhecidas da estigmatização.

Um dia encontrei-me com a mãe de um dos alunos desse grupo na saída da escola. Estava muito contente com a nova professora e me dizia que seu filho também. Desde que havia estourado o problema, esta mãe estava preocupada porque seu filho havia tido um pouco de “*má sorte*” com as professoras e com os colegas que lhe couberam:

Eu sei que tem muitos que não são como meu filho. Não gosto desse grupo, mas também não era para bater neles como fez essa professora. Essa, para mim, não era uma professora.

Como se vê, não havia somente um problema de estigmatização externa, mas também uma espécie de internalização do estigma, um déficit de auto-estima por parte dos membros da série e suas famílias produzido a partir de tipificações fundamentalmente escolares.

A justiça tarda mas não chega

Se falava pouco do que havia acontecido naquela oportunidade em que as crianças expulsaram a professora, desde a chegada de Eli o assunto se dissipou completamente. Mas uma manhã do mês de setembro chegou à escola a inspetora sumariante⁶⁶ para tomar declarações das mães que haviam realizado a denúncia da professora por maltrato e a situação provocou distintos comentários.

A inspetora se instalou em uma sala pequena que prepararam para que pudesse receber os que iriam depor. Chegou às onze da manhã, praticamente não se moveu do lugar que lhe haviam designado, cumpriu o tempo de espera estabelecido e, conforme determinava o regulamento, redatou a ata para fazer constar que ninguém se havia apresentado a depor e se foi.

Desde o começo, as professoras sabiam que a presença da inspetora e sua atuação era uma simples formalidade para completar um trâmite sobre um caso que já se havia resolvido mediante a transferência do cargo da imputada a outra escola.

⁶⁶ A inspetora sumariante é uma docente escolhida ao nível dos inspetores – autoridade imediata superior aos diretores – para levar adiante os trâmites do inquérito: obter informação através de documentações, testemunhos e declarações, realizar um informe do ocorrido e recomendar a continuidade ou não do processo, medidas e sanções que considere pertinentes.

Novamente as professoras sentiram que “*o sistema premiava*” quem atuava mal. Segundo elas, também as mães tinham uma parte de responsabilidade nisto porque não se apresentavam para depor.

Por uma ou outra razão, tanto as professoras quanto as mães evidenciavam uma descrença no procedimento jurídico administrativo. Embora neste caso a suspeita recaísse sobre um assunto escolar, correspondia a um estado de ânimo mais generalizado de desconfiança na possibilidade de ação correta por parte da Justiça. Eram estas, sem dúvida, distintas maneiras de manifestar uma atitude de desconfiança frente às instituições do Estado, desconfiança particularmente acentuada na maior parte da população argentina durante os anos 90 cujas exteriorizações mais espetaculares se viveram a fins de 2001. A desconfiança frente a esse “Estado distante” implica certa elusividade a respeito de qualquer tipo de interlocução com o Estado (Segato, 2007). Em alguns casos, como ocorre com a ação dos alunos e da mãe de Débora, a evitação e a desconfiança se resolvem mediante a “justiça direta” dos afetados. Em outros, mediante a resignada repetição de procedimentos que se sabem inúteis e puramente burocráticos.

Os comentários também recaíram sobre os alunos da quinta. Todos concordavam que, se bem estavam mais calmos, continuavam sendo um grupo “*terrível*”. Eli, que era sem dúvida a mais benevolente a respeito desse grupo dizia que eram “*difíceis*” porque havia muitas crianças “*com problemas*”. Mas não eram todas. O que acontecia, de acordo com sua opinião, era que “*tinham outros costumes, usavam palavras grosseiras, diziam vulgaridades*” e era complicado corrigi-los porque alguns já eram muito grandes e “*vinham acostumados assim de casa*”.

Outra professora, que provavelmente era a menos condescendente, opinava que esse grupo de alunos sempre tinha sido assim. Embora aceitasse que havia entre eles bons meninos, quando se juntavam eram “*péssimos*” e sempre “*conspiravam*”. Ademais, considerava que a diretora havia cometido um erro muito grande quando atuou como eles e as mães queriam:

Esses meninos acham que são donos para fazer o que querem e as mães vieram e acham que podem tomar tudo nas mãos. E não é assim. Eles acham

que fazem justiça por si mesmos e não pode ser, têm que aprender a respeitar a lei e não pode ser que na escola isso não se respeite.

Mediante seus comentários esta professora trouxe à superfície os termos de uma disputa que ia muito além do conflito pontual entre os alunos e a professora. Entre os temas que mencionou ingressaram questões tais como quem respeita e deve fazer respeitar a lei, quem a interpreta, quem estabelece as classificações e cria os estereótipos que pesarão sobre os alunos, quem classifica e qualifica os professores.

As penas da justiça

O episódio narrado se abre com o grito de “*Justiça!*” dos alunos e termina com o comentário crítico de uma professora sobre a inadequação de se “*fazer justiça por si mesmos*”. Durante o relato, aparecem várias vezes avaliações sobre os procedimentos jurídico-administrativos postos em andamento a partir da ata de denúncia que assinam as mães, bem como referências aos “*prêmios*” e “*castigos*”. A “*justiça*”, tema que vincula os diferentes momentos do relato, foi objeto de pedidos, trâmites, análises, deliberações, suspeitas, críticas, descrenças, discrepâncias por parte dos distintos atores.

Para ninguém na escola passaram despercebidas as implicações profundas da novidade que ali havia irrompido. Os gritos dos alunos e da professora não eram infreqüentes; eram próprios dessa sala onde se concentravam os “*maus alunos*”.

Mas as palmas em uníssono e o grito de “*Justiça!*” se conformaram como um comportamento fora de tempo e lugar que provocou uma interrupção da atividade que confusamente acontecia na sala e um chamado a outros que não estavam ali. Contudo, essa mudança que converteu a classe em outra coisa não se tinha gerado a partir desse comportamento dos alunos, senão das interações prévias com a professora. Em termos cênicos, a professora e os alunos desempenhavam seus papéis enquanto ela corrigia e eles esperavam. A tensão se gerou na medida em que os atores não satisfaziam seus propósitos e um deles, neste caso a professora, irrompeu com uma atitude, um gesto e um comportamento que não correspondiam

ao seu papel mas que, como em outras ocasiões, haviam-se incorporado ao fluxo normal das interações nessa classe. Nesta oportunidade, o novo e inesperado foi a ação coletiva dos alunos que instalou na classe um tipo de comportamento que redefiniu o papel que desempenhavam todos e a transformou. Essa sala já não foi o cenário de uma aula senão de uma manifestação de rua. O grito e as palmas operaram como um símbolo que condensou um conjunto de significados – agressão, desproteção, impunidade, denúncia e reclamação – e produziu um momento liminar no sentido de que suspendeu as convenções próprias da situação de aula, em particular aquelas que regulam as hierarquias que determinam que os meninos e as meninas por sua idade e condição, são necessariamente dependentes do docente. Todos – professora, alunos e alunas – ficaram envolvidos em uma situação recriada que os transportou a outro lugar simbólico onde suas posições relativas se redefiniram. Os meninos e as meninas tomaram a iniciativa contradizendo o lugar escolar designado. Os atributos indesejáveis do mau comportamento escolar que caracterizavam os alunos foram transferidos à professora que “empurrava”, “puxava pelo cabelo”, “gritava”, “batia”. Os alunos ficaram durante esse lapso desclassificados do lugar de descrédito que lhes era designado e conseguiram assumir a representação dos valores com os quais eles mesmos eram classificados. Ao se situarem de maneira eficaz como vítimas da violência física que reclamavam a intervenção da “justiça”, os valores morais da escola foram evocados para redefinir a seu favor as relações assimétricas entre a professora e eles.

Por outro lado, praticamente todos os que nesse momento estavam na escola foram convertidos na “audiência”; foram também transportados pela “performance”, e alguns deles levados diretamente a atuar na mesma. Ao tornar pública uma situação que se desenvolvia dentro de um âmbito fechado como é a aula, os esquemas habituais de interpretação das professoras ingressaram em uma zona de risco e, em seu lugar, a versão atuada dos alunos e alunas aparecia como plausível. No entanto, a convalidação da versão dos alunos não ingressou sem inconvenientes, senão gerou desde o início uma situação contraditória.

A aceitação da justeza da reclamação dos alunos, confirmava a vigência e a importância da proteção da infância, o respeito recíproco, o repúdio à violência

física que integravam os valores aos quais se associava o “dentro” escolar. Mas enquanto aceitavam a razoabilidade dos alunos desmentiam parte das definições sobre os mesmos e, junto a isso, algumas das crenças mais difundidas acerca da denominada “violência na escola”⁶⁷. Mas esta vez o dedo acusador dos mais estigmatizados apontou quem deveria representar perante eles os valores do “dentro” escolar.

Passado este momento e recuperada a normalidade da vida escolar, não houve outra maneira de se referir ao episódio protagonizado pelos alunos da quinta da tarde que incluía sempre a palavra “justiça”, embora com idéias diferentes acerca de como levá-la a cabo. Para o grupo de alunos este termo implicava que a professora fosse embora; atuaram e falaram conseqüentemente neste sentido. Além disso, a imediata interpretação por parte das docentes e da diretora se produziu porque o lugar desde onde interpelaram foi o de crianças e, como tal, exerciam o sentido de justiça que suas professoras lhes haviam ensinado. Devemos recordar que, como parte dos ensinamentos da questão moral, os docentes assumem o lugar de árbitros que aplicam justiça ante situações de conflito, o que logicamente inclui a determinação de “culpados” e “inocentes” assim como de sanções.

