

CAMPUS



V.21 N.2
2020

REVISTA DE ANTROPOLOGIA
PPGAA/ UFPR

Linha Editorial

CAMPOS - Revista de Antropologia, publicação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia da Universidade Federal do Paraná, tem o propósito de constituir um espaço permanente de interlocução com antropólogos e pesquisadores de áreas afins, no país e no exterior. O nome CAMPOS traduz o reconhecimento do valor singular da etnografia para a Antropologia, remetendo também à pluralidade de perspectivas teóricas e temáticas que caracteriza a disciplina e que se revela na produção do próprio PPGAA-UFPR. A Revista CAMPOS publica artigos inéditos, ensaios bibliográficos, entrevistas, resenhas, ensaios etnográficos e outras contribuições - pequenos textos de natureza acadêmica, informativa etc. - que podem ser enviados em português, inglês, francês ou espanhol (para publicação na língua original).

Editora-Chefe

Eva Lenita Scheliga

Comissão Editorial (PPGAA-UFPR)

Ciméa Barbato Bevilaqua
Edilene Coffaci de Lima
Eva Lenita Scheliga
Fabio Parenti
João Frederico Rickli
Laércio Loiola Brochier
Laura Pérez Gil
Liliana Mendonça Porto
Lorenzo Macagno
Maria Inês Smiljanic
Marcos Silva da Silveira
Miguel Alfredo Carid Naveira
Paulo Renato Guérios
Ricardo Cid Fernandes

Conselho Editorial

América Larraín, Universidad Nacional de Colombia, Colômbia
Aristóteles Barcelos Neto, University of East Anglia, Reino Unido
Birgit Meyer, Utrecht University, Holanda
Christiano Tambascia, UNICAMP, Brasil
Claudia Fonseca, UFRGS, Brasil
Eduardo Viveiros de Castro, MN/UFRJ, Brasil
Elena Calvo Gonzalez, UFBA, Brasil
François Laplantine, Université Lumière - Lyon 2, França
José Guilherme Cantor Magnani, USP, Brasil
Lorena Cordoba, CONICET/Universidad de Buenos Aires, Argentina e Centro de Investigaciones Históricas y Antropológicas, Bolivia
Manuela Carneiro da Cunha, University of Chicago, EUA
Márcio Ferreira da Silva, USP, Brasil
Marcio Goldman, MN/UFRJ, Brasil
Martina Ahlert, UFMA, Brasil
Mariza G. S. Peirano, UnB, Brasil
Miriam P. Grossi, UFSC, Brasil
Peter Fry, UFRJ, Brasil
Philippe Erikson, Université de Paris Ouest-Nanterre, França
Rafael José Menezes Bastos, UFSC, Brasil
Roberto DaMatta, UFF/University of Notre Dame, Brasil/EUA
Roque de Barros Laraia, UnB, Brasil
Ruben G. Oliven, UFRGS, Brasil

ISSN 2317-6830

C Δ M

P O S

CAMPOS. Revista de Antropologia.

PPGAA/ UFPR.

V.21 N.2 2020

*Publicada em abril 2021

Curitiba, PR, Brasil

ISSN 2317-6830

P. 001-238



Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em:
revistas.ufpr.br/campos

Fontes de indexação de dados

Bases de dados:

BASE | Biblat | Clase | Dimensions |
Google Scholar | Sumário.Org

Diretórios:

Academic Journal Database |
Diadorim | Genamics | Journal
4-free | Latindex | Latin REV
FLACSO | Open Air | ROAD

Portais:

Livre | Portal de Periódicos
Capes | Science Open | World Wide
Science

Expediente

Secretaria de Redação

Eva Lenita Scheliga

Divulgação em redes sociais

Caroline Leonardi de Quadros
Eva Lenita Scheliga
Karina Meni Macedo
João Victor Coutinho de Carvalho

Preparação dos originais

Eva Lenita Scheliga
Juliane Bazzo

Revisão dos textos em português e inglês

Programa de Apoio às Publicações
Científicas Periódicas

Revisão dos textos em espanhol

Miguel Carid Naveira

Diagramação

Programa de Apoio às Publicações
Científicas Periódicas

Projeto gráfico

Martim Fernandes

Redação

CAMPOS - Revista de Antropologia
Rua General Carneiro, 460 - 6º
andar. CEP 80.060-150 Curitiba -
Paraná - Brasil
Telefone: (41) 3360-5272
revistacampos.ufpr@gmail.com

Imagem da capa

Ilustrações de Caroline Leonardi
de Quadros a partir de fotografias
de Kamille Mattar e Marilín López
Fittipaldi

CAMPOS: Revista de Antropologia / Universidade Federal do
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Antropologia ; editores:
Ciméa Barbato Bevilaqua [...et al.], n.1 (2001) - Curitiba :
UFPR/PPGAS, 2001.

v. 21 n.2 2020 Semestral
ISSN: 2317-6830

1.Antropologia Social - Periódicos. I. Universidade
Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Antropologia
Social. II. Bevilaqua, Ciméa Barbato.

CDD 20.ed. 306
CDU 1976 304

SUMÁRIO

CAMPOS V.21 N.2 jul.dez.2020

Dossiê Etnografias em contextos pedagógicos

- 11 **Etnografias em contextos pedagógicos:
alteridades, agências e insurgências**
Juliane Bazzo e Eva Scheliga
- 28 **Do protesto à intervenção: socialização
política, cidadania e insurgência em
mobilizações estudantis em escolas públicas**
Bóris Maia
- 50 **“Hacer escuela, hacer colectivo”. Movimientos
sociales, jóvenes y experiencias educativas
desde una perspectiva antropológica (Rosario,
Argentina)**
Marilín López Fittipaldi
- 75 **Entre estigmas e afetos: a experiência
escolar de jovens em uma periferia de
Curitiba-PR**
Kamille Brescansin Mattar e Maria Tarcisa
Silva Bega
- 99 **De las preguntas por el futuro a los
proyectos individuales: un abordaje
etnográfico sobre los proyectos de futuro de
los jóvenes en la finalización de la escuela
secundaria**
María Mercedes Hirsch
- 122 **Projeções de atrasos e hesitações:
perspectivas em torno de um projeto de
aceleração em uma escola pública do Rio de
Janeiro (RJ)**
Mario Pereira Borba
- 142 **“Parabéns pra você”: reflexões na quarentena
sobre a transição de uma bebê para a creche**
Fernanda Müller

- 164 **Os usos do perfil - formas de ensino e práticas da diferença em escolas de teatro musical**
Bernardo Fonseca Machado
- Ensaio Etnofotográfico*
- 189 **Os Giros Urbanos em ensaio fotográfico: os deslocamentos rituais das Folias de Reis na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro**
Luiz Gustavo Mendel Souza
- Resenhas*
- 202 Souza, Luiz Gustavo Mendel. 2020. Giros Urbanos: uma etnografia da festa do arremate da Folia de Reis no estado do Rio de Janeiro. Belo Horizonte: Ancestre. 242 p.
Lucas Bártolo
- 206 Amadeo, Pablo (ed.). 2020. Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias. [s.i]: Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatório). 188 p
Miguel Carid Naveira
- 210 Vilaça, Aparecida. 2020. Morte na Floresta. São Paulo: Editora Todavia. 56 p.
Caroline Leonardi de Quadros
- 214 Barbosa Jr., Ademir. O corte: provocações sobre o abate religioso. São Paulo: Pluralidades, 2020. 44p.
Patrício Carneiro Araújo
- 218 Lacerda, Paula Mendes. 2015. Meninos de Altamira: violência, "luta" política e administração pública. Rio de Janeiro: Garamond. 328 p.
Victor Cezar de Sousa Vitor

Nominata

- 222 Nominata de pareceristas (2019 - 2020)

Dissertações e Teses

230

Dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia da UFPR - 2020

Instruções editoriais para os autores

Diretrizes para Autores

INDEX

CAMPOS V.21 N.2 jul.dez.2020

Dossier Ethnographies in pedagogical contexts

- 11 **Ethnographies in pedagogical contexts:
alterities, agencies and insurgencies**
Juliane Bazzo e Eva Scheliga
- 28 **From protest to intervention: political
socialization, citizenship and insurgence in
student mobilizations of public schools**
Bóris Maia
- 50 **“Make school, make collective”. Social
movements, youth and educational experiences
from an anthropological perspective (Rosario,
Argentina)**
Marilín López Fittipaldi
- 75 **Between stigmas and affections: the school
experience of students in a periphery of
Curitiba-PR**
Kamille Brescansin Mattar e Maria Tarcisa
Silva Bega
- 99 **From questions about the future to individual
projects: an ethnographic approach on the
future projects of young people at the end of
secondary school**
María Mercedes Hirsch
- 122 **Projections of delays and hesitations:
perspectives around an acceleration project
in a public school in the city of Rio de
Janeiro, Brazil**
Mario Pereira Borba
- 142 **“Happy Birthday to You”: quarantine thoughts
on a baby’s transition to the day care center**
Fernanda Müller

- 164 **Uses of typecast - forms of teaching and practices of difference in musical theater schools**
Bernardo Fonseca Machado

Photographic Essay

- 189 **Urban turns ("giros") in a photographic essay: ritual walks of Folia de Reis (revelries of kings) in the metropolitan region of the state of Rio de Janeiro, Brazil**
Luiz Gustavo Mendel Souza

Reviews

- 202 Souza, Luiz Gustavo Mendel. 2020. Giros Urbanos: uma etnografia da festa do arremate da Folia de Reis no estado do Rio de Janeiro. Belo Horizonte: Ancestre. 242 p.
Lucas Bártolo
- 206 Amadeo, Pablo (ed.). 2020. Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias. [s.i]: Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatório). 188 p
Miguel Carid Naveira
- 210 Vilaça, Aparecida. 2020. Morte na Floresta. São Paulo: Editora Todavia. 56 p.
Caroline Leonardi de Quadros
- 214 Barbosa Jr., Ademir. O corte: provocações sobre o abate religioso. São Paulo: Pluralidades, 2020. 44p.
Patrício Carneiro Araújo
- 218 Lacerda, Paula Mendes. 2015. Meninos de Altamira: violência, "luta" política e administração pública. Rio de Janeiro: Garamond. 328 p.
Victor Cezar de Sousa Vitor

Nominata

Thesis

Instructions to Authors

DOSSIÊ

Etnografias em contextos pedagógicos: alteridades, agências e insurgências

JULLANE BAZZO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD), DOURADOS/MS, BRASIL
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-6196-3482](https://orcid.org/0000-0001-6196-3482)

EVA SCHELIGA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR), CURITIBA/PR, BRASIL
[HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-2270-0636](http://orcid.org/0000-0002-2270-0636)

Com satisfação apresentamos aos leitores da *Campos* o dossiê *Etnografias em contextos pedagógicos*. A iniciativa de organização deste dossiê remonta ao grupo de trabalho homônimo que integrou a programação da *XIII Reunião de Antropologia do Mercosul* (RAM), ocorrida em Porto Alegre em 2019. Juliane Bazzo foi uma das coordenadoras da atividade e Eva Scheliga participou como debatedora em uma das sessões¹. Ao longo da reunião pudemos conhecer e explorar pesquisas que, em comum, reconheçam que embora a educação não se restrinja ao espaço das instituições de ensino, estas se revelam centrais nos processos de socialização no Ocidente. Tais entidades se mostram, dessa maneira, como potentes *locus* para investidas etnográficas em favor da compreensão de processos sociais, estejam eles já em curso ou ainda por nascer.

A positiva recepção à proposta do GT, que contou com a participação de investigadoras(es) de diferentes centros de pesquisa, logo suscitou a expectativa de aprofundar as discussões ali iniciadas e de reunir contribuições originais e etnograficamente informadas que interpelassem os campos da An-

¹ Cada qual vinha, de diferentes modos, se dedicando a esta temática. Bazzo (2018), desde a sua pesquisa de doutorado, debruçava-se sobre a problemática dos marcadores sociais da diferença, do *bullying* e dos eventos extremos de violência juvenil, no escopo da etnografia escolar. Tal investigação culminou na criação do *blog Primavera nos dentes* (disponível em: <https://blogprimaveranosdentes.wordpress.com/>), um espaço de divulgação científica cujo conteúdo entrecruza debates antropológicos sobre a escola e a realidade brasileira. Scheliga, por sua vez, aproximou-se do tema a partir da organização do *blog Antropologia e educação - o ensino e as instituições escolares como objeto etnográfico* (disponível em: <https://antropologiaeducacaoblog.wordpress.com/>), realizado com a colaboração de Patrícia Carvalho Rosa, Virgínia Lourençon da Silva, Caroline Leonardi de Quadros e Giovanna Gabriela da Silva Vargas, com vistas a montar um repositório de referências para subsidiar atividades de pesquisa e de ensino desenvolvidas no âmbito da UFPR.

tropologia e da Educação. O enfoque propriamente etnográfico das pesquisas – sejam as sediadas em instituições de ensino, sejam as que tangenciassem temáticas do cotidiano pedagógico e cujo pano de fundo residia nos dilemas e desafios sociopolíticos contemporâneos – nos levou a propor à *Campos* a recepção de um dossiê sobre o tema.

A revista tem como missão, justamente, a publicação de trabalhos que apostam no reconhecimento do valor singular da etnografia para a Antropologia, tornando-se também vitrine da pluralidade de perspectivas teóricas e temáticas envolvidas no fazer etnográfico. Em sintonia com o foco da revista, nossa expectativa era angariar artigos que explorassem a etnografia não enquanto um método – o que, de fato, ela não é –, mas sim que a situassem como uma narrativa a um só tempo empírico-teórica, fruto de pesquisa qualitativa aprofundada, do exercício radical de estranhamento, além da primazia da intersubjetividade na construção de um conhecimento capaz de descolonizar e pluralizar percepções de mundo (Peirano 2014).

Optamos por lançar chamada aberta, convidando à submissão manuscritos que elessem como objeto privilegiado de análise as problemáticas vividas nas e pelas instituições de ensino, como também em seu entorno. Quatro eixos temáticos nos interessavam de modo especial: (i) o avanço de governamentalidades neoliberais no Ocidente e, em especial, na cena latino-americana, onde se aprofundam regimes antidemocráticos, com impactos expressivos sobre políticas e vivências educacionais (Wacquant 2012; Gallego 2018; Cássio 2019); (ii) o entrecruzamento de marcadores de alteridade, de práticas de governo e da construção de subjetividades nos universos formais de ensino (Ong 2003; Biehl *et al.* 2007; Mahmood 2012; Hooks 2017); (iii) a dor, o sofrimento social, bem como eventos ordinários e extraordinários de violência ali conformados (Das 2007; Asad 2011); (iv) como também afetos, agências e insurgências mobilizados pelos sujeitos que tecem vida nesses espaços (Ortner 2007; Holston 2008; Low 2017; Ingold 2018).

Para nossa satisfação, recebemos dezenas de contribuições, elaboradas por pesquisadoras(es) de todas as regiões do Brasil e também da Argentina em resposta à chamada divulgada no final de outubro de 2019 e aberta até 31 de maio de 2020. Não podemos deixar de sublinhar que parte considerável do trabalho de composição dos manuscritos e de organização deste dossiê se fez, portanto, já sob o regime remoto, imposto em meio às incertezas, anseios e contratempos decorrentes da pandemia de CoviD-19. A significativa adesão à chamada deste dossiê neste contexto pandêmico ganhou, assim, outros matizes, deixando-nos particularmente honradas pela disposição ao diálogo conosco, mesmo em tempos tão adversos.

Na etapa de avaliação *ad hoc*, contamos com a colaboração de mais de cinquenta colegas. Estão incluídos neste rol tanto investigadores independentes quanto profissionais das redes públicas estaduais e de instituições federais de educação, com atuação no Ensino Médio e/ou no Ensino Superior – em Faculdades de Educação e em Institutos de Ciências Humanas e Sociais –, todos com formação em ou forte trânsito pela Antropologia. Aproveitamos para expressar nossa gratidão aos nossos pares pelos estimulantes pareceres os quais, certamente, trouxeram contribuições efetivas tanto para as(os) autoras(es) quanto

para nós, editoras². Igualmente agradecemos às autoras e aos autores por terem dialogado de modo efetivo com as(os) pareceristas anônimas(os) e conosco ao longo de todos estes meses de intenso trabalho.

Como fruto deste esforço coletivo, apresentamos ao público leitor um conjunto de contribuições, distribuídas em três números consecutivos. Nossa opção por dividir o dossiê em três edições se deu tanto em virtude do volume de colaborações aprovadas quanto em razão da diversidade de temas explorados nos textos, que tão bem expressa o dinamismo e as transformações pelas quais os estudos antropológicos em educação vêm passando. Na primeira delas agrupamos os trabalhos que, em comum, tematizam a socialidade em contextos pedagógicos, com ênfase às agências infanto-juvenis e aos modos cotidianos de produzir devires.

Na edição 22(1) 2021 traremos um conjunto de textos que abordam o entrecruzamento de marcadores tais como raça, gênero, sexualidade e religião em relação à experiência escolar e universitária, refletindo sobre o lugar da diferença nos contextos pedagógicos analisados. O último número que integra este dossiê – a edição 22(2) 2021 – será composto por artigos que problematizam experiências de ensino de Antropologia, de formação de professores, bem como de educação intercultural em territórios indígenas. Trata-se, por certo, apenas de um arranjo dentre tantos outros possíveis, uma vez que as linhas que costuram o dossiê atravessam os textos e permitem ler o conjunto de múltiplas maneiras.

Compondo a capa deste primeiro número, estão as ilustrações produzidas por Caroline Leonardi de Quadros (a quem reiteramos agradecimentos) a partir de fotografias de trabalhos de campo gentilmente cedidas à revista por Kamille Brescansin Mattar, Marilín López Fittipaldi e Fernanda Müller, autoras que integram esta edição. O artifício de transformação dos registros fotográficos em desenhos resulta de um cuidado para não expor as(os) interlocutoras(es) em situação de menoridade legal, nem tampouco os contextos etnográficos que demandam sigilo. O recurso à ilustração também se mostra potente ao permitir a síntese de elementos que perpassam as diferentes pesquisas tematizadas nos artigos: as mobilizações estudantis; a fruição do tempo nos intervalos entre aulas; a peculiar arquitetura das instituições de ensino; a cumplicidade entre as(os) estudantes e docentes; as festas e celebrações que pontuam o calendário escolar.

Antes de passarmos à apresentação dos artigos que integram o presente número, traçamos a seguir um breve panorama acerca das investigações antropológicas em educação no Brasil, no qual resgatamos marcos de constituição, apresentamos evidências atuais de maturidade e vivacidade, assim como discutimos algumas perspectivas de desenvolvimento.

Uma mirada analítica e seu amadurecimento

O caminho para a concretização deste dossiê foi pavimentado por uma série de outros que vêm sendo organizados por antropólogas(os) brasileiras(os) com foco na interface antropologia-educação, especialmente a contar de meados da segunda década dos anos 2000 (Oliveira 2015; Maggie *et al.* 2015; Gusmão *et al.* 2016; Eckert *et al.* 2017a; Rosistolato 2018b; Nascimento *et al.* 2020; Carneiro *et al.* no prelo).

2 Cf. Nominata.

Na literatura antropológica brasileira revelou-se recorrente a afirmativa de que, no país, esse recorte investigativo se encontrava em processo de constituir-se, em contraste com uma produção mais representativa no mesmo viés em outras nações, principalmente na América do Norte e na Europa (Brandão 2001; Gusmão 2013; Gomes, Gomes 2013). Argumentamos que esse estado da arte enseja uma revisão, posto que tal corrente de estudos tem ofertado, nos anos recentes, sinais de amadurecimento, em volume, diversidade e densidade de contribuições. Logo, há indícios concretos de avanços em direção à demanda de Silva (2001) por uma “antropologia crítica da educação” capaz de robustecer e legitimar mais amplamente esse universo de pesquisas.

De fato, tal vertente possui demarcado, originalmente, um lugar periférico na produção antropológica do Brasil. Desde a década de 1970 registrou-se um envolvimento regular de antropólogas(os) em projetos e políticas educacionais dirigidos a diferentes segmentos da população brasileira, especialmente entre os povos indígenas, mas também em universos urbanos que se expandiam e complexificavam (Tassinari 2008; Gusmão 2014; Oliveira *et al.* 2016).

É, todavia, a partir dos anos 1990 que uma antropologia centrada na educação tem impulso no país, diante do estabelecimento do Ensino Básico como um direito pela Constituição de 1988, com novas políticas públicas daí decorrentes (*id.*)³. Esse cenário, em plena redemocratização, partilhava uma atmosfera mais ampla, presente no continente latino-americano, que envolveu uma singular propulsão de investigações de perfil qualitativo, influenciada pela efervescência de movimentos sociais e de iniciativas de educação popular, em prol da ampliação de direitos e, nessa esfera, do fortalecimento do ensino público (Milstein 2020).

A alavancagem dos estudos antropológicos em educação no Brasil debruçou-se, não obstante, sobre temas bastante circunscritos. Tanto as(os) antropólogas(os), quanto as(os) educadoras(es) interessadas(os) em tal recorte detiveram suas preocupações, de início, nos desafios colocados pela escolarização indígena; na sistematização de conteúdos sobre a diversidade sociocultural brasileira nos currículos de formação docente, com aspirações de repercussões no processo de ensino-aprendizagem; assim como na popularidade do emprego da etnografia dentre os métodos qualitativos emergentes de pesquisa em educação (Gusmão 2014; Oliveira *et al.* 2016).

Desta última frente emergiu um debate digno de nota que, conforme demonstra Fonseca (1999), abrangeu o olhar crítico de antropólogas(os) dirigidos a uma profusão, a contar da década de 1990, de estudos em Educação caracterizados inapropriadamente como etnografias, devido tão somente ao seu cunho qualitativo ou, ainda, pela reflexividade das(os) autoras(es). Segundo ela, nesse quadro, etapas inerentes a uma concreta empreitada etnográfica se expunham descumpridas: o “estranhamento” no trabalho de campo; a “esquematização dos dados empíricos”; a “desconstrução dos estereótipos preconcebidos”, além da “comparação” viabilizada pela consulta sistematizada ao patrimônio teórico-etnográfico já acumulado.

3 Até então, a Sociologia constituía no Brasil o braço das Ciências Sociais com produção mais significativa acerca da educação como tema. A Sociologia da Educação é, assim, um subcampo disciplinar bem estabelecido e suas investigações se revelam referências para as abordagens antropológicas – vide, nesse sentido, Fernandes (2004 [1944]), além de Bourdieu e Passeron (1996 [1970]).

Essa discussão mostrou-se a tal ponto melindrosa – nesse sentido, *cf.* também Valente (1996) – que Gomes e Gomes (2013) afirmam ter deixado propositadamente de fora a “etnografia em estudos da escola e de processos educacionais” em sua revisão sobre “antropologias da educação” no Brasil, elaborada para um compêndio global acerca desse campo de estudos. De acordo com as autoras, no que tange a tal recorte específico de pesquisas evidenciava-se até aquele momento a “ausência de um diálogo teórico mais sistemático” (*ibid.*: 117, nossa tradução).

Dessa forma, a dupla fez um apanhado de contribuições em três linhas temáticas – relações raciais e educação; juventude, escola e educação contemporânea; além da infância e educação indígena –, nas quais as investigações apareciam construídas via observação participante, história oral, análise do discurso, estudos de caso, levantamentos quantitativos, como também sob apoio de um “*approach* etnográfico”, o que não implicava a feitura da etnografia *stricto sensu* (*id.*).

Desde a segunda década dos anos 2000, contudo, esse panorama passa a sinalizar modificações em nosso país, mais uma vez sob estímulo de novas políticas públicas. Assinadas pelos governos petistas no poder executivo, essas iniciativas se deram nos domínios da inclusão econômica e do reconhecimento da diversidade sociocultural, com impactos expressivos ao longo do tempo no cotidiano e na formação de docentes e discentes, em diferentes níveis de ensino (Gusmão 2014; Oliveira *et al.* 2016)⁴. De tal universo de medidas é mister enfatizar aqui a promulgação da Lei n. 11.684/2008, que tornou obrigatórias as disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio, fato este responsável por fazer efervescer debates, reflexões e estudos sobre processos educacionais próprios às Ciências Sociais, no trânsito entre a academia e a escola (Brum 2019)⁵.

Importa notar, entretanto, que na execução de várias dessas políticas vestidas de benefícios, paradoxalmente colocaram-se entre a educação, de um lado e os cidadãos, de outro, intermediários de peso, tais como as instituições bancárias e os conglomerados privados de ensino. Desse modo, embora siga a tônica neoliberal instalada no país durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso nos anos 1990, o projeto de governo petista inseriu-se em uma “política de compromisso” inédita, focada a um só tempo nos segmentos dos “extremos da sociedade”: “os muito ricos e os muito pobres” (Souza 2016).

Tratou-se, assim, de um arranjo sociologicamente injusto, que mantém iniquidades seculares, contudo, pragmaticamente vantajoso a segmentos sociais mais desfavorecidos, tamanha a precariedade determinada pelas estrondosas desigualdades presentes no Brasil. Como sabido, esse estado de coisas encontrou sustentabilidade temporária, definitivamente desfeita com o controverso *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em meio à instauração de uma crise político-econômica de grande magnitude (*id.*). Perante esse turbulento cenário as investigações antropológicas em educação no Brasil não apenas vêm

4 Dentre tais intervenções aparecem a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil - Fies (Lei n. 10.260/2001); o ensino obrigatório de história e cultura afro-brasileira nas escolas (Lei n. 10.639/2003); o Programa Bolsa Família (Lei n. 10.836/2004); o Programa Brasil sem Homofobia (2004); o Programa Universidade para Todos - Prouni (Lei n. 11.096/2005); o ensino obrigatório de história e cultura indígena nas escolas (Lei n. 11.645/2008); a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Política de Valorização do Salário Mínimo (Lei n. 12.382/2011); o Programa de Acesso ao Ensino Técnico - Pronatec (Lei n. 12.513/2011) e a Lei n. 12.711/2012, que delimitou cotas socioeconômicas, étnico-raciais e de pessoas com deficiência para ingresso em instituições federais de ensino.

5 Assinala-se o engajamento da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) em discutir, gerar conhecimento e intervir nessa temática, algo traduzido no trabalho ativo de comissões, na circulação periódica de publicações de panorama (Grossi *et al.* 2006; Tavares *et al.* 2010; Simião, Feldman-Bianco 2018), além dos grupos de trabalho e fóruns específicos abrigados em seus eventos.

pluralizando seus temas de pesquisa nos últimos anos, como também têm se dedicado, com maior afinco, a efetuar imersões no dia a dia das instituições de ensino, fitando etnograficamente os “contextos pedagógicos” (Guedes 2014), em trabalhos prioritariamente capitaneados por antropólogas(os).

Logo, conforme aponta exame de Rosistolato (2018a:4), constata-se no tempo presente o fortalecimento da produção de estudos que estabelecem a “escola como *locus* privilegiado para investigações antropológicas da educação”. Isso se dá no interior de uma linha de pesquisas cuja aposta reside na feitura da etnografia educacional num sentido forte, contemplando nesse âmbito também processos de aprendizagem não formais, extramuros das instituições de ensino. Trata-se, assim, de uma vertente que não substitui, antes se distingue daquela de estudos em educação com “*approach* etnográfico” (Gomes, Gomes 2013), que não se veem compelidos a “cumprir [...] todos os requisitos da etnografia, especificamente a longa permanência do pesquisador em campo, o contato direto e sistemático com outras culturas e a utilização de categorias amplas para a análise dos fenômenos sociais mapeados” (Rosistolato 2018a:2).

Como fruto desse panorama, além do conjunto de dossiês em periódicos citado no início desta seção, é emblemática a coletânea organizada por Guedes e Cipiniuk (2014), intitulada *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*. Originada a partir do *Seminário sobre Educação e Antropologia*, promovido em 2012 pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), a obra reúne dois blocos de pesquisas etnográficas. Um primeiro tem por cenário empírico relações de socialidade em escolas de ensino público e um segundo abarca, simultaneamente, contextos da educação religiosa escolar, da educação de jovens e adultos, além daquele de expansão de matrículas no Ensino Superior no Brasil, por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni).

Na mesma direção, são igualmente representativos os esforços do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS), atuante desde 1991 no Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob coordenação da professora Miriam P. Grossi. Esse coletivo lançou em 2017 duas coletâneas de artigos com investidas etnográficas a mesclar educação, gênero e sexualidade. As obras foram intituladas como *Sexualidades, juventude e representações docentes: uma etnografia da educação básica em escolas públicas de Santa Catarina* (Grossi et al. 2017) e *Antropologia, gênero e educação em Santa Catarina* (Welter et al. 2017). Na apresentação desta última, por exemplo, as organizadoras afirmam que a obra teve “foco na escola como principal espaço de produção e reprodução de conhecimentos e valores. [...] A formação de estudantes e professoras/es e violências de gênero, homo-lesbo-transfobia e racismo no espaço escolar são os [...] grandes eixos temáticos do livro” (*ibid.*:10).

Em um provocativo artigo, no clima dessas transformações, Pereira (2017) conclama pelo fortalecimento definitivo de uma antropologia em educação enquanto universo investigativo cuja atuação, além de considerar seus tópicos originais de pesquisa, transcenda-os, para acessar com rigor etnográfico o “chão da escola”, ou seja, a “concretude das relações vividas” nesse espaço e tudo aquilo que o impacta. Nesse movimento seria possível contemplar não só as escolas, mas também os estabelecimentos de Ensino Superior que, a exemplo daqueles em educação básica, têm gerado pesquisas no escopo em tela.

Assim, a despeito das bem-vindas críticas que têm sido feitas ao modelo hegemônico de ensino formal, dentre elas a reprodução de desigualdades, Ingold (2018) destaca que seria errôneo almejar “uma sociedade sem escolas”, porque, no complexo mundo da atualidade, não há como abrir mão delas. Hoje, revela-se impossível que “tudo o que alguém precisa saber seja aprendido através da participação na vida de uma comunidade” circunscrita (*ibid.*:16, nossa tradução). Dessa maneira, o desafio ainda residiria em promover transformações mais robustas no formato de educação formal ainda vigente, na direção de contemplar a diversidade e de efetivar a justiça social.

Entre conectivos e possibilidades

A interface entre duas áreas do saber com especificidades bem próprias – a Antropologia, cujo projeto seminal é o conhecimento da alteridade e a Educação, que tem o propósito primeiro de uma intervenção pedagógica sobre a realidade (Gusmão 2014; Guedes 2014) – ao mesmo tempo em que propiciou avanços investigativos, também definiu controvérsias. Uma delas, já mencionada, envolveu a problematização das especificidades da etnografia como um modo, dentre outros, de gerar e difundir saberes na corrente de pesquisas em foco aqui. Outro ponto de especial discussão entre as(os) estudioso(s) cristalizou-se nas dissidências sobre como nomear essa vertente de investigações.

De um lado, há as(os) que preferem chamá-la de ‘antropologia *da* educação’. Essa escolha, principalmente abraçada por antropólogas(os) lotadas(os) em departamentos acadêmicos de Antropologia, dá proeminência à contribuição dos pressupostos dessa ciência para a prática educacional. De outro lado, situam-se aquelas(es) que entendem mais adequada a denominação ‘antropologia *e* educação’, uma terminologia que seria, para esse grupo, mais paritária e dialógica entre os dois universos do saber (Eckert *et al.* 2017b). Essa segunda nomenclatura não só surge defendida por pesquisadoras(es) do campo da Educação, mas também por antropólogas(os) que se inserem em espaços universitários de ensino dessa área do conhecimento. Ou seja, vê-se em jogo nessa divergência vocabular não só visões epistemológicas, mas também questões de inserção institucional (nesse sentido, *cf.* Dauster 2014).

Nos idos recentes, com a chamada “virada ontológica” (Sztutman 2013) que decorre na Antropologia e em outras Ciências Humanas, no Brasil e no mundo, emergiram indagações de nova natureza sobre os laços não pacificados entre os dois campos em questão. Taddei e Gamboggi (2016) falam em uma “educação da antropologia”, propondo pela “reversão dos termos” a dissolução de uma histórica relação assimétrica entre as duas frentes de saberes. Nessa interface, a Antropologia, desde o Norte global, teria sido constantemente “evocada para esclarecer o que é a educação, ou pelo menos o que são suas práticas institucionalizadas, como a escola, e quais implicações elas têm para a vida coletiva” (*ibid.*: 29). O contrário, entretanto, não se mostraria recorrente. Ademais, esses autores pontuam que a Antropologia ainda se encontra em débito quanto a um debate teórico-metodológico mais extenso acerca da “educação dos antropólogos” e também sobre os “antropólogos como educadores”, para além, portanto, de descrições pontuais já realizadas de “genealogias intelectuais”.

Ingold (2018), pensador também afinado à referida “virada”, advoga por uma “antropologia *como* educação”. Sem pretensão de vínculo ao já demarcado campo da antropologia da educação, o autor

defende que essas duas instâncias do saber, mais que capazes de estabelecerem relações, possuem uma “congruência fundamental”, posto serem pautadas pelos mesmos “princípios”. Baseado nos escritos filosóficos de John Dewey, Ingold (*id.*) traça paralelismos entre uma educação “contra-hegemônica”, não sinônima à mera “transmissão do conhecimento autorizado” e uma antropologia decidida a liquefazer suas dicotomias clássicas de análise, que ecoam contextos coloniais de conquista, nos quais a disciplina se constituiu. Em síntese, para ele, tanto uma ciência quanto a outra devem ser “práticas de atenção”, dedicadas a desvelar “as condições e possibilidades de ser humano”, a dialogar “sobre a própria vida humana” e a assegurar a “continuidade da vida”.

Cientes dos prementes desafios de revisão que tal debate coloca a uma linguagem dominante no Ocidente – bem abordados quanto à sua dificuldade no caso da escrita antropológica por Strathern (2006 [1988]), por exemplo – problematizamos mais uma possibilidade terminológica, alinhada ao teor de parte considerável das contribuições que conformam o presente dossiê. Em verdade, voltamos-nos à “antropologia *da* educação”, nomenclatura que desencadeia as críticas supracitadas, para lançar a ela um olhar mais nuançado. Tal proposta não se guia, logo, por com quê a ciência antropológica poderia contribuir, de modo unidirecional, para a prática educativa.

Consideramos essa mirada pautada, sim, por um deslizamento de problemáticas de investigação, semelhante àquele que Simões (2018) indica ter ocorrido de uma “antropologia política” a uma “antropologia *da* política” no Brasil. Neste último caso, a política – assim como a educação, para nossos propósitos aqui – emerge “[...] como categoria etnográfica, [discernida] em uma variedade de eventos, situações e relações sociais. Nesse sentido, é menos uma área temática do que um modo de pesquisa e análise que atravessa diferentes temas” (*ibid.*: 75-76).

Sob essa luz e conforme se verifica nos artigos deste dossiê, se a etnografia em contextos pedagógicos formais ganha impulso no Brasil em idos recentes, trata-se de uma antropologia da educação que se dá no mesmo compasso em que pesquisadoras(es) problematizam a escolarização também para além de suas fronteiras imediatas. Em outras palavras, vê-se um rol de estudos a contemplar uma trama social complexa de agentes, filosofias, políticas, técnicas e performances, cujas alianças, tensões, ações e interligações não raro se fazem fora, porém, com rebatimentos significativos intramuros das entidades educacionais, as quais os manejam e os devolvem, a seu modo, à sociedade. E é justamente nos meandros desses entrelaçamentos contingentes que se vê emergir um expressivo potencial investigativo (Bartlett, Triana 2020).

Os artigos do número

Na presente edição apresentamos sete trabalhos. O artigo que abre o dossiê, assinado por Bóris Maia (2020), traz à baila a etnografia de uma manifestação estudantil ocorrida em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, na atmosfera da “Primavera Secundarista”, movimento fruto das “Jornadas de Junho de 2013” e que envolveu uma série de insurreições contra o sucateamento da educação brasileira. Tais levantes discentes receberam atenção de estudos antropológicos, resgatados por Maia em seu

artigo. O autor, entretanto, confere ênfase a um aspecto que não surge em vitrine nessas investigações, mais detidas em pensar como as mobilizações estudantis emergiram e se desenvolveram.

Maia lança especial luz a como se desenrolaram os processos de desmobilização do alunado que, no caso objeto de sua análise, resultaram na nomeação de uma diretoria escolar interventora pelas autoridades estatais, em uma medida antidemocrática, inusitadamente apoiada por alunas e alunos. A partir desse acontecido desconcertante o autor problematiza o que constituiria a “escola decente” para tais estudantes, em contraste com a visão de outros agentes a esse respeito, incluindo os acadêmicos.

Reflexões sobre a socialidade política no âmbito das escolas reaparecem no segundo trabalho, de Marilín López Fittipaldi (2020). Ela debruça-se, por sua vez, sobre a matriz conceitual que orienta o funcionamento cotidiano dos chamados *bachilleratos populares* na Argentina, escolas de nível secundário para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social, cujos estudos não foram concluídos em periodização considerada regular pelo Estado. Tais estabelecimentos possuem respaldo do poder público, porém são administrados por organizações da sociedade civil, orientadas pelo princípio da “gestão social”.

Por meio de uma etnografia de longa duração em uma dessas escolas na cidade de Rosário, a autora revela como esse conceito-chave é agenciado no dia a dia, em discursos e práticas, pelas pessoas que ali convivem. A ideia institucionalizada de “gestão social” logo ganha ares singulares ao ser manejada ora por docentes, ora por discentes, exercendo influência em tensões, negociações e alianças dentro de cada um dos dois grupos e também entre eles. A partir disso, López Fittipaldi evidencia uma dimensão política não episódica, manifestada no cerne da escola e que encontra na agência estudantil um de seus eixos estruturantes.