No episódio que estamos analisando, à diferença do habitual, os alunos arbitraram, e outras professoras e a diretora efetivaram a sanção determinada nos fatos pelos alunos. Aceitaram, em parte, este modo de fazer justiça e também puseram em prática outra idéia acerca de como se deve fazer justiça. Ao iniciar o processo administrativo, a diretora cumpriu com uma obrigação que tinha como autoridade da escola: apresentar a informação da maneira mais completa e correta e solicitar o afastamento da professora de seu cargo. Por isso se ocupou pessoalmente de procurar a mãe de Débora para que apresentasse as provas médicas do golpe recebido, de fechar o caso frente aos alunos e solicitar uma professora suplente. Em seguida, cabia-lhe esperar que se levasse a cabo o processo de investigação e procurar uma volta à normalidade da vida na escola.

⁶⁷ “Violência na escola” ou “violência escolar” são expressões intercambiáveis que se integraram aos discursos pedagógicos nos anos 90 para nomear um conjunto de fenômenos heterogêneos que tinham em comum o fato de atribuir o caráter de violentos a certos comportamentos dos alunos nas escolas, supostamente explicados como produto da desorganização da vida familiar, a “exclusão” e a “marginalidade”.

Diferente foi a perspectiva de outra docente que não teve intervenção durante o episódio, mas expressou sua opinião crítica uns meses depois, quando avaliou como um grande erro a atitude da diretora ao validar a versão dos alunos porque implicava também respaldar a validade de “*fazer justiça por si mesmos*”. Esta docente expressou de maneira clara que administrar justiça não era função dos particulares e muito menos dos menores e suas mães porque isto estimulava que se percebessem como “*donos*” do lugar e, portanto, punha em perigo a autoridade dos docentes.

O comportamento da mãe de Débora correspondeu a uma perspectiva similar à das crianças quando bateu na professora. Em todo caso, tentou-se impor um castigo a quem não o havia recebido. Isto é, o castigo consistia em que não seria mais professora, de fato uma mãe o expressou de maneira muito clara quando disse “*para mim essa não era professora*”.

Estes modos de pensar como fazer justiça estavam também imbuídos de uma desconfiança quanto aos mecanismos próprios do processo administrativo judicial. Neste sentido foi contundente a ausência das mães quando, seis meses depois de ocorrido o evento, foram chamadas a dar declarações. Uma mãe que não havia sido convocada mas tinha sua filha nessa turma me disse: “*para que você vai perder seu tempo, se já sabem o que vão fazer*”. Esta opinião tinha um sentido similar ao expresso por alguns docentes que, desde o momento em que souberam que havia sido outorgado um cargo “*privilegiado*” à professora em outra escola, consideraram que os procedimentos não eram confiáveis ou, em outros termos, que o caso estava encerrado com anterioridade ao processo de investigação que se levava a cabo. De sua parte, as explicações das mães em quase todos os casos se limitaram a questões momentâneas do tipo “*não tive tempo*”, “*trabalho o dia todo*”, “*me esqueci*”, pondo em evidência a pouca importância que davam ao processo, ou melhor, à distância com o mesmo. Neste sentido, poderíamos pensar em um tipo de descrença vinculada à distância gerada por um mecanismo relativamente ininteligível, cego e impessoal, que não está atento aos padecimentos das pessoas. Sem pretender fazer uma homologia com o sistema jurídico penal, mostram-se úteis para compreender essa descrença os termos em que Rita Segato apresenta o sistema jurídico como pensado “sem

próximos”, sem que ingresse “a noção de responsabilidade, tal como ela existe no mundo da vida.” (Segato, 2005:13). No caso dos procedimentos jurídico-administrativos como o do sistema escolar, de maneira similar ao que ocorre no sistema jurídico “o sujeito não responde a outros, enquanto interlocutores situados e plenos de concretude, mas a uma sociedade abstrata e reduzida emblematicamente a uma série de funções de operadores, aplicadores e executores da lei” (Segato, 2005:13), onde fica excluída invariavelmente a dimensão das relações interpessoais, a única que teria permitido a participação das mães.

A descrença a respeito dos procedimentos jurídicos e das instituições que integram o “poder judicial” do Estado, não foi uma atitude desatinada e excepcional dos atores deste acontecimento. Ao contrário, sustentou-se em um estado de consciência e de ânimo que se generalizou em grande parte da população na Argentina dos últimos anos, e se manifestava em uma acentuada suspicácia acerca da atuação dos juízes e dos tribunais.

A atuação da justiça entre os argentinos durante mais de uma década se apresentava em discussão constante através de diferentes expressões, muito especialmente através de formas de manifestação de coletivos auto-convocados para reclamar na maior parte dos casos, porque algum menino, menina, adolescente e/ou jovem foi vítima de uma surra, tortura, estupro ou morte protagonizada por alguma força de segurança pública ou ao menos, com sua intervenção⁶⁸. Esses coletivos tinham uma coincidência prática básica, que

⁶⁸ Não contamos com uma estatística de manifestações de rua reclamando justiça, mas os meios de comunicação registram semanalmente estes episódios. Contamos com informes de casos de repressão e morte causados por forças de segurança desde que no país funciona o estado de direito em 1983. Organismos tais como o CELS (*Centro de Estudios Legales y Sociales*), o SERPAJ (*Servicio Paz y Justicia*) e a CORREPI (*Coordinadora contra la Represión Institucional y Policial*) se encarregaram de realizar seguimentos e investigações destes casos. Para dar conta da intensidade destas situações cito um parágrafo de um informe da CORREPI do ano de 1999 em que se apresenta como resumo o arquivo de casos apresentados ante organismos oficiais: “O primeiro arquivo tinha 262 casos registrados em todo o país desde 1983 até 1996, com uma média de mortes nesse último ano de 2.66 por mês. Continuamos atualizando permanentemente o Arquivo, e em 28 de novembro de 1997 apresentamos ao ministério do interior e à opinião pública um novo informe com 382 casos. Em 1998 apresentamos o terceiro arquivo. A quantidade total de mortes havia subido a 471 até 28 de novembro, com uma média para esse ano de 4 mortos por mês. Em 1999 a tendência se manteve em alta, chegando a 625 casos... O distrito com maior quantidade de pessoas mortas pela repressão estatal é – como não poderia ser de outra maneira – a província de Buenos Aires, que concentra 46% do total do país (282 casos)”. No ano de 2005, segundo constou no informe apresentado por esta mesma *Coordinadora*, as forças de segurança provocaram mais mortes que nunca desde 1983, um total de 183. “À diferença de 2004, quando se produzia uma morte a cada 60 horas, durante 2005 ocorreu uma a cada 48 horas, isto é, dia sim,

consistia na desconfiança quanto aos mecanismos que aplicavam as instituições porque não cumpriam com os procedimentos previstos para proteger os cidadãos e aplicar as leis vigentes, pondo na arena pública o questionamento a um Estado que em distintos estamentos demonstrava sua incapacidade para aplicar justiça.

Administrar justiça através de formas de reparação dos danos produzidos e do estabelecimento de sanções adequadas é um dos papéis fundamentais que cabem ao Estado e que, ao mesmo tempo, legitima sua existência. Questionar esse papel e aplicar outros modos de aplicar justiça, como neste caso, tem implicações políticas em uma dimensão discursiva que é muito relevante porque se produz dentro do sistema educativo que forma parte do Estado.

Classificações, desclassificações e re classificações

O modo de reclamação próprio do “mundo de fora” – neste caso, a rua – produzido pelos alunos colocou ante o público a presença de comportamentos e relações que não correspondiam ao “dentro” escolar simbolicamente constituído pelos significados da segurança e da proteção das crianças; ao tornar-se legítimo no “dentro” escolar, puseram-se em questão os limites que constituem o mundo escolar como separado de outros mundos. Mais além dos propósitos imediatos que tiveram tanto as crianças quanto os adultos que intervieram imediatamente depois, a interpelação à escola como espaço simbolicamente separado ao qual não devem ingressar valores considerados negativos como a agressão física e a desobediência à autoridade, por exemplo, provocaram uma alteração dos fundamentos da sociedade escolar. Se a esta alteração dos limites simbólicos entre o “dentro” e o “fora” acrescentamos o desarranjo do estereótipo da classificação estigmatizadora que também produziu a “performance”, poderemos entender que o nível de questionamento alcançou valores intrínsecos e centrais do imaginário escolar, tais como a neutralidade e a normalização.

dia não. A entidade precisou que 64% das vítimas são jovens entre 15 e 25 anos, e mais da metade menores de 18.” (Jornal Página 12, 9/12/2005)

Até o momento em que os alunos da quinta irromperam com a manifestação pública de sua denúncia, o descrédito que pesava sobre esse grupo operava como um dado, ou simplesmente, um fato existente ante o qual os docentes assumiam uma postura. Os integrantes do grupo tinham uma aguda percepção do lugar que lhes era definido dentro da escola, o que lhes permitiu entender as razões pelas quais em princípio eles não eram críveis. Essa mesma percepção foi a que lhes deu a possibilidade de encontrar o ponto onde a marca de seu descrédito se tornava instável e perdia essa carga de dado positivo, natural e selado.