Já Kamille Brescansin Mattar e Maria Tarcisa Silva Bega (2020) apresentam uma investigação baseada em observação participante, cujo cenário empírico é uma escola estadual situada em uma periferia da cidade de Curitiba (PR). Ao tomar um conjunto de jovens estudantes dessa instituição enquanto sujeitos de pesquisa, as autoras refletem sobre em que medida as experiências escolares deles surgem moldadas pelas condições socioterritoriais da região em que se situa o estabelecimento de ensino e onde muitos também residem.

Sob essa perspectiva, Mattar e Bega constataam uma ambivalência fundante a mobilizar o vínculo que tais discentes constroem com a escola, que pendula entre o estigma de localidade e o afeto frutificado da socialidade cotidiana. A análise por elas tecida é exitosa em demonstrar que a experiência estudantil de cada jovem se dá profundamente contextualizada, recheada por um simbolismo peculiar, algo que os sistemas educacionais precisam considerar se quiserem, de fato, promover uma escola que faça sentido à vida daqueles que a habitam.

O tema da socialidade nas escolas que perpassa os textos anteriores é revisitado sob novo prisma no trabalho de María Mercedes Hirsh (2020). Tendo como pano de fundo as “perguntas sobre o futuro”, a pesquisadora acompanha um grupo de estudantes secundaristas de Cañuelas, Argentina, em suas atividades na escola e para além dela, em seu último ano acadêmico. Parte de sua pesquisa é dedicada à observação das políticas de acompanhamento dos jovens em suas escolhas por cursos universitários e a consequente apreciação que fazem do Ensino Superior, como uma espécie de passaporte

para uma melhor condição de vida e superação de dificuldades. Em seguida, Hirsh nos brinda com dados sobre a agência dos estudantes na criação coletiva de “projetos de futuro”, o que também pode ser antevisto por meio do profundo envolvimento dos jovens com os rituais de formatura que pontuam o calendário escolar.

De ponta a ponta no artigo o que está sob análise é o complexo jogo de “individualização e de moralização”, nas palavras da autora, que envolve a enunciação e a elaboração de respostas às indagações sobre o devir em um contexto marcado por relações de grande desigualdade social. A pesquisa de Hirsh põe desta forma em evidência o quanto as inquietações gerais sobre o futuro de indivíduos e de grupos sociais incidem fortemente sobre os modos como as instituições escolares são produzidas e reguladas, tornando as escolas espaços estratégicos para se observar como são engendrados os “projetos de vida”⁶. Esta reflexão de algum modo também acompanha os textos seguintes, neles ganhando outros contornos.

Mario Pereira Borba (2020) dedica seu artigo à abordagem de um tema clássico nos estudos educacionais de países em desenvolvimento: o fracasso escolar, incorporado na figura do “repetente”. Faz isso por intermédio da etnografia de um projeto de adaptação idade-série ou de aceleração do segundo ciclo do Ensino Fundamental, experiência que tomou forma em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro.

As interlocuções travadas em campo pelo autor revestem-se do mérito de revelar que defrontar o fenômeno da multirrepetência demanda lidar com muito mais que uma certa técnica em tese capaz de tornar um programa de aceleração eficiente. Diz respeito, sim, a encarar uma série de representações sociais sobre atrasos, hesitações e persistências no processo de escolarização, subjetivadas em meio a estudantes e docentes. Tais “projeções”, demonstra Borba, dão conta da existência de distintas categorias de repetentes, que engendram, por sua vez, diferentes trajetórias de malogro. Esse cenário matizado, desvelado pelo projeto em foco, acaba por interpelar a escola acerca de dilemas constituintes à educação moderno-ocidental, para muito além da questão da repetência tomada isoladamente.

O texto de Fernanda Müller (2020), por sua vez, nos leva a outro contexto educativo: o que cerca a transição de uma bebê para a creche. A autora toma uma experiência próxima como objeto de uma rica discussão sobre a socialização – outro tema clássico dos estudos de Sociologia e de Antropologia, por ela revisitado à luz de uma bibliografia contemporânea. Como fio condutor de seu artigo, elege os múltiplos sentidos que a tradicional canção do “Parabéns pra você” assumiu no processo de produção de sujeitos que ela acompanhou em seu experimento de pesquisa.

Ao explorar as pistas em torno dos rituais preparatórios para o ingresso da bebê em uma creche, Müller não só colabora para a consolidação dos estudos etnográficos sobre infância, como também enfrenta outro importante desafio: o de elaborar e traduzir, em dados objetivos, uma intensa experiên-

6 Não pode nos escapar aqui o comentário de que tal expressão recentemente foi incorporada ao vocabulário técnico-pedagógico brasileiro por ocasião da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. “Projeto de vida” passou a designar um componente curricular presente nos três anos do Ensino Médio. Também não nos escapa o possível papel de agências internacionais, tais como a Unesco, na difusão de determinado programa que apoia o “protagonismo juvenil”, mas que lhe confere sentido específico em termos de impulso ao empreendedorismo, desenvolvimento da inteligência emocional e engajamento a favor de uma “cultura da paz”. Esta tríade dá sustentação aos projetos, individuais e coletivos, incentivados em múltiplos contextos pedagógicos e que, não por acaso, ressoam tanto no Brasil como na Argentina.

cia intersubjetiva, haja vista que a criança protagonista do artigo é sua sobrinha. A autora tampouco deixa escapar à reflexão alguns dos efeitos das dinâmicas impostas pelo isolamento social em virtude da pandemia de CoviD-19 – o que, sem dúvida, é uma contribuição oportuna também ao debate sobre como dar continuidade às pesquisas etnográficas em tempos tão adversos como este que vivenciamos durante a crise sanitária.

Assim como Müller, Bernardo Fonseca Machado (2020) também desloca o eixo de nossa atenção para um contexto pedagógico diverso, o teatral. Sua pesquisa foi desenvolvida em duas escolas voltadas à formação de atores e atrizes de teatro musical, uma localizada em São Paulo, outra em Nova York. Neste artigo, as aulas das disciplinas de *audição* desenvolvidas nestes espaços de formação são o ponto de partida para sua reflexão sobre a constituição do chamado *perfil*, dispositivo através do qual a produção de diferenças é engendrada, disputada e inscrita nos corpos das(os) aspirantes à carreira neste segmento artístico.

A comparação entre os dois contextos, tecida com particular acuidade, nos ajuda a compreender os meandros da inculcação das diferenças que, pouco a pouco, constroem “princesas” e “vilões”, personagens envolvendo uma densa pedagogia dos corpos. Machado explora, desta forma, um campo pouco frequentado, porém extremamente fértil para as reflexões sobre os processos de aprendizado, indissociáveis da naturalização de convenções e da atualização de estruturas moralizantes de raça, gênero e sexualidade. Seu texto antecipa, assim, alguns dos pontos abordados no próximo número do dossiê.

Esperamos que este primeiro conjunto de textos possa contribuir para com o vigoroso e multifacetado campo de estudos antropológicos em educação, expandindo o rol de referências que dão suporte às pesquisas e, sobretudo, oferecendo aportes etnográficos para o adensamento das reflexões sobre os contextos pedagógicos, seus agentes e dinâmicas.

Desejamos a todas(os) uma boa leitura!

Juliane Bazzo é Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Professora Visitante no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Eva Scheliga é Doutora em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asad, Talal. 2011. “Thinking about the Secular Body, Pain and Liberal Politics”. *Cultural Anthropology* 26(4): 657-675. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1360.2011.01118.x>

- Bartlett, Lesley e Claudia Triana. 2020. “Antropologia da Educação: introdução”. *Educação & Realidade* 45(2): 1-6. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623699887>
- Bazzo, Juliane. 2018. *‘Agora tudo é bullying’: uma mirada antropológica sobre a agência de uma categoria de acusação no cotidiano brasileiro*. Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174498>
- Biehl, João, Byron Good e Arthur Kleinman (ed). 2007. *Subjectivity: ethnographic investigations*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Borba, Mario P. 2020. “Projeções de atrasos e hesitações: perspectivas em torno de um projeto de aceleração em uma escola pública do Rio de Janeiro”. *Campos – Revista de Antropologia* 21(2): 122-141.
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron. 1996 [1970]. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Coyoacán: Fontamara.
- Brandão, Carlos Rodrigues. 2001. “Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação”. *Inter-Ação* 26(1):8-47. doi: <https://doi.org/10.5216/ia.v26i1.1552>
- Brum, Ceres K. 2019. “Os 10 anos da Sociologia no ensino médio no Brasil: considerações sobre a formação de professores de Ciências Sociais na UFSM”. *Política & Sociedade* 18(41):187-214. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2019v18n41p187>
- Carneiro, Jeannie, Ana Moura e Aleksandra Oliveira (ed). no prelo. “Educar a quem, educar a quê?” Dossiê. *Equatorial*. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial>
- Cássio, Fernando (ed). 2019. *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo.
- Das, Veena. 2007. *Life and words: violence and the descent into the ordinary*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Dauster, Tania. 2014. “O universo da escola e dos profissionais da área da educação: tensões e proximidades entre a antropologia e a educação”. Pp. 25-36 in *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*, ed. S. L. Guedes & T. A. Cipiniuk. Niterói: Alternativa.
- Eckert, Cornélia, Neusa Gusmão, Sandra Tosta e Tania Dauster (ed). 2017a. “Antropologia, Etnografia e Educação”. Dossiê. *Horizontes Antropológicos* 23(49):9-407. doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300001>
- Eckert, Cornélia, Neusa Gusmão, Sandra Tosta e Tania Dauster. 2017b. “Apresentação”. Dossiê Antropologia, Etnografia e Educação. *Horizontes Antropológicos* 23(49):9-18. doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300001>

- Fernandes, Florestan. 2004 [1944]. “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”. *Pro-posições* 15(1): 229-250. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>
- Fonseca, Claudia. 1999. “Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica em educação”. *Revista Brasileira de Educação* 10:58-78.
- Gallego, Esther S. (ed). 2018. *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo.
- Gomes, Ana Maria e Nilma L. Gomes. 2013. “Anthropology and education in Brazil: possible pathways”. Pp. 111-129 in *Anthropologies of education: a global guide to ethnographic studies of learning and schooling*, ed. K. M. Anderson-Levitt. New York, Oxford: Berghahn Books.
- Grossi, Miriam P., Antonella P. Tassinari e Carmen Rial (ed). 2006. *Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras*. Blumenau: Nova Letra.
- Grossi, Miriam P., Felipe Fernandes e Fernanda Cardozo (ed). 2017. *Sexualidades, juventude e representações docentes: uma etnografia da educação básica em escolas públicas de Santa Catarina*. Florianópolis, Tubarão: Tribo da Ilha, Copiart.
- Guedes, Simoni L. 2014. “Por uma abordagem etnográfica dos contextos pedagógicos”. Pp. 7-10 in *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*, ed. S. L. Guedes & T. A. Cipiniuk. Niterói: Alternativa.
- Guedes, Simoni L. e Tatiana Cipiniuk (ed). 2014. *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*. Niterói: Alternativa.
- Gusmão, Neusa. 2013. “Antropologia e/da Educação no Brasil”. Entrevista a Amurabi Oliveira. *Cadernos de Campo* 22:147-160. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v22i22p147-160>
- Gusmão, Neusa M. M. de. 2014. “Trajetória, percalços e conquistas da antropologia da educação no Brasil”. Pp. 13-24 in *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*, ed. S. L. Guedes & T. A. Cipiniuk. Niterói: Alternativa.
- Gusmão, Neusa, Marion Teodósio e Gunter Dietz (ed). 2016. “Antropologia, Educação, Alteridades e Desigualdades”. Dossiê. *Revista Antropológicas* 27(1):1-244. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/view/24033>
- Hirsh, María Mercedes. 2020. “De las preguntas por el futuro a los proyectos individuales: un abordaje etnográfico sobre los proyectos de futuro de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria”. *Campos – Revista de Antropología* 21(2): 99-121.

- Holston, James. 2013. *Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Hooks, bell. 2017. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Ingold, Tim. 2018. *Anthropology and/as education*. London, New York: Routledge.
- López Fittipaldi, Marilín. 2020. “Hacer escuela, hacer colectivo. Movimientos sociales, jóvenes y experiencias educativas desde una perspectiva antropológica (Rosario, Argentina)”. *Campos – Revista de Antropología* 21(2): 50-74.
- Low, Setha. 2017. “Emotion, affect and space”. Pp. 145-173 in *Spatializing culture: the ethnography of space and place*. London, New York: Routledge.
- Machado, Bernardo F. 2020. “Os usos do ‘perfil’ – formas de ensino e práticas da diferença em escolas de teatro musical”. *Campos – Revista de Antropologia* 21(2): 143-167.
- Maggie, Yvonne, Helena Sampaio e Ana Pires do Prado (ed). 2015. “Anthropology and Education”. Dossier. *Vibrant* 12(2):71-496. doi: <https://doi.org/10.1590/1809-43412015v12n2p071>
- Mahmood, Saba. 2012. “Pedagogies of Persuasion”. Pp. 79-117 in *Politics of Piety: the Islamical revival and the feminist subject*. Princeton: Princeton University Press, 2012.
- Maia, Bóris. 2020. “Do protesto à intervenção: socialização política, cidadania e insurgência em mobilizações estudantis em escolas públicas”. *Campos – Revista de Antropologia* 21(2): 28-49.
- Mattar, Kamille B. e Maria Tarcisa S. Bega. 2020. “Entre estigmas e afetos: a experiência escolar de jovens em uma periferia de Curitiba-PR”. *Campos – Revista de Antropologia* 21(2): 75-98.
- Milstein, Diana. 2020. “Children, youths and ethnography: education and de-centering”. *Diálogos sobre Educación* 20:1-10. doi: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.694>
- Müller, Fernanda. 2020. “‘Parabéns pra você’: reflexões na quarentena sobre a transição de uma bebê para a creche”. *Campos – Revista de Antropologia* 21(2): 142-163.
- Nascimento, Raimundo Nonato do, Marion T. Quadros e Vânia Fialho (ed). 2020. “Antropologia, Educação e Diversidade”. Dossiê. *Revista Entreprios* 3(1):5-108. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/entreprios/article/view/11636>
- Oliveira, Amurabi (ed). 2015. “Antropologia e Educação”. Dossiê. *Linhas Críticas* 21(44):11-177. doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i44.4461>

- Oliveira, Amurabi, Beatriz Búrigo e Felipe Boin. 2016. "A antropologia, os antropólogos e a educação no Brasil". *Anthropológicas* 27(1):21-44. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revis-taanthropologicas/article/view/24035>
- Ong, Aihwa. 2003. *Buddha is hiding: refugees, citizenship, the new America*. Berkeley: University of California Press.
- Ortner, Sherry B. 2007. "Poder e projetos: reflexões sobre a agência". Pp. 45-80 in *Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas*, ed. M. P. Grossi, C. Eckert e P. Fry. Blumenau: Nova Letra.
- Peirano, Mariza. 2014. "Etnografia não é método". *Horizontes Antropológicos* 20(42):377-391. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>
- Pereira, Alexandre B. 2017. "Do controverso 'chão da escola' às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação". *Horizontes Antropológicos* 23(49):149-176. doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300006>
- Rosistolato, Rodrigo. 2018a. "A liberdade dos etnógrafos em educação e seu mosaico interpretativo". *Revista Contemporânea de Educação* 13(26):1-9. doi: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.17153>
- Rosistolato, Rodrigo (ed). 2018b. "Estudos etnográficos em Educação". Dossiê. *Revista Contemporânea de Educação* 13(26):1-243. doi: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.17153>
- Silva, Araci L. 2001. "Uma 'antropologia da educação' no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena". Pp. 29-43 in *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*, ed. A. L. Silva e M. K. L. Ferreira. 2. ed. São Paulo: Global.
- Simião, Daniel S. e Bela Feldman-Bianco (ed). 2018. *O campo da Antropologia no Brasil: retrospectiva, alcances e desafios*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia.
- Simões, Júlio A. 2018. "A dinâmica do campo: temas, tendências e desafios". Pp 57-82 in *O campo da Antropologia no Brasil: retrospectiva, alcances e desafios*, ed. D. S. Simião e B. Feldman-Bianco. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia.
- Souza, Jessé. 2016. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: LeYa.
- Strathern, Marilyn. 2006 [1988]. *O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Sztutman, Renato. 2013. "Posfácio: as ideias em jogo". Pp. 137-152 in *Fora de contexto: as ficções persuasivas da Antropologia*, M. Strathern. São Paulo: Terceiro Nome.

- Taddei, Renzo e Ana Laura Gamboggi. 2016. "Educação, antropologia, ontologias". *Educação e Pesquisa* 42(1):27-38. doi: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201506134264>
- Tassinari, Antonella M. I. 2008. "A educação escolar indígena no contexto da Antropologia brasileira". *Ilha* 10(1):217-244. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2008v10n1p217>
- Tavares, Fátima, Simoni L. Guedes e Carlos Caroso (ed). 2010. *Experiências de ensino e prática em Antropologia no Brasil*. Brasília: Ícone Gráfica e Editora.
- Valente, Ana Lúcia E. F. 1996. "Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional". *Pro-Posições* 7(2):54-64. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644228>
- Wacquant, Loïc. 2012. "Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente". *Caderno CRH* 25(66): 505-518. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792012000300008>
- Welter, Tânia, Miriam P. Grossi e Mareli Graupe. (ed). 2017. *Antropologia, gênero e educação em Santa Catarina*. Tubarão, Florianópolis: Copiart, Mulheres.

ETNOGRAFIAS EM CONTEXTOS PEDAGÓGICOS: ALTERIDADES, AGÊNCIAS E INSURGÊNCIAS

Resumo: Embora a educação não se restrinja ao espaço das instituições de ensino, estas se revelam centrais nos processos de socialização no Ocidente. Com esse mote em vista, empreendemos neste texto três movimentos analíticos. Situamos o processo de composição do dossiê *Etnografias em contextos pedagógicos*, destacando as respostas ao convite para tomar variados espaços de educação formal como centro de pesquisas que mobilizam a etnografia em seu sentido forte. Em seguida, traçamos o percurso de consolidação e diversificação dos estudos antropológicos em educação no Brasil, lançando também olhares sobre as possibilidades abertas pelas etnografias em contextos pedagógicos. Por fim, destacamos algumas chaves de leitura do material apresentado neste primeiro número do dossiê desdobrado em três edições, alinhavadas pelas discussões sobre alteridades, agências e insurgências manifestadas nos universos escolares da contemporaneidade.

Palavras-chave: Antropologia da educação; etnografia escolar; contextos pedagógicos; agências; alteridades.

ETHNOGRAPHIES IN PEDAGOGICAL CONTEXTS: ALTERITIES, AGENCIES AND INSURGENCIES

Abstract: Although education not restricted itself to the space of educational institutions, they are central to the socialization processes in the West. With this motto in mind, we have undertaken three analytical movements in this text. We situate the process of composing the dossier called *Ethnographies in pedagogical contexts*, highlighting the responses to the invitation to take various spaces of formal education as a researches center that mobilize ethnography in its strong sense. Then, we trace the consolidation and diversification path of anthropological studies in education in Brazil, also looking at the possibilities opened by ethnographies in pedagogical contexts. Finally, we highlight some keys for reading the material presented in this first issue of the dossier divided into three editions, based on discussions about alterities, agencies and insurgencies manifested in contemporary school universes.

Keywords: Anthropology of education; school ethnography; pedagogical contexts; agencies; otherness.

RECEBIDO EM: 26/02/2021

APROVADO EM: 23/03/2021

DOSSIÊ

Do protesto à intervenção: socialização política, cidadania e insurgência em mobilizações estudantis de escolas públicas

BÓRIS MALA

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF), NITERÓI/RJ, BRASIL

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7024-8605](https://orcid.org/0000-0002-7024-8605)

Introdução

Desde as chamadas jornadas de junho de 2013, quando diversas manifestações de rua eclodiram em todo o Brasil tendo como bandeira as temáticas mais diversas, as passeatas, carreatas e os protestos de rua em geral parecem ter se legitimado definitivamente como um expediente frequente de reivindicações e lutas sociais no país, ocorrendo em associação estreita com o ativismo digital. Tais estratégias e repertórios de mobilização coletiva têm sido, inclusive, apropriadas e utilizadas extensivamente por grupos conservadores e de direita, historicamente mais refratários a elas, os quais foram decisivos para as mudanças políticas em curso nos últimos anos, desde o impedimento da presidente Dilma Rousseff até a chegada ao poder de Jair Bolsonaro (Gohn 2017; Guedes, Silva 2019).

Embora as lutas por educação oriundas de movimentos populares não sejam novidade, como Sposito (1993) já demonstrou em trabalho de referência sobre a temática, na última década as mobilizações coletivas que emergiram de contextos escolares, especialmente de escolas públicas e com os estudantes em papel de liderança, têm se destacado no que diz respeito à repercussão pública que alcançaram na chamada grande imprensa, ganhando adesão de muitos setores da sociedade não diretamente envolvidos com as causas e reivindicações em questão.

Dois movimentos são emblemáticos nesse sentido. O primeiro foi o criado no Rio de Janeiro em torno da manutenção da Escola Municipal Friedenreich, localizada dentro do complexo esportivo

do Maracanã. As instalações dessa instituição de ensino seriam demolidas no início do ano de 2013, com sua remoção para outro bairro, em função de obras autorizadas pelo governo estadual para fins de realização no Brasil da Copa do Mundo de Futebol em 2014. Os estudantes e seus responsáveis iniciaram uma intensa mobilização, alinhada com a luta pela manutenção da Aldeia Maracanã, um coletivo indígena urbano instalado no antigo Museu do Índio – também parte do citado complexo –, que seria igualmente demolido (Pinto 2014).

No caso da escola, a indignação com a proposta de remoção devia-se ao fato de a entidade estar sempre nas primeiras colocações nas avaliações educacionais, além de ser considerada uma referência de inclusão, uma vez que nela eram desenvolvidas atividades de educação especial que levavam à instituição muitos estudantes que eram pessoas com deficiência¹. Depois de aproximadamente nove meses de protestos de rua, ocupação da escola, audiências públicas, reuniões com políticos das esferas municipal, estadual e federal, a escola foi mantida e acabou tombada pela Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro.

O segundo movimento teve expressão nacional e ficou mais conhecido como a ocupação de secundaristas de escolas públicas. Iniciado em São Paulo no final do ano de 2015, por ocasião de uma proposta do governo estadual de reorganização escolar, que previa o fechamento de cerca de noventa instituições de ensino e o remanejamento de quase trezentos mil alunos, o movimento de ocupação se alastrou por todo o país em 2016, sendo amplamente noticiado pelos órgãos de imprensa e encontrando respaldo em meio à população, especialmente entre intelectuais e artistas.

No caso de São Paulo, o movimento dos estudantes provocou a renúncia do secretário de educação Herman Voorwald, a derrubada da popularidade do governador Geraldo Alckmin e a revogação do projeto de fechamento das escolas (Campos, Medeiros, Ribeiro 2016). Em outros locais do país, pautas diversas mobilizaram os estudantes, sendo as principais a reforma nacional do ensino médio, promovida pelo governo de Michel Temer a partir de uma medida provisória (MP 746/2016) e o enfrentamento às iniciativas do movimento “Escola Sem Partido”.

O movimento de ocupação escolar dos estudantes secundaristas foi objeto de diversos trabalhos acadêmicos, seja analisando as mobilizações no caso paulista (Campos, Medeiros, Ribeiro 2016; Catini, Mello 2016; Corti, Corrochano, Silva 2016), seja as ocorridas em outros estados do país (Pinheiro 2017; Barbosa, Brum 2018; Carvalho, Medaets, Mézié 2019; Moraes, Sordi, Fávero 2019). Além do atendimento a algumas das reivindicações mais concretas e objetivas do movimento, sobretudo no caso de São Paulo, de modo geral, tais trabalhos enfatizam a dimensão formativa que tal experiência provocou nos estudantes, os quais tiveram suas subjetividades transformadas após a vivência das ocupações escolares.

Se as aulas regulares foram interrompidas e os conteúdos curriculares ficaram em segundo plano, o aprendizado no período das ocupações se caracterizou por um intenso envolvimento com atividades políticas (organização de manifestações de rua, promoção de debates, articulação entre as escolas ocupadas, busca de apoios externos para o movimento, diálogo e negociação com secretários de educação, diretores e professores) e com a gestão do comum (limpeza da escola, organizar e preparar os alimentos

¹ Em 2016, seria a escola com a melhor nota da rede pública do Rio de Janeiro no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

arrecadados, planejar as atividades da semana, etc.). Em suma, o saldo positivo mais enfatizado sobre as ocupações escolares dos secundaristas foi o aprendizado cívico proporcionado aos sujeitos envolvidos no processo de mobilização coletiva.

Este trabalho trata justamente de mobilizações estudantis em escolas públicas a partir de um caso acompanhado por mim no ano de 2013. As mobilizações estudantis são entendidas aqui como formas de ação coletiva, as quais se caracterizam por uma atuação concertada em função de uma intenção consciente (Cefaï 2007). Apoiando-me em pesquisa etnográfica, pretendo apresentar todo o processo de mobilização dos estudantes de uma escola estadual do Rio de Janeiro ao reivindicarem melhorias em sua instituição. Busco analisar o processo de socialização política em jogo e o significado de tais demandas na atual conjuntura sociopolítica brasileira, tomando como referência a dinâmica que se estabeleceu ao longo do processo entre estudantes, professores, diretores e gestores, assim como o desfecho do caso analisado. Os dados são oriundos de uma pesquisa que realizei durante onze meses no ano de 2013, que investigava o processo de construção da autoridade de professores em escolas públicas (Maia 2019).

O foco do artigo, portanto, volta-se para o modo como a experiência escolar proporciona o aprendizado da vida em comum para os estudantes. Resende (2008) destaca que essa é uma das atribuições essenciais da instituição escolar desde a modernidade. O autor conceitua tal tarefa como “socialização política”, que consiste no “trabalho qualificador (...) feito para preparar os alunos para enfrentarem o mundo, participando no governo dos assuntos da *cit*é política” (Resende 2008: 16). Identificando uma baixa inclinação para o envolvimento político na população juvenil portuguesa e seu relativo desinteresse na participação pública, Resende chama a atenção para as implicações negativas de tal comportamento dos jovens para a sociedade portuguesa no que concerne à permanente construção da democracia no país, já que o engajamento dos cidadãos é uma das características que definem o regime democrático. A continuidade desse regime político está relacionada com a obrigação moral dos cidadãos de defenderem a qualidade dele, por meio do cumprimento de suas obrigações e da disposição de se exporem publicamente nas discussões, debates e manifestações públicas.

A escola, por sua vez, é tomada neste trabalho como uma “arena pública”, nos termos de Cefaï (2002), construto teórico que visa a dar conta da dinâmica que os debates públicos adquirem nas sociedades modernas. Tal “arena” evidencia a dimensão dramática dos confrontos públicos e busca superar concepções mais deterministas da ação social, que têm como chave explicativa as condições estruturais dos agentes. Pensando a escola como “arena”, busca-se salientar o lugar que a instituição ocupa como um fórum de discussão pública, onde as formas de agir coletivamente são aprendidas e reinventadas, mobilizando os atores a partir das suas experiências relacionadas aos diferentes cenários em que se movem.

A seguir, passo à descrição etnográfica do processo de mobilização estudantil que se sucedeu ao longo do trabalho de campo que realizei durante um ano letivo, em uma tradicional escola pública de uma cidade pertencente ao Estado do Rio de Janeiro. Posteriormente, apresentarei algumas considerações acerca do que tal processo pode nos revelar sobre mobilizações coletivas de estudantes e a reivindicação de direitos de cidadania no contexto contemporâneo brasileiro.

Uma conjuntura de crise: insatisfação e mobilização dos estudantes

No início do ano de 2013, voltei a fazer trabalho de campo no CECS, uma escola pública localizada em uma cidade do Estado do Rio de Janeiro, que eu já havia frequentado como pesquisador durante os anos de 2010 e 2011, por ocasião da realização de um estudo sobre conflitos envolvendo religião em âmbito escolar (Maia 2014)². Diferentemente da conjuntura da pesquisa anterior, o clima agora era de insatisfação com as condições dessa instituição de ensino.

A escola atendia cerca de 1.900 alunos, sendo a maior destes pertencentes ao ensino médio. Contava ainda com 137 professores e 21 funcionários. Localizada em um bairro eminentemente residencial, de classe média à média alta, próximo à região central da cidade, a CECS é cercada por edifícios, pequenos estabelecimentos comerciais e por dois dos *campi* da universidade pública sediada na cidade. O bairro também abriga três favelas, de onde parte dos estudantes que compõem o público da escola era oriunda. Mas o perfil socioeconômico do alunado revelava-se variado. Havia também discentes que moravam em lugares mais distantes – alguns em bairros afastados da cidade, outros em municípios vizinhos –, porém, optavam por estudar na escola em função da alta qualidade que atribuíam a ela. Uma terceira parcela dos alunos era formada por moradores de classe média do próprio bairro da escola, muitos egressos de escolas particulares que, por razões diversas, optaram por fazer o ensino médio em uma instituição pública.

Logo nos primeiros dias de aula, em fevereiro, enquanto eu fazia algumas notas de campo sentado no banco da antessala da direção, um grupo de nove alunos do 2º ano se aproximou reclamando da escola. Duas alunas sentaram-se bruscamente ao meu lado e ficamos espremidos três pessoas no banco, enquanto o restante do grupo ficou em pé, frente a nós. Jonas, o único homem do grupo, explicava que tinha acabado de recusar uma proposta da diretora-geral para que sua turma mudasse de sala. Ele disse: “Ah, meu bem, muito obrigado, mas tirar a gente daquela sala para botar em uma menor, não rola. Falei isso pra ela”. As demais alunas riam da forma como Jonas narrou o episódio e fizeram coro à reclamação dele.

Perguntei ao grupo de que turma eram e eles disseram “2C”. “E qual é a sala?”, continuei. “É a penúltima do corredor do outro prédio”, disse umas das meninas. Eles, então, começaram a reclamar comigo da sala: “Vai lá pra você ver. Não tem nem ventilador, não tem um giz e quadro para o professor escrever”. Outra menina, do meu lado, completou: “E pra poder entrar um, tem que sair outro”. As turmas terminadas em C (1C, 2C, 3C) eram consideradas as “piores da escola”, porque nelas se concentrava a maioria dos alunos “repetentes” e considerados “indisciplinados”, que, em virtude disso, eram colocados nas piores salas.

Jonas continuou a se queixar: “Ficar lá naquele inferno, eu não! Não sou bicho! A professora vai querer dar aula no pátio, mas eu não vou assistir. Eu hein... não dá nem pra escrever nada”. Disse em

2 Como de praxe nos trabalhos antropológicos, o nome da escola e os nomes verdadeiros dos interlocutores desta etnografia foram alterados para resguardar a identidade de todos. Ademais, para que a instituição de ensino não seja identificável, omito também a cidade em que a pesquisa foi realizada.

seguida: “A gente tem que reunir a turma, fazer uma greve, todo mundo botar um pano na boca, fazer alguma coisa”. As meninas concordaram com ele, rindo de sua forma desinibida e espalhafatosa de falar. Uma delas afirmou: “É isso, pago meus impostos, quero pelo menos uma sala”.

A que se sentava do meu lado esquerdo, espremendo-me no banco, assinalou: “Não dá, a gente vem pra escola e nunca tem aula”. Jonas me falou que eles já estavam “liberados” - era por volta de 08h40min. Outra aluna asseverou: “Assim não dá mesmo. Eu moro longe, acordo 5 horas da manhã todo dia para estar aqui e não tem aula”. Eles começaram a discutir a possibilidade de fazer uma “greve”, isto é, não irem mais à escola enquanto continuassem naquela sala. Uma das alunas disse que sempre teria pelo menos três pessoas que iriam *furar*. “Mas três pessoas não dá pra ter aula”, replicou Jonas. Ele chamou as colegas para o pátio, onde pretendiam discutir a situação com o restante da turma.

A antessala da direção era um lugar da escola estratégico para acompanhar a crise que o colégio vivenciava. No início do ano, além dos alunos, muitos pais iam à escola para falar com os diretores ou à secretaria levar documentos para regularizar a matrícula, entre outras coisas. A antessala era onde todos esperavam até serem atendidos e por onde passavam depois de tê-lo feito. Assim, diariamente, era possível ali ouvir e travar conversações com os pais e alunos sobre a percepção negativa que compartilhavam em relação à situação da escola.

Em um dos dias, enquanto esperava para assistir aos dois últimos tempos de matemática na 3A, fui para a antessala com Bruno, um estudante que pretendia falar com alguém da direção. Bruno foi um dos meus interlocutores mais próximos durante a pesquisa. Já o conhecia há dois anos, quando fiz uma investigação anterior na escola. O diretor-adjunto Flávio era a única pessoa que estava na direção e, além de Bruno, vários alunos esperavam para falar com ele. A diretora geral, Sandra, não havia ido à escola no período da manhã.

Uma aluna saiu da sala da direção, em passos rápidos, com o semblante aparentando irritação, dizendo: “Filho da puta!”. Duas alunas também saíram de lá reclamando. “Vou quebrar tudo isso aqui!”, disse uma delas. “Eu hein, escola muito ruim”, acrescentou a outra. Em seguida, um aluno que pretendia falar com Flávio foi persuadido por outro, que acabava de sair da sala da direção, de não o fazer no momento: “Mó bagunça que está ali. Não tem nem como a gente falar com ninguém”.

Como forma de protesto, os alunos começaram a colar folhas de papel nas paredes dos corredores das salas de aula. Nas folhas, dizeres como “Queremos respeito” e “Isso é palhaçada”, escritos à mão com caneta hidrocor pelos próprios estudantes, tornavam evidente a insatisfação deles com a escola em que estudavam.

As demonstrações de insatisfação com as condições da instituição de ensino não eram exclusividade dos alunos. Os docentes e funcionários também a expressavam pelos corredores, durante as aulas e na sala dos professores, sem qualquer discrição, como o professor de sociologia que chegou nesse espaço se queixando da *bagunça* da escola. Contou-me que tinha sido convidado para ficar na secretaria, pois o setor estava sem funcionário, mas recusou a oferta. Ele me chamou para ouvir a ex-diretora, que, depois de dizer que a escola estava no seu “pior momento”, contava na sala dos professores sobre a época de sua gestão, quando ouviu um dos representantes da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) dizer que sua meta era acabar com o CECS. “E consegui”, completou.

Inflamados pelas queixas de seus filhos, os pais também começaram a ir à escola manifestar seu desagrado com as condições da instituição. Uma mãe foi acompanhada de sua filha reclamar que o professor de história havia dado uma prova sem que os alunos tivessem recebido o livro didático. O zelador as recebeu no portão e disse que não tinha ninguém para atendê-las. A mãe começou a se queixar dos problemas da escola para o zelador, que ouvia fazendo alguns comentários no sentido de mostrar que entendia as razões, mas que não poderia ajudá-la na solução do problema. A mãe continuava: “Do jeito que está essa escola aqui, é escola pra bicho, não é escola pra gente!”. Depois de ver que não conseguiria atendimento, mãe e filha deixaram a instituição. Outra das mães, também acompanhada da filha, apareceu no portão querendo entrar, dizendo que ia pedir a transferência da menina para outra escola. Presenciei diversas vezes, sobretudo no início do ano, essa rotina de reclamos.

As frequentes reclamações de diferentes atores no ambiente da escola vinham sendo administradas com dificuldade pela direção. Salas superlotadas e sem ventilação, alunos sem turma, matrículas canceladas, turmas sem professor, entre outras razões, fizeram com que os estudantes se organizassem para reivindicar melhores condições de ensino. Os alunos do grêmio decidiram organizar o que chamaram de “protesto”, com o objetivo de chamar atenção das autoridades superiores e da mídia para o que entendiam ser um descaso com a tradicional escola da cidade.

Até que decidissem por uma mobilização para organizar o protesto, o grêmio estudantil não tinha uma atuação muito presente. Na verdade, confundia-se com a rádio da escola. A instituição tinha uma rádio organizada pelos alunos, que tocava músicas na hora do recreio pelos alto-falantes. Os estudantes que eram *da rádio* – em sua maioria de turmas de 2º e 3º anos do ensino médio – ganhavam prestígio, pois controlavam as músicas que tocavam no recreio, assim como podiam dar recados pelo sistema de som, coisas que despertavam o interesse (e provocavam conflitos) entre os jovens no cotidiano escolar.

Muitos alunos do grêmio também participavam da rádio, fazendo com que o espaço da sala desta última acabasse servindo como lugar de discussões espontâneas que surgiam sobre questões relativas ao primeiro. Esses discentes não tinham quaisquer experiências prévias de militância e passaram a considerar a criação de um grêmio estudantil depois que um grupo da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) foi à escola para estimular a organização política dos alunos. Um coletivo que já se reunia em torno da rádio resolveu fundar o grêmio, sem que tenha havido eleição e apenas com a proposta geral de *lutar pelos direitos dos estudantes*. O grêmio não tinha sequer uma sede própria, então as reuniões não tinham local exato para ocorrer e às vezes aconteciam sem uma prévia combinação. Além da sala da rádio, os corredores e o pátio eram os locais onde o *peçoal do grêmio* se reunia, inclusive para organizar o protesto que decidiram realizar.

Pude acompanhar de perto esse processo de mobilização dos alunos. Numa quinta-feira, quando saí da sala dos professores, onde procurava por alguns dos docentes das turmas 3A e 3B para pedir permissão de modo a assistir às suas aulas, Bruno me chamou no corredor: “Você vai embora ou vai ficar por aqui?”. “Vou ficar”, eu disse. “É porque a gente vai passar em sala para falar do protesto da escola que a gente vai fazer segunda”. Juntei-me ao grupo. Eles foram primeiro nas salas de primeiro ano, no andar de baixo.