Quem menos animadversão sentia por esses alunos, Eli, a boa professora que os alunos e as mães elogiavam sem regateios, foi quem transmitiu uma das mais completas definições do grupo cuja matriz existia antes de sua chegada à escola. Muitos deles eram repetentes, outros tinham modos inadequados e grosseiros de comportamento, vários tinham problemas familiares e outros tantos tinham famílias que “*estavam em planos*”⁶⁹ e participavam nos “*piquetes*”. Este conjunto de traços identificava e diferenciava da maneira mais benevolente ao grupo.

Como se pode apreciar, cada um destes traços e cada aluno individualmente considerado não chegava a definir o grupo, senão que na percepção coletiva esses traços heterogêneos se associavam e combinavam entre si produzindo uma generalização que incluía a todos como portadores de uma identificação que os diferenciava dos normais. Devemos levar em conta que “normalizar” é uma das tarefas que desempenha a escola e para levá-la a cabo se constrói identidades específicas como parâmetros pelos quais se avaliam e hierarquizam outras identidades através do assinalamento das diferenças.

Esta tarefa de classificação é uma verdadeira “invenção do outro” (Castro Gómez, 2004), já que institui um “diferente” a partir da contraposição com o indivíduo normal ou normalizado pelo efeito do trabalho material e simbólico de socialização e ressocialização levado a cabo pelas instituições do Estado moderno, entre elas a escola, para produzir o sujeito adaptado como força de trabalho, ao modelo do “bom cidadão”. Cabe recordar que a etapa fundacional da escola argentina foi presidida por um conjunto de discursos, tipologias e dispositivos de

⁶⁹ NT: no original, “*estaban en planes*”, isto é, inscritos como beneficiários de planos de assistência social do Estado.

exame conhecidos como positivismo pedagógico, tributária do ideário positivista.

O positivismo foi

(...) al mismo tiempo una cosmovisión y un programa de acción, que se asumió como fundacional también en el terreno de las instituciones de la vida social (...) que constituyó su discurso y sus objetos en el cruce entre pensamiento e institución: en la asistencia médica y “mental”, la clasificación e intervención sobre la criminalidad, los problemas del aprendizaje y la disciplina en la educación, o, aún, en los alcances de un “diagnóstico” psicosocial y psicopolítico dispuesto a sostener y remodelar las funciones del gobernante (Vezzetti, 1988: 13).

Em tal sentido, o positivismo pedagógico nutriu os discursos e as práticas escolares de um amplo espectro de categorias tipificadoras de distintos tipos de “anormalidade” com o fim de identificar e separar desde cedo estas crianças que ingressavam inadvertidamente na escola dos “normais”. Estas categorias, como oportunamente observou Foucault, se apoiaram imprecisa e inconseqüentemente na psiquiatria, na criminologia, nas teorias da herança e no racismo de base biologicista vigentes na época (Foucault, 1992) e alimentaram inclusive a figura do “delinqüente infantil”. Nenhuma destas categorias sobreviveu como tal na escola argentina atual, nem existem discursos teórico-pedagógicos explicitamente discriminatórios como os que sustentaram a escola “normal” de base positivista durante as primeiras décadas do século. Todavia, o modo de associar traços corporais, rendimento intelectual, qualidades morais e origem familiar e social para tipificar o “diferente” que se afasta da categoria do “aluno normal”, permaneceu relativamente vigente na atualidade. Incorporado ao senso comum, como um substrato do velho positivismo pedagógico, o agrupamento – por outro lado, habitual nas escolas argentinas – em uma mesma turma dos alunos chamados “problema”, como no caso dos alunos da quinta da Escola 40, confirma a presença dos procedimentos de ajuste e regulação da ordem social que continuam incidindo atualmente nas práticas escolares.

No caso que estamos analisando, a diferenciação que associava esses alunos a quem não ingressava no parâmetro de normal não se poderia ter produzido sem seu agrupamento na categoria residual dos “alunos problema” – aqueles que por diversos motivos se destacam por “ter problemas” ou, diretamente, “ser um problema” – identificados e diferenciados em uma turma e uma sala que os agrupava e visibilizava. Dito de outro modo, não eram diferentes do resto e por isso estavam em uma turma determinada, senão que ao estar nessa turma, a percepção tendia por si a interpretar seus comportamentos como próprios dos diferentes. Nos termos de Goffman (1986), estamos frente ao fenômeno escolar do estigma, do descrédito geral de uma pessoa ou grupo a partir de uma marca particular que “prova” e simboliza esse descrédito. Esta produção da diferença mediante o estigma que também produz identidade, é uma desqualificação que se impõe no marco de relações de força, sobretudo em relação a quem não é só sujeito desacreditado, mas também, por sua condição social ou familiar, desacreditável. Esta última noção, tomada com certa liberdade também de Goffman (1986), nos serve para definir a situação em que viviam os próprios alunos da quinta da tarde e que conseguiram subverter momentaneamente através da “performance”. A imputação à professora resultou em uma definição que a excluía como tal e no repúdio às linhas divisórias que situavam essas crianças em um lugar desacreditado da vida escolar.

As crianças e a política

Pode parecer forçado ou arbitrário situar as crianças como atores de um modo de intervenção política na escola; no entanto isso se torna facilmente reconhecível ao tomar em conta que as crianças, neste episódio, produziram uma clara alteração das relações de poder dentro da escola. A “performance” reproduziu com consciência uma modalidade de ação coletiva na esfera pública destinada a pressionar as autoridades que, tal como mostramos através da análise realizada no capítulo anterior, é inequivocamente política. Um grupo subordinado dentro da sociedade escolar travou uma disputa na esfera pública na qual foi impugnada e desautorizada uma figura chave como uma professora e, como consequência

disso, foram alteradas as relações hierárquicas e quem detinha autoridade foi destituída de seu lugar. Esta disputa incluiu uma momentânea apropriação da aula por parte do grupo, o que agrega outro traço essencial para compreender o aspecto político de um processo. A aula é o espaço privilegiado no qual se concretiza uma relação assimétrica entre uma professora e um grupo de alunos; nesse sentido, deve ser compreendida como território apropriado por cada professora. A “performance” produzida pelo grupo de alunos modificou o sentido desta apropriação. Durante um curto período, o grupo gerou outra dinâmica na relação e se apoderou do espaço da classe, mas, além disso, esta mudança ficou fixada em alguma dimensão importante porque foi o grupo quem finalmente determinou a qual professora entregaria este território que era essa da classe.

A dificuldade para enquadrar as crianças em geral e os alunos em particular como atores políticos, decorre de um modo de considerá-los que subestima suas possibilidades de compreensão, restringe e limita os contextos de suas ações e comportamentos e os desvaloriza quanto a suas capacidades plenas de participação e agenciamento na vida social. É efeito, também, da convicção generalizada a respeito de que a política é “coisa de adultos” e não de crianças, já que estes não contam com um pleno desenvolvimento e carecem de elementos, conhecimentos, hábitos e demais faculdades que habilitariam aos seres humanos como adultos socializados. Reconhecer as crianças como atores sociais e agentes capazes de desenvolver práticas orientadas a produzir efeitos políticos, supõe outra compreensão que os insere, do mesmo modo que a outros grupos sociais, dentro dos processos complexos da vida social. Isto implica afastar-se da idéia que os entende como parte de uma primeira etapa do desenvolvimento dos seres humanos, similar à noção de primitivismo com que foram pensados povos e culturas não ocidentais. As experiências e o que fazem e dizem os meninos e as meninas não devem ser entendidos em termos comparativos, por mais ou por menos semelhança aos adultos. Ao contrário, requerem ser compreendidos evitando utilizar escalas graduais e hierarquizadas de desenvolvimento e crescimento dos seres humanos.⁷⁰

⁷⁰ Faço referência aos trabalhos fundacionais em Antropologia de Margaret Mead (1932 e 1985), Iona e Peter Opie (1969 e 1977), John e Beatrice Whiting (1975), Marcel Griaule (1938), Mary Ellen Goodman, (1972); em uma linha histórica também fundacional, a Philippe Ariès (1987) e ao

Do mesmo modo que estudos antropológicos fundacionais puderam apreender a dimensão política da vida social de sociedades que denominaram sem Estado e isto deu lugar a uma compreensão mais acertada que rompeu com a idéia de que a política se reduz a certos âmbitos da vida social, a apreensão da dimensão política do comportamento de quem se supõe não ter condições nem atributos para desenvolvê-la, permite ver a política em um lugar como a sala de aula, em que se desenvolvem práticas supostamente alheias à política.

O episódio permite considerar a forma em que os próprios meninos e meninas, com seus modos de atuar, perceber e interpretar, questionaram uma idéia de infância infantilizada e mostraram a necessidade de incorporar suas perspectivas e pontos de vista quando nossa pretensão é descrever e compreender o que acontece em locais como as escolas.

Como vimos, os meninos e as meninas também organizaram o episódio vivido quando expulsaram a professora como uma experiência, e por isso podiam dar conta dela. É relevante levar em consideração que, em nenhum caso, suas recordações e argumentações estavam afastados ou deslocados em relação ao que narravam mães e docentes. Indubitavelmente, suas experiências se inseriram sem dificuldade dentro do processo através do qual coletivamente foram-se constituindo os distintos modos de pensar e entender o que havia acontecido. Parte do significado comum sobre o qual repousavam as diversas versões consistia em que as crianças compartilhavam em linhas gerais o modo difundido de entender a política como própria de um âmbito separado. Neste aspecto, duas meninas foram muito claras em suas apreciações:

-Política é o que fazem a Chiche e a Cristina⁷¹. Também o que faz a tia da Ana, que é como a secretária da Cristina aqui.

-Eu sei do meu tio que trabalha na política, do leite. Recebe o leite e repassa. Também entrega outra mercadoria. Os piqueteros não, esses protestam e às vezes fazem confusão, mas uns poucos estão na política.

conjunto de trabalhos das três últimas décadas que constituíram os campos acadêmicos de Antropologia e Sociologia da Infância.

⁷¹ Referiam-se a Chiche Duhalde e Cristina Kirchner, ambas candidatas a senadoras nas eleições de outubro de 2005.

Indubitavelmente, ao menos no que diz respeito ao conhecimento do que era e implicava a política, as apreciações destas crianças expressavam a opinião generalizada de que a política se refere a um âmbito limitado de funcionários e de pessoas que trabalham para que funcione a relação entre os governantes e os governados. Não entrariam nesse espaço os protestos de rua que, precisamente, são os que expressam o maior potencial da mobilização na Argentina e que em parte foram recuperados pelos alunos da quinta em seu protesto.

É assim que as interpretações das crianças devem ser entendidas como parte do conjunto de diálogos com o mundo adulto, de apropriações e diferenciações, de zonas compartilhadas e zonas próprias, cuja adequada compreensão permitiria evitar um duplo risco: o de subsumir as vozes e comportamentos das crianças aos dos adultos, e o de considerar essas vozes e comportamentos, como uma expressão autônoma que autorizaria, equivocadamente, a estudá-la como uma “cultura própria das crianças”.

CONCLUSÃO

A ESCOLA NO PROCESSO DE POLITIZAÇÃO

Vivimos en un mundo en que el propio cambio se ha convertido en algo tan obvio que corremos el riesgo de olvidar incluso qué es lo que ha cambiado.

Hannah Arendt

Introdução

Apresentei através das cenas escolhidas, uma descrição que se apartou das imagens mais habituais e difundidas de apresentação de uma escola. Esta escolha não foi determinada por um interesse em experimentar com a escritura etnográfica – ainda que de fato isto tenha acontecido em algum sentido –, senão esteve orientada a buscar a maneira de poder trazer à luz um conjunto de práticas explicitamente políticas nas quais os atores da vida escolar – membros do corpo diretivo, professores, auxiliares, alunos e familiares – revelam facetas diferentes das que se pudessem esperar, segundo seus respectivos papéis designados pela instituição. Através do desdobramento da ação dramática nos diferentes episódios, procurei mostrar uma das dimensões menos visíveis dos efeitos da desestruturação do Estado nacional e da vida social ocorrida durante a década de noventa na Argentina. Assim, acreditei possível inscrever neste trabalho não só a realidade inédita e imprevista que estavam atravessando muitas escolas primárias, mas também – através desta realidade – o Estado refratado no acontecer escolar.

Até o momento, e com antecedentes muito escassos, o olhar antropológico sobre a escola não havia enfrentado o tipo de práticas estudadas neste trabalho. Entre outras razões, porque tratam-se de realidades históricas, que aparecem em certo momento da vida contemporânea. Só uma desestruturação do Estado-nação e da vida social de alcances tão traumáticos como no caso argentino poderia fazer emergir e impulsionar o desenvolvimento destas disputas políticas no interior da

escola e expô-las desse modo na superfície da cotidianidade escolar. Mas também caberia assinalar alguns pressupostos que provavelmente tenham incidido para que o tipo de práticas que focalizei neste estudo não tenham sido reconhecidas como objeto de estudo nos trabalhos de antropologia da educação. Voltarei a isto na parte final deste capítulo.

A seguir me deterei no que considero se infere da leitura do conjunto dos episódios em relação ao que poderíamos denominar um processo aberto de politização da cotidianidade da vida escolar, marcado pelo jogo combinado de forças que pugnam em seu interior.

Minha hipótese é que estamos assistindo a um processo de modificação da instituição escolar que não pode ser compreendido sem levarmos em conta as características desse processo de politização. O efeito conjunto das práticas políticas que ocupam a cena escolar provoca deslocamentos e modifica as significações do dentro e do fora escolares cuja separação e distinção foi antes tão obsessivamente reforçada por todas as práticas institucionais no âmbito escolar argentino. Também causa impactos nas relações internas entre docentes e alunos, auxiliares e diretores, diretores e familiares, e redefine modos de entender os vínculos entre o Estado e as escolas, e entre governantes, trabalhadores, familiares e alunos. Em última instância, vejo a escola deslocando-se a outro lugar social uma vez que essas práticas, ao irromper, não podem deixar inalterado o cenário de uma escola que permanece ainda representada de forma mais ou menos idêntica ao que foi no passado. Há pistas que podem dar lugar a novas elaborações sobre a história da escola no contexto do Estado e da nação e se abrem interrogações que em um futuro próximo poderão responder-se.

Tentarei fundamentar esta afirmação retomando algumas das observações das práticas apresentadas nos capítulos anteriores, sob o suposto de que todas elas configuram a base de um contraditório processo de redefinição da instituição escolar que só se pode reconstruir mediante o assinalamento de seus vínculos e tensões. Para assinalar, ao menos em tentativa, algumas das linhas de força insinuadas neste processo e as características prováveis que irá assumindo a instituição escolar, farei referência a quatro fenômenos que constituem este novo processo de politização, ainda que não possamos reduzi-lo aos mesmos. Os

fenômenos que tentarei vincular entre si são: a presença de facções do partido governante pugnando na escola através de trabalhadores ou familiares; os movimentos do coletivo das escolas até o “fora” escolar para interpelar autoridades; as apropriações das tradições nacionais da escola para opô-las à ação do Estado; e a emergência de ações dos alunos que reproduzem formas dos protestos sociais no interior da escola.

***Punteros* e militantes: disputas pelo controle**

A presença de “*punteros*” e militantes do partido governamental no interior da vida escolar disputando o controle de zonas de influência e dirimindo entre si o pertencimento da escola ao território de um ou outro dirigente político local, configura um fenômeno impensável antes dos anos 90 e muito reconhecível na atualidade em escolas primárias estatais de distintos lugares do país. Não pretendo generalizar, mas advertir acerca de uma situação visível e palpável, dramática em muitas circunstâncias, que de maneira similar acontece e é conhecida por quem frequenta as escolas e, em muitos casos, também através dos meios de comunicação.

Estas presenças já não podem ser interpretadas como um “corpo estranho” na trama de vínculos próprios do “dentro” escolar. Essas ações políticas se instalaram como um componente desse “mundo” escolar, o integram e tendem a produzir um efeito desarticulador dos significados que comumente deram sustentação à escola. Uma vez que o ponto de inserção se situa na articulação entre o fora e o dentro escolar, entre a escola e as autoridades governamentais, como mediadores efetivos (em substituição das autoridades da escola, de seus superiores hierárquicos na administração escolar: supervisores, etc.), a presença dos *punteros* e militantes na vida escolar constitui, de fato, uma invalidação profunda do mundo escolar e de seu esquema interno de relações, um apagamento das fronteiras que tentavam delimitar o mundo escolar e o mundo extra-escolar.

Estas práticas – situadas para fora da escola nas tramas clientelares, controladas pelo governo local e nacional – implicam uma presença indireta do governo e do controle estatal das escolas no dentro escolar. A tal ponto é assim, que uma

conhecida doutora em educação, Silvina Gvirtz, em uma entrevista a fins do ano de 2006, assinalou que a nova lei de educação que nesse momento estava por ser sancionada carecia de um artigo que *“haga transparente la asignación de recursos para evitar que las inversiones educativas queden atrapadas en la telaraña de las necesidades electorales de los gobiernos”* porque *“lo peor que le puede pasar a la educación es caer en manos de los punteros políticos”*⁷². Esta advertência, ou talvez indireta denúncia, não inclui um elemento essencial: que a presença dos *punteros* políticos forma agora parte de uma modalidade governamental e que, ao menos nas presentes circunstâncias, não se pode considerar como um detalhe acessório e descartável da vida institucional.

É o governo, como operador do Estado, quem ingressou indiretamente através dessa rede clientelar, na disputa por recuperar o controle sobre suas próprias instituições, controle minado pouco tempo atrás como resultado de suas próprias políticas de “abandono” e delegação a supostas instâncias locais.

O paradoxo desta modalidade de controle se acentuou quando se percebeu que os esforços estatais não estavam encaminhados a restabelecer o esquema de relações entre Estado e escolas que vigorou anteriormente à década de 90, nem a recompor as vias hierárquicas e administrativas do controle estatal. Estava-se produzindo uma espécie de deslocamento em direção a uma governabilidade informal, mediante contatos informais e gerências pessoais, em que cada escola singular e concreta dependeria das boas relações e fluidos contatos com o “caudilho” e a autoridade local, de cujo território seria parte integrante e cujos “favores” (o atendimento das necessidades infra-estruturais, etc.) receberia, a cada tanto, graças a seus “representantes” internos na escola. Esta modalidade governamental deve ser entendida como um sintoma inequívoco da fragmentação estatal e da desarticulação dos mecanismos de controle social que vigoraram durante os 90 e que entraram em crise a fins de 2001, da forma instável e precária do funcionamento estatal em um contexto de disputas internas no interior do grupo político governante.

⁷² Entrevista publicada por Territorio.com, revista digital, do 10 de dezembro de 2006. Silvina Gvirtz atualmente dirige a Escola de Educação da Universidade de San Andrés e é pesquisadora do CONICET (*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*). Publicou dez livros, alguns deles muito difundidos.