Sete ou oito alunos do grêmio estudantil se dividiram em duplas ou trios para passar nas salas. Eles batiam na porta, caso a turma estivesse em aula e pediam ao professor para dar o recado. Não entrei com eles nas salas, fiquei apenas acompanhando da porta. Um dos estudantes falava das condições desses espaços físicos. Mencionou que em sua sala não tinha ventilador, com cinquenta pessoas na turma e não havia cadeira para todos os alunos. Disse que era importante todos comparecerem na segunda-feira. Depois que o estudante terminou, Bruno falou alto, com o braço direito levantado e o punho cerrado: “É isso aí pessoal, vamos mudar a escola! Segunda-feira todo mundo aqui”. Os ouvintes pareciam receptivos à mensagem levada por seus colegas do grêmio.

O grupo de alunos saiu das salas do 1º ano e foi para a antessala de entrada da escola conversar com as duas inspetoras que estavam no balcão. A inspetora começou a reclamar da postura deles, dizendo que não podiam ficar entrando nas salas sem autorização. Eles disseram que os professores das turmas os estavam apoiando. “A gente tem o direito de protestar”, disse um. Outra aluna afirmou: “Nós estamos exigindo os nossos direitos”. “Uma coisa é protesto, outra é baderna”, retrucou a inspetora. “Estamos querendo melhorar a escola. Você acha bom ter só três inspetoras no colégio?”, João perguntou. Ela balançou a cabeça negativamente. “Então, é por isso”, reforçou. Bruno sinalizou: “Não tem um médico aqui”. “Ah, você quer médico, é?”, respondeu ironicamente a inspetora. “Claro, tem muita gente que passa mal aqui todo dia”, respondeu.

No dia seguinte, sexta-feira – último dia de aula antes do “protesto” – dois alunos do grêmio, João e Thayla, foram à sala dos professores pedir contribuições em dinheiro para ajudar na manifestação de segunda-feira. João disse que seria um protesto “totalmente pacífico” e que a ideia era os estudantes ficarem na entrada da escola, sem assistir às aulas. Uma das professoras pediu ironicamente para que eles fizessem a manifestação na terça-feira, dia em que daria aula (pois assim seria cancelada).

Alguns docentes sugeriram aos alunos que entrassem em contato com a imprensa. João disse que já tinham confirmado a presença de emissoras de televisão e do jornal local da cidade. Explicou que tinha uma página no *Facebook* com várias fotos e que estava organizando um dossiê com o material. Citou alguns dos problemas da escola, como as turmas superlotadas e a sala da turma 2C, na qual faltavam ventiladores. A professora de português falou que era importante “exigir uma merenda boa e segurança”. Vários professores deram contribuições. Um docente de matemática entregou dez reais aos alunos, dizendo: “Tem que protestar mesmo”. Reclamou dos livros didáticos “jogados” na sala da coordenação, da “imundície”, do “calor”. “É claro que a direção tem responsabilidade nisso tudo”, completou. Thayla me falou que eles já tinham comprado mais de duzentos narizes de palhaço.

Foi Bruno quem primeiro me avisou sobre a ideia de fazer o protesto. A proposta surgiu, inicialmente, depois de uma reunião com a diretora-geral, logo no primeiro dia de aula. Com os crescentes problemas que a escola foi acumulando durante as semanas letivas iniciais, a ideia foi encontrando respaldo dos demais alunos e professores, até se tornar realidade em meados de março, numa segunda-feira, exatamente um mês depois de as aulas terem começado.

O ápice da mobilização: o protesto

Passado um mês exato do início das aulas, havia chegado o dia da manifestação organizada pelos alunos do ensino médio. Era uma segunda-feira, 18 de março de 2013, as nuvens tomavam conta do céu cinzento e o sol não dava indícios de aparição. Cheguei à escola por volta de seis horas e 45 minutos da manhã. Muitos alunos já estavam nos arredores e no pátio de acesso aos prédios da instituição, em sua maioria ocupando-se dos preparativos para a manifestação – também chamada por eles de “protesto” – que visava a reivindicar melhorias nas condições de ensino da escola. Logo avistei Luana, com quem fui falar. Ajoelhada no chão, cercada por tintas, canetas e pincéis, ela escrevia em um dos cartazes que elaborava com algumas de suas colegas. Em nossa breve conversa, Luana me disse que dois funcionários da SEEDUC estavam na escola tentando evitar o protesto.

A chuva que já se anunciava começou a cair, ainda branda, alguns minutos depois das sete horas, o que fez com que a maioria dos alunos buscasse refúgio na parte coberta do pátio de acesso à escola. A entrada para o prédio da instituição, no entanto, estava bloqueada por dois alunos, que se revezavam, impedindo o ingresso dos demais ao interior do prédio, com exceção dos professores e funcionários³. Felipe distribuía apitos e narizes de palhaço a todos. “Quer um?”, perguntou oferecendo-me um dos narizes redondos e vermelhos. Estendi a mão e peguei o pequeno adereço.

Um carro de uma rede de televisão aberta estava estacionado em frente à escola e, entre o carro e o portão da escola, a repórter conversava com os alunos sobre as razões da manifestação. Quando a câmera foi ligada, muitos deles se aglomeraram em torno da repórter, segurando cartazes e apitando, a maioria caracterizada com os narizes de palhaço. Alguns transeuntes que passavam pela rua paravam momentaneamente para olhar a cena atípica que presenciavam naquele início de manhã. Aos poucos, a presença dos estudantes foi aumentando e eles passaram a ocupar uma parte maior da rua, o que começou a provocar um início de engarrafamento nas proximidades.

Mesmo com a chuva que ia ficando mais intensa, um grande número de alunos permanecia na rua protestando. Aqueles que iam chegando para as aulas aderiam à manifestação que, depois de meia hora de iniciada, já provocava uma lentidão significativa no trânsito. Os estudantes pediam aos motoristas que passavam que buzinassem, como forma de demonstrar seu apoio a eles. Muitos retribuía o pedido, provocando ardorosos gritos de agradecimento; outros, em menor número, passavam reclamando da “baderna” após abaixarem o vidro do carro, ao que os alunos respondiam com vários xingamentos, além de vaias e gestos obscenos.

Os funcionários da SEEDUC presentes no local, um homem e uma mulher, tentavam intervir na situação. A mulher dizia a um dos alunos do grêmio estudantil que já havia sido agendada uma conversa e que a manifestação não era necessária. O estudante, um pouco intimidado, negava a informação. O homem, por sua vez, queria que os discentes interrompessem a manifestação e entrassem para uma conversa no auditório, mas eles não se mostravam dispostos a aceitar a proposta. A ausência da

3 Nem todos os estudantes eram favoráveis ao protesto. Alguns pretendiam ter aulas no dia, mas acabavam tendo a entrada no prédio da escola bloqueada por estudantes que organizavam a manifestação. No entanto, isso não causou maiores problemas, pois a maioria dos alunos foi à escola para participar do protesto.

diretora-geral, Sandra, era cantada pelos alunos, que com palmas marcavam o ritmo: “Ô diretora, cadê você? Assume o erro na TV! Ô diretora, cadê você? Assume o erro na TV!”.

A diretora-geral, Sandra, chegou por volta de oito horas da manhã e ficou conversando com os funcionários da SEEDUC no pátio de acesso, onde alguns alunos ainda se resguardavam da chuva. Flávio, o diretor-adjunto, foi para a rua e tentou colocar os estudantes para dentro da escola, ordenando que fossem para o pátio. Os alunos começaram a vaiá-lo e não entraram. A repórter, percebendo que Flávio ocupava um cargo na direção, foi até ele, com o microfone e a câmera ligada, cobrar explicações sobre a situação. Fugindo das perguntas, Flávio voltou ao pátio, seguido pela repórter e pelo cinegrafista e apontou para a diretora-geral, dizendo: “Ela é a diretora-geral. Ela é a diretora-geral”.

A repórter, então, começou as perguntas a Sandra. Depois de questionar a diretora sobre as condições da escola, fez uma última pergunta: “Seu filho estuda numa escola assim?”. A diretora respondeu de forma veemente: “Meus três filhos são alunos de escola pública!”. Os estudantes, que já rodeavam a diretora-geral enquanto a repórter a entrevistava, gritaram em coro: “Mentirosa! Mentirosa! Mentirosa!”. A cena seria veiculada mais tarde em um popular telejornal do Estado.

Em determinado momento do protesto, os alunos decidiram ocupar toda a extensão da rua, impedindo a passagem dos carros e ônibus. Uma viatura da polícia chegou logo depois, reabrindo parte da via. Com o celular em mãos, eu tirava diversas fotos enquanto acompanhava a manifestação. Muitos posavam para que eu os fotografasse, quando em seguida iniciávamos conversações rápidas sobre as razões do protesto. Três cartazes levados pelos estudantes foram posicionados à frente do grupo que se preparava para seguir em passeata, com os dizeres: “Na sala de aula é que se muda uma nação”, “Aos que pensam que somos palhaços, lembrem-se que somos o futuro desse país” e “Melhorias já!”.

Depois de mais de uma hora fazendo o protesto em frente à escola, os alunos, orientados pelos membros do grêmio estudantil, puseram-se a marchar pelas ruas da cidade em direção a outra escola pública estadual, o LOTUS, que, como o CECS, era uma das maiores e mais renomadas instituições de ensino públicas da cidade. Durante o trajeto, a chuva aumentou bastante, mas não dispersou os animados alunos, que seguiam com seus cartazes (já se desfazendo depois de molhados), narizes de palhaço e apitos, os quais, junto com as palmas e um ou outro tamborim, somavam-se ao som dos gritos e palavras de ordem. Quando chegaram ao LOTUS, depois de percorrer cerca de 2,5 km, sob a chuva ininterrupta desde o início, os manifestantes começaram a fazer pressão para que a diretora do LOTUS deixasse os alunos saírem da escola. A larga escada que dava acesso ao portão dessa instituição estava tomada pelos discentes do CECS, que gritavam e batiam no portão: “Uh, abre a porta! Uh, abre a porta! Uh, abre a porta!”.

A diretora, no portão principal, junto com um porteiro, negava-se a liberar os alunos. Foi então que apareceu a mãe de um dos estudantes do LOTUS, que, desavisada da manifestação, foi à escola resolver alguma questão sobre a matrícula de seu filho. Os alunos abriram espaço para que a mulher chegasse até o portão. Depois de explicar sua situação diretamente para a diretora através dos caixilhos, a responsável teve sua entrada permitida e o portão foi entreaberto para que apenas ela adentrasse o prédio. Os alunos aproveitaram o momento e forçaram a passagem, escancarando-a rapidamente. Percebendo a proeza de seus colegas do CECS do lado de fora, os alunos do LOTUS avançaram em

direção ao portão, ignorando a tentativa da diretora de contê-los, saindo do prédio às pressas. Seguindo pela escada abaixo, os discentes do LOTUS alcançaram o centro da manifestação, onde foram recebidos pelos colegas do CECS com euforia, a eles se misturando e junto deles celebrando o êxito da “fuga”.

Unidos, os alunos do CECS e do LOTUS tomaram o rumo da sede regional da SEEDUC, que distava cerca de 800 metros de onde estavam. Chegando lá, a entrada no prédio foi a princípio negada pelos seguranças de plantão na portaria. Depois de uma negociação com uma das representantes da Secretaria, foi acordado que uma comissão de trinta alunos de cada escola seria recebida para uma reunião. Tal anúncio foi feito, na portaria do prédio, por um estudante do LOTUS. Caberia aos representantes do grêmio das duas escolas a seleção de quem participaria da reunião.

Como a maioria dos manifestantes desejava participar da reunião, produziu-se uma densa concentração em frente à portaria da Secretaria, de onde alguns membros do grêmio das escolas chamavam pelo nome os escolhidos. Depois de muito aperto e alguns empurrões, consegui chegar ao grupo da frente. Levantei o braço, como muitos dos que queriam entrar faziam para chamar atenção dos alunos do grêmio que faziam a seleção. Um aluno do LOTUS foi quem me viu e perguntou: “Você é professor?”. Respondi que era da universidade e fazia uma pesquisa no CECS. “Vem, entra, entra”, disse ele me dando o passaporte. Subi com os estudantes, de elevador, até o andar do prédio onde a reunião seria realizada. Era uma sala cuja capacidade atenderia com sobra os sessenta alunos requisitados, com uma mesa extensa na frente, onde alguns representantes da Secretaria já aguardavam sentados.

Depois de acomodados os alunos, Dalva, a representante da SEEDUC de mais alta hierarquia dentre os presentes, iniciou a reunião. Sua fala foi breve e tentava justificar os problemas que afligiam as escolas naquele início de ano letivo. O clima da reunião era pouco amistoso. Dalva falava com um tom enérgico, que soava agressivo em certos momentos. Outro representante da Secretaria se manifestou em seguida, informando os procedimentos que estavam sendo tomados. Insatisfeito com as explicações dos representantes, um aluno murmurou: “tão de brincadeira”. Ouvindo o murmúrio, o representante da SEEDUC foi enfático: “Eu não estou aqui brincando de trabalhar”. O discente imediatamente respondeu, no mesmo tom: “Nem a gente brincando de estudar”.

A palavra foi dada aos estudantes, que deveriam se inscrever para ter o direito à fala. Foram muitas as reclamações, mas elas se concentravam em duas questões que eram comuns aos alunos das duas escolas, a saber, a queixa sobre o tratamento que lhes era dispensado pela equipe técnico-pedagógica⁴ e a condição de precariedade de pessoal e das instalações⁵. Diante das queixas, os representantes da Secretaria buscavam minimizar os conflitos que os estudantes expunham. Depois de um destes ter reclamado das condições físicas de sua sala de aula, um representante da Secretaria disse que no serviço público isso era comum. A resposta não agradou o aluno, que retrucou: “Não acho nada comum! O senhor trabalha com teto caindo?! O senhor trabalha com lâmpada quebrada?!”.

4 Os alunos disseram que: “não há diálogo”; “falta transparência, ninguém informa as coisas”; “quando não tem professor, os alunos são liberados e ninguém dá nenhuma satisfação”; “é preciso ter uma comunicação melhor”; “a inspetora trata os alunos com um desdém”; “ela [inspetora] trata a gente como bicho”.

5 Sobre isso, falaram: “tem poucos funcionários”; “os ventiladores não funcionam, é uma sauna lá dentro”; “tem muito lixo, a quadra está cheia de entulho”; “estamos com falta de professor”; “o banheiro está todo quebrado”; “na minha sala não tem cadeira pra todo mundo”.

A insatisfação dos alunos parecia evidente. Em determinado momento da reunião, Thayla, uma das discentes do CECS, acenou-me e apontou uma cadeira próxima de onde estava, dizendo: “Senta aqui”. Atendi a seu chamado e fui até a cadeira indicada. Assim que me sentei, a aluna pediu que eu chegasse próximo a ela e sussurrou no meu ouvido: “Que enrolação isso aqui hein!”. Balancei levemente a cabeça, concordando. A Secretaria propôs aos estudantes reuniões periódicas para que a pauta de reivindicações fosse discutida. Foi requisitado aos estudantes que discutissem entre si quem participaria das reuniões e as datas para realizá-las. Após mais de duas horas na Secretaria, o encontro foi encerrado. Os alunos comentavam sobre o desfecho. Um deles disse: “É, enrolaram, enrolaram e não sai nada”. Felipe manifestou-se no mesmo sentido, dizendo que os funcionários da Secretaria ficaram “dando desculpas”.

Ao final, quando fui pegar um copo de água no bebedouro, deparei-me com Sandra, a diretora-geral do CECS, que foi fazer o mesmo. “Tudo bem?”, cumprimentei-a. “Não sei se está tudo bem não...”, respondeu ela. Não estava mesmo. Sandra acabou exonerada da direção do CECS e, desde então, nunca mais a reencontraria.

“*Habemus Papam*”: a intervenção

A repercussão do protesto foi significativa na cidade. O mais importante jornal impresso local publicou uma matéria sobre o episódio no dia seguinte à manifestação. Na televisão, a mobilização rendeu uma matéria de mais de sete minutos em um conhecido noticiário de uma emissora aberta, exibida poucas horas depois de terminado o protesto. Essa matéria foi postada logo em seguida na página da emissora na internet, onde podia ser assistida na íntegra, o que fez com que os alunos e professores a divulgassem entre si por meio das redes sociais.

A reportagem trazia imagens dos alunos percorrendo as ruas da cidade com cartazes e narizes de palhaço. “O centro de (...) parou para a passagem dos caras pintadas”, dizia a narração enquanto tais imagens eram mostradas⁶. Um integrante da equipe televisiva entrou na escola com uma câmera escondida e filmou alguns dos problemas de que os estudantes se queixavam, como paredes descascando e com infiltrações; bebedouros sem água; banheiros sem descarga, com portas inutilizadas e pichadas; salas de aula com o quadro negro danificado, janelas quebradas, pilhas de carteiras deterioradas empilhadas em um dos corredores e dezenas de livros didáticos jogados no espaço da antiga coordenação de turno.

O dia seguinte à manifestação foi bastante conturbado na escola. Nenhum dos integrantes da Direção apareceu na instituição, reforçando a tese da exoneração que já vinha circulando em forma de boato desde a semana anterior. Logo que cheguei, perguntei à inspetora sobre a diretora. Ela respondeu sussurrando e escondendo a boca com a mão que a diretora tinha sido exonerada. No momento em que falava com a inspetora, duas alunas vieram abordá-la. Elas queriam tirar cópia de uma folha de exercícios em algum lugar próximo, pois a copiadora da escola não estava funcionando. A inspetora

⁶ Os alunos não estavam com o rosto pintado. Foi apenas uma analogia dos jornalistas em referência às manifestações do período “Fora Collor”, no início dos anos noventa, em que coletivos estudantis reivindicavam o *impeachment* do presidente da república Fernando Collor de Mello.

não permitiu que elas saíssem. As meninas argumentavam que a folha seria usada naquele dia em uma das aulas, mas a inspetora manteve sua posição. A menina então falou: “Essa escola é uma bagunceira, ninguém respeita ninguém”. E voltaram para a sala.

Alguns pais, depois da repercussão da manifestação noticiada na imprensa, resolveram ir até a escola para cobrar explicações. Ao serem informados de que os diretores não estavam na escola, começaram a reclamar pelo fato de não ter ninguém para atendê-los. Uma das mães disse: “Um absurdo. Se acontece alguma coisa na escola, quem vai resolver? Não tem diretor, nem diretora”.

A possível exoneração de Sandra, há três meses no cargo máximo da escola, era o assunto da sala dos professores. Uma docente recém-chegada à instituição, ouvindo a conversa de três outros colegas na sala, perguntou se já tinham escolhido a nova diretora. A instabilidade no cargo de diretor-geral virou motivo de brincadeiras frequentes nesse espaço. Um dos professores de matemática, Wilson, anunciou a seus confrades que estava fazendo um novo “bolão” para saber quem seria o novo dirigente da escola e por quanto tempo conseguiria permanecer no cargo. Esse diretor-geral seria o quarto a ocupar o cargo desde agosto de 2010. Gerson, um antigo docente de educação física, assim que entrou na sala, disse: “é aqui que está sendo a reunião para a decisão do novo Papa?”. Depois de alguns risos, uma professora comentou: “é, mas se sair uma fumaça negra, sai correndo, porque é incêndio”.

A referência ao Papa e à fumaça negra não foi ao acaso. Na mesma semana acontecia o conclave na cidade-Estado do Vaticano, onde seria decidido o sucessor do Papa Bento XVI, que havia renunciado ao cargo em fevereiro de 2013. Também naquele período havia ocorrido um pequeno incêndio na escola. Eu estava na sala da direção quando aconteceu o incidente. Duas alunas entraram na sala da direção com roupas de educação física, reclamando que o banheiro estava “lotado, a maior confusão” e que depois iam dar advertências para elas por estarem com “aquela roupa”. A diretora pediu para aguardarem, pois estava pegando fogo em um disjuntor da escola e ela precisava resolver a situação antes de qualquer coisa. As meninas insistiram na queixa que faziam. A diretora perdeu a paciência e, deixando a sala, disse: “Pois é, tomara que pegue fogo e morra todo mundo queimado”. As meninas, sem ter mais com quem falar, saíram também insatisfeitas.

Os alunos, protagonistas da manifestação, lembravam entre si os momentos vividos no dia anterior. Encontrei no corredor com Thayla, João e Diana, três membros do grêmio que tiveram um papel ativo na organização do protesto. Perguntei se eles tinham visto a matéria que passou na televisão e os três disseram que sim. Falei para Diana que ela apareceu várias vezes com a faixa que carregava. “É, eu sei”, disse ela rindo. João, orgulhoso, comentou que também havia aparecido bastante. Embora reivindicassem uma sala à direção, o grêmio estudantil, como já dito, não tinha uma sede própria, então era comum que fizessem reuniões nos corredores e no pátio da escola.

Por mais que os funcionários da SEEDUC não admitissem publicamente o fato, sobretudo depois da repercussão dada aos problemas pela manifestação, era claro que já estavam em busca de um substituto para Sandra. Depois de passarem por um concurso público específico para o cargo de diretor, os aprovados assumiam a direção de uma escola indicada pela SEEDUC, estando sujeitos à exoneração

por parte do mesmo órgão. Quando isso ocorre, o que não era coisa infrequente, costuma-se dizer no universo escolar que houve uma “intervenção” e o novo diretor assume, então, como um “interventor”⁷.

Macedo, um popular professor de biologia, foi anunciado como novo diretor-geral do CECS numa quinta-feira, 21 de março, assim como as duas diretoras-adjuntas que comporiam com ele a nova direção. Aprovado no mesmo processo seletivo da SEEDUC para o cargo de diretor-geral que Sandra, Macedo já era professor do CECS há seis anos e estava há poucos meses como diretor-geral em outra escola da cidade. Os dois diretores-adjuntos também deixaram a direção com a exoneração de Sandra, substituídos por professoras que, como Macedo – e ao contrário da antiga equipe –, já eram do CECS, eram “da casa”, como se dizia na escola.

O anúncio da nova Direção provocou reações de satisfação por parte de professores e alunos. Na sala dos docentes, Macedo foi parabenizado por seus colegas com abraços e apertos de mão. Um deles gritou “*Habemus papam!*”, fazendo os demais rirem. O clima era de euforia com a chegada do novo diretor-geral. A mais antiga professora da escola, falou: “agora vai melhorar, botaram um dos nossos”. Na primeira aula a que assisti depois de anunciada a nova Direção, a docente de geografia entrou em sala visivelmente entusiasmada. Após cumprimentar a turma, foi imediatamente para o quadro, onde escreveu as seguintes frases: “Sob nova direção. Prata da casa. *I am happy* [Eu estou feliz]”. Logo depois, virou-se para os estudantes e disse: “Estamos com sorte”. Ficou durante alguns minutos falando sobre os professores escolhidos para os cargos de direção, dizendo-se otimista com tal escolha.

No mesmo dia em que assumiram, os diretores passaram em todas as salas de aula avisando às turmas sobre a mudança no comando da escola. Depois que Macedo anunciava que seria o novo diretor, os alunos aplaudiam e davam gritos de comemoração - “uhull”. Um professor que tinha entrado há poucos meses na escola, comentou o episódio comigo: “Impressionante. Todos os alunos aplaudindo. Não era um ou outro grupo não, todos”.

Perguntei aos estudantes por que eles haviam aplaudido o diretor. Dayane respondeu que ele era um professor que dava aula muito bem; Luana disse que as aulas dele eram “ótimas”. Dayane e Luana eram duas alunas com perfis bem distintos. Luana era considerada uma “excelente aluna” pelos professores e tida como “cdf” por alguns de seus colegas. Já Dayane, segundo os docentes, era uma estudante “difícil”, que já tinha se envolvido em brigas na escola com colegas e professores. Ambas, entretanto, mostravam-se satisfeitas com a escolha do novo diretor.

Também pedi a Macedo que explicasse a razão de ele ter sido indicado para assumir a escola e por que considerava que tinha sido aplaudido pelos alunos. Sobre sua chegada à instituição, falou que há algum tempo o CECS já vinha numa “decadência” e que sua indicação foi apenas o resultado desse processo. Segundo ele, a Secretaria interveio quando “viu que tinha uma confusão, um problema”. Falou que “na verdade, a gente entrou como interventor”. Em relação aos aplausos, justificava-os com o argumento de que já eram professores da escola assumindo a Direção: “a gente é de dentro, estava aqui há bastante tempo, tinha uma empatia com os alunos”.

7 Galeno (2011) e Gomes (2012), em etnografias de escolas no Rio de Janeiro, também acompanharam *in loco* situações de “intervenção” da SEEDUC.

O contraste entre os dois diretores também me foi descrito pelo docente de sociologia. Ele disse que Macedo era um diretor popular e que a própria Secretaria tem os perfis de dirigentes para as escolas. A fala do professor alerta para a existência de distintas formas de legitimidade que são reconhecidas nos diretores e que serviriam de critério para alocá-los nas diferentes escolas, de acordo com a conjuntura de cada uma, o que corrobora o argumento de Maggie e Prado (2014) sobre a presença de ao menos duas culturas de gestão identificadas em escolas do Rio de Janeiro. Para as autoras, na cultura de gestão burocrático-racional, os gestores seguem as ordenações jurídicas, valorizam o mérito e buscam resultados positivos nas avaliações externas; já na cultura de gestão carismática, há uma concepção prévia de que o ensino não é para todos, os melhores alunos recebem atenção diferenciada e a relação com as instâncias superiores são conflituosas.

Uma das estratégias que Macedo adotou para tentar mudar a imagem da escola foi acrescentar ao logotipo do CECS o prefixo “novo”, seguindo uma orientação dada pela Secretaria de Educação. A foto de exibição no perfil da escola no *Facebook* trazia a alteração, com a inscrição “Novo CECS”. A direção, por intermédio do *Facebook*, começou uma comunicação intensa pela internet com os alunos. Além de publicar diariamente informações no perfil da escola, controlado pelos dirigentes, Macedo e uma das diretoras adjuntas respondiam às frequentes perguntas e queixas que os estudantes faziam em um grupo fechado da escola na rede social. As respostas vinham acompanhadas da assinatura “Novo CECS”.

Os problemas não estavam resolvidos, mas a atitude dos alunos em relação a eles havia mudado. Em um dos dias logo depois da entrada de Macedo como diretor, vi uma aluna pedindo uma chave de fenda para a inspetora, que foi buscá-la e a entregou à menina. Quando cheguei ao corredor do 3º ano, um grupo de estudantes, entre os quais a menina que pediu a ferramenta, lá estava consertando o bebedouro, que desde o início do ano não funcionava. De fato, parecia que eu estava em uma nova escola.

Até mesmo os mais inflamados alunos do grêmio, que iniciaram o processo de mobilização que resultaria na manifestação, passaram a apoiar a nova equipe de direção. Conversando com Bruno, um desses discentes com protagonismo, ouvi que os estudantes estavam tendo dificuldades para deliberar sobre quem participaria das reuniões propostas pela Secretaria de Educação, assim como para definir datas e horários possíveis. Havia alunos de duas escolas (CECS e LOTUS) para se fazer uma composição, além de que alguns estudavam em turnos diferentes, outros trabalhavam meio período (no turno em que não estavam em aula), dificultando o consenso entre eles. Segundo Bruno, tal situação acabou criando um desgaste entre os próprios colegas que estavam liderando as mobilizações.

Bruno contou que, apesar disso, os estudantes sentiam-se mais tranquilos com relação às reivindicações que faziam, pois viam como positiva a chegada dos professores *da casa* para assumir o comando da escola. As reuniões com a Secretaria acabaram não acontecendo e a agenda de reivindicações do grêmio estudantil também não foi levada adiante. O clima hostil dos alunos em relação à escola foi suplantado pelo entusiasmo que parecia acometer todos. Com seu carisma, o novo diretor-geral legitimava-se como a autoridade máxima da instituição.

Considerações Finais

Neste artigo, busquei descrever etnograficamente a mobilização estudantil e suas consequências em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, o que nos permite tecer considerações sobre como a participação dos estudantes na construção da vida pública tem ocorrido em âmbito escolar. Tal participação pressupõe uma forma de coordenação das ações coletivas, que deve ser objeto de análise juntamente com o estudo das dinâmicas que colaboram para sua efetiva realização, assim como o estudo das razões que predispoem os indivíduos a agirem conjuntamente em uma determinada situação.

O processo de mobilização foi liderado por alunos vinculados ao grêmio estudantil da escola. Embora houvesse um descontentamento de grande parte dos estudantes com as condições da instituição, foi um pequeno grupo do grêmio que iniciou a mobilização, convocando o restante dos discentes, buscando apoio dos professores, contatando órgãos da imprensa e fazendo os preparativos necessários para o dia da manifestação. Nesse sentido, o grêmio estudantil cumpriu um papel fundamental na atividade de socialização política dos demais estudantes, reforçando a seus colegas como as condições da escola não eram dignas da educação a que tinham direito e mobilizando-os para que participassem do protesto.

A falta de canais institucionais de interlocução dos alunos com diretores, professores e demais funcionários e a naturalização por estes três últimos dos problemas existentes na escola foram razões determinantes para que a mobilização dos estudantes resultasse na manifestação de rua. O diálogo com a direção foi praticamente inexistente. Até o último momento, a equipe dirigente tentou evitar o protesto, assim como os membros da Secretaria de Educação. Estes receberam os estudantes para uma “conversa”, mas a ocasião foi marcada pelo confronto entre os discentes e os membros da Secretaria, sem que a agenda de reivindicações fosse atendida, sendo muitas vezes desqualificada.

O desencorajamento e a censura às mobilizações estudantis por melhorias nas escolas ocorrem em grande medida pela naturalização das condições desiguais de acesso a uma educação de qualidade. Tais condições provocam, por exemplo, uma disputa dos pais para conseguirem matricular seus filhos em certas instituições de ensino públicas que se diferenciam das demais em termos de qualidade (Rostolatto 2015) e fazem com que algumas escolas federais e técnicas (como o Colégio Pedro II e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Cefet, no Rio de Janeiro) realizem concurso de admissão visando a selecionar seu alunado.

Este texto não tratou apenas da mobilização, mas também do processo de desmobilização dos estudantes. Se a mobilização exige uma concertação das ações com vistas a um objetivo consciente, a desmobilização é reveladora das estratégias de agências estatais para garantir a subordinação. No caso analisado, a Secretaria de Educação recebeu alguns estudantes, ouviu suas queixas e prometeu fazer reuniões periódicas para discutir os problemas identificados nas escolas. A requisição feita pela Secretaria aos discentes para que discutissem entre si as datas e quem participaria das reuniões criou uma divergência entre eles, resultando na não realização dos encontros prometidos.

Apesar da proposta das reuniões, cujo objetivo evidente foi protelar uma discussão sobre as pausas levadas pelos manifestantes, a Secretaria já planejava outra medida não anunciada aos estudantes,

uma “intervenção” na escola. A intervenção substituiu a direção, colocando uma nova equipe formada por professores populares da instituição, considerados *da casa*, sem que tenha havido qualquer tipo de consulta entre os docentes e os estudantes. O clima de insatisfação geral que dominava os espaços da instituição seria sublimado com o anúncio da nova equipe da direção, os “interventores”, ocorrido três dias depois da manifestação dos alunos.

O fato de Macedo e as duas diretoras-adjuntas serem professores do CECS era claramente um fator diferencial na boa receptividade que tiveram quando assumiram. Ser *da casa*, alguém *de dentro*, era algo valorizado pelo público da escola, sobretudo os docentes, cujas falas exaltavam essa característica comum aos três. Tal atributo foi aproveitado estrategicamente pela Secretaria de Educação para arrefecer os ânimos na escola e desmobilizar os estudantes, o que de fato acabou ocorrendo.

Este estudo nos coloca, assim, um alerta para os processos de mobilização em curso na sociedade brasileira, especialmente aqueles oriundos de contextos escolares, considerando o atual momento de efervescência de discursos e valores antidemocráticos. Ao mesmo tempo em que mobilizações coletivas, tal qual manifestações de rua, são um recurso básico para a reivindicação de direitos, elas têm sido usadas para produzir ou validar práticas de gestão autoritárias e verticais, como a “intervenção” na escola analisada, as quais são justificadas e legitimadas em nome do restabelecimento da ordem. Não é demais lembrar que, nos últimos anos, vimos assistindo periodicamente no Brasil a manifestações de rua demandando uma nova intervenção militar, assim como a projetos de militarização da educação que já têm sido implementados (Castro 2016; Filpo *et al.* 2019).

Para finalizar nossa análise, é preciso colocar em discussão mais detidamente as motivações que têm dado origem às mobilizações estudantis. Tais razões nos permitem tecer considerações mais abrangentes sobre o exercício dos direitos de cidadania no Brasil e, mais especificamente, sobre o direito à educação. É possível identificar dois problemas mais gerais presentes na agenda de reivindicações dos estudantes que acompanhei em campo: o tratamento recebido pela equipe técnico-pedagógica e a precariedade de pessoal e das instalações da escola.

Além da falta de canais de diálogo, como já mencionamos, os estudantes queixavam-se constantemente do tratamento dispensado a eles por parte da equipe técnico-pedagógica. Eram frequentes as falas reclamando da “falta de respeito” quando lidavam com os funcionários da escola. Nesse sentido, as queixas dos alunos – e também dos pais – remetiam-se constantemente à questão da animalidade, onde se enfatizava que eles estavam sendo tratados como “bichos” e não como “gente”.

A demanda por respeito reivindicada pelos estudantes está associada também com as condições de precariedade das instalações da escola, além da falta de professores, que fazia com que diariamente as turmas ficassem sem aula de alguma disciplina. Essas eram indubitavelmente as maiores fontes da indignação no cotidiano escolar. As más condições das salas de aula, muitas das quais sem carteiras suficientes, superlotadas, com ventiladores quebrados, instalações elétricas com fios aparentes e desencapados, paredes pichadas e descascando eram as mais ressaltadas no que diz respeito às críticas sobre as instalações.

Tal situação era vivida pelos estudantes como uma desconsideração de sua dignidade na condição de futuros adultos cidadãos. Isso fica bem expresso nos cartazes que levavam com dizeres como

“Na sala de aula é que se muda uma nação” e “Aos que pensam que somos palhaços, lembrem-se que somos o futuro desse país”. Portando narizes de palhaço, os discentes chamavam atenção para a falta de seriedade com que eram tratados, estando sujeitos àquelas condições de precariedade na instituição a que se atribui formalmente o papel de formação para a cidadania.

A animalidade, a demanda por respeito, o estudante como palhaço, todos esses dados revelam o caráter humilhante que a experiência escolar adquiria para os alunos, o que outras pesquisas tratando do ambiente da escola já identificaram (Caputo 2012; Miranda 2015; Maia, Miranda 2017; Petrosillo 2016). Segundo Dominique Vidal (2003: 281), sentimentos como respeito e humilhação são cada vez mais comuns na vida social e política e “exprimem uma reivindicação de reconhecimento no cerne da reflexão contemporânea sobre a cidadania democrática moderna”.

A reação por parte de setores historicamente subalternos nesse cenário de desigualdade e de injustiças no acesso a direitos no Brasil é o que Holston (2013) tem chamado de “cidadania insurgente”. O autor argumenta que as grandes cidades brasileiras se tornaram, nas últimas décadas, foco de manifestações protagonizadas por novos atores políticos, que passaram a questionar regimes de privilégios em diferentes esferas da sociedade, pondo em xeque um modelo de “cidadania diferenciada” vigente no país. As mobilizações estudantis podem ser compreendidas como parte desse processo de emergência de uma “cidadania insurgente”, levada a cabo por adolescentes e jovens majoritariamente excluídos de uma educação de qualidade. Pode-se dizer que os estudantes, sobretudo os secundaristas, tornaram-se na última década atores políticos fundamentais para se compreender essa insurgência cidadã no Brasil.

Iniciei este trabalho chamando atenção para o fato de que mobilizações coletivas oriundas de contextos escolares haviam emergido de modo significativo na última década no Brasil. Porém, para os pesquisadores de temas educacionais em particular e para a sociedade brasileira de modo geral, ainda é necessário qualificar melhor o que essas lutas por educação tentam exprimir.

Ortellado (2016), por exemplo, sugeriu que as ocupações de estudantes secundaristas de 2016 foram “a primeira flor de junho”, ou seja, o primeiro desdobramento das manifestações de rua que tomaram o país em junho de 2013 e que elas ao mesmo tempo aspiravam e promoviam, entre outras coisas, uma nova dinâmica das aulas e relações entre professores, estudantes e gestores baseadas em processos decisórios horizontais. Concordo inteiramente com a filiação entre os movimentos de 2013 e 2016, mas não vejo evidências empíricas suficientes para apoiar a tese do autor sobre as aspirações a que se visava e, menos ainda, sobre os efeitos permanentes de tais aspirações na rede pública de ensino.

Nesse sentido, permaneço cético com conclusões como essa, que veem nas mobilizações estudantis (como no caso das ocupações) um sinal de que os estudantes querem novas formas de aprender, uma pedagogia alternativa ou espaços de aprendizado inovadores. Creio que tudo isso seria positivo para o sistema de ensino brasileiro, mas não parece ser a razão pela qual os discentes têm se mobilizado na grande maioria das vezes. Essa tese conforta nossas posições progressistas em relação às formas “tradicionais” de aprender, fazendo de nossos estudantes discípulos e entusiastas de uma pedagogia crítica que gostaríamos de ver implementada. No entanto, considerando as demandas das mobilizações estudantis que pudemos acompanhar, tal conclusão soa forçada, indo além do que os dados empíricos sugerem.

Esse tipo de interpretação minimiza (quando não ignora, sumariamente) reivindicações por um tratamento uniforme, num país em que o tratamento diferenciado dos cidadãos por parte do poder público é socialmente e, em muitos casos, juridicamente o padrão desde a criação de nosso Estado-nação (DaMatta 1997; Cardoso de Oliveira 2011), reproduzindo desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Assim, como Cardoso de Oliveira (2002) argumentou, na conformação do nosso precário “mundo cívico”, diferenças de status entre os sujeitos incidem sobre os direitos de cidadania, como é o caso do direito à educação. Isso faz com que o nosso sistema de ensino transforme o acesso à educação de qualidade, como a possibilidade de frequentar uma “boa escola”, em privilégios educacionais (Guedes, Kant de Lima 2019). É importante destacar que o componente central das mobilizações estudantis é a busca do gozo pleno de um direito social básico de cidadania.

Com a crescente valorização das mobilizações estudantis e da escola pública por camadas mais amplas da sociedade, como ocorreu no caso das ocupações dos secundaristas em 2016, temos a oportunidade (e a responsabilidade) como cientistas sociais de sublinharmos a distância que ainda separa essas instituições das particulares, assim como de fornecer subsídios a políticas educacionais que garantam a mesma qualidade de ensino para todas as unidades da rede estatal, as quais permanecem muito diferenciadas entre si, como atestam periodicamente os resultados dos exames de avaliação educacional nacionais e estaduais. Se praticamente universalizamos o acesso à educação básica, ainda estamos distantes de universalizarmos a educação de qualidade, como nos chamam atenção as manifestações de estudantes que testemunhamos.

No livro *The decent society*, o filósofo Avishai Margalit (1998) elabora o conceito de “sociedade decente”, a partir de uma discussão sobre a humilhação e as demais formas de desumanização que provocam sentimentos imediatos de marginalização e exclusão social. Margalit propõe que uma “sociedade decente” seria aquela em que as instituições não humilhassem seus cidadãos, tratando-os com dignidade, independentemente de seus traços sociais. As mobilizações estudantis contemporâneas no Brasil nos mostram que há uma insurgência dos estudantes contra condições educacionais extremamente desiguais e, muitas vezes, humilhantes. Não se está em busca necessariamente de uma escola inovadora ou de métodos de aprendizagem alternativos, mas basicamente de uma escola que ofereça condições dignas de educação, uma escola decente.

Bóris Maia é Doutor em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Professor Substituto do Departamento de Antropologia da UFF e Bolsista de Pós-Doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, Fernanda S. e Ceres K Brum. 2018. “O vazio ocupa um espaço imenso: ocupações secundaristas e as habilidades necessárias para se mover na crise”. *Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais* 25: 245-268. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/11542/8134>.
- Campos, Antonia M., Jonas Medeiros e Márcio M Ribeiro. 2016. 256. São Paulo: Veneta.
- Caputo, Stela G. 2012. *Educação nos terreiros: como a escola se relaciona com as crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Cardoso de Oliveira, Luís R. 2002. *Direito legal e insulto moral: dilemas da cidadania no Brasil, Quebec e EUA*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Cardoso de Oliveira, Luís R. 2011. “Concepções de Igualdade e Cidadania”. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar* 1: 35-48. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/19/4>.
- Carvalho, Isabel. C. M., Chantal Medaets e Nadège Mezie. 2019. “‘Uma aula assim muito forte’: aprendizagem, escola e ritual em tempos de ocupação”. *Revista Psicologia Política* 19(45): 244-260. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1519-549X2019000200008.
- Castro, Nicholas M. B. de. 2016. “Pedagógico” e “disciplinar”: o militarismo como prática de governo na educação pública do Estado de Goiás. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22204/1/2016_NicholasMoreiraBorgesdeCastro.pdf.
- Catini, Carolina de R. e Gustavo M. de C. Mello 2016. “Escolas de Luta: educação política”. *Educação e Sociedade* 37(137): 1177-1202. doi: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016163403>
- Cefaï, Daniel. 2002. “Qu’ est-ce qu’une arène publique? Quelques pistes pour une perspective pragmatiste”. Pp. 51-82 in *L’héritage du pragmatisme*, ed. D. Cefaï e I. Joseph. La Tour d’Aigues: Éditions de l’Aube.
- Cefaï, Daniel. 2007. *Pourquoi se mobilise-t-on? Les théories de l’action collective*. Paris: Lectures, Les livres.
- Corti, Ana Paula. de O., Maria Carla Corrochano & José A. da Silva. 2016. “‘Ocupar e resistir’: a insurreição dos estudantes paulistas”. *Educação e Sociedade* 37(137): 1159-1176. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016167337>

- DaMatta, Roberto. 1997. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco.
- Filpo, Klever P. L. et al. 2019. “Violência escolar e militarização das escolas: reflexões a partir de uma pesquisa de campo em Petrópolis, RJ”. In: *Administração de Conflitos no Espaço Escolar: estudos interdisciplinares*, org. B. Maia, K. Filpo e M. Verissimo. Rio de Janeiro: Autografia.
- Galeno, Sabrina. 2011. *Uma escola de luta: análise dos significados da educação em um estudo de drama social*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Gohn, Maria da G. 2017. *Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gomes, Raquel F. R. 2012. *Ainda somos os mesmos: classificação, organização e ethos escolar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Guedes, Simoni L. e Edilson M. A. da Silva. 2019. “O segundo sequestro do verde e amarelo: futebol, política e símbolos nacionais”. *Albeteia* 3: 73-89. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9691/pr.9691.pdf>.
- Guedes, Simoni L. e Roberto Kant de Lima. 2019. “A educação como exclusão: direitos de cidadania e privilégios educacionais e jurídicos no Brasil”. In: *Administração de Conflitos no Espaço Escolar: estudos interdisciplinares*, org. B. Maia, K. Filpo e M. Verissimo. Rio de Janeiro: Autografia.
- Holston, James. 2013. *Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Maggie, Yvonne e Ana P. Prado. 2014. “O que muda e o que permanece o mesmo nas escolas cariocas”. Pp 69-81 in *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*, org. S. Guedes e T. Cipiniuk. Niterói: Editora Alternativa.
- Maia, Bóris. 2014. “Matéria de caderno: jocosidade e evitação nas aulas de ensino religioso em uma escola pública”. Pp. 163-183 in *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*, org. S. Guedes e T. Cipiniuk. Niterói: Editora Alternativa.
- Maia, Bóris. 2019. *Vida de escola: uma etnografia sobre carisma e autoridade na educação*. Niterói: Eduff.
- Maia, Bóris e Ana Paula M. Miranda. 2017. “Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro”. *Horizontes Antropológicos* 23: 177-202. doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300007>

Margalit, Avishai. 1998. *The decent society*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press.

Miranda, Ana Paula M. de. 2015. “Motivo presumido: sentimento”: identidade religiosa e estigmatização escolar no Rio de Janeiro. *Dilemas* 1: 139-164. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7319>>.

Morais, Sérgio P., Denise N. de Sordi e Douglas G. Fávero. 2019. “Ocupação e contra ocupação de escolas públicas: o caráter político-educativo da mobilização coletiva”. *Revista Trabalho Necessário* 17(33): 138-161. doi: <https://doi.org/10.22409/tn.17i33.p29372>

Ortellado, Pablo. 2016. “A primeira flor de junho”. In: *Escolas de luta*. org. A. Campos, J. Medeiros & M. Ribeiro. São Paulo: Veneta.

Petrosillo, Isabela R. 2016. *Esse nu tem endereço: o caráter humilhante da nudez e da sexualidade feminina em duas escolas públicas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <http://ppgantropologia.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/16/2016/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Isabela_Petrosillo_2016_PPGA_UFF.pdf>.

Pinheiro, Diógenes. 2017. “Escolas ocupadas no Rio de Janeiro em 2016: motivações e cotidiano”. *Iluminuras* 18(44): 265-283. doi: <https://doi.org/10.22456/1984-1191.75746>

Pinto, Vinícius C. 2014. *“Aldeia resiste!”: uma etnografia das estratégias políticas da “Aldeia Maracanã” no Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense.

Resende, José M. 2008. *A sociedade contra a escola?: a socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rosistolato, Rodrigo P. R. 2015. “Choice and access to the best schools of Rio de Janeiro: a rite of passage”. *Vibrant* 12: 380-416. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1809-43412015v12n2p380>

Sposito, Marília P. 1993. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec; Edusp.

Vidal, Dominique. 2003. “A linguagem do respeito: a experiência brasileira e o sentido da cidadania nas democracias modernas”. *Dados* 46(2): 265-287. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582003000200003>

DO PROTESTO À INTERVENÇÃO: SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA, CIDADANIA E INSURGÊNCIA EM MOBILIZAÇÕES ESTUDANTIS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Resumo: Este artigo trata de mobilizações estudantis em escolas públicas, a partir de um caso acompanhado *in loco* no ano de 2013, baseado em trabalho de campo realizado pelo autor durante um ano letivo em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro. Com uma abordagem etnográfica, apresenta-se todo o processo de mobilização dos estudantes dessa instituição ao reivindicarem melhorias em seu contexto escolar. Analisa-se o processo de socialização política em jogo e o significado de tais demandas na atual conjuntura sociopolítica brasileira, tomando como referência a dinâmica que se estabeleceu ao longo do processo entre estudantes, professores, diretores e gestores, assim como o desfecho do caso analisado. Argumenta-se que as mobilizações estudantis colocam em questão o modelo de cidadania brasileiro, historicamente marcado pela desigualdade de direitos atribuídos a diferentes segmentos sociais.

Palavras-chave: Mobilização estudantil; Escola pública; Direito à educação; Cidadania; Etnografia escolar.

FROM PROTEST TO INTERVENTION: POLITICAL SOCIALIZATION, CITIZENSHIP AND INSURGENCE IN STUDENT MOBILIZATIONS OF PUBLIC SCHOOLS

Abstract: This paper deals with student mobilizations in public schools based on a case-study followed *in loco* in 2013, based on fieldwork carried out by the author during a school year at a public institution in Rio de Janeiro State, Brazil. With an ethnographic approach, it intends to present the process of mobilization of students in that school, who were claiming improvements in their institution. The analysis focuses on the process of political socialization at stake in the students' mobilization and the meaning of its demands in the current Brazilian socio-political context. It describes the dynamics established throughout the mobilization process among students, teachers, principals, and educational managers, as well as the outcome of the case under analysis. It argues that student mobilizations call into question the Brazilian citizenship model, which is historically characterized by the inequality of rights to different social segments.

Keywords: Student mobilizations; Public school; Right to education; Citizenship; Schooling ethnography.

RECEBIDO: 28/04/2020

APROVADO: 21/12/2020

“Hacer escuela, hacer colectivo”. Movimientos sociales, jóvenes y experiencias educativas desde una perspectiva antropológica (Rosario, Argentina)

MARILÍN LÓPEZ FITTIPALDI

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (UNR), ROSARIO/SANTA FE, ARGENTINA

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-4182-2652](https://orcid.org/0000-0003-4182-2652)

Introducción

En las últimas décadas, la problemática educativa se ha colocado en el centro de buena parte de las luchas y procesos de organización colectiva impulsados desde los sectores populares en América Latina (Santillán 2015; Sirvent 2005; Torres Carrillo 2017, entre otros). Se trata de demandas por el derecho a la educación que se concretaron tanto en reclamos en pos de la inclusión y del acceso a la escolaridad, así como en la creación de iniciativas propias en el seno mismo de los movimientos y organizaciones sociales y políticas. Experiencias tales que, al mismo tiempo que visibilizan la persistente continuidad de las desigualdades que atraviesan los procesos de escolarización de vastos conjuntos poblacionales, contribuyen a renovar el debate público en torno a la relación entre educación y política.

En Argentina, entre las iniciativas más resonantes pueden considerarse los denominados “Bachilleratos Populares”: escuelas secundarias para jóvenes y adultos/as, orientadas fundamentalmente a sectores populares urbanos que no logran completar sus estudios dentro del sistema educativo oficial. Sus impulsores son diferentes colectivos sociopolíticos – movimientos sociales, cooperativas, partidos políticos – que, en general, inscriben sus prácticas en contextos de pobreza y desigualdad. Según ha sido señalado, pretenden atender a situaciones de “riesgo educativo” y, a la vez, promover procesos de

"organización y participación comunitaria", "en clave de educación popular" (Elisalde 2008:93). Desde su primera aparición en el año 2004, se expandieron con una intensidad llamativa, principalmente en Capital Federal y provincia de Buenos Aires, pero también a otros lugares del país¹.

En un sentido amplio, estas propuestas se enraizaron en experiencias educativas previas gestadas en el campo de los movimientos sociales y organizaciones populares, de larga data en la región (Santillán 2015). Pero, al mismo tiempo, renovaron dicho campo al demandar ser reconocidos dentro del sistema educativo oficial, es decir, la posibilidad de otorgar títulos de acreditación del nivel y, en algunos casos, recibir financiamiento por parte del Estado.

En este contexto se ha ido abonando el interés para un creciente número de investigaciones sobre la temática, desde distintos campos disciplinares y perspectivas teóricas, que han contribuido a conocer los fundamentos y principios orientadores de los proyectos político-educativos (Ampudia 2013; Burgos *et al.* 2008; Elisalde 2008; Torres Carrillo 2017, entre otros).

Sin embargo, en los últimos años, algunos trabajos han cuestionado el sentido *a priori* que suele darse a estas caracterizaciones, y han avanzado, de modo concomitante, en reconocer la distancia que existe entre los propósitos que orientan los proyectos educativos y los sentidos que construyen los y las estudiantes (Gluz 2013; Kriger y Said, 2015; Said 2018). Por su parte, los abordajes desde la investigación etnográfica, aunque más escasos, han realizado significativos aportes para complejizar la comprensión de estas particulares experiencias educativas. Estos estudios contribuyeron a destacar las tensiones y heterogeneidades al interior de las mismas, así como su carácter dinámico, en la trama de múltiples relaciones con la educación oficial y el Estado (Caisso 2014; García 2011, 2018).

Es posible señalar, no obstante, que las vivencias de las y los estudiantes en el transcurrir por estas escuelas continúa siendo un área relativamente poco explorada, en especial si se compara con la atención otorgada a las experiencias de las y los jóvenes y su protagonismo político en la escuela común (Kriger y Said 2017; Núñez y Litichever 2016; Weiss 2015, entre otros). Lo que es más, aún cuando algunas investigaciones comienzan a problematizar dichas experiencias, lo hacen desde un lugar secundarizado, más para mostrar los límites que enfrentan los proyectos educativos en su realización que, como diría Rockwell (2018b:239), para observar a estos/as jóvenes "como seres humanos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse la experiencia vivida"².

Este artículo pretende ser un aporte en esa dirección. En concreto, me propongo como objetivo dar cuenta de los proyectos educativos emergentes como una continúa construcción, y en paralelo, resituar a las y los jóvenes estudiantes como sujetos y hacedores clave en el proceso de esa producción colectiva. Propongo que la *gestión social*, en tanto categoría construida socialmente, puede tomarse como una clave analítica desde la cual entender una trama de prácticas, sentidos y relaciones que configuran el hacer colectivo que da existencia a la escuela. Desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes, este

1 De acuerdo a un relevamiento realizado a nivel nacional, para el año 2015 existían en la Argentina un total de 93 Bachilleratos Populares: el 38% localizado en la Ciudad de Buenos Aires, el 54% en la Provincia de Buenos Aires y el 8% en el resto de las provincias del país. Del universo de 86 experiencias incluidas en el relevamiento, el 46% están oficializadas y pueden emitir títulos de estudios secundarios. De éstas, 23 se encuentran en la Ciudad de Buenos Aires, 15 en la provincia de Buenos Aires y sólo 2 en el interior del país (Grupo de Estudios Sobre Movimientos Sociales y Educación Popular 2016).

2 Como excepciones puede mencionarse a los trabajos de García (2018) y Caisso (2017).

hacer constituye una experiencia formativa (Rockwell 2012), de la que irán apropiándose en el devenir de la experiencia escolar, en un proceso no exento de tensiones.

Acerca del enfoque teórico-metodológico de la investigación

El análisis que presento es resultado de una línea de investigación que vengo desarrollando desde el año 2011 hasta la actualidad, orientada a conocer los procesos de configuración de una experiencia educativa impulsada por una organización política, en un contexto barrial de pobreza urbana y desigualdad de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina).

Se trata de una escuela secundaria pública, de la modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA)³. Posee una organización graduada en cinco niveles – denominados “años” –, concentrados a lo largo de tres años calendarios, y funciona en el denominado turno vespertino – de 19 a 21 horas. Si bien se encuentra en funcionamiento desde el año 2011, no fue hasta el año 2018 que obtuvo reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación Provincial, tras extensos procesos de demanda y negociación impulsados desde la escuela.

La indagación se orienta desde un enfoque antropológico relacional, que privilegia el conocimiento de la cotidianeidad social, pero en articulación con procesos socio-históricos que corresponden a distintas escalas (Achilli 2005). La perspectiva teórica se nutre, principalmente, de los conocimientos elaborados dentro del campo de la etnografía educativa latinoamericana (Achilli 2018; Rockwell 2000), así como de una perspectiva antropológica de la política, que destaca su carácter relacional y en imbricación con otras dimensiones de la vida social (Cañedo Rodríguez 2011; Gledhill 2000; Manzano y Ramos 2015).

Desde estos puntos de partida, y recuperando, a su vez, elaboraciones en el cruce de la antropología y la geografía crítica, propongo pensar la escuela como un “lugar” (Ingold 1993; Massey 2005), en términos de Manzano (2016: 61), “como punto y momento de articulación de una colección de trayectorias y como foco para la producción de nuevos espacios y vinculaciones sociales”. Retomando a Santillán (2015, 2019), considero a la escuela como un proyecto educativo emergente, y en tal sentido, como una construcción “no acabada”, sujeta a significativas variaciones en el curso de sus acciones a través del tiempo.

El proceso de indagación se desarrolló en dos momentos. El primero, coincidente con los primeros tiempos desde la creación de la escuela, entre los años 2011 y 2014. El segundo, desde el año 2016 a la actualidad⁴. Ello influyó en el modo en que se fue elaborando la construcción de la problemática,

3 La Educación Secundaria en Argentina, obligatoria desde el año 2006 (Ley de Educación Nacional N°26206), se corresponde solo aproximadamente con el Ensino Medio del sistema escolar brasileño. Tiene una duración de cinco o seis años, según la modalidad orientada o técnica respectivamente, y está destinada a adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. La modalidad de adultos, por su parte, destinada a quienes no han cumplido el nivel en la edad teórica (de 13 a 18 años), recibe a estudiantes de 18 años o más, y se concentra en tres años calendarios.

4 El primero se corresponde con la Tesis de Licenciatura (López Fittipaldi 2015), cuya continuación es el Proyecto de Investigación doctoral: “Movimientos sociales, jóvenes y educación. Un análisis antropológico de los “Bachilleratos Populares” como experiencias socioeducativas emergentes en contextos de desigualdad social” (2016-2021). El proyecto cuenta con el financiamiento de una Beca Doctoral CONICET.

atendiendo al complejo cruce de temporalidades propias de los procesos sociales estudiados, y aquellas que constituyeron el mismo proceso de investigación (Cerletti, Santillán 2015).

La información empírica se recabó a partir de un trabajo de campo etnográfico, prolongado y en profundidad, que incluyó observaciones de la jornada escolar y entrevistas con docentes y estudiantes en curso y egresados/as. Durante la jornada escolar mantuve frecuentes conversaciones informales con docentes y estudiantes que se encuentran cursando los distintos años, que aun cuando no fueron entrevistas pautadas previamente, permitieron ampliar la información en profundidad, y lo que es relevante, de modo contextualizado. Por último, relevé fuentes documentales de distinto tipo: leyes y normativas nacionales y provinciales, noticias periodísticas y documentos elaborados por la organización.

Procesos de construcción de la escuela: *Del freno a los desalojos a la gestión social*

La escuela sobre la que se centra esta investigación nació, como se señaló, en el seno de una organización política. La misma había surgido por la iniciativa de un grupo de jóvenes estudiantes que, en el contexto abierto en los años posteriores a la crisis desatada en el inicio de siglo en Argentina, pretendían impulsar formas de acción política que recuperaran y a la vez renovaran las experiencias de movilización recientes (Documento de la organización, año 2006)⁵. Como puntapié para ese proyecto, en el año 2005, se propusieron impulsar propuestas educativas con niños/as y jóvenes de sectores populares de la ciudad.

El lugar elegido fue un barrio ubicado en el extremo noroeste del municipio, delimitado hacia el este por una ruta provincial y surcado, de norte a sur, por un canal hídrico⁶. Este curso de agua separa dos áreas relativamente diferenciadas al interior del barrio – usualmente consideradas como “zona urbana” y “zona rural”. Sin embargo, y aún cuando estas condiciones se expresan de modo desigual, ambas están atravesadas por carencias materiales, déficit en la provisión de servicios públicos, y han sido acuciadas, históricamente, por dos problemas centrales.

En primer lugar, la ocurrencia de inundaciones, a causa del desborde del canal – mitigadas en los últimos años a partir de la realización de obras públicas de infraestructura. En segundo lugar, la permanente amenaza de desalojo de las familias que allí habitan, debido a las complejas condiciones de propiedad y tenencia de la tierra, y fundamentalmente, a la existencia de un proyecto urbanizador que planeaba desarrollar en la zona un barrio privado.

5 La llamada “crisis del 2001” fue una crisis social, económica, política e institucional que azotó a la Argentina en el cambio de siglo, luego de al menos una década de implementación de políticas de corte neoliberal. Tuvo su momento más álgido en diciembre del 2001, cuando se desató una profunda revuelta popular, seguida por la renuncia del entonces presidente Fernando de la Rúa. Suele considerarse como un momento histórico en que se dieron las condiciones de posibilidad para la emergencia de experiencias de movilización colectiva, como los “movimientos piqueteros”, las “empresas recuperadas” o las “asambleas barriales”, inicialmente vistas como novedosas o potencialmente disruptivas. Las mismas fungieron como inspiración –aun desde posiciones críticas– para multiplicidad de experiencias organizativas en los años posteriores (puede consultarse Giarracca y Teubal 2007; Quirós 2011; Svampa y Pereyra 2003, entre muchos otros).

6 En éste y los párrafos siguientes, se recupera, de modo sintético, información obtenida a partir del trabajo de campo realizado desde la creación de la escuela, en el año 2011, y también una exploración previa, durante el 2010, en el marco del movimiento social y los distintos proyectos que el mismo impulsó en el barrio. El trabajo de campo mencionado incluyó entrevistas, observaciones en jornadas de protesta y recorridas por el barrio, así como la revisión de documentos de difusión elaborados por la organización política.

Con el tiempo, y en un contexto de escalada del conflicto en torno a las inundaciones, primero, y a los desalojos, después, la organización fue consolidando su presencia en el barrio, e incorporó en un movimiento más amplio a numerosas familias que allí residían. Como parte de ese proceso, se impulsaron fuertes demandas frente al Estado municipal y provincial para lograr una solución definitiva a las problemáticas mencionadas, a la vez que se desplegó una estrategia de activa ocupación de los terrenos en disputa, a través de la creación de emprendimientos productivos – huertas, una cooperativa textil y otra de producción láctea –, una radio comunitaria, y espacios para la realización de deportes y esparcimiento.

Este fue el marco en el cual, en el año 2011, la organización decidió crear la escuela, que se emplazó en un terreno ocupado en la denominada “zona rural”, el corazón de las tierras disputadas por el proyecto inmobiliario. El objetivo expreso consistía en reforzar la “barrera” frente a la presión de los desalojos, con la convicción de que sería “más difícil tumbar una escuela, que tumbar casas y nada más” (Laura, docente. Registro de Campo Número 13, entrevista. 04/04/11)⁷.

Sin duda, para entender la gravitación que tomó posteriormente el proyecto educativo, resulta menester considerar también las características de la oferta educativa en la zona. Las escuelas de nivel secundario más cercanas, ciertamente escasas –solo una secundaria orientada y una secundaria de la modalidad de jóvenes y adultos– se encuentran a una distancia que ronda entre los dos y cuatro kilómetros. Pero además de la distancia, un factor importante es que el recorrido implica cruzar zonas reconocidas como peligrosas por los residentes del lugar:

Hay otra escuela que está en otro barrio, que se llama Cristalería. Y bueno, también, por ahí la gente de esta zona se tiene que trasladar hasta allá, y quizás capaz que les sea... tiene que cruzar una ruta, una vía, es mucha travesía... y por ahí la inseguridad puede ser una traba que impide que otros terminen, digamos, que la gente de esta zona pueda terminar la escuela (Ariel, 21 años, egresado. RN° 90, entrevista. 01/12/18).

Sin embargo, es importante remarcarlo, en el momento de su creación, la escuela sería planteada, antes que nada, como una “bandera de lucha” frente a los desalojos:

La escuela nace como una manera de evitar desalojos, que se daban por el tema de las grandes inmobiliarias que querían cooptar todos esos terrenos. Y bueno, era una forma de hacer que estos estudiantes empezaran a organizarse, y empezaran a, que creo que ese es el gran objetivo de la escuela, la organización de los estudiantes, o de la gente que se acerca, para defender lo que sea necesario (Andrea, docente. RN° 23, entrevista. 27/08/18).

⁷ Todos los nombres propios incluidos en este trabajo son ficticios para resguardar el anonimato de los protagonistas. Las frases y palabras encomilladas refieren expresiones literales. Las categorías sociales aparecen en *itálicas*. De aquí en más utilizo la abreviatura “RN°” (Registro de Campo N°) para indicar la numeración de los Registros.

Fue así que, en ese primer momento, la escuela reunió a personas que se hallaban vinculadas al movimiento social de distintas formas. El cuerpo docente, unas diez o doce personas, según fue oscilando en el tiempo, se conformó a partir de militantes y personas allegadas⁸.

Las y los estudiantes, por otra parte, fueron convocados entre aquellos residentes del barrio que ya formaban parte de otros proyectos impulsados por la organización, o bien que estaban entre aquellas familias más afectadas por el posible desalojo. Esa cohorte inicial contó con unos veinticinco estudiantes, jóvenes y adultos, aunque no todos lograron finalizar. Es así que, en su experiencia, asistir a la escuela se presentaba en un marco de continuidad con la participación en otros espacios impulsados por el movimiento social. Nora, una estudiante egresada e integrante de la primera cohorte, recordaba en una entrevista esos primeros tiempos de la escuela:

Vos tenías que empezar esa escuela sabiendo que capaz que tu título [de egresada] nunca iba a estar. Entonces era bancar la escuela para que no te lleven por delante, o sea, para ganarle a los countries [barrios privados], con una escuela. Como sea. Con título o sin título, lo que más primaba ahí era no permitir el avance de los countries (Nora, 52 años, egresada. RN° 56, entrevista. 22/12/17).

No obstante, ese momento fundacional fue el puntapié para un largo proceso, no exento de tensiones y desafíos para las y los propios protagonistas. La escuela atravesaría múltiples transformaciones que fueron configurando el proyecto educativo tal como existe actualmente. Así, para cuando reinicié el proceso de investigación, en el año 2016, y como varias veces me fue señalado por las y los sujetos que habían estado desde los primeros tiempos, me esperaba "otra escuela", muy diferente a la que yo había conocido.

Para reseñar brevemente estos procesos, es posible señalar, en primer lugar, que en el año 2013 la profundización de la conflictividad en el barrio obligó a la organización a mudar la escuela a otro sector, ante la ocurrencia repetida de hechos violentos que ponían en riesgo la continuidad del proyecto. La escuela se instaló entonces en la denominada la "zona urbana", más densamente poblada. Esto permitió el acceso a mayor cantidad de personas, quienes encontraban dificultades para recorrer la distancia hasta la antigua ubicación de la escuela.

Como surge de las entrevistas realizadas, las y los estudiantes refieren la peligrosidad de transitar hacia esa zona del barrio, en especial por las noches, que es el horario en que se cursa la escuela. También señalan las dificultades que derivan del estado de gran deterioro de las calles, algunas de tierra, y la ausencia de alumbrado público: "Son veinte cuadras de una zona rural. O sea, calles de barro cuando llueve, de tierra. Donde te empantanas apenas caen tres gotas" (Nora, 52 años, egresada. RN° 56, entrevista. 22/12/17).

⁸ Hasta el día de hoy la tarea docente es llevada a cabo por personas con distinta formación: profesionales, personas idóneas, estudiantes universitarios/as, y docentes de nivel secundario en actividad o retirados/as. Poseer un título docente no es un requisito excluyente, sino más bien, el compartir cierta "afinidad política" con respecto al proyecto. Se organizan – al igual que en otros Bachilleratos Populares – en "parejas pedagógicas" que suponen la planificación y el dictado de las clases en duplas, o en ocasiones en tríos. A su vez, las y los docentes conforman pequeños equipos que asumen distintas tareas vinculadas a la administración escolar y, junto con la asamblea que se realiza de forma regular, a la toma de definiciones.

Según relataba otra estudiante egresada, aunque deseaba comenzar la escuela apenas supo de su existencia, esto no le resultó posible hasta que la misma se instaló en la zona urbana, más cercana a su domicilio. Una condición que, en su descripción, compartía con otras compañeras:

Acá es una zona peligrosa, viste, era como que no estaba... si bien lo que nos ofrecía [la escuela] era para nosotras, llegarnos hasta ahí [la zona rural] no era fácil, para nosotras que no tenemos quien nos acompañe y todo eso. Y después bueno, se vino y se mudó acá, consiguió en este lugar, que pudieron alquilar y... y bueno, me acerqué (Laura, 45 años, egresada. RN° 50, entrevista. 31/10/16).

Otro aspecto de importancia para considerar las transformaciones que atravesó la escuela remite al proceso de negociación entablado con el Ministerio de Educación provincial para obtener el reconocimiento oficial. En el curso del mismo, se debieron adoptar, de modo progresivo, diferentes disposiciones ministeriales, referentes al diseño curricular, condiciones edilicias, formas de evaluación y promoción de los estudiantes, entre otras. Aun cuando la lucha por el reconocimiento se extendió más allá en el tiempo, desde el año 2014 el Ministerio concedió a la escuela la posibilidad de entregar títulos oficiales de finalización del nivel, por intermedio de otra institución educativa para adultos.

Estas transformaciones contribuyeron a disipar rumores entre los pobladores que ponían en duda, en los términos expresados por los y las estudiantes, que se tratara de una escuela de “real” o “de verdad”:

Cuando empieza en el 2011, [cuando el movimiento] aparece con la escuela, la gente decía que era una escuela como que... entre comillas, jugaban a la escolita, o sea... qué le van a dar a... qué le van a dar al movimiento, si es una escuela que surgió de un día para el otro, quién la creó, quién la hace, quién la fundó... qué título le van a dar, si quieren estudiar algo...” (Alexis, 21 años, egresado. RN° 90, entrevista. 01/12/18).

Como relataba una estudiante graduada, con el transcurso del tiempo “[los vecinos fueron viendo] que no es una mentira todo lo que está pasando en la escuela. Y que el título es real ¡cada vez que tenemos el título lo mostramos! Esto es real” (Laura, 45 años, egresada. RN° 50, entrevista. 31/10/16).

Por último, cabe mencionar que la propuesta educativa se amplió en el año 2016 incorporando el nivel inicial, con la creación de un jardín de infantes que funciona en la misma locación que la escuela secundaria. Al mismo asisten niñas y niños que habitan en el barrio, frecuentemente familiares de las y los estudiantes del nivel secundario. A diferencia de éste último, el jardín fue oficializado rápidamente, y su existencia aportó a profundizar nexos con instituciones locales, como por ejemplo, el centro de salud barrial, dependiente del estado municipal.

De acuerdo a lo señalado por Nicolás (RN° 61, entrevista. 04/05/18), docente de la escuela, esta “articulación” habilita a “conocer las particularidades, detectar algo ahí, acercarse al centro de salud, hablar con la referencia en el centro de salud, encontrar un modo de laburo para ese caso puntual, para distintos problemas que puede tener un niño del barrio”. Del mismo modo, según pude observar en

repetidas ocasiones, desde el centro de salud se derivan niños/as para quienes no existen vacantes en otras escuelas de la zona.

En conjunto, estos procesos contribuyeron a que la propuesta educativa del movimiento social fuera cobrando gravitación en el espacio barrial, ampliando su alcance y dimensiones. Esto se acompañó de un importante aumento de la matrícula, especialmente nutrida por jóvenes, que se elevó a cerca de ciento treinta estudiantes. Actualmente, "el promedio de edad es de 20, 22 años. Tenés un par de personas adultas, que te estiran el promedio. Pero que en realidad tienen 20, 22 años la mayoría de los estudiantes" (Nicolás, docente. RN° 61, entrevista. 04/05/18).

No obstante, lo que resultaba más importante desde la perspectiva de las y los docentes, es que en el curso de estos procesos "cambió el estudiante": "Ahora es distinto, son los chicos, son los pibes que uno ve en los barrios. Es así. No son [como] Nora, gente más politizada. [Es] otra construcción. Hay que pensar otras estrategias" (Nicolás, docente. RN° 61, entrevista. 04/05/18).

En contraste con aquellas primeras cohortes, cuya motivación era primeramente "hacer el aguan-te político", los nuevos estudiantes no tenían contacto previo con la organización, sino que se acercaban, de acuerdo a sus expresos motivos, con el objetivo de terminar sus estudios y obtener el título del nivel secundario. Como insistía el docente entrevistado, "esto de lo asambleario y demás, la gestión social de la escuela, es como que al principio... cuesta" (Nicolás, docente. RN° 61, entrevista. 04/05/18).

"Hacer entre todos". La *gestión social* como categoría local

Desde aquellos locos, chicos y chicas, que con el movimiento, se imaginaron una escuela, una forma de hacerse presentes acá en el territorio, a estos chicos que hoy terminan 5to año, hay, hubo un elemento que nos une a todos, que es el hacer colectivo, eso que nosotros definimos en dos palabras: *gestión social* (Fernanda, docente. RN° 88, Acto de cierre del ciclo lectivo y entrega de libretas. 08/12/2018).

Luego de un tiempo sin asistir a la escuela, me disponía a comenzar una nueva temporada de trabajo de campo. Andrea, una de las pocas docentes que aun permanecían desde la creación de la misma y a quien, por ese motivo, yo conocía bien, fue la encargada de recibirme en su clase de primer año. Después de presentarme a las y los estudiantes Andrea propuso que me cuenten, "un poco como repaso para todos nosotros", aclaró, cómo era la "dinámica de trabajo" en la clase de *integración*.

No le resultó fácil, al comienzo, que algunos/as estudiantes dejaran de escribir en sus carpetas, preocupados/as como estaban por terminar un trabajo de la clase anterior. Tras insistir, las y los estudiantes comenzaron a participar más activamente. "Cuéntenle un poco a Marilín, ¿de qué se trataría la integración?", preguntó Andrea. Algunas estudiantes fueron arrojando respuestas: "de comunicarnos", "de hacer trabajos entre todos", "participar en clase". La docente insistió:

Andrea: ¿Pero de qué hablamos más que nada en integración? [Hace una breve pausa, esperando respuesta] Che, ¿les comieron la lengua los ratones?

Marcos: La gestión social.

Andrea: ¡De la gestión social, muy bien Marcos! ¿De qué se trataría la gestión social?

Marcos: Es una gestión social... [Sus compañeros se ríen, y entonces el estudiante reformula] que lo hacemos en grupo...

Graciela: Que opinamos todos.

Martín: Que ninguno queda afuera.

Andrea: ¿Y que hicimos el último viernes, que fue muy importante?

Noelia: ¡Una asamblea!

Andrea: Una asamblea [con tono de aprobación]. ¿Y de qué se trata la asamblea, para los que no estuvieron? ¿Quién puede contar un poco de la asamblea?

Noelia: Hablar de las distintas opiniones que tenemos acerca de las materias, de los profesores, de los compañeros... de la escuela... de todo.

Gustavo: Qué les gustaba y qué no.

Andrea: Aja. Porque además, también hicimos como un esquema de organización, ¿se acuerdan? ¿En qué tratábamos de organizarnos?

Gustavo: El horario de entrada a la escuela y la salida.

Mara: Armar y desarmar el salón.

Este punto generó algunas controversias, y las y los estudiantes empezaron a lanzar acusaciones cruzadas acerca de quiénes se habían quedado más o menos veces, y quienes, a los ojos de sus compañeros/as, “no hacen nada”. La docente intervino tratando de poner orden, señalando la importancia de organizarse y “que se vayan rotando”, “para que no pase esto”. A continuación destacó un último punto de acuerdo, el mate⁹: insistió en los momentos de la clase adecuados para prepararlo, y la importancia de que todos/as aporten algo de dinero para comprar la yerba y el azúcar. “Ahora vamos a empezar a trabajar”, indicó por último, dando cierre a este intercambio e iniciando, según interpreté en ese momento, el tiempo de la clase (RN° 63. Clase de 1er año. 29/05/18).

No era la primera vez que escuchaba el término *gestión social*, expresión que, con el correr del tiempo, había ido adquiriendo centralidad en la descripción que las y los sujetos hacían de la escuela. Era, en primer lugar, una categoría elaborada históricamente en relación al Estado y las políticas educativas. Esta figura, incorporada por primera vez en la Ley de Educación Nacional (N°26206) del año 2006, reconoció legalmente –junto a las dos modalidades vigentes de gestión, privada y estatal– a las iniciativas educativas impulsadas por organizaciones de la sociedad civil (Art. 13 y 14)¹⁰. Sin embargo, dado que son finalmente las provincias las que deben “autorizar, reconocer, supervisar y realizar los aportes correspondientes” a las instituciones educativas (Art. 140), y en tanto la provincia de Santa Fe no completó a la actualidad la elaboración de una nueva Ley de Educación provincial, en adecuación a la Ley nacional, la figura es inexistente a nivel de la jurisdicción.

⁹ Es una infusión cuyo consumo está muy extendido en la Argentina y otros países de la región.