As redes clientelares, as práticas informais de gestão ante as autoridades através de militantes, *punteros* e “contatos” políticos não deveriam então reduzir-se a uma resposta de controle e contenção ante o desemprego e o protesto social, tal como sustêm tanto Auyero (2001) como Svampa e Pereyra (2003) ao afirmar que os planos e subsídios são ferramentas do clientelismo que utiliza o Estado para gerar contenção social, exercer controle e alimentar uma estrutura política a que denominam intermediária. Trata-se, antes, de uma forma de existência do Estado, e é por isso que irrompe em um de seus espaços: a escola. O interessante é notar que a eventual estabilização destas modalidades de funcionamento do Estado e de regulação da governabilidade implicariam, como afirmei acima, a desarticulação profunda da instituição escolar, o apagamento dos limites e a rude inclusão nos territórios do “favor” da personalidade influente do atual mandato. Isto é o que Segato (2007) chama “faccionalização da República”, quer dizer, a existência de facções incrustadas nas repartições estatais, que garantem uma distribuição faccional dos recursos.

De certo modo, seria a desaparecimento de um sistema de educação pública e do “público” em geral, com o aditamento que o Estado é quem favorece esta tendência. Disso decorre que este tipo de práticas seja incompatível com a dos outros atores, que responda a lógicas diferentes, e que a defesa da escola pública implique esta contraposição mantida ao agir do Estado, o que divide águas no interior do próprio espaço estatal.

Do outro lado do rio: pela escola e contra o Estado

Como já assinali, a permanência de mobilizações foi um dos tantos sintomas reveladores das fendas que se foram abrindo a fins dos 90 entre governantes e governados. Foi também sintoma da desarticulação do próprio Estado: no caso das escolas, assistiu-se ao paradoxo de constituírem instituições estatais obrigadas a confrontar quem governa o Estado para poder sobreviver como escolas estatais.

Mas talvez o aspecto mais discordante com os alinhamentos que moldaram historicamente a escola como instituição seja o fato mesmo de sua presença na rua sob a forma do protesto social. Uma das imagens mais insistentemente usadas

pelos discursos oficiais e pedagógicos que acompanharam a origem e expansão das escolas primárias na Argentina foi a oposição escola/rua, concebidos como os mundos contrapostos da moralidade e da imoralidade, onde a escola se opunha aos perigos da promiscuidade e da ignorância das famílias operárias, cujos filhos “se criavam na rua”. A escola devia retirar os filhos das classes populares da rua e educá-los para que se tornassem os futuros trabalhadores e cidadãos honestos, obedientes e respeitosos das leis e das autoridades. Essa construção de sentido, essa delimitação de fronteiras e essa justificação dos ensinamentos morais vigoraram durante quase todo o último século, mas se tornou problemática e contraditória com a crescente aparição, a partir dos últimos anos, de grupos de diretores, professoras, pais e alunos, mobilizados nas ruas para protestar contra as autoridades.

Mobilizar é sair pelas ruas e avenidas para chegar à sede das autoridades, sair de seu lugar habitual e ir ao lugar do poder, chamar ruidosamente a atenção da comunidade, e confrontar as autoridades em defesa de um direito ameaçado. Não cabe imaginar uma desmentida mais eloqüente ao velho mandato de manter a infância apartada do mundo do poder, das realidades da rua, e do velho princípio de obediência às autoridades governamentais. De fato, os ensinamentos e as aprendizagens parecem ter sido tão significativos neste caso, que podem depois, em outra situação, ser retomados pelos próprios alunos para usá-los em suas reclamações ante as autoridades e docentes da escola: muitas aprendizagens sociais e escolares produziram assim um efeito que nenhum currículo oficial poderia ter prescrito. Se a escola é o lugar da “cultura legítima”, a legitimidade do protesto social tendeu a ingressar, deste modo, entre os ensinamentos mais ou menos legítimos e os comportamentos “corretos” da vida social.

Contudo, esta saída à rua da escola não deve ser simplificada. Por enquanto, não produz o mesmo apagamento das fronteiras entre o “dentro” e o “fora” que tendem a produzir as práticas facciosas que atuam internamente e desarticulam ou desorganizam a instituição. Pelo contrário, e nisso reside grande parte de sua efetividade, a escola sai à rua sem deixar de ser escola, isto é, organizada e articulada. Dito de outra maneira: o “dentro” escolar se insere no “mundo de fora” para seguir preservando as condições de sua própria existência. As fronteiras não

desaparecem, mas “a escola” se desloca e irrompe no mundo que lhe estava vedado.

A expressão “a escola” ou “as escolas” – como a utilizei no quarto capítulo – designa ao conjunto de pessoas (diretores, professores, pais, alunos) cuja identidade está dada pelo pertencimento comum a uma escola determinada – a Escola 40 ou a Escola 33, entre outras. Estas expressões são um modo de significar o fato de que “a escola” se vê representada nessas pessoas, portadoras de sua presença. Não é um partido político, nem uma organização sindical, nem uma coincidência ideológica o que convoca e mobiliza, senão a “defesa da escola”. Desse modo se projetam no fora escolar, na rua, no escritório governamental, frente às câmeras de televisão, fazendo seu o espaço social simbólico de moral, higiene e ordem escolares.

É assim que o mundo escolar na rua inclui por um lado, os jalecos, a formação espacial caracteristicamente escolar e seu estilo de deslocamento, os cartazes escritos para identificar cada escola e suas reivindicações, isto é, o conjunto de traços que põem inconfundivelmente a escola na cena pública. Por outro lado, também inclui certas modalidades do “piquete” que passaram ao mundo escolar, como o uso de bombos e taróis, bloqueios de ruas, acendimento de fogueiras, etc. Apropriadas e usadas pelas escolas – se bem mais ou menos adequadas às convenções escolares – as formas “*piqueteras*” do protesto dos trabalhadores desempregados e dos bairros populares, simbolizam – poderíamos dizer – a completa inversão da velha oposição que o Estado traçou em seus inícios para marcar as fronteiras de seu controle: agora, neste caso, é a escola que aprende da rua.

Os docentes e o abandono da crença na neutralidade da escola

Uma das modificações escolares mais substanciais que se está produzindo de uma maneira quase silenciosa (não é notícia nos meios de comunicação, não aparece na “agenda oficial” das reformas curriculares) é o contínuo deslizamento de conteúdos do ensino que foram centrais para a histórica função disciplinadora e homogeneizadora da escola em direção a um campo de significados diferentes,

incluindo, como o aspecto mais relevante dessa mudança, o abandono do princípio de neutralidade. Talvez a forma como a diretora da Escola 40 retomou o mandato escolar nacionalista como elemento de identidade da escola, das crianças, de suas famílias e do “povo” para opô-lo aos governantes e ao poder político do Estado, possa servir de exemplo para um processo que excede, em muito, este caso pontual.

Ao longo deste trabalho, me referi à etapa fundacional da escola primária como complementar à consolidação do Estado-nação e à imposição de uma concepção da nacionalidade que teria uma prolongada vigência ao longo do último século. Esta correspondeu à idéia de nação moderna a ser instaurada, baseada no “transplante cultural” a partir da Europa, conforme o projeto de Alberdi e Sarmiento que impôs a elite modernizante e descartou a noção culturalista de nação, baseada na tradição, na cultura hispânica, *criolla* e indígena (Teran, 2000). Conformou-se assim um corpo de significados, rituais e valores em torno de uma idéia abstrata de nação, despojada de todo particularismo, e cuja função homogeneizadora coincidia, sem esforços, com a educação moral em torno de valores supostamente comuns. Nacionalidade como homogeneidade abstrata, moral comum e conhecimentos baseados na ciência: isto é, neutralidade. Mais tarde ingressaram à simbologia nacional as figuras do “índio” e do “*gaucho*”⁷³, mas como realidades ancestrais pertencentes a um passado remoto e concluído, anterior ao Estado e à nação modernos que passou a incluir “todos” sem diferenças de classe, raça ou religião.

Esta formação do sentido de nacionalidade através da escola foi uma das preocupações centrais das autoridades políticas e escolares, e deixou uma profunda marca na educação primária. Nas primeiras décadas do século, o informe de uma alta autoridade educativa e integrante da intelectualidade ligado à elite, incluía a seguinte afirmação – expressado com um tom de superioridade e, inclusive, certo desdém para com o “povo” que estava sendo educado:

⁷³ NT: a palavra “*gaucho*” – pronunciada “gáutcho” – designa o *criollo* das extensas planícies da pampa argentina, que viveu durante o período colonial e até a segunda metade do século XIX, sendo substituído pelo peão rural. Etimologicamente, está ligada ao nome dado no Brasil aos habitantes do estado do Rio Grande do Sul – gaúcho.