¹⁰ De acuerdo a los lineamientos elaborados a nivel nacional, que deben ser, no obstante, refrendados a nivel provincial, se define a las escuelas de gestión social como aquellas que “prestan servicios educativos universales y gratuitos y son gestionadas por organizaciones sociales”; se orientan a “población en situación de vulnerabilidad social” desarrollando acciones para la “inclusión y permanencia de esos grupos en el sistema educativo”; y promueven “una gestión comunitaria en lo que hace al gobierno escolar” (Resolución N°33/07. Anexo 01).

Apelar al término *gestión social* para describir la escuela era, de este modo, legitimar el proyecto educativo en base a la letra de la ley nacional, y a la vez abrir el juego para dotar a la categoría con sentidos propios. De hecho, la organización había participado activamente de los debates orientados a formular la nueva ley en el contexto provincial, presionando para la inclusión de la categoría y apuntando elementos para su definición.

Así, desde la perspectiva de las y los impulsores del proyecto, como Pedro, referente político de la organización, la *gestión social* debía fundarse en la "innovación pedagógica" y "la gestión escolar en forma horizontal, democrática, asamblearia" (RN° 49, Debate por una Ley Provincial de Educación). En palabras de Nicolás (RN° 61, entrevista. 04/05/18), ser "asamblearia, gratuita e inclusiva", una "prefiguración" de la educación por venir: "Nosotros creemos que la gestión social en educación, es la educación del siglo XXI. Donde los estudiantes toman decisiones de lo que pasa dentro de la escuela. Entre otras cosas, digo, ese es como el pilar fundamental".

Ahora bien, volviendo a la situación de campo con la que inicié este apartado, lo que captó mi atención fue el modo en que la categoría era puesta en uso por las y los sujetos, designando un conjunto de prácticas diversas, desplegadas en la cotidianeidad de la experiencia escolar: modos de trabajo e interacción en el aula – "hacer en grupo", "participar", "opinar" –, formas de organizarse y mecanismos para la toma de decisiones – "la asamblea" – y actividades necesarias para el funcionamiento diario de la escuela – "el armado del salón", "horarios de entrada y salida de la escuela". Prácticas éstas que las y los sujetos a cargo del proyecto suelen sintetizar como un "hacer entre todos esta escuela que queremos" (Andrea, docente. RN° 72, entrevista. 10/09/2018).

Asumiendo el término *gestión social*, entonces, no como una definición cristalizada, sino como una categoría social e históricamente construida en el proceso de hacer la escuela, me propuse intentar asir aquello que era pasible de ser concebido o, más precisamente, experimentado, como parte de esa *gestión social*. Esto me orientó a observar más detenidamente multiplicidad de acciones – prácticas, expresiones verbales, interrelaciones – que día a día se desarrollaban en la escuela, y que tenían por protagonistas tanto a las y los docentes como a las y los estudiantes. Considerando el "contexto de situación" – expresión evocada por Peirano (2002) en referencia a Malinowski –, en el que la categoría emergía, es decir, a modo de "repaso" de lo trabajado en las clases, me pregunté también por la *gestión social* como algo que debía ser aprendido por las y los estudiantes.

De este modo, en los apartados que siguen, propongo explorar el término *gestión social* como una clave para acceder al modo en que se despliega el hacer colectivo que da existencia a la escuela. Esto es, como plantea Quirós (2014: 52), la posibilidad de acceder a una perspectiva local no tanto como punto de vista intelectual, sino como "forma/s y posibilidad/es de hacer, producir y crear vida social". Un hacer que será tensionado, resistido y apropiado como parte del proceso escolar.

La *gestión social* en la experiencia escolar cotidiana

Para las y los estudiantes, el camino de ir desentrañando de qué se trata la *gestión social* comienza desde el momento que ingresan a la escuela. Cada año, el primer día de clases se realiza una asam-

blea en la que participa la totalidad del alumnado y del cuerpo docente. La asamblea era un mecanismo utilizado en la escuela desde su creación, la cual se suponía un espacio de deliberación y toma de decisiones conjuntas.

Sin embargo, en la actualidad, como reconocían las y los docentes, “no es tan fácil que los estudiantes entiendan qué es una asamblea. Los que están en 4to la tienen más claro. [...] Se va mamando con el correr de los días” (Nicolás, docente. RN° 61, entrevista. 04/05/18). Por ese motivo, con las y los ingresantes de 1ero, el primer mes del año se dedica a entrevistas individuales, destinadas a “conocer a cada uno de los estudiantes, y que los estudiantes conocieran un poco, de que se trataba la escuela” (RN° 63. Observación en clase de 1er año. 29/05/18).

Además, como se menciona en el apartado anterior, también se trabaja sobre la *gestión social* en la clase de *integración* que, a diferencia de la asamblea, había sido creada en tiempos recientes. Con un dictado semanal, tiene el propósito de articular los contenidos de las distintas asignaturas, y particularmente en el primer año, trabajar en la “construcción y fortalecimiento del grupo” (Andrea, docente. RN° 72, entrevista. 10/09/2018). En cambio, en 5to año la clase de *integración* se destina, casi exclusivamente, a la organización del festejo de graduación, y a dirimir los conflictos que, como veremos más adelante, este proceso acarrea.

Por otra parte, más allá de estos momentos de trabajo específicos, la *gestión social* es un desafío que se pone en juego en el día a día de la escuela. Según fui registrando al asistir semanalmente, cada jornada escolar debía comenzar y terminar con el armado y desarmado del salón. En tanto por las mañanas funciona en el mismo espacio el jardín de infantes, se requería disponer diariamente las mesas y sillas a utilizar, para luego retirarlas y llevarlas al lugar reservado para su guardado. También era necesario realizar la limpieza diaria del lugar, junto a trabajos de mantenimiento de lo más diversos: cambios de luminarias, reparaciones en el mobiliario y las instalaciones e, incluso, tareas de jardinería en el patio escolar. La distribución de estas tareas debía realizarse cada día, “sin que haya un orden establecido, porque se intentaron hacer listas que ordenen... los lunes, los martes... y no, nunca se logra” (Andrea, docente de 1er año. RN° 72, entrevista. 10/09/2018).

En las clases de 1er año la distribución y realización de tareas no sucedía sin tensiones. Con respecto al armado del salón, eran los/as primeros/as estudiantes en llegar a clases quienes debían encargarse. Con el correr de las semanas se fue reduciendo la cantidad de estudiantes que llegaban a horario, lo que postergaba más y más el inicio de la clase. A veces, el pequeño grupo de estudiantes que sí llegaban a tiempo permanecían afuera, rehusándose a entrar a la escuela, a la espera de más compañeros/as.

Como consecuencia, terminaban por tomar la tarea las docentes, junto a dos o tres estudiantes, o con la colaboración de estudiantes de los cursos superiores, quienes ya habían cumplido con el armado del propio salón de clases. Esta situación, ante el evidente contraste entre cursos, iba generando creciente malestar con el transcurrir del año: ‘¡A ver si podemos mejorar los horarios en 1ero! ¡Los de 3ero y 5to ya están hace rato!’ (Tamara, docente. RN° 75. Clase de 1er año. 17/09/2018); “¡Es siempre lo mismo! ¡Yo ya no sé qué hacer con el tema del salón!” (Tamara, docente. RN° 76, clase de 1er año. 24/09/2018).

Al finalizar la jornada, nuevamente debían asignarse responsables de ordenar y limpiar los salones. Ante la insistencia de las docentes con advertencias tales como “ahora no nos vayamos todos cor-

riendo"; "¡no nos olvidemos de que hay que limpiar el pizarrón!" (Andrea, docente. RN° 69. Clase de 1er año. 27/08/18), emergían las acusaciones entre compañeros/as: "¡Algunos compañeros nunca se quedan!" (Estudiante. RN° 65. Clase de 1er año. 11/06/2018); "¡Yo me quedo siempre!" (Estudiante. RN° 73. Clase de 1er año. 10/09/2018). Sin embargo, a diferencia del momento de inicio de la jornada, al hallarse todos/as presentes se lograba mayor circulación en la asignación de responsables. De este modo, si el armado del salón recaía, por lo general, en las mismas tres o cuatro personas, hasta los más renuentes debían implicarse de cuando en cuando en lo que respecta al desarmado.

Hacia el mes de octubre, acercándose al final de la cursada, las docentes optaron por suspender el horario de recreo, para recuperar el tiempo perdido al inicio de la clase, pero también como llamado de atención a las y los estudiantes. La reacción por parte de éstos no se demoró en llegar: al grito de "recreo" se prepararon para salir del aula, siendo interceptados por Tamara, la docente:

Tamara: Recreo no va a haber, porque si vienen a las 6.30 o 7.

Lautaro: Yo vine a las 6 y me fui porque no había nadie.

Tamara: No importa, es grupal. En tanto no empecemos a las 6.

Julietta: Pero es injusto profe, porque hay algunos que vienen a las 6 y quieren salir al recreo [ella misma llega siempre a horario].

Tamara: Y bueno Juli, hablalo con tus compañeros.

Patricia: ¡Hablalo con la pared! [Se ríe].

Ale: ¡Yo vengo tarde porque salgo de trabajar!

Tamara: A ver, cuando son dos o tres está bien, pero cuando no podemos empezar la clase hasta las 7 menos 20, porque no hay nadie [no]. (RN° 78. 01/10/2018).

La docente interrumpió allí la discusión y dio inicio al tema que trabajarían en la clase. La suspensión del recreo se mantuvo durante semanas, pero no logró modificar el comportamiento de los y las estudiantes. De este modo, hasta fin de año no se logró mejorar sustancialmente la puntualidad, tampoco la distribución de tareas en lo que atañe al armado y desarmado del aula.

A razón de la *gestión social* de la escuela, también se requería el compromiso de las y los estudiantes en tareas que suelen estar, en otras escuelas, a cargo del personal de la misma. Tal es el caso del control de asistencias. Así, durante una clase, las docentes preguntaban por los estudiantes que se habían estado ausentando mucho, generando la reacción de una de las estudiantes, quien reclamó que las asistencias no eran debidamente controladas:

Antonela: ¡Si no nos ponen presente!

Tamara (docente): Bueno, está bien. ¡Pidan, pidan su presente! ¡La escuela también se autogestiona!

Antonela: [con fastidio] ¡Si nos acordamos, nos acordamos, pero tienen que anotar!

Tamara (docente): Chicos, piensen esto. En las otras escuelas hay preceptor, hay portero, está el docente... esta escuela es una escuela de gestión social, entonces entre todos coordinamos algunas cosas. Esto es para nosotros tener un registro, pero también para ustedes. Entonces, che, hay que tomar asistencia, puede tomar de hecho alguno de ustedes asistencia.

Andrea (docente): Claro, y no es de botón, vos decís, vamos a botonear... es para ver que le está pasando a tal compañero que hace una semana o diez días que no viene¹¹.

La estudiante ya no intervino más y permaneció en silencio, aunque evidentemente por su expresión, poco conforme con la respuesta que recibió por parte de las docentes (RN° 51, clase de 1er año. 31/10/2016). De hecho, durante las clases observadas la asistencia nunca fue tomada por los estudiantes, siendo una responsabilidad asumida por parte de las docentes. Sin embargo, el momento de control de asistencias resultaba una instancia donde las docentes involucraban a los y las estudiantes presentes, preguntando acerca de los motivos por los cuales sus compañeros se hallaban ausentes, y comprometiendo, en ocasiones, a los estudiantes a acercarse a los domicilios de sus compañeros para conversar con ellos.

Por último, otra de las tareas asociadas a la *gestión social* que deben asumir las y los estudiantes es la realización de actividades para la recaudación de dinero, destinado a la compra de bienes de consumo diario, o bien a eventos o salidas escolares. Aunque para afrontar los gastos más importantes –como el pago del alquiler, impuestos y servicios– existen otras estrategias encaminadas por docentes y referentes del proyecto escolar, los fondos requeridos para gastos menores se recaudan a través de actividades como la venta de rifas, o la organización de bingos, de las que se espera que participen todos los integrantes de la escuela¹². Como pude observar durante el trabajo de campo, no era poco el tiempo destinado a la organización de dichas actividades, que podía extenderse durante semanas, para lo cual se utilizaba tiempo al comienzo de cada clase. Si bien eran los docentes quienes tomaban a su cargo la coordinación de las mismas, se incentivaba permanentemente la participación de las y los estudiantes.

Así, arribando al último trimestre del año, se había organizado una rifa con el objetivo de reunir fondos para los festejos de fin de curso. En una de las clases observadas, una de las docentes comentó a los y las estudiantes, entusiasmada, la importante recaudación lograda. Éstos/as últimos/as habían participado vendiendo los números del sorteo, y reuniendo los elementos para el premio, una canasta de alimentos. “Está bueno que cuando hay una cosa así colaboremos todos. ¡Felicitamos a todos aquellos que se esforzaron!”.

Como el sorteo se había realizado durante un bingo, en esta ocasión organizado por el jardín de infantes, la docente agregó a continuación: “También quiero felicitar a Caro y a Patricia que vinieron al bingo” (Andrea, RN° 75, Observación en clase de 1er año. 17/09/18). Si de la venta de rifas participaban casi todos/as los estudiantes, no sucedía lo mismo con la asistencia a eventos que, como el bingo, se realizaban por fuera del horario escolar y eran organizados por otros cursos, o bien, como en este caso, por el jardín de infantes.

11 “Botón” es, en lenguaje popular, quien comete la acción de delatar (o “botonear”).

12 Hasta el momento, y aun habiendo avanzado en el reconocimiento oficial, la escuela no recibe los aportes económicos con los que se había comprometido el gobierno de la provincia. Además de recibir donaciones individuales, las fuentes de ingreso de dinero incluyen subsidios municipales o provinciales a través de la presentación de proyectos específicos, o bien proyectos de vinculación con la Universidad (RN° 95. Asamblea de docentes. 29/08/2019). Sin duda, la planificación, presentación e implementación de tales proyectos puede considerarse parte de la *gestión social* de la escuela. No obstante, aquí no me detengo en ello ya que las y los estudiantes no participan de estas tareas.

En esta oportunidad, por ejemplo, de ese curso habían asistido solo dos estudiantes. No obstante, la docente aprovechó la ocasión para familiarizarlos con el funcionamiento del jardín, un espacio en el que siempre se intentaba fomentar la participación de los estudiantes en curso y egresados: "Y siempre se necesita gente que quiera venir a colaborar [...] ¡van a ver qué bien que la pasan!". Luego de este intercambio, dos estudiantes se comprometieron a asistir (Andrea, docente. RN° 75. Clase de 1er año. 17/09/2018).

En suma, mientras un conjunto variable de estudiantes se va involucrando activamente, algunos/as haciendo el esfuerzo de montar y desmontar el aula, otros/as recaudando el dinero necesario para el sostenimiento de la escuela, o bien, asistiendo al jardín de infantes para colaborar, un número no despreciable de estudiantes se resisten a realizar las tareas que deben cumplir, desencadenando fricciones entre sí y con las y los docentes.

Así, a partir de las situaciones descriptas, es posible ver la cotidiana puesta en práctica de la *gestión social* como un proceso en permanente construcción, que no se sucede sin tensiones, y en el que tanto docentes como estudiantes asumen un lugar activo. De un lado, las y los docentes pretenden imprimir direccionalidad a los aprendizajes, otorgando un tiempo significativo en cada jornada a recordar e insistir sobre la *gestión social*, reforzando sentidos y orientando las prácticas. Del otro, las y los estudiantes expresan, de maneras más o menos explícitas, las tensiones que experimentan frente a una propuesta escolar que perciben diferente y que no acaban de comprender. La resistencia, siguiendo a Rockwell (2018a), puede entenderse como una fuerza que se opone a la fuerza activa expresada en las acciones escolares, y que emerge en la tarea de encontrar sentido a su experiencia cotidiana.

La *gestión social* entre tensiones y apropiaciones

Ahora bien, ¿qué sentidos construyen las y los estudiantes en el curso de estas experiencias cotidianas en la escuela? ¿Qué apropiaciones se producen a través del tiempo? En este apartado me interesa profundizar en los sentidos construidos por las y los estudiantes en torno al aprendizaje de la *gestión social* como parte del proceso escolar. Para ello, me centro en el relato que realizan de sus experiencias en la escuela jóvenes egresados/as, o que se encuentran finalizando el último año y están próximos a graduarse.

En las entrevistas realizadas surgía, de modo frecuente, un elemento en común: la inicial dificultad para comprender aquello que resultaba "extraño", comparado con otras escuelas por las que los y las estudiantes habían transitado. En sus palabras, "¡Todo con nombres que nada que ver! Que no estaban en la [escuela]... y era como que... bueno... empezar a entender... y encima ellos lo que te decían es que no te daban estudios así... como la escuela" (Analía, 24 años, egresada. RN° 91, entrevista. 29/08/2019); "Primero se me hizo medio extraño, porque nada que ver con las otras escuelas. Pero a medida que iba viniendo me iba copando, así que me re gustó, y me quedé" (Ileana, 29 años, estudiante de 5to año. RN° 85, entrevista. 12/11/18).

Como reflexionaba Ariel, un estudiante egresado, recordando sus primeros pasos por la escuela:

1er año fue un proceso de adaptación para mí, fue una experiencia bastante... quien dice, de alguna manera, emocionalmente, tuve crisis, porque me tuve que adaptar a todo este modelo de esta escuela, y había siempre... como que me alteraba, me ponía nervioso a la vez que los profesores me querían hacer participar. Entonces yo me enojaba (Ariel, 21 años, egresado. RN° 90, entrevista, 10/12/18).

Sin embargo, el mismo joven destaca como esa experiencia se fue transformando con el correr del tiempo, de modo que ya “en el segundo año de cursado, yo ya estaba más adaptado, iba comprendiendo más”:

Desde 1er año a 5to año, cuando ya llegue a 4to, 5to, que vendría ser cursando el ultimo año acá en la escuela, creo que ya estaba bastante labrado, trabajado, digamos, por la escuela, por todos los profesores, y ya me sentía más en familia, y venía con más ganas. Digamos, no solo porque ya estaba terminando, sino porque esa adaptación, esa experiencia nueva yo ya la tenía procesada e internalizada (Ariel, 21 años, egresado. RN° 90, entrevista, 10/12/18).

Ya sea como “adaptación” o “internalización”, en los términos que lo expresa Ariel, o como “transformación”, en las palabras de Analía – “a mí me transformó una banda” (Analía, 24 años, egresada. RN° 96, entrevista. 29/08/2019) – o bien como “cambios en la personalidad”, como se enuncia en el pasaje citado más abajo, las reflexiones de estos/as jóvenes remiten a experiencias profundamente formativas, es decir, en las que sedimentan apropiaciones cognitivas y vivenciales duraderas (Rockwell 2012:711).

Se trata, a la vez, de procesos que se van desenvolviendo lentamente, con el transcurrir de la experiencia escolar. Al rememorar su paso por la escuela, Carolina señala que al comienzo “no había escuchado ni del movimiento, menos de la escuela. “ ‘[...] yo acá entré y les dije: ¡a mí no me joden con la política! ¡Y después yo sola me fui involucrando en todo!”. Más adelante agrega: “y bueno, se fueron pasando los años, que sé yo. Cada vez me enamoraba más la escuela. ¡Era algo muy zarpado! [...]. Ya de tercero, a cuarto y quinto, me fue cambiando toda la personalidad, digamos” (Carolina, 20 años. RN° 71, entrevista. 03/09/2018).

A continuación, propongo observar la puesta en práctica de estos aprendizajes a través de un proceso que aparece siempre en las narraciones de las y los estudiantes y egresados/as como muy significativo, cargado, a la vez, de tensiones y expectativas. Me refiero a la organización del festejo de graduación.

En las observaciones en clases de 5to año no registré, a diferencia de lo descripto con respecto al 1er año, conflictos en torno al armado y desarmado del salón, ni tampoco ocasiones en que los y las docentes debieran recordar los acuerdos en torno a la *gestión social*. Incluso, como se trasluce en algunos de los fragmentos de registros de campo citados en el apartado anterior, en ocasiones la comparación con el comportamiento de las y los estudiantes de los cursos superiores se ponía de relieve cuando las docentes regañaban a los estudiantes más novatos. En cambio, era la graduación el tema sobre el que giraban todos los conflictos.

Buena parte de las tensiones emergían debido a que, para poder llevar la graduación a cabo, las y los estudiantes debían recurrir a distintas estrategias aprendidas como parte de la *gestión social*. Por ejemplo, la organización entre todos/as de actividades para la recaudación de dinero para solventar los gastos, como ser la realización de bingos, puestos de venta de comidas en los horarios de recreo e ingreso a la escuela, o la realización de rifas.

La graduación fue un momento de, por ejemplo, pensar que se hacía para recaudar plata. Primero tuvimos que pensar que íbamos a hacer para recaudar plata, que lugar íbamos a alquilar [...] Por ahí había desacuerdos, por ahí no nos podíamos organizar bien para hacer algo. A veces había, quizás, falta de comunicación, digamos. La falta de comunicación de algunos compañeros (Ariel, 21 años, egresado. RN° 90, entrevista, 10/12/18).

Como expresa Ariel, la puesta en marcha de estas iniciativas frecuentemente acarrea discusiones entre las y los estudiantes acerca de las responsabilidades asumidas. Para dirimir estos conflictos, tal como ocurría cuando se trataba de actividades involucradas en la *gestión social* de la escuela, las y los estudiantes contaban con las clases de *integración* y a las *asambleas*, coordinadas por las y los docentes.

Eventualmente, las tensiones se resolvían, y las actividades terminaban realizándose: "Llegó un momento que pudimos ponernos de acuerdo, que pudimos terminar de organizarnos" (Ariel, 21 años, egresado. RN° 90, entrevista, 10/12/18). Cabe destacar, a su vez, que a pesar de los reproches que circulaban entre compañeros/as, la organización de la graduación iba acompañada de un importante involucramiento, y como a veces señalaban las docentes, hasta aquellos estudiantes que más se ausentaban a clases, luego "iban a la escuela para hacer la graduación" (Andrea, docente. RN° 74, entrevista. 17/09/18).

Del mismo modo, en las observaciones y entrevistas realizadas con los estudiantes de 5to año registré como las tensiones se iban acumulando a medida que se acercaba la fecha del esperado evento desencadenando distintas acusaciones: "Esta todo el curso dividido... se pelean siempre por la graduación" (Maxi, estudiante de 5to año. RN° 73, observación en clase de 5to año. 10/09/18); "¡Un desastre! ni se sabe dónde lo vamos a hacer" (Valeria, estudiante de 5to año. RN° 83, entrevista. 05/11/18); "¡Siempre lo mismo! ¡Dan doscientas vueltas!" (RN° 87, observación. 26/11/18). Hasta que, finalmente, un grupo de estudiantes convocó a una asamblea, aunque sin la participación de las y los docentes (RN° 87, observación en 5to año. 26/11/18).

Más allá de las acusaciones cruzadas habituales, la asamblea se efectuaba en un contexto especial. Desde hacía semanas, las clases de *integración* se habían destinado a intentar encausar las características que tendría el festejo, que siempre eran objeto de controversias. Como venía sucediendo en los últimos años, según me relataron en las entrevistas las y los graduados, en torno a la graduación se articulaban expectativas acerca "el vestido largo", "el traje" y el "lujo", arraigadas en la mayoría de los y las estudiantes: "la graduación era algo como para tomar más como de fieesta... ¡así! [Gesticula con los brazos abiertos] ¡Festear alocadamente! [...] con todo el lujo" (Antonia, egresada. RN° 71, entrevista, 03/09/2018).

Estas expectativas eran combatidas por las y los docentes, que buscaban, una y otra vez, “plantear críticamente el tema de la graduación. La noche de la graduación [enfatisa]... Como la noche de la princesa. Del príncipe (...) una herramienta del mercado” (Julieta, docente. RN° 93, entrevista. 01/03/2019). Lo que es más, en esta oportunidad se añadía el hecho de que habiendo obtenido la oficialización de la escuela, las y los docentes pretendían realizar un gran festejo en el mismo barrio, “que sean a la vez la entrega de libretas y la graduación, el festejo por la oficialización, todo junto. Invitando a mucha gente, los estudiantes, docentes anteriores, vecinos, otros partidos políticos” (Andrea, docente. RN° 80. 08/10/18).

A contramarcha de la intención de los/as docentes, sin embargo, los/as estudiantes habían decidido asumir la organización del festejo por su cuenta. Oponerse a la voz de los docentes no había sido sencillo, y las idas y vueltas a las que referían en sus quejas daba cuenta de las ambivalencias que había tenido el proceso de organizarse solos. Para sostener su posición debieron, forzosamente, componer asambleas, organizarse para recaudar el dinero necesario y arribar a acuerdos por sobre los conflictos, todo por cuenta propia. Durante las últimas semanas del año observé el trajín en el que se implicó una gran mayoría del curso, hasta que lograron concretar la graduación con las características que ellos deseaban: en un salón de alquiler, todos/as ataviados elegantemente, y con la cuantiosa presencia de invitados/as (RN° 97, festejo de graduación 15/12/18).

En una entrevista realizada pocas semanas antes del festejo, Valeria, estudiante de 5to, tomó como ejemplo este desenlace para ilustrar las diferencias que hallaba entre esta escuela y otras que había conocido. En su mirada, “haciéndolo solos”, habían puesto en ejercicio el “compañerismo” que habían aprendido:

Vanessa: Acá aprendes otras cosas que en las escuelas... valores... que por ahí en otras escuelas no te enseñan. Que acá sí.

Marilín: ¿Como cuál? ¿Qué valor, por ejemplo?

Vanessa: Y, por ejemplo, insisten con el compañerismo. Que en sí, es verdad. Porque si no hay compañerismo no podés seguir. Y se dio con la graduación, que al final la terminamos haciéndolo solos, y termino muchísimo mejor que haciéndolo con los profes.

(Vanessa, 27 años, estudiante de 5to año. RN° 85, entrevista. 12/11/18).

Desde mi perspectiva, los sucesos relatados permiten ver cómo las prácticas asociadas a la *gestión social* van siendo apropiadas por las y los estudiantes, pero en articulación con sentidos y valoraciones propias, que pueden no coincidir o incluso oponerse a lo esperado por las y los docentes. En ese aprendizaje despliegan resignificaciones que implican una dimensión creativa, participando activamente de la producción de las prácticas y sentidos que se despliegan en la escuela.

La *gestión social* y el involucramiento político de las y los jóvenes

Como fue desarrollado en los apartados anteriores, el involucramiento en las actividades vinculadas a la *gestión social* de la escuela se va dando, en la práctica, como una construcción heterogénea,

en la que las y los estudiantes se implican de modo dispar. A la vez, estas prácticas forman parte de un proceso de aprendizaje que se despliega en el transcurrir de la experiencia, al tiempo que las y los estudiantes van comprendiendo e "internalizando", como mencionaba Ariel, la propuesta escolar. En ese camino, algunos/as estudiantes se verán "transformados/as" y, como señala Carolina, se irán "involucrando en todo".

En el curso de ese aprendizaje, con todas sus tensiones y contradicciones, las y los estudiantes se van implicando en un hacer colectivo, en el cual la escuela misma adquiere existencia. Como destacaba Andrea (docente. RN° 68, entrevista. 27/08/18), "lo de gestión social muchos lo comprenden en cuanto que ven que el salón no se arma si ellos no están armados... que no se desarma si no lo hacen ellos". Es decir, sin la necesaria participación de las y los estudiantes, la escuela no se sostiene.

Por otro lado, es en ese mismo proceso, que se abren las posibilidades para la emergencia de lo político, y para el involucramiento de los estudiantes con el proyecto colectivo. Así, habitar la escuela de *gestión social* supone negociar, forzosamente, los compromisos prácticos con ese entorno (Massey 2005). Se trata de compromisos que se tejen en el mismo hacer, y cuyo significados, heterogéneos, se negocian y definen en el día a día (Fernández Álvarez 2015). Como vimos, esta participación nunca será total, y mientras algunas actividades son muy convocantes, como la organización de la graduación, otras recaen en un número relativamente pequeño de estudiantes: "[Siempre] éramos cinco o seis los que nos quedábamos al final para ordenar" (Antonia, 24 años, egresada. RN° 91, entrevista. 29/08/2019).

En la perspectiva de algunos/as de los egresados, lo que es más, habitar la escuela los inscribe en un conjunto de relaciones afectivas, con otros sujetos y con el lugar: "Acá no solo son tus profesores, sino que se tornan a ser tus compañeros, o entre comillas, como tus amigos" (Ariel, 21 años, egresado. RN° 45, entrevista, 10/12/18); "Yo de la escuela estaba enamorada... ¡enamorada de una institución! [Gesticula demostrando sorpresa, o incredulidad]. Por eso era como todo tan lindo. Es como que el amor te va moviendo" (Carolina, 20 años. RN° 94, entrevista. 16/08/19). Relaciones que, en sus palabras, los/as hace "sentirse parte": "Te hacen sentir parte... ¡de todo! de su vida, de la clase" (Antonia, 21 años, estudiante egresada. RN° 26, entrevista. 03/09/2018).

El "cuidado de la escuela", como describía Analía (egresada. RN° 96, entrevista. 29/08/2019), "te retribuye, te hace bien" porque permite "sentir el espacio como propio". "Acá es como que vos ya conocés, es tu casa", enfatiza más adelante en su relato. Al momento de la entrevista, la joven había terminado la escuela hacía ya cuatro años, pero continuaba yendo por las mañanas para colaborar en el jardín de infantes. Según sus palabras, esta relación con el lugar ya está "naturalizada": "Nosotras venimos acá, y es como... bueno: entramos acá, entramos allá, abrimos, nos tomamos mates, ponemos la pava, cebamos mate. Y eso no lo hacés en cualquier lado, no lo hacés en otra escuela. Es como otra casa".

Actualmente, en el jardín, Analía se encarga de la coordinación de un grupo que se conformó con las madres de los niños y niñas, con el objetivo de que "las madres también sientan este espacio que es para sus hijos, de ellas también". "Para mí siempre el sentido fue integrar a las madres, que se sientan el espacio propio, para que se apropien de la institución, de la escuela. Lo mismo que pasa en la nocturna", describe. En su relato, las tareas de cuidado de la escuela cobran centralidad como parte de esta apropiación:

Acá, viste, está lleno de tablones, lleno de cosas a la noche, pero después de eso, los cierran, los ponen allá, pasan el trapo de piso, dejan todo impecable, así, para que el jardín venga a la mañana. Y son todos los pibes y pibas que vienen a la noche, después de que terminan, guardan todo... la cocina, el patio... ¡todos los espacios son de todos! (Analía, egresada. RN° 96, entrevista. 29/08/2019).

En sentido contrario, es importante señalar que, si se tiene en cuenta el número global de estudiantes que han transitado por la escuela, quienes mantienen algún vínculo, ya sea asistiendo regularmente para colaborar, llevando a sus hijos/as al jardín de infantes, o al menos presentándose esporádicamente de visita, aquellos/as que conservan una participación activa y sostenida luego de egresar son efectivamente pocos/as.

Como sostiene Nespor (1994 *apud* Rockwell 2018:245-246), la escuela constituye un anudamiento temporal de relaciones entre sujetos, hasta cierto punto azaroso, que hace de la escuela un lugar de tránsito, “flojamente acoplado”. Un anudamiento que, para una importante mayoría, se interrumpe cuando llega el momento del egreso. Sin embargo, es necesario dejar apuntado, en contra de otras interpretaciones, que la interrupción de la participación en la escuela no debe impedir considerar otros modos que puede asumir el involucramiento político, menos evidentes, o menos “conscientemente radicales”, en términos de Gledhill (2000), pero no por ello menos significativos desde las experiencias de las y los sujetos.

En tal sentido, resulta sugerente recuperar el relato de Carolina, joven egresada. Reflexionando sobre su propio recorrido al finalizar la escuela, y algo desilusionada, detalla las dificultades y contratiempos que fue encontrando ante sus repetidos intentos de integrarse a otras actividades promovidas por la organización, y apuntala: “sentía que ya no era mi lugar. Y no por el hecho de que haya otros alumnos. Si no por el hecho de que... si yo ya terminé acá, ¡qué voy a venir a sentarme! Como que ya no me sentía parte de nada”.

Sin embargo, continuando con su narración, esgrime: “Ahora que no estoy militando, la escuela siempre la milito yo, desde mi parte”. Al repreguntar en la entrevista, y retomando su expresión, qué sería en su perspectiva “militar la escuela”, define: “Soy mucho más de la palabra, y del contar, del convivir, de llevar gente a los lugares, que más gente conozca, que se hable más. Hacer conocidas las cosas”. Finalmente, mientras muestra en su brazo un tatuaje del logo de la escuela, remata: Yo la escuela la llevo toda entera a dónde voy. Es como... ¡es mi vida! no es parte de mi vida, es mi vida [enfatisa] ¡y la llevo a dónde sea!” (Carolina, egresada. RN° 94, entrevista. 16/08/2019).

A partir de esos pasajes es posible dejar abiertos interrogantes acerca de las huellas de las experiencias escolares que, incorporadas ya a la vida de estos/as jóvenes y abiertas a otras posibles reformulaciones, trasvasan el tiempo y espacio de la escuela.

Reflexiones finales

En este trabajo exploré los procesos de construcción de una escuela para jóvenes y adultos/as, impulsada por una organización política en un contexto de desigualdad y pobreza urbana. Me propuse hacerlo desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes, cuyas experiencias en la trama de estas particulares propuestas educativas han sido relativamente poco estudiadas.

Como quise demostrar, la escuela adquiere existencia cotidiana por medio y a través del despliegue de un hacer colectivo, que en ese universo social recibe un nombre preciso: *gestión social*. Aunque el involucramiento de las y los estudiantes con ese hacer nunca es total, y varía según las actividades de las que se trate, constituye una condición necesaria para el sostenimiento de la escuela.

En tanto categoría socialmente construida, la *gestión social* remite a un conjunto diverso de prácticas, que las y los estudiantes deben desentrañar en el día a día de la escuela. De este modo, al desplegar parte de la variedad de prácticas y sentidos que dicha categoría social designa, apunté a señalar, en primer lugar, las contradicciones que forman parte del aprendizaje de ese hacer y que dan cuenta, a la par, del rol activo que asumen las y los estudiantes en el proceso de aprender. Así, en la tarea de encontrar sentido a su experiencia cotidiana, y ante una propuesta escolar que perciben diferente y que no acaban de comprender, las y los estudiantes expresan distintas tensiones, y pueden resistirse de maneras más o menos explícitas.

En segundo lugar, describí los sentidos contruidos por las y los estudiantes en torno al aprendizaje de la *gestión social* en el proceso escolar. Como parte de una experiencia formativa, estas prácticas van siendo apropiadas por las y los estudiantes, en articulación con sentidos y valoraciones propias. La descripción de las tensiones y conflictos en torno a la organización del festejo de graduación apuntó al modo en que estos aprendizajes son puestos en práctica, aún a contramarcha de la intención de las y los docentes.

Por último, de acuerdo a las vivencias relatadas por jóvenes graduados/as, las experiencias en torno a la *gestión social* se muestran como una vía para explorar los modos en que puede construirse el involucramiento con el proyecto colectivo. Haciendo, parte de las y los sujetos entablan relaciones con el espacio y entre sí, realizan inversiones afectivas que anudan trayectorias y las fijan, ocupando posiciones desde las cuales "sentirse parte" de la escuela. Sin embargo, y como contracara a la elocuencia con la que estos sentidos se expresan en ciertos casos, la gran mayoría de las y los egresados se desvinculan de la escuela al finalizar sus estudios.

Desde mi perspectiva, finalmente, el análisis desarrollado ofrece una vía de entrada para considerar la relación entre escuela y política desde la experiencia de las y los jóvenes estudiantes. A contramarcha de otras interpretaciones, en las que el sentido político de la propuesta educativa se comprende como derivación de la articulación entre las escuelas y las organizaciones que las gestan, o bien por el carácter de la relación que dichas organizaciones mantienen con respecto al Estado, propongo enfocar lo político como dimensión de la vida cotidiana, imbricada en la experiencia escolar, y como una construcción en la que los/as propios/as estudiantes tienen un lugar central.

Marilín López Fittipaldi es Doctoranda en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (FFyL, UBA). Es Docente auxiliar de 1era categoría en la Escuela de Antropología (FHyA, UNR) y miembro del Programa de Antropología y Educación del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEACU, FHyA, UNR). Es Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, Elena. 2005. *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.

Achilli, Elena. 2018. "Antropología y educación. Perspectivas, problemáticas y desafíos". In: *Antropología Social. Perspectivas y problemáticas*. v. 2. Santa Fe: Laborde.

Ampudia, Marina. 2013. "Educación y Autogestión. Estética Política y Autogestión. Estética política de los Bachilleratos Populares". In: *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el cono sur*, ed. R. Elisalde, R. Falero, N. Dal Ri & M. Ampudia. Buenos Aires: Buenos Libros.

Burgos, Alejandro, Nora Gluz e Mariel Karolinski. 2008. "Las experiencias educativas de los movimientos sociales: Reflexiones en torno a la construcción de autonomía". Pp 171-95 in *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-096/303.pdf>

Caisso, Lucía. 2014. *Una escuela como ésta. Experiencias educativas en un movimiento social de la ciudad de Córdoba (Argentina)*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Córdoba.

Caisso, Lucía. 2017. "Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular". *Etnografica* 21 (2): 341-364. doi: <https://doi.org/10.4000/etnografica.4933>

Cañedo Rodríguez, Montserrat. 2011. *Antropología política: temas contemporáneos*. Barcelona: Bellaterra.

Cerletti, Laura e Laura Santillán. 2015. "Lo 'histórico' en la investigación etnográfica: las presencias de múltiples temporalidades, dificultades y desafíos". *Boletín de Antropología y Educación* 9(9):115-120. Recuperado de: http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n09_e02a03.pdf

Consejo Federal De Educación. 2007. *Resolución N°33/07 y Anexo 01 Escuelas de Gestión Social*. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/33-07-anexo01.pdf>

Elisalde, Roberto. 2008. "Movimientos sociales y educación: Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos". In: *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*, ed.R. Elisalde y M. Ampudia. Buenos Aires: Buenos Libros.

Fernández Álvarez, María Inés. 2015. "Contribuciones antropológicas al estudio de las cooperativas de trabajo en la Argentina reciente". *Revista del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo (CESOT)* 7:37-64. Recuperado de: <https://ojs.econ.uba.ar/index.php/CESOT/article/view/1438>

García, Javier. 2011. *Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre 'Bachilleratos Populares' y Estado*. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1741/uba_ffyl_t_2011_se_garcia.pdf?sequence=3&isAllowed=y

García, Javier. 2018. *La producción cultural del sujeto crítico : construcciones de conocimientos en "Bachilleratos Populares"*. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/9989/uba_ffyl_t_2018_se_garciaja.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Giarracca, Norma; Miguel Teubal. 2007. "La rebelión de 2001: protestas, rupturas y recomposiciones". In: *Tiempos de rebelión: "que se vayan todos". Calles y plazas en la Argentina 2001-2002*, N. Giarracca, D. Mariotti & M. Comelli. Buenos Aires: Antropofagia.

Gledhill, John. 2000. *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*. Barcelona: Bellaterra.

Gluz, Nora. 2013. "Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política". *X Jornadas de Sociología*. Recuperado de: <https://cdsa.aacademica.org/000-038/606.pdf>

Grupo De Estudios Sobre Movimientos Sociales Y Educación Popular (GEMSEP). 2016. *Informe relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos*. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfqZ5MUd4OHRQM2NPMFk/view>

Ingold, Tim. 1993. "The temporality of the landscape". *World Archaeology* 25(2):152-74. doi: <https://doi.org/10.1080/00438243.1993.9980235>

Kruger, Miriam e Shirly Said. 2015. "Subjetivación política juvenil en Bachilleratos Populares: representaciones de estudiantes jóvenes sobre la política y el Estado". Pp1-19 in *XI Jornadas de Sociología*. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-061/885>

Kruger, Miriam e Shirly Said. 2017. "Hacer política desde la escuela: narrativas biográficas de jóvenes en Argentina". *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* 15(2):1085-96. doi: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1521920122016>

Ley De Educación Nacional N° 26.206. 2006. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

López Fittipaldi, Marilín. 2015. *Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico del proceso de construcción de un Bachillerato Popular en la ciudad de Rosario*. Licenciatura. Universidad Nacional de Rosario.

Manzano, Virginia. 2016. "Tramas de bienestar, membresía y sujetos políticos: La Organización Tupac Amaru en el norte argentino" *Revista Ensamble* 3:54-71. Recuperado de: <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/74/49>

Manzano, Virginia e Ana Ramos. 2015. "Procesos de movilización y de demandas colectivas: estudios y modos de abordar 'lo político' en la vida social". *Identidades* 5(8):1-25. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/54676>

Massey, Doreen. 2005. *For space*. Londres: Sage Publications.

Núñez, Pedro e Lucía Litichever. 2016. "Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina". *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 15(2): 90-101. doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-854>

Peirano, Mariza. 2002. "Rituais como estratégia analítica e abordagem etnográfica". In: *O Dito e o feito. Ensaios de antropologia dos rituais*. Río de Janeiro: Relumê Dumará, Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ.

Quirós, Julieta. 2014. "Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología". *Publicar* XII(XVII):47-65. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/4914>

Rockwell, Elsie. 2000. "Camino y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina". *Cuadernos De antropología Social* (13):53-64. doi: <https://doi.org/10.34096/cas.i13.4664>

Rockwell, Elsie. 2012. "Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar". *Educação e Sociedade* 33(120):697-713. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300003>

Rockwell, Elsie. 2018a. "Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?" In: *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf

Rockwell, Elsie. 2018b. "Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares". *Cuadernos de Antropología Social* 47:21-32. doi: <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>

- Said, Shirley. 2018. "Young people in Popular High Schools : Between individuation and political subjectivation". *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas* (28):141-57. doi: <http://dx.doi.org/10.17163/uni.n28.2018.07>
- Santillán, Laura. 2015. "La demanda por educación en barrios populares del Gran Buenos Aires: acerca de la militancia política, el voluntariado social y la actuación colectiva de los pobladores (1985 y 2015)". In: *XI Reunión de Antropología del MERCOSUR*. Montevideo, Uruguay.
- Santillán, Laura. 2019. "‘Nuestro norte son los niños’. Subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires". *Runa* 9628:57-74. doi: <https://doi.org/10.34096/runa.v40i2.6282>
- Sirvent, María Teresa. 2005. "La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina". *Revista Brasileira de Educação* (28):37-49. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100004>
- Svampa, Maristella e Sebastián Pereyra. 2003. *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.
- Torres Carrillo, Alfonso. 2017. "Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina". *Folios* 46:3-14. doi: <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios3.14>
- Weiss, Eduardo. 2015. "Más allá de la socialización y de la sociabilidad: Jóvenes y bachillerato en México". *Educação e Pesquisa* 41(Special issue):1257-72. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144889>

“FAÇA ESCOLA, FAÇA COLETIVO”. MOVIMENTOS SOCIAIS, JUVENTUDE E EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DESDE UMA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA (ROSÁRIO, ARGENTINA)

Resumo: Neste artigo, proponho analisar a produção coletiva de uma escola para jovens e adultos, promovida por uma organização política em um contexto de desigualdade e pobreza urbana, na cidade de Rosário, Argentina. Os dados empíricos nas quais a análise se baseia foram construídas a partir de um trabalho de campo etnográfico que venho realizando de 2011 até o presente. Destaco o caráter da construção inacabada e permanente que os projetos educacionais emergentes têm, ao mesmo tempo em que aponto a contribuição central que os jovens estudantes dão a esse processo. A análise busca documentar, por meio da exploração da categoria nativa “gestão social”, a experiência dos alunos no fazer coletivo da escola. Ao contrário de outras interpretações, abordo o político não como uma dimensão externa, mas inserida no cotidiano da experiência escolar, uma construção na qual os próprios alunos ocupam um lugar central.

Palavras-chave: Movimentos sociais; Experiências educacionais; Juventude; Gestão social; Envolvimento político.

“MAKE SCHOOL, MAKE COLLECTIVE”. SOCIAL MOVEMENTS, YOUTH AND EDUCATIONAL EXPERIENCES FROM AN ANTHROPOLOGICAL PERSPECTIVE (ROSARIO, ARGENTINA)

Abstract: In this article, I propose to analyze the collective production of a school for youth and adults, promoted by a political organization in a context of inequality and urban poverty, in the city of Rosario, Argentina. The empirical data comes from an ethnographic field work that I have been carrying out from 2011 to the present. I highlight the character of unfinished and permanent construction that the emerging educational projects have, as well as I point out the key contribution that young students make in this type of process. The analysis seeks to document, through the exploration of the native category “social management”, the experience of students in the collective making of the school. Unlike other interpretations, I approach the political not as an external dimension, but embedded in the everyday life of the school experience, a construction in which students themselves have a central place.

Keywords: Social movements; Educational experiences; Youth; Social management; Political involvement.

RECEBIDO: 30/04/2020

APROVADO: 08/01/2021

DOSSIÊ

Entre estigmas e afetos: a experiência escolar de jovens em uma periferia de Curitiba-PR

KAMILLE BRESCANSIN MATTAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR), CURITIBA/PR, BRASIL
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-8873-7271](https://orcid.org/0000-0002-8873-7271)

MARIA TARCISA SILVA BEGA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR), CURITIBA/PR, BRASIL
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-4330-8454](https://orcid.org/0000-0003-4330-8454)

Narrativas sobre a escola e a educação são constantes no cotidiano: seja nas conversas de vizinhança, entre familiares e amigos, seja nas campanhas político-partidárias e nos telejornais, é difícil encontrar alguém que não tenha uma opinião sobre o tema. No entanto, para além das meras conversas corriqueiras, afinal, como os próprios jovens compreendem a escola? Este artigo busca respostas a essa questão, a partir de pesquisa empírica realizada em um Colégio Estadual no bairro Uberaba, em Curitiba (Paraná), entre abril e julho de 2018¹. O objetivo central é observar como os jovens constroem e atribuem sentidos às suas práticas, relações e vivências no ambiente que é a escola. Dessa forma, nosso objeto de pesquisa se refere às interações as quais esse grupo, que são os estudantes, integram. No entanto, o elemento que norteia a análise parte do questionamento sobre as implicações do espaço urbano e suas qualificações nessas interações. Explica-se: estamos preocupadas em compreender se e em que medida a condição de periferia da região interfere ou integra as experiências escolares dos estudantes. Dito isso, dois conceitos são essenciais: o território e a experiência. Os sentidos dados às interações serão abordados a partir da concepção de experiência; a condição de periferia será trabalhada a partir do efeito que o território exerce nessa valoração.

1 O artigo decorre de dissertação intitulada *Entre Vilas: A sociabilidade juvenil como produtora de sentidos em um Colégio na periferia de Curitiba* (Mattar 2019). Nessa pesquisa, foram acompanhadas semanalmente as aulas das turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, principalmente nas disciplinas de Sociologia e Educação Física. Outras disciplinas e atividades foram acompanhadas esporadicamente, a depender, respectivamente, da permissão e proximidade com professores e da proposição de passeios, experimentos de Física dentro e fora da escola, conselho de classe, reuniões com pais e/ou responsáveis, entrega de boletim, entre outras.

Como “experiência” consideramos a maneira pela qual os jovens constroem o mundo, subjetiva e cognitivamente. Ou seja, tanto a partir das representações do mundo vivido, individual e coletivo quanto da percepção cognitiva do real, por meio de um trabalho reflexivo “dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem” (Wautier 2003: 181). Sendo assim, considera-se que essa construção é relacional. Por isso, o objeto de análise se volta para as interações – especialmente àquelas que se referem aos estudantes e às quais eles integram ativamente –, ocorridas no interior e com o Colégio.

A dimensão espacial das relações sociais – que integra nossa hipótese – se justifica a partir do conceito de “território”. Defende-se que a localização das escolas no espaço urbano é um dos fatores que moldam as experiências individuais e de grupos, repercutindo, inclusive, na interpretação e atribuição de significados à realidade de tais instituições e dos próprios sujeitos ali inseridos. Ou seja, além da ação do indivíduo, o espaço em que a escola está situada também importa, sobretudo porque essa noção não se restringe ao substrato material, mas abarca a dimensão dos valores, sentidos e significados atribuídos ao local (Santos 2006). Ainda, tal dimensão valorativa não se institui sem tensões, tendo em vista que, por ser resultado de processos sócio-históricos, a produção dos espaços da cidade está imbricada em relações de poder (Santos 2005, Lefebvre 2006 [1974]). Por isso, não se trata apenas de um mero espaço urbano, mas um “território” e em como este exerce certo efeito nas dinâmicas das relações e interações dos estudantes na e com a escola.

Autores como Andrade e Silveira (2013: 381) abordam tal condição a partir do conceito de “efeito-território”, o qual é definido “como os benefícios ou prejuízos socioeconômicos que acometem alguns grupos sociais em função da sua localização no espaço social das cidades”. O que não implica assumir condição e ação deterministas do espaço e das condições materiais sobre as relações sociais, mas propõe um caminho investigativo sobre as inter-relações entre as características dos espaços urbanos (infraestrutura, oferta de bens e serviços, vizinhança) e as características dos grupos sociais e, ainda, como tais condições repercutem ou não nas formas de viver. É esse último ponto que nos interessa, mais especificamente, no que diz respeito às dinâmicas escolares em espaços considerados como de periferia.

Vale evidenciar que a noção de “periferia” surge neste trabalho e decorre de um tensionamento. De um lado, de significações próximas ao senso comum, em que sua representação está habitualmente atrelada a uma perspectiva dominante (e estereotipada) desses territórios e seus habitantes, muitas vezes partindo da pobreza, da carência e da precariedade, para desqualificá-los e colocá-los como subalternos (Feltran 2010). Nesse sentido, este último autor justifica que essas visões estereotipadas também integram e operam o território das periferias, tornando-se elementos discursivos e de práticas que, manejados, marcam diferenças, dinâmicas e sociabilidades locais, por isso, integram nossas análises. O que não significa a assunção dessas condições como recursos explicativos suficientes e satisfatórios, mas como ponto e contraponto de observação da forma como surgem nas práticas cotidianas desses atores.

De outro, na tentativa de fugir de análises essencialistas, buscamos tensionar e abranger os significados de periferia a partir das práticas sociais em que concepções sobre o território aparecem. Dessa forma, considera-se a ambivalência e complexidade no/do mundo social, observando a mobilidade da categoria a depender dos contextos, situações e interações em que é manejada pelos atores sociais.

O que nos interessa nessa discussão, portanto, é compreender como o vínculo entre o território e a população ali residente a um conjunto de significados valorativos opera no ambiente escolar. Especificamente, como esse conjunto de significados adentra o ambiente da escola e integra a experiência desses estudantes.

Para tanto, esse trabalho está organizado em três momentos. No primeiro, será apresentada a caracterização da pesquisa, principalmente em razão do território em que o Colégio está inserido e do referencial teórico utilizado para pensar sobre o bairro. Nos dois tópicos seguintes, a proposta de análise é desenvolvida, primeiro a partir da noção de “estigma” de Goffman (1982) e, em seguida, a partir dos conceitos de “afetos” e “afetividade” (Le Breton 2012). Com “estigma”, pretendeu-se articular a caracterização da região e das *Vilas* ao redor do Colégio com categorias nativas de qualificação dos estudantes, em que os próprios se diferenciam entre *boyzinho* e *mimado*, *favelado* e *maloqueiro*, além de *bandido*. Neste momento, argumenta-se que tais qualificações decorrem da condição territorial e social em que o Colégio está, a qual é cotidianamente reconhecida enquanto periferia.

Já a concepção de “afetos” surge a partir do interesse em discutir a condição juvenil dos estudantes e suas formas de subjetividade. De tal forma que se torna, em nossa perspectiva, elemento constitutivo da rede de sociabilidade deles enquanto jovens e da atribuição de sentido ao espaço escolar. Por serem dotados de significados, consideramos que os afetos manejados pelos estudantes estão vinculados a um sistema de valor atrelado tanto à condição juvenil, quanto à condição territorial. Nesse sentido, para abordar as relações e interações estabelecidas entre eles dentro do Colégio, propomos discorrer sobre como as paqueras, as brigas e os confrontos, assim como a tecnologia, são mobilizados.

Por isso, o interesse em olhar para a escola a partir da perspectiva do efeito do território (Andrade e Silveira 2013), buscando evidenciar as relações e interações sociais que nela ocorrem e como estas interferem nas interpretações sobre a experiência social dos atores envolvidos, em nosso caso, os estudantes. Nessa perspectiva, como argumento central, defende-se que essa experiência, de um lado, é estigmatizada, pois estendem-se aos estudantes as marcas de distinção e marginalização impostas social e territorialmente às *Vilas* em que moram, estudam e vivem cotidianamente; de outro, é afetiva, pois está imersa numa trama de significados decorrentes da rede de sociabilidade e afetos dos estudantes dentro da escola.

A caracterização da pesquisa: as fronteiras, o colégio e as *vilas*

No ano de 2018, em que foi realizado o trabalho de campo, o Colégio pesquisado contava com 632 estudantes matriculados, distribuídos entre Ensino Fundamental – EF (12 turmas), Ensino Médio Regular – EM (06 turmas) e Educação de Jovens e Adultos – EJA (02 turmas), nos turnos matutino (9º ano do EF ao 3º ano do EM), vespertino (6º ao 8º ano do EF) e noturno (EJA, EF e EM). Somente no Médio Regular, série de ensino de nosso interesse, eram 191 estudantes². Do total de matrículas,

2 Dados disponibilizados pelo Setor de Disseminação de Informações Educacionais e elaborados pela Superintendência da Educação, Diretoria de Assistência a Projetos da Educação e Centro de Informações Educacionais (SUED/DIRPE/CIE), da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR).

179 tinham famílias cadastradas no Programa Bolsa Família³, ou seja, 28,32%⁴; além disso, pelo menos quatro apresentavam necessidades especiais, como surdez, déficit cognitivo grave e déficit motor⁵.

A equipe escolar era composta de: uma diretora (mulher), 42 professores⁶, cinco pedagogas (todas mulheres), seis funcionários administrativos da secretaria (entre homens e mulheres), uma bibliotecária (mulher) e nove profissionais de serviços gerais (limpeza, jardinagem e cozinha; com a prevalência de mulheres ocupando tais cargos)⁷. Ainda, havia um caseiro que morava no terreno atrás do Colégio, sendo responsável por sua manutenção e segurança quando este estivesse vazio, além do capelão, que atuava voluntariamente, em conjunto com a atividade das pedagogas. De forma geral, considerando o número de matrículas, o Colégio pode ser considerado de estrutura e tamanho médios⁸.

Em termos geográficos, o Colégio localiza-se na borda do bairro Uberaba, quase na divisa com o Boqueirão, bairro vizinho, e se mistura com as grandes lojas de departamento, as avenidas de trânsito rápido e os comércios locais. Não é difícil perceber a mudança de paisagem na passagem de um bairro a outro, em que “os prédios altos e comerciais dão lugar aos comércios de vizinhança e às áreas residenciais e se intercalam entre condomínios fechados recém-construídos e casas, às vezes de alvenaria, às vezes de madeira” (Mattar 2019: 59). Essas divisas também vão, aos poucos, se apresentando física e verbalmente em relação ao próprio bairro em que o Colégio está inserido: os caminhos do trilho do trem, a Rodovia BR-277, as Avenidas das Torres e Salgado Filho, os canais dos rios Belém e Iguaçu, “que ao cortar e contornar o bairro, delimitam suas fronteiras internas e externas” (*ibidem*).

Essas fronteiras, muitas vezes, ao delimitarem o entorno, instigam uma oposição e uma dualidade entre noções de “um dentro” e “um fora”, o que é defendido por Mayol (2013 [1994]) como o elemento definidor da noção de bairro. O autor está preocupado acerca de como a forma de uso cotidiano do bairro transforma aquele espaço urbano em algo conhecido, em que os indivíduos se sentem reconhecidos, positiva ou negativamente. Essa situação proporcionaria apropriações subjetivas sobre bairro, a partir da progressiva aprendizagem sobre aquele espaço. Aprendizagem que “vai progredindo mediante a repetição do engajamento do corpo do usuário no espaço público” (Mayol 2013 [1994]: 40). Trata-se, em outros termos, de considerar as marcas impostas pelos usuários ao espaço do bairro por meio do seu uso cotidiano e habitual.

Desde 1890, quando predominavam no bairro em foco as plantações de subsistência e a atividade agropecuária, a Avenida Salgado Filho, à época estrada de acesso ao município vizinho de São

3 Programa Social implementado pelo Governo Federal, em 2003. Visa ao combate da pobreza e da desigualdade por intermédio da transferência de renda, atuando pela articulação de políticas públicas. Por isso, uma das condicionalidades para cadastro é a matrícula dos dependentes em instituições de ensino.

4 Para fins de comparação, em outros dois Colégios onde também realizamos trabalho de campo, nos bairros Portão e Cidade Industrial, essa taxa é, respectivamente, de 4,54% e 18,8%. Os dados são de 2018 e foram disponibilizados pela SEED/SUED/DIREPE/CIE – Disseminação de Informações Educacionais.

5 Dados obtidos por meio da pesquisa empírica, contabilizados em razão das relações estabelecidas, por isso, não representam um número fechado, mas sim uma amostra parcial.

6 Dados informados pela SEED/SUED/DIREPE/CIE – Disseminação de Informações Educacionais.

7 Exceto o número de professores, os demais dados foram obtidos por consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2018.

8 Levando em conta que, no ano de 2018, entre os 134 colégios estaduais da cidade que ofertavam o Ensino Médio, o número de matrículas variava entre 77 e 3.837 alunos.

José dos Pinhais, era um importante eixo de escoamento de rebanhos, configurando-se como uma das divisas importantes da região, entre as implantações do alto e do baixo Uberaba (Mattar 2019; Belmiro 2019). Delimitações que, apesar de sofrerem algumas alterações, constituem até hoje elementos de referência sobre as fronteiras do bairro, que habitualmente é dividido pelos seus moradores entre *Uberaba de cima* e *Uberaba de baixo*, ainda em referência à mesma avenida (Brandalize 2017; Belmiro 2019).

Essas demarcações, a despeito de nem sempre coincidirem com os limites apresentados pelos indivíduos dentro do Colégio durante o período de trabalho de campo, certamente refletem a história de um bairro separado e recortado, de maneira que as delimitações entre *acima* ou *abaixo do rio*, por exemplo, são referências cotidianas de todos os atores escolares ao se referirem aos canais fluviais do Rio Belém. Estes são utilizados tanto para indicar o local e a distância da residência dos estudantes em relação ao Colégio quanto para apresentar e qualificar as regiões próximas.

É a partir do uso habitual, no caso exemplar dos canais, que se promove o que Mayol (2013 [1994]) chama de a privatização progressiva do espaço público, em que se cria a noção de continuidade entre aquilo que é o mais íntimo, a casa e o desconhecido, a rua. De onde surge a relação entre o “dentro” e o “fora” do bairro, à medida que este é apropriado pelos indivíduos. O bairro é, assim, atravessado pelo limite entre o espaço público e o privado, tendo em vista que, muitas vezes, torna-se o prolongamento da habitação, constituindo-se, como relembram Magnani (2003) e Pereira (2010), o espaço intermediário entre a rua e a casa. Nesse sentido, o bairro é o lugar de uma relação com o outro como ser social, assim, “sair de casa, andar pela rua, [...] inscreve o habitante em uma rede de sinais sociais que lhe são preexistentes (os vizinhos, a configuração dos lugares, etc.)” (Mayol 2013 [1994]: 41).

O Colégio está inserido nessa “rede de sinais” de tal forma que suas relações internas também carregam os códigos e as marcas do bairro. Dos estudantes, a maioria não apenas é residente do bairro, mas das Vilas, regiões administrativas menores, que cercam o Colégio⁹. Já o corpo docente, o grupo pedagógico e administrativo (diretores, funcionários da limpeza e da secretaria), muitos têm ou tiveram relações estreitas com o bairro: uns são moradores e outros moraram durante a infância e adolescência e, apesar de terem mudado de local de residência, continuam a ter familiares e frequentam a região. Dessa forma, não é de se estranhar que as dinâmicas, relações e os valores do bairro adentrem e constituam também as dinâmicas, relações e os valores dentro do Colégio.

Não é à toa, nos arredores e corredores do Colégio, a constante e recorrente referência às *Vilas*¹⁰ da região, as quais, mais do que uma menção a uma demarcação administrativa feita pela Prefeitura do Município, cristalizam uma forma de qualificação, valoração e/ou identificação dos seus habitantes, interações e modos de viver cotidianos. Nesse sentido, o conhecimento sobre os lugares, os trajetos do dia a dia, as relações de vizinhança e com os comerciantes, os sentimentos sobre o território, todos esses são

9 Vale pontuar que, habitualmente, a denominação das Vilas resulta do processo de loteamento dos territórios realizadas pelos próprios moradores. Dessa forma, não obedecem, a rigor, definições formais-legais, apesar de incorporadas, posteriormente, pelas políticas públicas e transformadas em delimitações administrativas do município. Esse processo de regulamentação e incorporação dos lotes tanto aos mercados imobiliários formais quanto ao processo de urbanização da cidade é tratado por Belmiro (2019), a partir da experiência coletiva da Vila União Ferroviária, na região conhecida como Bolsão Audi-União, no bairro do Uberaba, em Curitiba (Belmiro 2019; Belmiro, Bega 2018).

10 Ao nos referirmos às *Vilas* da região em itálico, temos a pretensão de distinguir a concepção de “Vila” enquanto demarcação administrativa oriunda (e apropriada) pela Prefeitura Municipal em relação à forma como os atores sociais da região, principalmente, os estudantes, se referem a territórios específicos em torno do Colégio, resgatando e enfatizando esta segunda forma.

elementos que produzem e organizam o dispositivo cultural e social segundo o qual “o espaço urbano se torna não somente objeto de um conhecimento, mas *o lugar de um reconhecimento*” (Mayol 2013 [1994]: 43, grifo do autor). É, sobretudo, uma forma de conhecer, apresentar e se inserir nos sistemas de valores e redes de relações da região.

Segundo os estudantes, o Colégio fica na divisa entre três *Vilas*: Lorena, Meia Lua e Cidade de Deus (CDD), reunindo jovens dessas três localidades.

Imagem 1: Localização do Colégio no B. Uberaba e Vilas – I



Fonte da imagem: Mattar, adaptado do Google Maps, 2019.

A diferença entre as *Vilas* está longe de fazer menção apenas à infraestrutura e distância ao Colégio. A cada coordenada de sua localização, os estudantes adicionam uma série de atribuições e valorações, as quais variam entre considerações sobre o grau de periculosidade e violência da região; a existência de pontos de venda de drogas; a referência a locais de trabalhos dos familiares, residência de amigos ou a outros estabelecimentos tidos por eles como pontos importantes, como o *bar do Vitor*, *ao lado do mercadinho*, e a pastelaria próxima ao posto, onde um dado colega trabalha; a condição das casas da região, em que há a diferenciação entre os sobrados, condomínios e as *casinhas da Cohab*¹¹, ou ainda dicas, conselhos e avisos sobre os trajetos e caminhos a serem evitados ou possíveis de passagem, tendo em vista que éramos consideradas como *de fora*.

Todos esses referenciais explicitam o uso habitual do bairro, o que também implica o conhecimento sobre um sistema de valor, constituído por códigos de linguagem e comportamentos, posto ser uma convenção coletiva tácita, não escrita, mas conhecida e legível por todos, em que a submissão ou transgressão se torna passível de comentários e olhares (Mayol 2013 [1994]). Mas as sinalizações

11 É o modo como boa parte dos estudantes faz referência às moradias decorrentes do Programa Minha Casa Minha Vida, implementado pela Companhia de Habitação Popular em Curitiba (COHAB).

espaciais também evidenciam as demarcações e fronteiras internas que, a nosso ver, repercutem nas qualificações e valorações entre esses territórios e seus habitantes dentro do Colégio.

De modo geral, quando tratamos a cidade enquanto espaço social tem-se a pretensão de referenciar essas condições, em que as concepções sobre as regiões e suas localidades sofrem influência das dinâmicas sociais que estão ali inseridas (Schmid 2012; Lefebvre 2006 [1974]). Nesse sentido, o que autores como Caldeira (2011), Kowarick (2009) e Silva (2014) defendem é que o local de moradia, além de não estar restrito a uma condição geográfica, reflete um processo de exclusão e discriminação social, em razão do modelo da urbanização brasileira.

Silva (2014) argumenta que o modelo de ocupação territorial brasileiro decorre do processo em que as atividades industriais e comerciais estão concentradas nos centros urbanos, e a população de baixa renda é redistribuída para as periferias precárias, distantes da metrópole, o que constitui o padrão “centro-periferia” de urbanização, característico principalmente até a década de 1980 (Belmiro 2019; Caldeira 2011; Kowarick 2009). Esse movimento é responsável pelo que chama de “periferização da pobreza” e está intrinsecamente relacionado ao regulamento do loteamento de terras e ao enriquecimento dos terrenos, repercutindo na valorização das áreas centrais e não deixando alternativa para os mais pobres além da migração/ocupação das áreas mais distantes, menos valorizadas e em piores condições de infraestrutura e moradia (Belmiro 2019, Kowarick 2009, Santos 2017). O aparecimento das favelas e cortiços, a partir da década de 1960, se remete a esse processo.

No entanto, junto com a concentração da pobreza e das condições precárias, esses lugares carregam marcas valorativas negativas (Santos 2017), que podem se estender à estigmatização e discriminação de seus moradores (Goffman 1982) e às formas de gestão dos espaços urbanos. Segundo Telles (2015), os conflitos que se colocam no e pelo espaço urbano se desdobram em torno do ordenamento e agenciamento desse “urbano” e seus dispositivos de poder. Em processos mais recentes, ações de urbanização das favelas e periferias, como a gentrificação, por exemplo, podem ser vistas como processos de expansão metropolitana, mas também enquanto ampliação das fronteiras de mercado. Em consequência, as lógicas e os circuitos mercadológicos se estendem aos modos de vida e de habitar a cidade, produzindo formas de controle da gestão desses espaços. O que nos interessa é ressaltar a cidade enquanto espaço produzido a partir de dispositivos e relações de poder e, por isso, constituída por “territórios” (Santos 2005; Lefebvre 2006 [1974]; Telles 2015).

De forma que o território (e a cidade) é uma produção, resultado de processo histórico, de base material e social das ações humanas. Com isso, busca-se entender quais as implicações dessa distribuição que, em um primeiro momento, utiliza-se de condições aparentemente geográficas – “centro-periferia” –, para evidenciar a carga valorativa das dinâmicas sociais que estão inseridas nessas condições. Logo, o que significa esse “centro” e essa “periferia” e como essas concepções foram construídas no processo de formação da cidade.

Dito isso, de um lado, não é viável desconsiderar as marcas e cargas valorativas que a desigualdade das condições materiais impõe à vida cotidiana, constituindo-se em elemento tanto de reprodução de iniquidades e visões estereotipadas quanto de mobilização dos próprios atores sociais a que

são impostas (Feltran 2010). Isso porque a categoria de “periferia”, como já discutido de início, não é suficiente em si mesma, mas está inserida em um processo urbano de produção das cidades brasileiras.

De outro lado, é importante dimensionar que há compreensões sobre essa categoria que não advêm apenas de uma oposição binária e polarizada com o “centro”, mas como um espaço social de dinâmicas próprias (Frúgoli Jr. 2005; Durham 2004 [1986]). Magnani (2003) e Pereira (2010) apontam, respectivamente, como no discurso dos *rappers* e pichadores de São Paulo (SP) a concepção de periferia mobilizada, muitas vezes, enfatiza mais o pertencimento e surge enquanto elemento de afirmação e superação que de carência. A partir disso, os autores propõem outras categorias sobre o espaço urbano, como “pedaço” e “quebrada”, para compreender a ambivalência e complexidade das interações sociais na cidade. Nesse sentido, mais que um espaço social, propomos aqui um olhar sobre a cidade a partir dos territórios que a compõem e dos sentidos que, ao serem tratados como “periferia”, “centro”, “quebrada”, “vila”, etc., podem assumir.

Por isso, “centro” e “periferia” são tomados aqui como categorias relacionais, com tensões e aproximações. Assim, nosso interesse recai em olhar para a escola e para a cidade a partir da perspectiva do “território” (Andrade, Silveira 2013), questionando qual o efeito que este exerce na experiência social dos atores envolvidos em determinado espaço, considerando as condições e estruturas de desigualdades sociais impostas a eles, mas também como e quando essas categorias são mobilizadas e manejadas pelos sujeitos sociais. Em nosso caso, temos os estudantes de uma escola pública e a forma como constroem sua experiência nessa instituição como foco.

Entre *as vilas* e o colégio: O estigma que se estende aos estudantes

Além das próprias configurações internas, há condições externas que se constituem enquanto elementos que pautam e qualificam as relações e os convívios cotidianos no Colégio, especialmente aquelas atribuídas a alguma das *Vilas* próximas. Neste tópico, pretendemos abordar esse conjunto de elementos, buscando observar como o território em que o Colégio está adentra esse espaço escolar.

Logo em um dos primeiros dias frequentando a instituição em tela, já fomos apresentadas a uma série de atribuições da região, em que aparecem as qualificações sobre o que é considerado perto, longe, a presença do limite com o bairro vizinho e, o mais importante, a dificuldade e o receio em se falar sobre o tema (Mattar 2019). Situação que muitas vezes aparece como forma de não dizer exatamente onde se mora, substituindo a precisão da localização pela justificativa de que se pode ir andando ao Colégio, que não se chega a morar no bairro limítrofe do Boqueirão ou, ainda, na fala de um sujeito de pesquisa, que “venho de lá, mas do lado de cá do rio”.

Às sete horas e 30 minutos, quando os estudantes estão chegando ou ao final do turno da manhã, às 11 horas e 50 minutos, é possível perceber que a maioria vai e volta a pé a suas casas, normalmente se aglomerando em grupos em razão da direção em que se localizam as residências. Por isso, não é de se espantar que as dimensões do quanto é longe ou perto sejam associadas ao tempo de uma caminhada.

A caminhada, muitas vezes, também aparece como algo mais que um marcador temporal, emergindo como indicador da relação com o bairro e entre os próprios estudantes.

Ir a pé é o meio empregado pela grande maioria dos estudantes para frequentar as aulas, e qualquer situação ou possibilidade de deslocar-se de outra forma impacta em comentários entre eles. Ir de carro é uma grande *mordomia* que, além de exaltar certas condições materiais, evidencia a disponibilidade dos pais ou responsáveis em fazer isso. Isso se expressa em comentários como o seguinte: “Nossa, teu pai até te traz pro Colégio, é muito mimada!” (Mattar 2019). Tal frase, quando dita, não passa despercebida e, dependendo com quem a interação está sendo feita, pode soar como uma brincadeira entre amigos ou uma ofensa, causando até mesmo alguma discussão mais acalorada. De forma que ir até o Colégio, as maneiras de se ir e de onde se vem constituem algo mais que a forma de chegar à escola. Trata-se de um elemento que, ao ser manejado pelos estudantes, nos trazem indícios sobre a relação entre o Colégio e o bairro.

Nesse sentido, as *Vilas* aparecem no interior do Colégio, não apenas para indicar o local de residência, mas para instituir marcas e qualificações sobre os estudantes e sobre a própria escola. Diferente das demais *Vilas*, cuja denominação é assumida pelos órgãos públicos, a menção à CDD aparece como um “apelido” valorativo atribuído pelos estudantes, o qual eles mesmos associam e explicam: *Cidade de Deus, igual ao filme*. Remete-se, assim, a uma produção cinematográfica nacional lançada em 2002, sobre a realidade de dois jovens em uma favela carioca nos anos 1970.

Talvez não por mera coincidência, a CDD é também associada às áreas mais pobres, perigosas e violentas da região, principalmente, pela existência de pontos de venda de drogas. Nesse sentido, a caracterizam como *um lugar de dar medo*, em que “teria pobre mesmo”, buscando distanciá-la das áreas ao redor do Colégio que, apesar de também serem reconhecidas como regiões pobres, não são atreladas à venda de drogas e à existência de armas de fogo ou ainda à presença de habitações do Programa Minha Casa Minha Vida¹², construídas pela Cohab, como ocorreria na *Vila* em questão.

A Vila Lorena, a despeito de não se equiparar às qualificações da CDD, também é caracterizada por condições de pobreza e casas mais simples, mas morar nessa *vila* não causa constrangimentos aos estudantes, que não parecem ter problemas em dizê-lo. Já a Vila Meia Lua é qualificada como tendo as melhores condições de moradia e, coincidentemente ou não, pouco se fala dela.

De certa forma, as condições de pobreza e marginalidade mobilizadas para qualificar algumas das regiões próximas podem ser associadas à desqualificação recorrente do Colégio pelos próprios estudantes, os quais afirmam que só estudam ali por ser a instituição mais próxima de suas casas, “por falta de opção” ou ainda expressam desdém quando questionados sobre a continuidade da matrícula no próximo semestre. O desprezo pelo Colégio é evidenciado, muitas vezes, pela forma como os estudantes se referem “àquela” realidade, ao enfatizarem que na referida escola os colegas não querem saber de nada ou que a instituição é muito ruim. Como se os problemas enfrentados ali cotidianamente fossem inexistentes em outros Colégio e não decorressem da existência e execução de uma série de políticas públicas direcionadas ao sistema educacional do Estado.

12 Programa Social desenvolvido pelo Governo Federal e executado em parceria com Estados, municípios, empresas e movimentos sociais. Visa a facilitar e até mesmo subsidiar as condições de acesso a um imóvel por meio de financiamento facilitado.

Apesar do tom de *zoeira*¹³, as piadas sobre a qualidade da merenda servida durante o intervalo são exemplificadoras desta condição, em que, ao brincarem com os nomes das empresas fornecedoras dos alimentos, enfatizam que, diferente de outras escolas, ali só pode ser a *pobrelândia* (Mattar 2019). O que chama atenção na piada não é a ênfase na condição de pobreza atrelada ao Colégio, mas principalmente o menosprezo dos próprios alunos ao tratar dessa condição. Ser pobre e estar em uma região pobre aparece aqui como justificativa e marcador pelo fato tanto da comida ser ruim quanto de uma suposta má qualidade de ensino ou, ainda, diante do desinteresse dos estudantes que frequentam a escola.

Dessa forma, mais que considerar as desigualdades e carências materiais em suas narrativas, como é o caso das piadas, há outros significados que emergem dessas qualificações sobre o Colégio. Recorrentemente, são mobilizadas pelos próprios estudantes ao atribuírem a condição de *favelado* e *maloqueiro* a certos grupos e de *boyzinho* ou *mimado* a outros, adjetivações que parecem repercutir nas interpretações sobre o Colégio e em estigmas aos alunos.

As categorias *boyzinho* e *mimado* apareceram atreladas a certas facilidades tanto financeiras e materiais quanto nas relações familiares. Em um dos casos, as brincadeiras e cobranças implícitas sobre essa condição surgem pouco antes do intervalo, em razão de um garoto de um grupo de amigos ter levado um pacote de salgadinho de uma marca reconhecida. O que desencadeou comentários como “*é muito boyzinho*”, seguido, de um lado, da troca de olhares entre os colegas em busca da confirmação mútua sobre o dito; de outro, da recusa e do constrangimento do garoto em aceitar a condição. Para argumentar a respeito e reforçá-la, os amigos, inclusive, frisam que ele também compra refrigerante na padaria, estabelecimento em que os produtos seriam bem mais caros. Toda a conversa transcorre em tom de brincadeira e envolta de gargalhadas, situação que, apesar de não desencadear nenhum conflito, por se tratar de um grupo reconhecido de amigos, certamente gera desconforto no dono do petisco, tendo em vista que é o único a permanecer quieto, sem risadas e sem ver graça na situação.