Sistemáticamente y con obligada insistencia se les habla de la patria, de la bandera, de las glorias nacionales y de los episodios heroicos de la historia, oyen el himno y lo cantan y lo recitan con ceño y ardores de cómica epopeya, lo comentan a su modo con hechicera ingenuidad, y con su verba accionada demuestran cómo es propicia la edad para echar la semilla de tan noble sentimiento (Ramos Mejía, em Teran 2000: 345)

Ao longo do último século, correntes renovadoras e escolanovistas por um lado, e tradicionalistas e católicas por outro, disputaram entre si o controle da educação, e operaram sobre legado do positivismo e sobre o Estado e “o público” como concepções para redefini-los em um ou outro sentido, mas sem alterar, no substancial, esta matriz do nacional impresso na cultura escolar. Concluída a última ditadura militar, entre 1983-1989, se multiplicaram as iniciativas oficiais e dos sindicatos docentes para “modernizar” e “democratizar” os currículos escolares. Tentava-se, deste modo, marcar um corte com a escura etapa de autoritarismo militar que – cabe recordar aqui – derrubou-se com a derrota na guerra das Malvinas, momento de grande exaltação e, depois, de descrédito coletivo do ideário nacionalista, ao que seguiriam as tentativas de “desmalvinização”. Numerosos projetos nas escolas se propuseram, entre outros aspectos, a “modernizar” e “democratizar” os atos escolares com os que se celebravam as “datas pátrias”, os quais se consideravam carregados de tradicionalismo e de formas, em alguns casos, próximas dos desprestigiados valores castrenses. Manteve-se a celebração com um sentido patriótico e nacional, mas se alteraram os modos de apresentar o hino, a bandeira, os discursos e atuações. Os resultados foram desconcertantes. Em poucas palavras: nas escolas onde se concretizaram as mudanças, as formas “modernas” dos atos escolares não conseguiam aceitação entre as famílias dos alunos e as comunidades locais; às vezes, tampouco entre os próprios docentes. E pouco a pouco, se restabeleceram as formas “tradicionalistas”.

Percebido à distancia, numa perspectiva antropológica, pode-se notar o equívoco das antinomias pedagógicas entre “tradição” e “moderno”, “novo” e “velho”, “autoritário” e “democrático”. Os atos escolares não consistiam apenas na

reafirmação dos valores nacionais, mas também – e às vezes, fundamentalmente – na reafirmação da escola mesma, de sua identidade, de sua trajetória no tempo, da continuidade que une várias gerações, pais e filhos, fazendo no mesmo lugar, ano após ano, o mesmo. Desarticular o ritual dos atos escolares era suprimir um lugar cerimonial de encontro, de reconhecimento, de reafirmação do “nós”. A nação e a escola se tornavam assim intercambiáveis, e a escola aparecia, nesses momentos cerimoniais, em todo seu valor simbólico como representação em pequena escala da nação. Pode-se entender melhor como, nos anos noventa, quando a disjunção entre o Estado, a sociedade nacional e a escola se tornou explícita, o “nacional” foi um complexo significado comunitário que ficou, solitariamente, a cargo da escola.

A consciente ressignificação do ideário nacional que levou a cabo a diretora da Escola 40 se situa neste momento de contestação ao Estado. Basta comparar a insistência da elite na formação de um sentido de nacionalidade mediante a escola a princípios do século com o discurso do Estado na última década do mesmo século, anunciando a superação dos “nacionalismos estreitos” e a inserção do país em um indeterminado espaço geo-social não nacional chamado “primeiro mundo”, para entender a parábola do nacionalismo de Estado e o sentido das ressignificações populares, não estatais, do nacional.

Este é apenas um dos vários exemplos que podem encontrar-se nas práticas dos professores e professoras em diferentes escolas, às vezes de forma individual, outras vezes mediante projetos grupais. À diferença dos projetos “modernizadores” e “democratizadores” dos anos 80, estas práticas de ressignificação não se propõem a substituir um currículo escrito por outro, um conteúdo do ensino por outro, mas apropriar-se dos conteúdos que a tradição escolar susteve ao longo do tempo, e “atualizá-los” mediante sua articulação com as realidades do presente. Voltando ao exemplo: é a nação, mas com os ex-soldados das Malvinas, com os desempregados, com a trama viva da comunidade local. Os conteúdos do ensino são e não são os mesmos. Reafirmam a identidade da escola e sua função depositária do “nacional”, independentemente das cíclicas traições do Estado. Falam de outra realidade e em nome de outros sujeitos coletivos.

Ora, o que interessa ressaltar neste comentário é o fato de que estas iniciativas, ao passo que se assentam na tradição escolar e no senso comum das comunidades locais, constituem, ao mesmo tempo – em um aparente contra-senso – um processo de abandono da neutralidade.

Durante muito tempo, vigorou a crença coletiva na neutralidade da educação escolar. A escola e as disputas sociais e políticas eram mundos separados ou, pelo menos, era necessário manter as distâncias entre ambos. Para isso, deviam excluir-se do ensino os componentes culturais que implicassem a cisão, o fracionamento das relações sociais, sejam políticos, religiosos ou ideológicos. A escola ensinava a todos, sem distinção de classes sociais, os conhecimentos baseados na objetividade da ciência e os valores comuns da moral e da nacionalidade. Por isso, o Estado-nação enfatizou, desde seus inícios, a construção da instituição escolar estatal como um “dentro” afastado das disputas políticas, o que facilitou, sob a forma da neutralidade, a socialização política da “formação do cidadão”.

Como os estudos críticos dos currículos escolares puseram posteriormente em evidência, as arestas ideológicas foram polidas e dissimuladas sob a pátina da “objetividade” daquilo que se ensinava que, ademais, outorgava um particular fundamento à autoridade do magistério. As ressignificações que começaram a se produzir em muitos destes casos invalidam a crença nessa neutralidade, ao vincular os valores morais e nacionais às circunstâncias do presente e situá-los no contexto dos conflitos sociais. São formas de reafirmar o “dentro” escolar traçando linhas diferentes de articulação com o “fora”.

É revelador o fato de que, na atualidade, a “defesa da escola pública” inclua, ao mesmo tempo, a reafirmação de alguns de seus componentes “tradicionais” (a despeito dos recorrentes discursos pedagógicos oficiais, modernizadores) e o abandono prático de um dos pilares históricos da escola, como é o da neutralidade.

Um processo aberto rumo à redefinição dos significados da “infância”

Através de uma referência ao trabalho de campo que adiantei na introdução, me referi aqui a uma questão crucial para qualquer estudo que se interesse pela educação: as críticas aos modos em que são definidos os meninos e as meninas e as possibilidades de produzir transformações.

A mudança que se produziu a partir do quarto mês em meu trabalho de campo ao incorporar as experiências e interpretações de alunos e alunas da escola, com um status equivalente ao dos adultos, me permitiu perceber em que medida minha perspectiva anterior centrava a investigação no ponto de vista dos adultos e desenhava o problema como uma “questão de adultos”: eram as opiniões dos adultos as que me revelariam o mundo político da escola e seus contornos. Havia aqui, ao menos, duas formas de distorção.

Uma derivava de uma concepção inicial enviesada a respeito do tema e do problema de investigação, pela qual superestimei os comportamentos, apreciações, avaliações e interpretações dos adultos para compreender as modificações que sofreu a vida cotidiana escolar e subestimei o interesse inerente às contribuições das crianças.

A outra, muito vinculada à anterior, consistia em um modo enviesado de coleta de dados: o adultocentrismo. Não só desestimava de maneira “natural” o que faziam e diziam os meninos e as meninas em relação ao que acontecia, atribuindo um lugar central aos adultos, como tendia a compreender seus comportamentos a partir de parâmetros próprios dos adultos. Esta distorção operava como uma forma de etnocentrismo e se agravava ao estar sustentada em suposições que podiam parecer válidas pela simples razão de ter sido criança alguma vez e porque estava com eles muito a miúdo (Fine e Sandstrom, 1988: 35). Ambas as distorções tinham em comum um pressuposto que operava como uma matriz de sentido:

(...) children’s daily actions are mostly trivial, worthy of notice only when they seem cute or irritating; that children need to be actively managed or controlled; that children are relatively passive

recipients of adult training and socialization.
(Thorne; 1993: 13)

Ao não inscrever em uma narrativa as experiências com as crianças – o que implica incluir suas percepções, impressões e interpretações das mesmas – não só participava de pressupostos similares aos descritos por Barrie Thorne, mas ainda, como um efeito disso mesmo, deixava de fora uma parte de minhas próprias experiências. Ao entender estas distorções, assumi que não ver o outro ou mantê-lo em uma relativa invisibilidade, não só faz com que uma parte do evento fique oculta a nosso olhar, como também que uma parte do investigador fique invisibilizada para si mesmo. A modificação de meu posicionamento – social, emocional, físico e teórico – permitiu desafiar dificuldades, gerar novas experiências e ampliar as possibilidades de minha reflexividade.

Essa invisibilização das opiniões e interpretações dos meninos e das meninas acerca da vida social e cultural forma parte do conjunto de crenças, supostos e certezas que conformam a construção histórica e social da idéia de infância da cultura ocidental. Em seu estudo seminal, o historiador Philippe Aries (1973) assinalou como um dos traços fundamentais que a distinguem – e por isso ele falou de “invenção da infância” – a novidade da separação entre o mundo adulto e o mundo da infância. Este corte entre dois mundos sociais, materializado na escola, nos conduz a construir um sentimento para com as crianças e uma relação com elas que, em primeiro lugar, tende a apagar individualidades. Referimo-nos a elas como um conjunto relativamente homogêneo quanto a seus traços principais e os que não se enquadram dentro desse conjunto se apresentam como “problemas”, tal como ocorreu com os meninos da quinta série, protagonistas do capítulo seis. Em segundo lugar, temos uma atitude ambígua que constitui nossa relação com elas porque lhes atribuímos traços que socialmente não gozam de muito prestígio, através dos quais as avaliamos. Efetivamente, as valorizamos por sua sensibilidade, afetividade, emotividade, ingenuidade, espontaneidade, mas dificilmente por sua racionalidade. É precisamente isto o que nos produz cegueira e surdez, o que levanta dentro de nós, observadores da vida escolar, uma espécie de muro interior que nos impede considerar seriamente e entender conscienciosamente suas opiniões, considerações, questionamentos. E é também o

que, em muitos casos, nos leva a reduzir e restringir o que fazem e dizem ao que se costuma denominar como “cultura ou subcultura infantil”. Isto é, subsumimos suas vozes e comportamentos às dos adultos ou as consideramos como a expressão autônoma de uma “cultura própria das crianças”.