Além dos produtos consumidos no intervalo, outros fatores não passam despercebidos entre os alunos e são utilizados como elementos característicos da condição de *boy*, como, por exemplo: não precisar trabalhar; permanecer em casa o dia todo; ir de carro para a escola, entre outros. Situações que, quando explicitadas, são imediatamente justificadas pelos estudantes, seja por ajudar a mãe nas tarefas domésticas e nos cuidados com os irmãos mais novos, seja por participar das atividades profissionais informais realizadas pela família, como, por exemplo, a venda de doces feitos em casa.

De um lado, há a justificativa e o desconforto daqueles que recebem tal titulação; de outro, há a provocação e euforia daqueles que passam despercebidos a essa regra. De forma que a condição de *boyzinho*, mesmo que não se torne uma ofensa grave e não configure razão consistente para uma briga mais séria, é utilizada como marcador dentro do Colégio pelos estudantes por meio da brincadeira, da graça e da piada. Situação bastante diferente de quando os termos *favelado* e *maloqueiro* aparecem.

Nesses casos, os comentários se constituem em uma forma de menosprezar os colegas e justificar a baixa qualidade do Colégio, ao afirmarem que *certos* estudantes “estão nem aí com nada” e que “não

13 Termo utilizado pelos estudantes e mobilizado enquanto categoria analítica por Pereira (2016) para abordar tanto o modo como os próprios jovens se referem às brincadeiras feitas entre eles nas escolas frequentadas quanto à apropriação desse espaço por esses sujeitos a partir de tais interações. Neste trabalho, compartilhamos desse entendimento para as análises seguintes sobre afeto, território e juventude.

teria como recuperar”, pois, estes já saberiam o que seria certo ou errado e, ainda assim, escolhem agir da pior forma. Uma série de elementos constitui essa categoria do *favelado ou maloqueiro*, a qual, juntamente com a pobreza e irresponsabilidade de comportamento, pode surgir com proximidade ao uso de drogas, principalmente a maconha.

A droga se configura em um diferencial que aproxima estudantes à condição de violência e criminalidade e chega, inclusive, a ser utilizada como elemento para justificar o sentimento de medo de alguns em relação a outros. Mesmo que, durante o período de trabalho de campo, tais condições tenham sido mobilizados apenas discursivamente. Essa articulação entre venda/uso de drogas, violência e criminalidade aparece recorrentemente atrelada a uma das *Vilas* próximas ao Colégio, a qual é reconhecida justamente a partir desses elementos, conforme já assinalado. Esses referenciais se estendem aos estudantes na medida em que são vistos frequentando tal *Vila* fora do horário de aula, em quantidades e pontos específicos que indicam no “imaginário social” (Taylor 2010) a relação entre o estudante e as drogas¹⁴.

Discussões e conflitos entre grupos específicos na sala de aula é acontecimento recorrente e habitual nas turmas, entretanto, em algumas dessas ocasiões, o confronto chega a extrapolar tais paredes e se dirige à coordenação, o que, inevitavelmente, gera uma correria e movimentação pelo pátio e na sala das pedagogas. Em uma dessas ocasiões, dois grupos, um de garotos e outro de garotas, se provocaram a tal ponto que uma acusação de roubo de material e uma ameaça de agressão surgiram e tomaram conta da escola. Dentre as idas e vindas da situação, que incluíram revistar material de todos os estudantes da turma, proibi-los de participar do intervalo e infinitas broncas e ocorrências, o grupo de garotas começou a ficar mais nervoso e discutir entre si.

Isso porque enquanto umas não aguentam mais “sofrer as ameaças” dos garotos, outras pedem insistentemente para que se fale baixo e se interrompam as provocações, querendo acabar com a situação o mais rápido possível. As considerações ganham ou não força e justificativa à medida que outras características são adicionadas à história. No caso das ameaças e do possível perigo que um dado colega apresenta, surge inevitavelmente o fato de, supostamente, usar drogas e ter relações com pessoas específicas fora do Colégio. Quando a narrativa não aparece explícita, como nessa discussão específica, emerge nas entrelinhas, diante da explicação de que “ninguém mexe com eles [os referidos garotos], nem as pedagogas, [...] podem ver, elas nunca brigam com eles” ou, ainda, por meio de um sussurro preocupado, verbalizado na expressão *todo mundo sabe*.

O que não se confunde, nem está estritamente relacionado aos estudantes que moram na região, tendo em vista que há uma distinção entre os vistos como potenciais ameaças – e vinculados à venda e/ou ao uso de drogas – e aqueles considerados apenas como pobres. Nesta segunda forma, a noção de pobreza aparece, em um primeiro olhar, atrelada à carência e precariedade material, e entre os próprios estudantes surgem falas e comportamentos na tentativa de se afastar dessa condição. Isso porque a falta

14 O conceito é usado para se referir ao modo habitual como as pessoas “imaginam” sua realidade social que, por ser partilhada entre grupos, possibilita e confere legitimidade a práticas comuns. Assim, abarca mais que um conjunto de ideais, pois implica em normatizações construídas e construtoras a partir desses imaginários (Taylor 2010).

material se estende a características valoradas negativamente sobre o grupo de discentes, enquanto desinteressados, indisciplinados e marginalizados.

Inclusive, sendo os responsáveis por caracterizar, segundo os próprios colegas, o Colégio como ruim, justamente por não o “aproveitar corretamente” como uma *oportunidade* de sair de tal condição. De qualquer forma, mesmo quando tentam se distinguir, é a noção do grupo que prevalece, sendo o desinteresse o elemento que une o coletivo de estudantes e do qual individualmente alguns querem se distanciar. Diferentemente dos elementos da droga e do crime, como formas de o grupo marcar e demarcar a especificidade de alguns alunos daquela escola, justamente para diferenciá-lo do todo.

Assim, na narrativa dos estudantes, enquanto a droga é usada como forma de qualificar um ou outro estudante específico, em termos de criminalidade e violência, a pobreza aparece, normalmente, atrelada a um modo geral do grupo se comportar, reforçando noções de que tanto a escola, como a educação são desinteressantes e desvalorizadas. As categorias de *favelado*, *maloqueiro* e até mesmo *vileiro* – esta última surge mais na fala dos professores – emergem para caracterizar os comportamentos dos estudantes, ora para demarcar a diferença entre eles, no caso da droga, ora para constituir-los enquanto grupo unificado, no caso da pobreza. Ambas os caracterizam de forma negativada, a ponto de justificar a precariedade e qualidade “daquele” Colégio.

Ainda, categorias como *boyzinho*, *favelado* e *maloqueiro* evidenciam como as características grupais e individuais são mobilizadas em razão das relações e interações em que estão inseridas. A depender com quem e de que forma, é possível ser classificado em uma ou outra categoria, sendo que a diferenciação ou aproximação com o grupo são elementos constituintes, inclusive para o corpo docente e a direção.

Entre estes, a condição de pobreza, em termos explícitos e verbalizados, é articulada como fator de criminalidade da região. Em muitas ocasiões, a ênfase está no perigo local, de maneira que os mais antigos profissionais do Colégio e que também moram pelos arredores orientam aos *novatos* que não andem para muito longe e, se o fizerem, não levem os celulares, pois o risco de roubo é grande. Num primeiro olhar, em relação aos estudantes, tal condição aparece ao se referirem à *clientela*¹⁵ da escola, como sendo de jovens *periféricos* ou da *periferia*, justamente em razão das condições precárias da região, em termos de oferta de bens e serviços e de renda familiar, justificando para tanto que muitos moram *pra lá do rio*¹⁶ ou que não teriam condições de comprar mais de uma peça do uniforme.

De forma que a noção de periferia também fica atrelada e condicionada à carência e falta de condições materiais. Entretanto, mais que isso, as ideias de periferia e pobreza surgem para caracterizar, qualificar e impor condição valorativa aos modos de vida, de ser, falar e se comportar desses estudantes, ao trazerem junto com elas concepções disfarçadas de conselhos sobre a higiene destes em razão de piolhos ou a frequência de lavagem dos uniformes; acerca da capacidade e do interesse no processo de aprendizagem; ou, ainda, sobre uma suposta desvalorização da educação em geral e da própria perspec-

15 Alguns professores usam esse termo para se referirem aos grupos de estudantes, mas não é uma unanimidade. Entretanto, como também é utilizado no PPP, optamos por incluí-la na análise, tendo em vista que nas ocasiões em que foi usado, referia-se justamente às condições periféricas dos estudantes.

16 Morar *para lá do rio*, o canal Belém ou na beira dele, implicava habitar uma das regiões mais pobres dos arredores do Colégio, embora não significasse viver nas áreas mais perigosas, que eram atribuídas aos locais em que se cogitava o comércio de drogas.

tiva de futuro. Essa visão, além de reforçar a concepção de periferia a partir da carência e da falta, traz o julgamento moral sobre as formas de vida e comportamento.

Assim, a pobreza, além de ser muitas vezes articulada a interpretações sobre a caracterização da região como violenta e perigosa para aqueles *de fora*, recaía sobre os estudantes na constituição de um modo de comportamento, caracterizado e pautado ao redor de concepções de precariedade, falta de recursos e carência, inclusive no que diz respeito à adesão a práticas educacionais e escolares. Ou seja, resultando em estigmatização desses estudantes como desinteressados e irresponsáveis com o cotidiano escolar e as atividades propostas, sem preocupação com o próprio futuro e à mercê das carências materiais da região.

Há ainda outra categoria que surge entre as narrativas e o comportamento dos estudantes, a de *bandido*, a qual era normalmente articulada como parte do repertório para impressionar, causar medo ou até mesmo compor as *zoações* dentro da escola, sem que necessariamente haja alguma intenção ou vinculação com qualquer prática criminosa. Pereira (2016) evidencia condição semelhante em colégios da periferia de São Paulo, onde os alunos também mobilizam essa categoria como formas de sociabilidade, acionadas como parte do repertório nas conversas e em comportamentos que visavam a demonstrar força e virilidade ou a integrar o jogo da *zoeira*. A referência a ser *bandido* aparece ora para impressionar ou causar impacto, ora para confrontar os colegas, que durante alguma discussão em sala também reivindicavam essa condição.

Em uma das aulas acompanhadas, o termo surgiu nesse sentido em razão de uma briga entre estudantes por causa do excesso de conversa e barulho em sala. Um deles estava interessado em fazer perguntas para o professor e, depois de pedidos insistentes deste para que a turma ficasse quieta, mandou os colegas “calarem a boca”. A situação não foi bem recebida por todos, tendo em vista que um dos estudantes se levantou, entre empurrões de carteiras, para encarar o colega, intimando-o a uma briga.

Nenhum dos dois se esquiva do confronto e, um deles, junto à exaltação corporal, reivindica a condição de ser *bandido* para amedrontar o outro. Ao passo que o colega, na mesma agressividade, provoca-o insinuando que não seria homem suficiente, pois só brigaria se chamasse os amigos. Enquanto um reivindica o *bandido* como condição de poder, o outro o coloca como covardia, ao atrelá-lo à necessidade de “outros amigos” para defendê-lo. Após intervenção dos demais colegas e do professor, a situação se acalmou e os dois envolvidos, entre resmungos, olhares tortos e caras fechadas, voltaram para seus lugares, sem que qualquer outra menção a uma possível briga fosse feita.

Essa situação, além de mostrar as tensões internas da categoria, indica que o significado do termo *bandido* se modifica a depender do contexto, da situação e dos atores que o mobilizam e da forma o fazem, possuindo certa plasticidade (Feltran 2010). São os próprios atores que tensionam os significados do termo, em torno do qual as diferenças produzidas são valoradas a partir dos estudantes que o mobilizam e de como eles concebem o “ser *bandido*” (Zaluar 2015). A demonstração de poder e a revelação da covardia aparecem à medida que são requisitadas pela interação, transparecendo os significados de bandido para cada um deles. No entanto, ambos se revelam propensos a sustentar – mesmo que momentaneamente – uma lógica guerreira de confronto por meio de atos violentos, ao se valerem

da imposição de um tom de voz elevado, da exaltação dos movimentos do corpo e até mesmo de chutes e empurrões nas carteiras próximas.

Com isso, pretende-se evidenciar que uma série de condições, que não necessariamente estão relacionadas aos conteúdos programáticos das disciplinas e à realidade estritamente educacional, são mobilizadas no processo de construção da experiência desses estudantes no ambiente que é a escola. Nesse processo, muitas vezes, aspectos relacionados ao bairro surgem de forma que estigmatizam esses discentes. No entanto, é justamente por não considerar apenas a repercussão negativa do território sobre o comportamento – tampouco que o território é a única dimensão de interferência – que no próximo tópico pretende-se discutir como a condição juvenil, também decorrente da vivência cotidiana e habitual sobre a região, adentra e se faz existir no espaço escolar, em que bairro, juventude e escola se encontram.

Entre paqueras, brigas e tecnologias: a experiência que vem dos afetos

A escola, para os estudantes, não é um espaço à parte e descolado da realidade que vivem fora da instituição; ela é mais um espaço onde ocorrem os processos de construção da experiência dos indivíduos, de forma que essas circunstâncias não estão vinculadas nem exclusivamente à condição de ensino, nem somente à territorial, mas se articulam constantemente. Por isso, neste tópico, pretendemos abordar como a condição juvenil e os afetos aparecem na constituição da experiência dos estudantes, na qual o território surge como suporte, em meio ao contexto dos signos e repertórios manejados.

A abordagem a partir da noção da “experiência” é construída em oposição à concepção de que a identidade individual está ligada a um único papel social, o qual constituiria o cerne de cada ser e de suas ações sociais (Dubet 1994). Adotar essa abordagem para tratar dos estudantes se justifica, de um lado, por considerá-los a partir de uma perspectiva ativa, enquanto atores sociais que participam do processo de construção da própria experiência social, sem que seja algo estruturalmente imposto pela sociedade e suas instituições (Mattar 2019). É neste ponto que propomos os afetos e, mais especificamente, a maneira como são manejados e expressados, como categoria para discutir essa apropriação dos estudantes sobre sua própria experiência na escola. De outro lado, considera-se que a condição de estudante é uma, dentre tantas outras, que constituem os atores em questão, tendo em vista o fato de serem também jovens¹⁷.

Aqui, vale discorrer brevemente sobre como a noção dos “afetos” e a “afetividade” são entendidos neste trabalho. Consideram-se os “afetos” como o resultado do processo cognitivo, social e cultural no qual as emoções são postas em marcha a partir da expressão individual ou coletiva. Nas palavras de Le

17 Considerar a condição de juventude implica em reconhecer tanto que os constitutivos identitários desse grupo já não se restringem à fábrica, aos partidos ou à escola, ou seja, às instituições rigidamente definidas, quanto que se configuram como um grupo heterogêneo e “se definem e organizam em torno de bandeiras, objetos, crenças, estéticas e consumos culturais que variam de acordo com o nível socioeconômico, as regiões, o grau de escolaridade” (Reguillo 1998: 58) e uma série de outros elementos, como a raça, a etnia e o gênero.

Breton (2012: 72), “o indivíduo interpreta as situações através de um sistema de conhecimento e valores. A afetividade exibida é seu resultado”¹⁸.

Com isso, pontua-se duas dimensões importantes para a leitura e justificativa da abordagem dos afetos: são relacionais e estão inseridos em um sistema cultural. Isso implica que as emoções pertencem a um repertório cultural, a partir do qual são sentidas, percebidas e expressadas pelos indivíduos. Ou seja, as emoções estão atreladas a um sistema simbólico, que as torna inteligíveis, reconhecidas e legitimadas por grupos. Dessa forma, não são meras substâncias biológicas, ou restritamente respostas fisiológicas; são resultados de processos cognitivos complexos, que pressupõem uma rede de significados culturais e decorrem de dinâmicas de aprendizado e interpretação sobre a realidade. De tal forma que, pelos signos que as legitimam, as emoções se tornam vetores essenciais da interação, ao informar aos atores sobre os sentimentos mútuos. Assim, “as emoções são modos de filiação a uma comunidade, uma forma de se reconhecer e poder comunicar junto, sobre um fundo emocional próximo” (Le Breton 2012: 73)¹⁹.

Neste trabalho, são os estudantes que constituem nosso grupo de interesse, a partir da sua condição juvenil. É por intermédio dessa perspectiva que propomos as categorias da paquera, das brigas e das tecnologias para abordar os afetos e a afetividade entre e dos estudantes, por considerar que a noção de juventude se constitui enquanto expressão desse conjunto sensível. A importância dessa condição para este trabalho é pontuar que esses afetos – decorrentes de um sistema de valor vinculado à condição juvenil – aparecem não apenas como vetores da rede de sociabilidade dos estudantes, mas, principalmente, como elementos de atribuição de sentido ao espaço escolar.

A dimensão da paquera surge durante a pesquisa a partir de duas perspectivas principais. Primeiro, por ser uma das temáticas mais presentes nas rodas entre os estudantes, o que mobilizava as conversas e a atuação destes. Segundo, pela suposta contradição de ser uma das condições mais presentes e perceptíveis no Colégio, ao mesmo tempo em que é uma das mais inacessíveis, principalmente se você está fora do circuito de paqueras. Ou seja, se alguém não participa e integra os grupos de atores da paquera, nem maneja e identifica os sinais e signos delas, além de mostrar uma suposta inaptidão a integrá-los, escancara que é um estranho por ali.

A paquera é um grande mobilizador do comportamento e das conversas entre os estudantes no Colégio, no âmbito da qual olhares provocadores, tímidos e constrangidos se deixam escapar, porque muitas vezes a atenção durante a aula está dispersa. Talvez, por isso, o lugar em que os alunos sentem é tão revelador e dinâmico: em uma semana, podem estar junto com os grupos de amigos; em outra, mais próximos dos *crushes*²⁰ ou, ainda, lado a lado quando a paquera se torna um relacionamento mais sério.

18 Tradução realizada pelas autoras. Na versão original: “El individuo interpreta las situaciones através de su sistema de conocimiento y de valores. La afectividade desplegada es su resultado” (Le Breton 2012: 72).

19 Tradução realizada pelas autoras. Na versão original: “Las emociones son modos de afiliación a una comunidad, una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, bajo un fondo emocional próximo” (Le Breton 2012:73).

20 Termo, emprestado da língua inglesa, que os estudantes utilizam para se referir às pessoas com as quais estão se relacionando brevemente ou a respeito de quem têm interesse em paquerar. O termo *crush* se diferencia do *rolo*, pois este segundo já pressupõe a existência de uma relação, mesmo que ainda de maneira inicial ou informal.

Principalmente nas aulas em que as regras e a dinâmica de sala são mais flexíveis que o tradicionalmente cobrado, com as carteiras em fileiras e os lugares marcados.

A aula de Sociologia, muitas vezes, se encaixa nessa possibilidade, em que os estudantes aproximam as carteiras para assistir às aulas, sem necessariamente seguir os lugares previamente decididos pela coordenação. De forma que, além de impactar um possível roteiro pré-programado pelos professores, a lógica da paquera interfere na dinâmica dos lugares, na maneira como a aula vai transcorrer e até mesmo no fluxo de estudantes que aparecem à porta ou buscam razões para sair da sala e acessar o pátio, ainda que por breves minutos.

A sala de aula, entretanto, não é o único ambiente em que essas interações ocorrem, já que essa atividade permeia todos os espaços escolares. Desde os corredores, durante a troca de professores, até as escadarias dos blocos de salas, quando se *gazeia*²¹ aula para paquerar, além do pátio, durante o intervalo, momento em que é mais aceita pela Coordenação, mesmo que acompanhada de uma série de restrições e olhares proibitivos. De qualquer forma, o intervalo é o momento em que os grupos desfilam: é a hora de serem vistos, para aqueles mais desinibidos, ou se recolherem, para os mais tímidos.

As garotas, dessa forma, se revezam no espelho do banheiro para arrumar os cabelos e ajustar o uniforme, deixando-o mais rente ao corpo, tanto quanto permitido pelas pedagogas e pela diretora. Entre os garotos, alguns exibem seus bonés e óculos escuros, andando cheios de autoridade pelo pátio; outros permanecem na quadra de futebol e, entre um lance e outro, provocam as garotas na arquibancada, jogando o moletom tirado durante o jogo, dedicando algum lance ou até mesmo iniciando alguma briga entre os outros jogadores²².

De fora, a impressão é que todos sabem o que acontece no circuito das paqueras. São os próprios estudantes que contam que o *povo* do Colégio é assim, não precisa nem de aliança para avisar que alguém começou a namorar e “logo quando sabe [o *povo*], se joga em cima”, evidenciando, de um lado, que a situação de paquera é um dos elementos das conversas e do interesse dos alunos e que todos estão acompanhando o que acontece. Ou seja, há um consenso mínimo entre os signos e o sistema simbólico que constituem esses repertórios. De outro lado, as paqueras também se constituem em jogos de sedução dentro da escola, sobre quem está paquerando quem e sobre os compromissos assumidos. Situação que, em nosso ver, repercutia no fato de alguns estudantes e seus grupos se mostrarem mais ou menos cobiçados nessas relações, o que poderia, inclusive, ser um motivo de briga entre eles. Pois, interessar-se por e seduzir alguém que já se encontrasse em um *rolô*, mesmo que este não assumisse o compromisso de um namoro, tomava a forma de uma afronta.

As brigas e os confrontos, assim como as paqueras, também apareciam como elementos importantes na constituição da sociabilidade entre os estudantes e, às vezes, até aconteciam por causa destas

21 É um termo e/ou gíria local utilizada para o ato de ausentar-se das aulas para ficar com os amigos e colegas, seja dentro da própria escola, seja nos seus arredores.

22 Um ponto interessante é a forma como as redes de amizades e paqueras entre os estudantes LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e outros grupos) se instauram, pois há especificidades em relação às estratégias de sedução, presença e embate em relação àquelas manejadas pelos estudantes heterossexuais e, inclusive, particularidades quanto às interações afetivas entre os grupos. Aqui, infelizmente, não trazemos o grau de detalhamento necessário que permita aprofundar satisfatoriamente essa discussão, mas é importante evidenciar que o coletivo de estudantes e suas formas de interação apresentam ainda mais complexidade do que aqui apresentamos. Portanto, há uma limitação da análise proposta em termos de identidade, sexualidade e gênero.

últimas. Entre as garotas, consistiam em provocações verbais ou olhares por meio dos quais se encaravam, sem que nenhum conflito físico se instaurasse. Mesmo que nenhuma palavra fosse dita entre os grupos, tais condutas não ocorriam sem interações, em que a troca de olhares agressivos e as caras fechadas, seguidas de cochichos e deboches entre as amigas, se impõem. Muitas vezes, como assinalado, eram as próprias paqueras que pautavam os confrontos entre os grupos de alunas, quando não era raro ouvir a justificativa de que “se ela continuar dando em cima do meu homem vai ter briga”. Essa situação se assemelha às formas de confronto entre os estudantes LGBTQIA+, inclusive em termos de aproximação em redes de amizades com as garotas.

Diferente do que acontecia com os garotos, entre os quais os confrontos físicos pareciam mais latentes e as motivações eram diversas, desde paqueras até confusões com grupos distintos, de fora do Colégio. Pelas brigas, era possível perceber os coletivos de afinidades e amizades: no caso dos confrontos físicos, os amigos mais próximos logo se juntavam para ajudar os protagonistas, o que formava aglomerações no pátio, que só se dispersavam com a chegada das inspetoras e pedagogas. Momento em que as brigas cessavam e os alunos, num acordo coletivo instantâneo, passavam a negar o ocorrido, o que também demonstra a formação de grupos de afinidade e noções de pertencimento variáveis de acordo com as relações e interações que surgem. Dessa forma, tal qual ocorria com as paqueras, o que se percebia é que nem todos os atores escolares tinham acesso às informações sobre as razões para que as brigas acontecessem; em nosso caso, na maioria das vezes, era preciso esperar algumas aulas para que os motivos da confusão comesçassem a aparecer e os estudantes mais próximos se sentissem confortáveis para nos atualizar dos ocorridos.

O que nos interessa pontuar é que, além das paqueras e das brigas estarem inseridas em uma rede de signos e valores atrelados à condição de jovens desses estudantes, no interior da qual a forma de usar o boné, arrumar o cabelo, amarrar a camiseta do Colégio para ajustá-la ao corpo, usar ou deixar de usar uniforme e tantos outros detalhes no vestir-se, andar e falar, etc., compõem um modo de comportamento reconhecido pelo grupo, inserido numa lógica dos afetos. Os afetos constroem a rede de sociabilidade desses jovens, sendo manejados dentro desse sistema simbólico, o qual, muitas vezes, mesmo que não de forma restrita e exclusiva, articula-se com a dimensão territorial.

Dessa forma, faz parte do repertório da paquera a troca de olhares, a sedução, mas também a expressão agressiva de uma suposta vantagem ou o controle sobre uma paquera, como expresso na fala “se ela continuar... vai ter briga”. Assim como a referência ao termo *bandido*, discutida anteriormente. Fazê-la implica usar os signos e valores imbricados no grupo e na região, a partir do repertório afetivo que tal condição significa. Ou seja, ao trazer a noção de *bandido*, muitas vezes, os estudantes querem se mostrar uns aos outros enquanto homens fortes e corajosos ou outras características que estejam inseridas nesse repertório afetivo e cultural. Trata-se de marcar uma posição dentro desse circuito por meio do afeto e mais: significa pôr em prática a habilidade de manejar as emoções em razão do que se quer mostrar sobre si mesmo (Le Breton 2012).

Essa dinâmica exige a referência a um contexto específico de interações e acontece a todo momento, na forma pela qual os estudantes pretendem se mostrar aos outros, ora como sedutores, tímidos e sensíveis, ora como bravos, agressivos e seguros, revelando um jogo de forças e de poder a partir dos

afetos. A essa altura, questiona-se até que ponto o território se articula com a dimensão dos afetos. Aparentemente, o território surge como contexto em que essa rede simbólica se referencia, proporcionando signos e valores que dão bases aos significados e ao repertório afetivo mobilizado.

Nessa discussão, o uso da tecnologia surge como instrumento importante da forma como as relações e interações são estabelecidas no Colégio. Essa condição será abordada, principalmente, em relação ao acesso à internet e à utilização de telefones celulares, que são elementos presentes no cotidiano de forma bastante intensa, seja para interagir nas redes sociais como o *Instagram* e trocar mensagens pelo *WhatsApp*²³, seja a partir das funções acessadas nos próprios celulares, como fotos e músicas. O que muitas vezes pode se configurar como um grande desafio para o andamento da aula, tendo em vista que o uso de fones de ouvidos, por exemplo, é atitude constante entre eles, mesmo durante uma conversa.

Para a maioria dos professores ou gestores, as tecnologias se constituem em um dos grandes problemas contemporâneos da escola e motivo da falta de atenção dos estudantes, que estão mais interessados em mexer nesses aparelhos do que prestar atenção dos conteúdos da aula. Já para os estudantes, o uso dos aparelhos celulares e da internet é um dos principais elementos de sociabilidade, sendo tão requisitado entre eles, que uma prática habitual é a venda da senha do *Wi-Fi* destinada aos funcionários (professores, secretaria, direção e coordenação pedagógica), em preços que podem variar de R\$5,00 a R\$10,00²⁴. É possível obter a isenção desse valor entre amigos muito próximos ou, no caso de uma paquera em andamento, em que o acesso ao *Wi-Fi* se constitui como moeda de troca e privilégio diante dessas relações, tendo em vista que é sinal de grande *parceria* ou *interesse* (Mattar 2019).

Autores como Green e Bigum (1998) argumentam que a juventude tem se tornado pioneira na exploração dos modos de vida e das interações pautados em relações digitais e virtuais a partir da tecnologia, mesmo que reconheçam que tais condições sociais não se restrinjam apenas às culturas juvenis. Em termos escolares, Pereira (2010) enfatiza a dimensão geracional que pauta as relações nesse ambiente, em que professores, gestores e alunos operam a partir de lógicas de ação distintas, as quais muitas vezes se integram a partir de tensões nesse espaço. De um lado, os dois primeiros segmentos valorizam concepções de ordem, respeito às regras institucionais e disciplina; de outro, o terceiro grupo valoriza a diversão imediata e o confronto à tais regras.

Nessa perspectiva, Green e Bigum (1998) abordam os jovens na escola a partir da figura do “alienígena de sala de aula”. Com isso, buscam enfatizar os comportamentos contemporâneos juvenis vinculados às mídias e redes digitais e virtuais de comunicação, que são cada vez mais um dos componentes do processo de interação e interpretação do mundo, ao mesmo tempo em que são vistos com reticência e resistência por parte dos professores e gestores, quando presentes no ambiente escolar.

23 O primeiro é uma rede social *on-line* que permite o compartilhamento de conteúdos de mídia em vídeo, foto e texto a todos os usuários do aplicativo ou a grupos restritos de seguidores, além da troca privada/particular de mensagens, e o segundo serve, basicamente, como meio de troca privada/particular desses conteúdos de mídia por meio de mensagens instantâneas via internet entre os contatos ou grupos previamente criados.

24 Essa situação exige, de tempos em tempos, uma reação dos gestores do Colégio, sendo necessária a troca de senha com frequência, pois, devido ao número de acessos, a rede fica sobrecarregada e mais lenta, inviabilizando o uso. Foi justamente em um dia no qual a rede da internet estava sobrecarregada e causando grandes aborrecimentos aos gestores que fomos alertadas, em meio a desabaços e reclamações, sobre a existência dessa prática. Das estratégias para conseguir essa informação, a mais efetiva parecia ser a proximidade familiar entre estudantes e funcionários da secretaria, seja na obtenção direta entre pais e filhos, seja por meio de um irmão mais novo que, ao acompanhar o expediente de trabalho, obtém o acesso como forma de distração. De toda forma, por parte dos estudantes, pouco se contava sobre isso.

No caso dos estudantes, a forma como usam as tecnologias não se restringe a reforçar vínculos já construídos entre os atores, mas também demonstrar para os colegas seus grupos de pertencimento e interação. Exemplos disso, são as *selfies*, imagens tendo a figura de si próprios como centro, capturadas constantemente e, quando possível, postadas imediatamente nas redes sociais.

Nesses momentos, as relações de proximidade eram demonstradas e reforçadas, tanto a partir de brincadeiras afetivas e elogios, da paquera – pois as interações tecnológicas também eram utilizadas como recursos de aproximação nesse circuito – quanto de *zoeiras*²⁵. Daí a grande procura pela senha da rede de *Wi-Fi* do Colégio, tendo em vista que a maioria dos estudantes possuía o plano de internet móvel pré-pago ou sem dados de navegação suficientes para usá-lo de forma imoderada.

Dessa forma, os estudantes usam a tecnologia, principalmente através da internet, para levar à sala de aula os elementos que constituem a cultura juvenil fora desse espaço. O ritmo das músicas de *funk* e *rap* que ocupam cotidianamente os espaços da escola, ao soarem nos celulares ou ainda se fazem presentes nas danças e *passinhos* coreografados, são exemplos de como essa condição emerge e é acionada a cada brecha entre as formalidades das aulas.

Não são à toa o gênero musical e o arsenal mobilizados, tendo em vista que, muitas vezes, vêm carregados de expressões de pertencimento e identidade entre grupos e, especificamente, naquele grupo de estudantes. A música aparece como expressão importante da cultura juvenil no ambiente escolar, e os pedidos do Grêmio estudantil em anos anteriores para que pudessem tocá-las no intervalo reflete essa condição. Assim como a negativa vinda da coordenação, que atribui à presença da música possíveis desordem e caos. Pereira (2010), a partir da categoria das *zoeiras*, sustenta a tese de que essas relações de brincadeiras e provocações feitas pelos e entre os estudantes são uma forma de tentar impor o seu ritmo frente ao ritmo escolar.

Nesse sentido, o autor ressalta e justifica que boa parte dos elementos que formam as redes de sociabilidade dos estudantes são reconhecidos, muitas vezes, pelo corpo docente e coordenações como indisciplina, desrespeito e desinteresse (Pereira 2010, 2016), sendo limitada a essa compreensão a condição de aluno que se sobressai (Mattar 2019). No entanto, se, de um lado, o uso da tecnologia marca um modo de ser jovem, constituindo-se inclusive em importante elemento de sociabilidade, de outro, muitas vezes, é o componente afetivo que mobiliza essa rede de convivências e a insere numa trama de significados: paquerar, pertencer, brigar, confrontar, ouvir música e dançar, entre tantas outras formas de manejar os afetos, a partir das relações em que se está inserido.

O que nós pretendemos é demonstrar que certos comportamentos dos estudantes dentro do Colégio decorrem de sua condição juvenil, eis que se constituem como elementos manejados por eles enquanto jovens, para construir suas redes e laços de sociabilidade. Nesse sentido, o Colégio se coloca como um dos espaços privilegiados do encontro e da interação de diversos modos de ser jovem. Porém, mais que isso, trazemos a dimensão do afeto e, com isso, buscamos associar esse modo de ser jovem também com uma forma de sentir e interpretar o mundo ao seu redor.

25 Esses comportamentos chegavam inclusive a abranger nossa relação com eles, pois não era raro que os estudantes mais próximos pedissem para tirar *selfies* conosco.

As emoções não são apenas processos fisiológicos, são também interações e, portanto, produto de processos sociais e culturais. A expressão dessas emoções se materializa em um conjunto de signos demonstráveis e interpretáveis aos outros (Le Breton 2012). De forma que os afetos estão impregnados de significados, sendo elementos potenciais para a interpretação de como os jovens atribuem sentido à experiência escolar.

Trata-se de observar o caráter social das emoções e a importância dos contextos culturais nas formas de experimentar o sentir afetivamente e, aqui, a dimensão territorial pode ser articulada, justamente, por se configurar como contexto dessa rede simbólica. Ou seja, a partir do território, têm-se os signos e valores que constituem a base de significados do repertório afetivo que norteia as relações e interações entre os atores sociais. Por isso, pensar a escola e a experiência desses sujeitos implica em questionamentos sobre que escola é essa que está sendo vivenciada, material, subjetiva e cognitivamente e quem são esses estudantes.

Considerações finais

A presente problematização se desenvolveu com a finalidade de propor que a experiência dos estudantes na escola não é decorrente e determinada apenas pelo sistema educacional propriamente dito ou pela constituição do indivíduo em relação a um único papel social decorrente deste: o de aluno. Nesse sentido, argumenta-se que uma série de elementos como a paquera, as brigas e os confrontos, a música que escutam, os estilos de vestir, os esportes, atividades que praticam, os modos como sentem e outros elementos que integram a sociabilidade dos jovens são articulados e mobilizados por eles para atribuir sentidos às suas práticas sociais e experiências na escola, assim como o local de residência e as valorações simbólicas que são atribuídas aos territórios, estejam no centro ou na periferia, como nas *Vilas e quebradas* (Pereira 2010).

Longe de uma análise rígida e fixa, propomos uma interpretação da experiência dos estudantes a partir da articulação entre os conceitos de estigma e afeto. Sob essa luz, o processo de estigmatização desses jovens em relação às condições sociais e territoriais da região em que moram e estudam se vincula e divide espaço com o processo de atribuir sentido à escola, por meio de um potencial sociabilidade dos afetos.

De forma que, de um lado, os estigmas incorporados pelos estudantes e impostos a eles são reflexos das condições de desigualdades sociais e de formas de demarcar tal condição nesses sujeitos, bem como de valorar negativamente a escola. De outro lado, os afetos se mostram como elementos importantes na construção das redes de sociabilidade, mas também, ao constituí-la, tornam-se elemento de significação da escola e das relações que ali ocorrem, como uma forma de apropriação daquele espaço pelos estudantes. Assim, estigma e afeto se intercalam, se sobrepõem e se articulam nesse caminho percorrido pelos estudantes em vivenciar a escola e construir uma experiência nesse ambiente.

O argumento central é que esse processo de atribuição de sentido ocorre a partir das relações e interações entre os indivíduos, considerando as maneiras em que tais grupos manejam os signos e va-

lores do repertório cultural em que estão inseridos, seja em termos territoriais, afetivos ou juvenis. Por fim, questiona-se: se não a experiência desses jovens, o que, afinal, daria sentido à escola?

Kamille Brescansin Mattar é Doutoranda e Mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista CAPES – DS.

Maria Tarcisa Silva Bega é Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora Titular da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, Luciana Teixeira e Leonardo Souza Silveira. 2013. “Efeito-território: explorações em torno de um conceito sociológico”. *Revista Civitas* 13(2): 381-402. doi: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.14295>

Belmiro, Luís e Maria Tarcisa Silva Bega. 2018. “Desigualdade social e o processo de urbanização de Curitiba: o caso do Jardim Parque Iguaçu”. *Tempo da Ciência* 25: 147-161. doi: <https://doi.org/10.48075/rtc.v25i49.20038>

Belmiro, Luís. 2019. *Da lama ao caos: a urbanização de Curitiba vista do Bolsão Audi-União*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66413>

Brandalize, Nina Melh. 2017. *Uberaba e suas histórias*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná.

Caldeira, Teresa. 2000. *Cidade de muros*. São Paulo: Editora 34.

Dubet, François. 1994. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Durham, Eunice. 2004 [1986]. “A sociedade vista da periferia”. In: *A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify.