Quando conseguimos reconhecer os meninos e as meninas, os alunos e as alunas, como atores sociais com capacidade de agenciamento e, portanto também, de interpretação do mundo social, as cenas da vida cotidiana se tornam mais densas, mais completas, mais ricas em significados. Isto não implica nem supõe privilegiar as perspectivas destes sujeitos sobre outras, senão incluí-las como parte do mundo que estudamos, vigiando de maneira constante as tendências que nos levam à vezes a romantizá-los e outras a demonizá-los; e em qualquer caso a acabar por invisibilizá-los. No caso desta etnografia indubitavelmente a incorporação da perspectiva dos meninos e das meninas me permitiu entender aspectos do processo de politização da escola que teriam permanecido ocultos sem a sua colaboração. Em grande medida, o ponto de vista das crianças introduziu a distância e a diferença com o que poderia denominar a “consciência oficial” que atravessava as interpretações dos adultos (entre outras razões, pelo fato de não haverem incorporado completamente algumas das convenções que ordenam o discurso “oficial” próprio do mundo adulto situado em determinado tempo e lugar) e me encaminhou a produzir o “insight” para conseguir ver como políticos fenômenos escolares que nem a literatura acadêmica nem o senso comum – adulto – rotulariam deste modo. Um claro exemplo disto atravessou a descrição e a análise do último episódio.

Por outro lado, quando a escola é estudada utilizando um enfoque antropológico e se incorporam as crianças como atores sociais relevantes, as análises que elas incorporam também podem ser muito enriquecedoras para temas de interesse pedagógico (Cohn, 2005: 41). Neste sentido, esta etnografia também é de interesse uma vez que deixa ao menos um ensinamento que poderia resumir em uma frase muito simples: o imperativo de escutar os meninos e as meninas do mesmo modo que Freire e outros tantos educadores populares escutaram aos adultos para alfabetizá-los. Em outras palavras, estimular o processo de politização das crianças que, conforme mostrei, começou a legitimar-se no

“dentro” escolar, como forma de ressignificar os sentidos dos limites que separam e vinculam com o “fora” e de avigorar as forças que tendem a recompor, reorganizar e reestruturar a vida cotidiana escolar. Não se deve esquecer em nenhum caso que os meninos e as meninas também estão incluídos entre estas forças e promover sua politização – sua consciência quanto ao vínculo entre as relações sociais e o poder – não implica acelerar seu crescimento, mas acompanhá-lo para que este também consista em apreender de maneira mais complexa a realidade social e preparar-se para transformá-la.

Tentei ao longo deste trabalho argumentar que as mudanças que estão transformando a instituição escolar não podem ser compreendidas sem dar conta de um processo inédito de politização da escola que consiste em uma pugna por deslocar as fronteiras com o “fora” escolar, por ressignificar sentidos relativos ao princípio de neutralidade, por exercer a representação social de cada espaço escolar, por incluir e excluir frentes políticas e por legitimar e deslegitimar formas de atuação política no interior da vida escolar. Um dos aspectos que dificultam a possibilidade de apreender este processo são os modos em que se fazem presentes e participam nesta disputa os estamentos governamentais, enquanto rompem uma trama que deu consistência à instituição estatal como instituição “não política” na vida social. Outro consiste em que o poder político que se encontra a cargo do Estado participa ativamente na inclusão e exclusão de temas “prioritários” em educação da “agenda pública” o que está diretamente vinculado às possibilidades de visibilização dos fenômenos. Em outra ordem, as dificuldades também estão relacionadas com a tendência a analisar ou a apoiar-se em análises acerca do Estado para estudar a escola, perdendo de vista que a escola é precisamente um âmbito onde é possível e necessário estudar o Estado. Esta é uma tendência que atravessa a pesquisa educativa na Argentina, inclusive em grande parte da produção antropológica, quando elude os desenvolvimentos que produziram a Antropologia e outras ciências sociais e humanas em temas referidos à política e ao poder.

É preciso não perder de vista que estamos ante um processo em pleno desenvolvimento, e que as forças internas e externas que operam no mesmo são

contraditórias entre si e lutam para reorientar o mundo escolar em sentidos diferentes. Não estamos ante uma soma de forças que confluem em uma mesma direção nem com o mesmo propósito, senão frente ao panorama de um território em disputa que está transformando este mesmo território, disputa que não se inclinou até hoje a uma postura definitiva.

BIBLIOGRAFIA

ABÉLÈS, Marc (2004) *La Antropología política: nuevos objetivos, nuevos objetos* en <http://www.unesco.org/issj/rics153/abelespa.html>

ACHILLI, Elena (1990) “Escuela y democratización. Investigación antropológica” en ACHILLI, Elena (comp.) *La significación en la escuela de las propuestas estatales de participación y democratización*. Rosario: CRICSO ediciones.

_____ (2000) “Contexto y cotidianeidad escolar fragmentada” en *Cuadernos de Antropología Social* 12: 11-30. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

AGNELLI, Héctor (2004) *Maestros y escuelas de Quilmes 1666-2004*. Quilmes: El Monje.

ALTHUSSER, Louis (1977) “Ideología y aparatos ideológicos del Estado” en *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.

ALVES DE SILVA, Rubens (2005) “Entre ‘artes’ e ‘ciencias’: a noção de *performance* e *drama* no campo das ciencias sociais” en *Horizontes Antropológicos* 24 :35-65. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - IFCH-UFRGS.

ANDERSON, Benedict (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

APPLE, Michael (1987) *Educación y Poder*. Buenos Aires: Paidós.

ARIES, Philippe [1960] (1973) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

AUYERO, Javier (2001) *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*. Cuadernos Argentinos Manantial, Buenos Aires.

BALANDIER, George (1994) *El Poder en escena. De la representación del poder al poder de la representación*. Barcelona: Paidós.

_____ (2004) *Antropología Política*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

- BALL, Stephen (1993) “La Gestión como tecnología moral” en BALL, Stephen (ed.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- BARBIERI, Luis (1983) *Historia del pueblo de San Francisco Solano y Villa La Florida (1926-1981)* Solano: Imprenta López.
- BORDEGARAY, Dora Y NOVARO, Gabriela (2004) “Educación Intercultural y Políticas de Estado ¿Más allá de los programas compensatorios?”. Ponencia presentada al *VII Congreso Argentino de Antropología Social. Oficio antropológico y compromiso social en las crisis*. Córdoba, Argentina. Mayo. Publicado en CD.
- BAUDELLOT, Charles y ESTABLET, Roger (1976) *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (1985) *Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1977) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert (1985) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- CARRO, Silvina, PADAWER, Ana y THISTED, Sofía (1996) “El ajuste en las escuelas del conurbano bonaerense” en *Cuadernos de Antropología Social* 9: 9-22. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- CASTRO, Edgardo (2004) *El Vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo - Universidad de Quilmes.
- CASTRO GÓMEZ, Santiago (2004) *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”* en <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/7.pdf>.
- COHN, Clarece (2005) *Antropología da Crianza*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- DE CERTAU, Michel (2004) *La Cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DELGADO, Marta (2003) “La descentralización educativa en la provincia de Buenos Aires” en *Observatorio ciudadano de la educación*, julio. México: Colaboraciones Libres.

- DEROUETT-BESSON, Marie-Claude (1996) "Architecture et éducation: divergences des conjonctures politique et scientifique" en *Revue Française de Pedagogie* 115: 99-120. Paris: Insitute National de Recherche Pedagogique.
- DEWEY, John (1967) *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
- DIEZ, Maria Laura (2004) "Educación y diversidad cultural. Interpelación a 'la interculturalidad' desde la Antropología de la Educación". Ponencia presentada al VII Congreso Argentino de Antropología Social. *Oficio antropológico y compromiso social en las crisis*. Córdoba, Argentina. Mayo. Publicado en CD.
- DONALD, James (1995) "Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación" en LARROSA, Jorge (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- DOUGLAS, Mary (1973) *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.
- DUBET, Francois y MARTUCELLI, Danilo (1998) *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DURKHEIM, Emile (1973) *Educación moral*. Buenos Aires: Schapire.
- _____ (1993) *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.
- _____ (1996) *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- _____ (2000) *Sociología y filosofía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DUSSEL, Inés (2000) "Argentina: Education reform and the construction of a national imaginary in Argentina (1880-1990)". Ponencia presentada en American Educational Research Organization: New Orleáns, abril.
- DUTERCQ, Yves (2000) "Administration de l'éducation: nouveau perspectives" en *Revue Française de Pedagogie* 130: 143-170. Paris: Insitute National de Recherche Pedagogique.
- EZPELETA, Justa (1989) *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie (1985) "Escuela y clases subalternas" en DE IBARROLA, María y ROCKWELL, Elsie (comps.) *Educación y clases populares en América Latina*. México D.F.: Departamento de Investigaciones

Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

FELDFEBER; Myriam (2000) “Una Transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem” en *Revista Versiones* N° 11 8-20. Publicación del programa "La UBA y los profesores", Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel (1992) *La Vida de los hombres infames*, Buenos Aires: Editorial Altamira.

_____ (1996) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

_____ (2003) *Historia de la sexualidad. I- La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREDERIC, Sabina (2004) *Buenos vecinos, malos políticos. Moralidad y política en el Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo.

FREIRE, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra nueva.

GEERTZ, Clifford (1994) “Centros, reyes y carisma: una reflexión sobre el simbolismo del poder” en *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Paidós.

GESSAGHI, Victoria. (2004) “Las escuelas articuladas de la provincia de Buenos Aires y la fragmentación social” en *Cuadernos de. Antropología Social* 19: 173-189. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

GIROUX, Henry y MC LAREN, Peter (1989) “Introduction” en GIROUX, Henry y MC LAREN, Peter (eds.) *Critical pedagogy, the state, and the struggle for culture*. New York: State University of New York Press.

GLEDHILL, John (2000) *Power and its disguises. Anthropological perspectives on politics*. London: Pluto Press.

GOFFMAN, Erving [1970](1986) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

_____ [1981] (1994) *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

GOODMAN, Mary Ellen (1972) *El Individuo y la cultura. Conformismo vs. evolución*. México/Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica. Agencia para el Desarrollo Internacional (AID)

- GORE, Jennifer (1994) “Foucault e educação: fascinantes desafios” en *O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. TADEU DA SILVA , Tomaz (ed.) Petrópolis: Vozes
- GUBER, Rosana (2001) *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2004) *De chicos a veteranos. Memorias argentinas de la guerra de Malvinas*. Buenos Aires: Antropolofagia – IDES.
- _____ (en prensa) “Crucero ARA General Belgrano *In Memoriam*. Linajes navales e historia política en las memorias de Malvinas”. *Iberoamericana*. Berlín: Instituto Iberoamericano de Berlín.
- GULLOTA, Víctor (1994) *San Francisco Solano. Una historia para contar. (1580-1993)* Quilmes: El Monje.
- HALPERIN DONGHI, Tulio [1987] (1998) “¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria en la Argentina (1810-1914)” en HALPERIN DONGHI, Tulio *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas hispanoamericanas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- INGENIEROS, José (1957) *Sociología argentina*. Buenos Aires: Elmer Editor.
- LARROSA, Jorge (1995) “Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí” en LARROSA, Jorge (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- LODOLA, Germán (2005) “Protesta popular y redes clientelares en la Argentina: el reparto federal del Plan Trabajar (1996-2001)” en *Desarrollo Económico: Revista de Ciencias Sociales* Vol. 44, Nº 176, 515-536. Buenos Aires: IDES.
- LORENZ, Federico (2006) *Las Guerras por Malvinas*. Barcelona: Edhasa.
- LOZANO, Claudio (2001) “Contexto económico y político en la protesta social de la Argentina contemporánea” en *Osal Revista digital* – septiembre.
- LUKES, Steven (1984) *Emile Durkheim. Su vida y su obra. Estudio histórico-crítico*. Madrid: Siglo XXI.
- MARSHALL, James (1994) “Governamentalidade e Educação Liberal” en *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos* TADEU DA SILVA , Tomaz (ed) Petrópolis: Vozes.

- MASSON, Laura (2004) *La política en femenino. Género y poder en la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Antropofagia - IDES.
- MEAD, Margaret (1932) "An investigation of the thought of primitive children with special referent to animism" en *Journal of the Royal Anthropology Institute of Great Britain and Ireland*. 62: 173-190 .
- _____ [1928] (1985) *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós.
- MERCADO, Ruth (1985) "La escuela primaria gratuita, una lucha popular cotidiana" en *Cuadernos de Investigación Educativa* 17. México D.F.: Dirección de Investigaciones Educativas.
- MILSTEIN, Diana (2003) *Higiene, autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio sobre el deterioro del Estado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (2004) "Un nuevo desafío: sobrevivir a la democracia" en *Cuadernos* N° 22 11-21 Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; Universidad Nacional de Jujuy.
- MILSTEIN, Diana y MENDES, Héctor (1999) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en la escuela primaria*. Madrid: Miño y Dávila.
- _____ (2004) "Escuela y ciudad: estética e ética en el período de conformación del Estado-nación en la Argentina" en *Inter.Ação Revista da Faculdade de Educação* V29 N°1 11-25. Universidade Federal de Goiás.
- MORDUCHOWICZ, Alejandro (2003) *Eficiencia y corrupción en educación. El caso argentino*
<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/transparencia/Argentina.pdf> .
- NESPOR, Jan (1997) *Tangled up in school. Politics, space, bodies, and signs in the educational process* . London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- NEUFELD, María Rosa (2000) "Etnografía y educación en la Argentina – escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro". Ponencia presentada en el *IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*. México.

- O'DONNELL, Guillermo (1993) "Estado, democratización" en *Nueva Sociedad* N° 128, 62-85. Caracas.
- O'DONNELL, María (2005) *El Aparato. Los intendentes del conurbano y las cajas negras de la política*. Buenos Aires: Aguilar.
- OPIE, Iona y OPIE, Peter (1969) *Children's games in street and playground*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ [1959] (1977) *The lore and language of school children*. Oxford: Oxford University Press.
- OSZLAK, OSCAR. (1982) *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- _____ (2003) "El mito del Estado mínimo: una década de reforma estatal en la Argentina" en *Desarrollo Económico: Revista de Ciencias Sociales* Vol. 42, N° 168, 519-543. Buenos Aires: IDES.
- POPKEWICZ, T (1994) "História do currículo, regulação social e poder" en *O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos* TADEU DA SILVA , Tomaz (ed) Petrópolis: Vozes.
- QUERRIEN, Anne (1979) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- QUIRÓS, Julieta (2006) *Cruzando la Sarmiento. Una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Antropofagia – IDES.
- ROCKWELL, Elsie (2001) "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina" en *Cuadernos de Antropología Social* N° 13: 53-64. Facultad de Filosofía y Letras: Universidad de Buenos Aires.
- RODRIGUEZ BRANDÃO, Carlos (1993) "Caminos cruzados. Formas de pensar y hacer educación en América Latina" en GADOTTI, Moacir y TORRES, Carlos (comps.) *Educación popular, crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SALESSI, Jorge [1995] (2000) *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina. (Buenos Aires: 1871-1914)*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- SCHECHNER, Richard (2000) *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas.

- SEGATO, Rita (1997) “Identidades políticas /alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global” en *Anuario Antropológico/97*. Río de Janeiro.
- _____ (2005) “El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto ‘habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel’” en ALLENDE SERRA, Mônica (ed.): *Diversidade cultural e desenvolvimento urbano*. San Pablo: Iluminuras / Associação Arte sem Fronteiras.
- _____ (2007) *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- SUBIRATS, José y NOGALES, Yvonne (1989) *Maestros, escuelas crisis educativa: condiciones del trabajo docente en Bolivia*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- SVAMPA, Maristella y PEREYRA, Sebastián (2003). *Entre la ruta y el barrio*. Buenos Aires: Biblos.
- SWARTZ, Marc, TURNER, Victor y TUDEN, Arthur (1966) “Introduction” en SWARTZ, Marc, TURNER, Victor y TUDEN, Arthur (eds.) *Political Anthropology*. Chicago: ALDINE Publishing Company.
- TADEU DA SILVA, Tomaz (1994) “O adeus às metanarrativas educacionais” en TADEU DA SILVA, Tomaz (org.) *O Sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- _____ [2000](2003) “A produção social da identidade e da diferença” en TADEU DA SILVA; Tomaz (org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- TEDESCO, Juan Carlos (1983) *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires, FLACSO.
- TERAN, Oscar (2000) “El pensamiento finisecular (1880-1916)” en LOBATO, Mirta (dir.) *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Colección Nueva Historia Argentina. Buenos Aires: Sudamericana. 327-363.
- THISTED, Sofía y REDONDO, Patricia (1999) “Las escuelas primarias ‘en los márgenes’. Realidades y futuros” en A. Puigros (comp.) *En los límites de la educación*: Rosario: Homo Sapiens.
- THORNE, Barrie (1993) *Gender play girls and boys in school*. New Jersey; Rutgers University Press.

- TOREN, Christine (1993) "Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind" en *Man, New Series* Vol 28 N° 3 Septiembre 461-478.
- TOVAR, Teresa (1989) *Ser Maestro: condiciones del trabajo docente en Perú*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- TROUILLOT, Michel-Rolph. (1990) *Haiti State against nation. The origins & legacy of duvalierism*. New York: Monthly Review Press.
- TURNER, Victor. (1974) *Dramas, fields, and metaphors: symbolic action in human society*. Ithaca: Cornell University Press.
- _____ (1982) *From ritual to theatre*. New York: PAJ Publications.
- _____ (1987) *The Anthropology of performance*. New York: PAJ Publications.
- VARELA, Julia y ALVAREZ URÍA, Fernando (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VEZZETTI, Hugo (1988) "Estudio Preliminar" en VEZZETTI, Hugo (comp.) *El nacimiento de la Psicología en la Argentina*. Montevideo: Puntosur.
- WHITING, John y WHITING, Beatrice (1975) *Children of six cultures: a psychosocial analysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- WILLIS, Paul (1988) *Aprendiendo a trabajar, o cómo los chicos de clase obrera obtienen trabajos de clase obrera*. Madrid: Editorial Akal.
- ZANOTTA MACHADO, Lía [1985] (1987) *Estado, escola e ideología*. Brasilia: Editora Brasiliense.