Feltran, Gabriel. 2010. “Periferias, direito e diferença: notas de uma etnografia urbana”. *Revista de Antropologia* 53(2): 565-610. doi: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2010.37711>

Frúgoli Jr, Heitor. 2005. “O urbano em questão na Antropologia: interfaces com a Sociologia”. *Revista Antropologia* 48(1): 133-165. doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012005000100004>

Goffman, Erving. 1982. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.

Kowarick, Lúcio. 2009. "Produção do espaço urbano e lutas sociais". In: *Escritos Urbanos*. São Paulo: Editora 34.

Le Breton, David. 2012. "Por una antropología de las emociones". *Revista Latinoamericana de Estudios Sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* 10 (4): 69-79. Disponível em: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/208/145>

Lefebvre, Henri. 2006 [1974]. *A produção do espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Paris: Editions Antropos.

Magnani, José Guilherme. 2003. "A antropologia urbana e os desafios da metrópole". *Tempo Social* 15(1): 81-95. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000100005>.

Mattar, Kamille Brescansin. 2019. *Entre Vilas: a sociabilidade juvenil como produtora de sentidos em um Colégio na periferia de Curitiba*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62770?show=full>

Mayol, Pierre. 2013 [1994]. "Primeira parte: morar por Pierre Mayol". In *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. v. 2., org. M. de Certeau. Petrópolis: Editora Vozes.

Pereira, Alexandre Barbosa. 2010. "*A maior zoeira*": experiências juvenis na periferia de São Paulo. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo.

Pereira, Alexandre Barbosa. 2016. "A Juventude como questão: alteridade e autoridades em escolas da periferia de São Paulo". *Revista Antropológicas* 27(1): 102-131. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-623654713>

Poker, José Geraldo. 2013. "Os sentidos de compreensão nas teorias de Weber e Habermas". *Revista Trans/Form/Ação* 36(1): 221-244. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-31732013000400014>

Reguillo, Rossana. 1998. "El año dos mil, ética, política y estéticas: imaginarios, adscripciones y prácticas juveniles. Caso mexicano". In: "*Viviendo a toda*". *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, org. M. Margulis et al. Santa Fé de Bogotá: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.

Santos, Milton. 2006. "A força do lugar". In: *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora da USP.

Santos, Milton. 2005. "O retorno do território". *OSAL: Observatorio Social de América Latina* 6 (16): 252-261. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>

Santos, Viviane Vidal Pereira dos. 2017. *Viver em condomínios verticais do programa "Minha Casa, Minha Vida" na periferia de Curitiba-PR: pós-ocupação, trajetórias e sociabilidade*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/48936?show=full>

Silva, Madianita Nunas da. 2014. "Produção dos espaços informais de moradia na metrópole de Curitiba". *Revista Mercator* 13(1): 63-78. doi: <https://doi.org/10.4215/rm2014.1301.0005>

Schmid, Christian. 2012. "A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional". *GEOUSP – Revista Espaço e Tempo* 32: 89-109. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2012.74284>

Taylor, Charles. 2010. *Imaginários sociais modernos*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.

Telles, Vera. 2015. "Cidade: produção de espaços, formas de controle e conflito". *Revista de Ciências Sociais* 46 (1): 15-41 Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2423>

Wautier, Anne Marie. 2003. "Para uma Sociologia da Experiência. Uma Leitura Contemporânea: François Dubet". *Revista Sociologias* 09: 174-214. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222003000100007>

Zaluar, Alba. 2004. "Masculinidades, crises e violências". In: *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

ENTRE ESTIGMAS E AFETOS: A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE JOVENS EM UMA PERIFERIA DE CURITIBA-PR

Resumo: Este trabalho é resultado de pesquisa empírica, baseada em observação participante e realizada em escola da rede pública estadual em Curitiba, Paraná. De forma geral, pretende-se discutir a experiência dos jovens em termos escolares. A hipótese é que essa experiência é marcada pelas condições territoriais e sociais em que a escola está inserida: uma periferia. Por isso, pergunta-se se a condição de periferia da região repercute nas experiências dos estudantes. As interações no interior da escola e com a região se constituem nos objetos centrais, a partir dos quais defendemos que, de um lado, esta experiência é estigmatizante; de outro, é afetiva. Nesse sentido, argumenta-se que o processo de estigmatização se vincula e divide espaço com o processo de atribuir sentido à escola, por meio de uma potencial sociabilidade dos afetos. Por fim, questiona-se: se não a experiência desses jovens, o que, afinal, daria sentido à escola?

Palavras-chave: Sociologia Urbana; Juventude; Experiência escolar; Efeito-território; Afetos.

BETWEEN STIGMAS AND AFFECTIONS: THE SCHOOL EXPERIENCE OF STUDENTS IN A PERIPHERY OF CURITIBA -PR

Abstract: This paper is the result of empirical research carried out in a public school in the city of Curitiba, Paraná State, Brazil, based in participant observation. In general, it intends to discuss the experience of young people in the school environment. Our hypothesis is this experience appears marked by the territorial and social conditions in which the school is inserted: a periphery. Therefore, the article questions if the condition of the region's periphery affects the students' school experiences. Interactions within the school and with the region are the central objects, from which we defend that, on the one hand, this experience is stigmatizing; on the other, it is affective. Thus, it is argued the stigmatization process is linked and divides space with the process of the school significance, through a potential sociability of affections. Finally, if not by the student experience, what could construct the school meaning?

Key-words: Urban Sociology; Youth; Social Experience; Territory effect; Emotions.

RECEBIDO: 01/06/2020

APROVADO: 21/12/2020

De las preguntas por el futuro a los proyectos individuales: un abordaje etnográfico sobre los proyectos de futuro de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria

MARÍA MERCEDES HIRSCH

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES (UBA), BUENOS AIRES, ARGENTINA

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-4257-3037](https://orcid.org/0000-0003-4257-3037)

Introducción

Diversas investigaciones realizadas en contextos latinoamericanos, rurales y urbanos, abordan las dificultades de los¹ jóvenes para acceder y finalizar sus estudios secundarios y superiores y al mundo del trabajo formal (Weiss 2012; Kessler 2002; Nemcovsky *et al.* 2020; Assusa 2017; Jacinto, Chitarroni 2010).

En este marco, podemos afirmar que pensar en el futuro es experimentado por los jóvenes como un problema a ser resuelto al momento del egreso de la escuela secundaria. Sin embargo, los jóvenes no son los únicos que piensan su futuro como un problema, también los hacen los adultos que los forman y acompañan. Asimismo, los organismos internacionales (UNESCO 2007, 2008; OIT 2012) y los gobiernos de la región desarrollan programas y proyectos para abordarlo. A pesar de estos múltiples sujetos “comprometidos” con el “problema”, cada joven es interrogado respecto a su futuro al finalizar la escuela de manera individual. Esto denota que nos encontramos ante la construcción de una pregunta que plantea un “problema personal o individual”, tras el cual se teje un problema social que adquiere

1 En este artículo, a fin de economizar espacio y facilitar la lectura, utilizaremos los para referirnos a los diferentes géneros de los sujetos involucrados en la trama que analizamos. En los casos que sea necesario, haremos las aclaraciones pertinentes.

un carácter universal al plasmarse en lineamientos políticos, leyes y programas que intentan abordarlo (Bourdieu, Wacquant 1995).

En este contexto, la escuela se presenta como un espacio privilegiado para comenzar a hacer y responder las preguntas en torno al futuro. No obstante, las posibilidades que se abren no siempre son equivalentes para todos los jóvenes. En este artículo, nos interesa entender cómo vivencian los jóvenes y sus profesores la construcción de los proyectos de futuro de los jóvenes en el marco de relaciones de desigualdad social.

El trabajo de campo que sustenta este artículo se basa en una investigación etnográfica realizada en el partido de Cañuelas, ubicado a 60 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El trabajo se realiza en dos etapas (2008-2010; 2018 a la actualidad), nos centraremos en la primera parte en la cual, acompañé a grupos de jóvenes durante su último año de escolarización secundaria. Realicé entrevistas en profundidad, individuales y colectivas y analicé documentos escolares. Se observaron actividades extra escolares, mateadas en plazas, caminatas, compra de ropa, salidas en plazas, bares, *cybers*. En la segunda, diez años después, me reencontré con ellos y reflexionamos sobre sus proyectos de futuro al finalizar la secundaria en relación a su actualidad.

A diferencia de otros estudios que se centran en el análisis en las expectativas y aspiraciones (Aisenson *et al.* 2008), desde un enfoque etnográfico focalizar el análisis en las proyecciones y las acciones de manera articulada. Retomando a Heller (1972), consideramos que las aspiraciones e ideaciones se construyen en simultaneidad con prácticas estructuradas en la vida cotidiana, de forma tal que incluyen sentimientos, prácticas, temporalidades y trayectorias -que exceden lo individual y lo manifestado en expectativas, aspiraciones y proyectos- que se encuentran invisibilizadas en otros enfoques y que tampoco suelen integrarse a los proyectos de futuro de manera manifiesta en la vida cotidiana escolar. Nos referimos a proyectos y actividades que por ser colectivas o no adquirir la jerarquía de opción legítimamente deseable quedan por fuera del proyecto de futuro, por más que sean prácticas centrales en sus experiencias cotidianas.

En este artículo, sostenemos que la dimensión individualizante y moralizante que imprimen las preguntas cotidianas sobre los proyectos de futuro de los jóvenes, tanto para ellos mismo como para los adultos que los acompañan, generan opciones legítimas que invisibilizan otras. Para argumentar esta hipótesis buscamos contrastar algunas actividades y proyectos que los jóvenes realizan en el último año de la escuela secundaria.

En el primer apartado, realizaremos una presentación del marco teórico y del problema presentado en el artículo. Asimismo, situaremos las líneas de las políticas educativas, que sin determinarla, configuran la urdimbre de la vida cotidiana escolar.

En el segundo apartado, daremos cuenta de cómo se construyen localmente las estrategias de acompañamiento de los jóvenes, a partir de las cuales se configuran opciones legítimas de ser incluidas en los proyectos de futuro de estos. Abordaremos las preguntas hechas a los jóvenes individualmente en el marco de actividades escolares y extraescolares para dar cuenta de la relevancia que adquiere la educación superior como opción que garantiza la posibilidad para ascenso social, cuestión ligada a la

individualización del éxito y el fracaso. Esta configuración de opciones implica, a su vez, descartar oficios u otros intereses que no permitirían alcanzar el éxito.

En un tercer apartado describimos la construcción del centro de estudiantes, que se organizó a partir de un proyecto institucional pero que fue apropiado por los jóvenes, quienes comenzaron a desarrollar sus propios proyectos de manera colectiva. En este espacio se producen proyectos que se ponen en acto sin ser tensionados intergeneracionalmente ni asumidos de manera angustiante.

En un cuarto apartado, presentamos prácticas colectivas documentadas en la cotidianeidad, que sin ser consideradas proyectos, implican la organización a lo largo del año de múltiples actividades relativas a los rituales de graduación: el diseño del “buzo de egresados”, la bandera, la fiesta de graduación. Queremos resaltar aquí, el “compromiso” asumido por los jóvenes y el tiempo dedicado a una gran cantidad de actividades que no sólo no son consideradas proyectos, sino que además suelen ser consideradas una “pérdida de tiempo”.

A modo de cierre, buscamos contrastar lo descripto en los distintos apartados en torno a la organización de actividades y proyectos durante el último año de la escuela secundaria. Nos detendremos en las particularidades que la individualización y la moralización de las preguntas sobre el futuro adquieren en contextos marcados por relaciones de desigualdad social.

Escolarización, educación superior y proyectos de futuro

En este artículo presentaremos un análisis de la trama en la que se producen los proyectos de futuro de los jóvenes que se encuentran finalizando la escuela secundaria atendiendo a las estrategias y las preguntas que orientan los proyectos y a otras experiencias que a priori no estarían involucradas en ellos. Previamente, introduciremos la perspectiva teórica a partir de la cual realizaremos los análisis y describiremos algunos lineamientos de las políticas educativas en Argentina que hacen a la urdimbre de la trama que contiene a los proyectos elaborados por los jóvenes durante la finalización de la escuela.

Como planteamos en la introducción, son muchas las investigaciones que abordan las dificultades que tienen los jóvenes latinoamericanos para estudiar y trabajar. Esto se refleja por ejemplo en los altos “niveles de desempleo que duplican los de los adultos, incluso en los momentos de reducción de la desocupación y de expansión económica” (Jacinto, Chitarroni 2010:5). Estos jóvenes suelen ser nombrados en el discurso público como la “generación ni-ni” (ni estudian, ni trabajan), enunciación a través de la cual no sólo se generaliza una situación sumamente heterogénea, sino que además invisibiliza las relaciones de desigualdad que construyen las (im)posibilidades a partir de las cuales estos jóvenes pueden planificar y desarrollar sus proyectos de vida (Grassi, Danani 2009).

Margaret Mead sostuvo que la preocupación social sobre el futuro de los jóvenes está relacionada con el compromiso que las generaciones anteriores consideran que éstos asumen como generación con la sociedad de la que forman parte. Según la autora esta cuestión se universaliza a partir de la primera guerra mundial, momento en que se produce un cambio tal en las experiencias que lleva a que los adultos no puedan guiar a los jóvenes, generándose la sensación de una ruptura generacional. El avance del capitalismo, y la marcada expectativa de movilidad social que esto conlleva, está asociado a cambios

de ocupación y status que acarrear modificaciones de la conducta resultantes en que las familias elijan para sus hijos tipos de educación y metas profesionales distintas a las propias (Mead 1970).

En este sentido, Mead critica a los estudios sobre juventud enfocados en el futuro como prolongación del pasado, dado que esto llevaría a pensar las relaciones entre adultos y jóvenes como dos grupos radicalmente distintos entre los que existe una ruptura cultural infranqueable. Sin embargo, sostiene que los adultos ya “no pueden adoptar una actitud de certidumbre para plantear imperativos morales a los jóvenes” (Mead 1970:120). Según la autora este proceso puede generar dos reacciones en los adultos: “engendrar una nueva flexibilidad y una mayor tolerancia para con las diferencias. Pero también puede estimular la implantación de medidas defensivas” (1970: 67) por la sensación de falta de autoridad para guiarlos. El planteo que hace Mead sigue siendo actual respecto a la preocupación que genera que los jóvenes no se comprometan con su sociedad, que no es cualquier sociedad, sino una caracterizada por la transformación tecnológica cada vez más rápida y por profundas relaciones de desigualdad social. Según la autora estas características respecto a la imposibilidad de las familias de guiar a los jóvenes a partir de sus propios imperativos morales en un mundo distinto al propio, deposita en la escuela gran parte de esa responsabilidad y compromiso.

Antes de describir cómo se expresa esta preocupación en la escuela y en las políticas que plantean la urdimbre de su entramado cotidiano, nos detendremos en explicar qué entendemos por relaciones de desigualdad social y cómo puede abordarse su vivencia en la vida cotidiana desde una perspectiva antropológica. Retomamos la propuesta de Manzano *et al.* (2010) quienes sostienen que la misma selección y omisión de datos pueden visibilizar ciertas características de las relaciones sociales sin dar cuenta de la desigualdad, en tanto característica compleja, multidimensional y estructural del capitalismo:

partimos de asociar la desigualdad al acceso diferencial a la propiedad y al control de bienes materiales y simbólicos que tienen importancia social, a procesos de apropiación-expropiación; supone por ello formas concretas de opresión y sometimiento. Partimos, en definitiva, de entender la desigualdad como un proceso histórico que incluye distintas dimensiones y debe entenderse en términos de relaciones de desigualdad (Manzano *et al.* 2010:210).

Acordamos con las autoras en la necesidad de construir un enfoque de análisis que permita dar cuenta de las interrelaciones entre distintas dimensiones sociales que se expresan en la vida cotidiana. Según sostienen, las diferencias en las trayectorias de las personas, no siempre se organizan a partir de estructuras de desigualdad. Sin embargo, tal como les sucede a los jóvenes ni-ni, las relaciones de desigualdad emergen en las valoraciones y jerarquizaciones de esas diferencias y en cómo se justifican. En palabras de las autoras “el problema no es la constatación de la diversidad, sino el sistema de evaluación que se monta sobre el mismo” [y que concluye en que determinados grupos legitimen, o no,] “las diferencias sobre la base de parámetros inferior-superior y la tendencia a naturalizar y universalizar esos parámetros” (Manzano *et al.* 2010:211).

Consideramos entonces, en vista a los intereses de este artículo, que las relaciones de desigualdad se manifiestan no sólo como una cuestión asociada a las condiciones materiales de producción, sino

que están dialécticamente relacionadas con las condiciones de reproducción social que se manifiestan en la vida cotidiana. Allí se conectan distintas dimensiones de las experiencias singulares de los sujetos: moral, política, ideológica, familiar, cultural, entre otras (Heller 1972; Assussa 2017). En esta dirección, Manzano *et. al.* retoman a autores clásicos de la Antropología (Dumont, Bêteille y Balandier) para poner en tensión la universalidad del postulado por la igualdad al momento de describir los sistemas de desigualdad/jerarquía, incorporando en el análisis los sistemas de valores y de ideas que sirven para su establecimiento y justificación.

En trabajos anteriores hemos reconstruido los modos en que estos problemas se entran en la vida cotidiana de los jóvenes haciendo del futuro y las elecciones al respecto un tema recurrente y “problemático” en sus vidas (Hirsch 2010; 2016). Retomando a Heller (1972), la vida cotidiana estructura las prácticas, los deseos y las aspiraciones de los sujetos, en el marco de procesos sociohistóricos que adquieren contenidos específicos en las experiencias de personas concretas. Las rutinas que se establecen en la vida cotidiana generan un marco de predictibilidad en nuestras vidas, que nos permiten saltarnos muchas decisiones, dado que el pensamiento y la acción se despliegan en ella simultáneamente. Estas decisiones y elecciones naturalizadas, se diferencian de otras que implican una ruptura con nuestra rutina y pueden ser percibidas como *catástrofes cotidianas*, porque nos consideramos responsables de sus resultados aunque no los podemos prever; esto último denota la dimensión moral de la elección (Heller 1972).

Cuanto mayor es la importancia de la moralidad, el *compromiso personal, la individualidad y el riesgo* (...) en la decisión sobre una alternativa dada, tanto más fácilmente se yergue ésta por encima de la cotidianidad y tanto menos es posible hablar de una decisión cotidiana. (Heller 1972:46-47).

Sobre todo, considerando que la reproducción social toma forma y vida en acciones, pensamientos y sentimientos que le dan contenido a la cotidianidad (Heller 1972; Williams 2009).

Este contenido implica para los sujetos “experimentar sus situaciones determinantes, dentro ‘del conjunto de relaciones sociales’ con una cultura y unas expectativas heredadas, y modelar estas experiencias en formas culturales” (Thompson 1984:37-38).

De esta forma, en su vida cotidiana, los jóvenes parten de sus experiencias para proyectar su futuro, pero también de las expectativas de otros –tanto jóvenes como adultos– que construyen las opciones legítimas para los proyectos de futuro. Es decir, retomando a Willis (1988), a partir de dichas experiencias y expectativas se conforman conjuntos de opciones y elecciones que se estructuran y se transforman contribuyendo a generar nuevas opciones y recreando las ya existentes. La *individualización del éxito –y del fracaso–*, anclada en la elección personal y sin dar cuenta de las relaciones de desigualdad, está íntimamente ligada a los sentidos hegemónicos en torno al mérito. Así, la finalización de la escuela secundaria se asocia a un mejor futuro para los jóvenes y, por lo tanto, es considerada el

punto de partida para sus proyectos de futuro y la oportunidad para la movilidad social ascendente (Hirsch 2010, 2016).

En Argentina, la crisis del Estado de Bienestar² puso en tensión las utopías igualitarias presentes en los proyectos políticos hasta la década del 80 (Manzano *et al.* 2010). Luego de una década de marcado neoliberalismo que condensa en la crisis del 2001, durante el kirchnerismo está utopía igualitaria comienza a recuperarse en los proyectos políticos. La Ley de Educación Nacional (2006) pone un especial énfasis en la escolarización como posibilidad para la futura inserción de los jóvenes en el sistema productivo y para la movilidad social ascendente de las nuevas generaciones. Asimismo, busca fomentar la construcción de una sociedad justa, que reafirme la soberanía e identidad nacional, profundice el ejercicio de la ciudadanía democrática, respete los derechos humanos y las libertades fundamentales, y fortalezca el desarrollo económico y social de la Nación.

Este lineamiento de la LEN se expresa también en la fundamentación del diseño Curricular trazado para las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires:

La educación siempre introduce una dimensión de futuro. Si bien supone una intervención destinada a generar algunas condiciones para que los sujetos puedan vivir plenamente su presente, no resigna el compromiso de educar, entendido como una apuesta al futuro. Al intervenir de determinada manera, al diseñar un currículum, se imaginan y se sueñan sujetos que puedan insertarse en los mundos “por venir” y que también sean capaces de construirlos y transformarlos (...). Las sociedades contemporáneas han ido perdiendo certezas. Al tiempo que las instituciones mutan y entran en crisis, el mercado avanza en su capacidad de delimitar, concretar y determinar las condiciones de vida de los sujetos. La aceleración de los cambios, la gestión abocada a trabajar sobre la urgencia y la emergencia, en un país que ha atravesado una reciente y profunda crisis política y económica, vuelve aún más imprescindible poner en juego una mirada prospectiva (...). La concreción de un camino u otro depende entonces de las decisiones y las acciones humanas que clausuran, potencian o desarrollan esas posibilidades. Este enfoque nos permite recuperar la esperanza, pero también el poder y la voluntad: el futuro, como espacio de libertad, depende de las voluntades de los sujetos, quienes –con mayor o menor margen de incidencia y legitimidad– en este proceso se asumen como actores políticos activos. Así, la construcción del futuro se convierte en un campo de lucha en el que se enfrentan proyectos, intereses, ideologías y estrategias. (DGCyE, 2010: 12-13).

Allí, se propone entender al futuro como campo de lucha en el cual los sujetos tomarán decisiones ancladas en su voluntad. En ese sentido, se alude a las desigualdades provocadas por el contexto de crisis y se les otorga a los sujetos distintos grados de poder, legitimidad e incidencia en el proceso de “construcción e imaginación del futuro” en tanto campo de lucha ideológico. De esta forma, la política educativa sostiene ciertos supuestos en torno a la potencialidad de la escuela para generar las condiciones de empoderamiento de los sujetos. Según el documento, dichas condiciones permitirían vivenciar el presente de forma tal que oriente su futura inserción social e incluso pueda contribuir a la

² A partir de la década del 70 en Argentina, la crisis del Estado de Bienestar manifiesta la reestructuración productiva, basadas en la transformación del modelo redistributivo generando nuevas regulaciones en el mercado de trabajo (polarización y flexibilidad laboral, desocupación, subempleo) que se profundizan a partir del ajuste estructural realizado en las décadas del 80 y 90 (Grassi, Hintze, Neufeld 1994).

transformación social. Para que esta inserción sea posible se necesita del compromiso de los educadores, y así la utopía igualitaria, ligada a discursos anclados en el mérito, sigue estando de manifiesto en las orientaciones realizadas a los jóvenes para proyectar su futuro.

Se sostiene la importancia del compromiso de los sujetos en tanto actores políticos que apuntan a construir las herramientas para elegir, en este futuro, como espacio de libertad. Sin embargo, nada dice acerca de las posibilidades diferentes ni desiguales. Creemos que se plantean ciertas contradicciones entre la libertad y la posible incidencia sobre el futuro. Se responsabiliza a los sujetos asumiendo que a partir de un mayor compromiso individual se obtienen mejores herramientas para una futura inserción social.

La obligatoriedad de la escuela secundaria corona un proceso iniciado en los últimos siglos, que define la juventud como etapa de la vida sin funciones activas en la sociedad. Esta concepción de juventud como moratoria social (Erikson 1972) permite construir el par joven/estudiante, como un estado transitorio de preparación para alcanzar la adultez (Weiss 2012) y la independencia a partir del trabajo. La finalización de la escuela secundaria se consolidó, entonces, como un momento de transición hacia la vida adulta en el que son interpelados a asumir la responsabilidad de prepararse para incluirse en el mundo del trabajo y, su equivalente, la propia inserción social que significará un progreso para la sociedad en su conjunto. Para garantizar esta inclusión el estado desarrollará políticas que deben contar con el compromiso de los docentes.

No obstante, en contextos de marcada desigualdad social y a pesar del gran despliegue de las políticas destinadas a garantizar el derecho a finalización de la escuela secundaria³ y el derecho a la educación superior, son muchos los jóvenes que se esfuerzan por encarnar el par joven-estudiante, a partir del cual son interpelados en torno a su futuro, aunque no todos puedan concretarlo. Los avances de la obligatoriedad legal de la escuela secundaria tuvieron como correlato la mayor relevancia de la educación superior tanto en los proyectos y las aspiraciones individuales para y de las jóvenes generaciones (Hirsch 2016), como en los proyectos políticos y productivos en algunas zonas del país (Hirsch 2020).

En este apartado reconstruimos el posicionamiento teórico metodológico de esta investigación y, a su vez, el papel del Estado como legitimador de determinados discursos a través de supuestos igualitarios que universalizan algunas realidades sociales, buscando compensar las desigualdades a partir de políticas dirigidas a “sectores sociales vulnerables”. Como mencionamos, abordaremos en los próximos apartados los proyectos de futuro de los jóvenes en el marco de estas relaciones desiguales que naturali-

3 Las políticas se constituyen en el marco de procesos sociales e históricos más amplios que le dan significado a su curso específico, no como proceso aislado, sino como proceso constituido en las condiciones materiales de la vida cotidiana. Los planes, programas y proyectos diseñados desde el estado, los lineamientos sugeridos por los organismos internacionales y las propuestas elaboradas desde los ámbitos académicos, plantean reglas del juego que sientan las condiciones de posibilidad de la cotidianeidad escolar, pero que no se traducen en una estructura que fija las prácticas de los sujetos (Ezpeleta, Rockwell 1983). Documentamos en la escuela la implementación realizada por las integrantes del Equipo de Orientación Escolar (EOE) de programas orientados a la finalización de la escuela secundaria, que tenían entre sus principales fundamentos su aporte al futuro de los jóvenes. Entre ellos destacan dos. El Plan Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) –implementado por el Ministerio de Educación por medio de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Este plan fue diseñado con el objetivo de “otorgar apoyo material a los alumnos en situación de vulnerabilidad socioeconómica fortaleciendo sus condiciones básicas para poder concurrir a la escuela y permanecer en ella. (<http://www.me.gov.ar/index.html>). El Centro de Orientación de Apoyo (COA) que da refuerzos de clases de matemática, lengua e inglés. Este plan destinado a la finalización de estudios y vuelta a la escuela (DGCyE de la Prov. de Buenos Aires) comenzó a funcionar en el año 2003 y a partir del 2008 es absorbido por el Plan Fines, que tiene características similares pero que depende del Ministerio de Educación de la Nación (Hirsch 2016).

zan y universalizan la opción de la educación superior como estructuración deseable de dichos proyectos, atendiendo también a otras prácticas, en la disputa por bienes considerados estratégicos como son la escolarización y la educación (Ezpeleta, Rockwell 1983).

Una pregunta, una respuesta legítima: proyectos sobre el futuro en la finalización de la escuela secundaria

En este apartado describiremos las distintas estrategias formales diseñadas en Cañuelas en pos de generar opciones educativas para los jóvenes. Estas descripciones etnográficas dan cuenta de actividades desarrolladas en la escuela para que los jóvenes expliciten sus proyectos de futuro y también de los modos en que los jóvenes y sus profesores realizan preguntas y respuestas informales en torno al futuro. A partir de estas descripciones pretendemos desarmar analíticamente la trama cotidiana en la cual la educación superior se configura como opción legítima y deseable para la estructuración de los proyectos de futuro de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria, por sobre sus actividades y experiencias cotidianas.

Cañuelas, ciudad cabecera de un Partido homónimo, está ubicada a 60 km de la Ciudad de Buenos Aires⁴. El Partido se encuentra en un proceso de transformación de su estructura productiva que -si bien se aceleró en las últimas décadas- comenzó a mediados del siglo pasado. Históricamente, fue una de las principales áreas tamberas del país, aunque actualmente es una zona en proceso de industrialización en diversos rubros, ligados principalmente a la agroindustria y la industria alimenticia con un incipiente desarrollo de la industria de la tecnología (Hirsch 2020). Asimismo, hay un gran desarrollo del comercio, de urbanizaciones privadas y del agroturismo que comenzó en la década del noventa y aún se encuentra en expansión (Barsky 2005)⁵.

El “compromiso” de distintos actores locales con la educación para un mejor futuro es de larga data. La ampliación de la oferta educativa de nivel medio y superior en la zona, acompañó las transformaciones de la estructura productiva e implicó la movilización de gran parte de los actores locales en distintos momentos históricos.

En la década del cuarenta se abrió la escuela Técnica y a finales del cincuenta una escuela Normal (en la cual se realizó el trabajo de campo para esta investigación). A partir de allí la oferta fue creciendo tanto en el ámbito público como en el privado. Sin embargo estas primeras dos escuelas, así como una escuela secundaria rural de Alternancia creada en 2009, fueron impulsadas por la demanda y gestiones de las familias locales para que sus hijos no tuvieran que viajar muchas horas o ser estudiantes pupilos y tengan la posibilidad de estudiar. Estas familias movilizaron e involucraron a actores políticos locales, “vecinos notables”, comisiones de madres, empresas locales, sociedades de fomento para generar un mejor futuro para los jóvenes, pero también para Cañuelas (Hirsch 2016).

4 La provincia de Buenos Aires se divide en 135 municipios, denominados constitucionalmente y por motivos históricos de Partidos.

5 Según el último censo de 2010 cuenta con 50.526 habitantes: hay 24.822 varones y 25.704 mujeres. La población local aumentó un 18 % respecto del censo anterior 1990-2001 (que fue en el cual se registra el mayor crecimiento: 37%), ocupando en población uno de los primeros lugares entre los distritos de la región, que también abarca a La Matanza, Ezeiza, San Vicente, Marcos Paz, Lobos, San Miguel del Monte, General Las Heras y Ranchos.

En la última década, y con la misma finalidad, fue el gobierno Municipal quién impulsó la instalación de universidades privadas y anexos de distintas universidades nacionales y provinciales conformando un “Cluster de Universidades” para poder desarrollar la escasa oferta educativa de educación superior en el Partido y que los jóvenes no deban migrar para estudiar, a partir de un diálogo con actores del sistema educativo y del sistema productivo industrial y rural locales (Hirsch 2020).

Otra iniciativa que permitió registrar este “compromiso” con el futuro de los jóvenes es el desarrollo de una feria de universidades, “Definiendo tu futuro”, de concurrencia obligatoria para todos los jóvenes del partido. En ella accedían a stands de terciarios y universidades – en su mayoría radicados en la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y el Conurbano –, a charlas dictadas por dichas instituciones, pero también, aunque menos concurridos, a stands de institutos de formación para el trabajo y de grandes empresas influyentes en la zona - automotrices, industrias alimentarias y grupos de la agroindustria. El armado de la feria evidencia nuevamente el diálogo entre asociaciones profesionales, empresas, la Municipalidad y el Consejo Escolar, en torno al futuro de los jóvenes. La feria fue organizada entre 2009 y 2017 por el Municipio y el ROTARACT⁶. A partir de 2019 es organizada por el Municipio presentando la oferta de educación superior local confluyendo con el propósito mencionado de que los jóvenes no migren.

La escuela en la cual se realizó la investigación que sustenta este artículo es una unidad académica que abarca desde el nivel inicial hasta la formación docente de nivel superior, reconocida como “la escuela histórica” y “modelo” de la zona. Los estudiantes de esta escuela solían vivir en la ciudad y en menor proporción en algunos parajes rurales cercanos. A partir de la creación de la autopista que une Cañuelas con la CABA, y dado el prestigio de la institución, comenzaron a concurrir a la escuela docentes y estudiantes del oeste del Conurbano Bonaerense (Hirsch 2016). Mayoritariamente, los jóvenes son hijos de empleados del sector de servicios urbanos (comercios en general, turismo), empleados estatales (municipales, docentes y policías) y del sector industrial (obreros y transportistas). Algunos son hijos de dueños de pequeños comercios, talleres y chacras y en menor medida provienen de familias de profesionales o de trabajadores informales de ámbitos rurales y urbanos, como peones agrarios, horticultores, empleadas domésticas, albañiles, ladrilleros (Hirsch 2020).

A partir de nuestro trabajo de campo, pudimos relevar cómo en la cotidianeidad escolar se construyen distintas estrategias y preguntas sobre el futuro de los jóvenes que se encuentran finalizando el secundario. Estas se realizaban en horas libres, en clase y en distintas actividades especiales diseñadas por el Equipo de Orientación Escolar (EOE)⁷: charlas de armado de currículum vitae, de orientación vocacional, encuestas, armado de cajas con materiales de ofertas académicas de diversas Universidades

6 Este organismo, dependiente de Rotary International, fue creado en Estados Unidos en 1968 como un proyecto de servicio a la comunidad. Es una organización de clubes de servicio para jóvenes entre las edades de 18 y 30 años que intercambian ideas, organizan actividades y proyectos. Desde 2018, “Definiendo tu Futuro” se transformó en un proyecto a partir del cual, ROTARACT selecciona y pone en relación a un estudiante con un profesional, al cual acompañarán en su jornada laboral. Mientras la asistencia a la feria de universidades sigue siendo obligatoria, esta actividad no lo es.

7 Los EOE dependen de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs.As., por disposición N° 76-08 sus tareas son la atención, orientación y acompañamiento de los jóvenes junto a otros actores institucionales.

y Terciarios para consulta libre, permisos a quienes cursaban ingresos universitarios para retirarse antes de las clases, ingresar más tarde o faltar a clases.

El interés de la escuela por promover en los estudiantes del último año la explicitación de proyectos en torno al “año que viene”, implicó también el diseño de una materia en la cual se realizaban actividades de Orientación Vocacional durante el año. Generalmente, estas actividades buscaban orientarla toma de decisiones individuales sobre el futuro. Centrabán su orientación hacia la elección de una carrera universitaria o terciaria –muchas veces tensionando “lo que me gusta” y “lo que me hace ganar dinero”; “la profesión” y “la maternidad”– a partir de juegos, análisis de historias de vida o de notas periodísticas sobre el “mundo del trabajo” e incluso en preguntas abiertas e individualmente dirigidas⁸.

Además de estos espacios formalmente diseñados, en las mismas clases, en recreos y encuentros casuales, los estudiantes conversan informalmente sobre qué harán al año siguiente, sobre los cursos de ingreso que realizan y las dificultades que se les presentan en los mismos. Los jóvenes que no están haciendo estos cursos, preguntan cómo son y hablan de lo que a ellos les gustaría hacer. Plantean juntarse a estudiar las materias que les cuestan pero que serían importantes para sus futuros trabajos o las carreras que piensan seguir. También evalúan pros y contras de las carreras que les interesaría seguir, aunque raramente cuestionen la posibilidad de sostener las carreras universitarias que proyectan seguir:

En la hora de Literatura, sentados en un grupo de cuatro atrás mío están Darío, Lautaro, Matías y Leo, mientras copian del pizarrón charlan entre ellos. Uno de ellos piensa en estudiar cocina, <está bueno porque ganás mujeres, pero... es mucha plata inscribirse>. <Lo bueno que tiene la universidad es que es gratis...> le dice Darío, que va a estudiar ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional. Lautaro dice que está casi seguro de que va a estudiar Contador Público en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Matías dice <Hay que ver qué otras cosas gratis hay... quiero averiguar...> <Voy a ir con él... quiere, quiere, pero no hace nada> me dice Lautaro mirando a Matías. También conversan sobre la dificultad de viajar desde Cañuelas hasta las universidades –se encuentran ubicadas a más de treinta kilómetros– y de las estrategias para poder sortear la distancia. Entre ellas quedarse a dormir en la casa de algún familiar que resida cerca porque no cuentan con la posibilidad económica de alquilar o costear el transporte. (Registro Turno Mañana, Septiembre de 2008)

Otros estudiantes entablan diálogos sobre sus trabajos actuales o los que pueden llegar a conseguir, gran parte de ellos, relacionados con los trabajos de los adultos de sus familias:

Ya a fin de año, durante una hora libre en un día de muchísimo calor, me acerco a un grupo que está charlando. Acaban de entregarles evaluaciones de Economía. Ana me cuenta que está haciendo un curso de Psicología para Adultos Mayores en el Centro Cultural Rojas en Capital (su mamá es enfermera en un geriátrico). Caro la mira con la cabeza apoyada en el banco. Ella me cuenta que se lleva matemática y economía. Que piensa seguir estudiando, pero no sabe qué (semanas

⁸ Si bien se establecían ciertas diferencias en las orientaciones vocacionales de los proyectos considerando los distintos géneros, especialmente en la escuela no nos enfocaremos en esto en este artículo porque consideramos que es una dimensión compleja que implica un desarrollo especial. Sí queremos asentar que la cuestión de la “paternidad” raramente era traída como un impedimento para el desarrollo de “carreras largas”. Se puede ver Hirsch 2016.

anteriores había confirmado que sería Contadora porque su papá y hermanos tienen camiones. Su mamá <les hace los papeles, así que debe ser fácil... y si no me puede ayudar> había comentado esa vez). Tomás dice <A mí me importa un carajo. Yo voy a laburar con mi viejo haciendo inyección electrónica en su taller. Da buena guita>. Silvina dice, <yo a esta altura no quiero aprender, quiero terminar. Ya pasó mi época de aprender (ella es la estudiante de más edad del curso, tiene 22 años). (Registro Turno Tarde, Noviembre de 2008)

En la segunda mitad del año, las fechas de inscripción de las carreras universitarias vuelven aún más recurrentes las preguntas sobre el futuro:

Mientras estoy comprando en el kiosco de la esquina de la escuela, se me acerca un grupo de chicas que viene de educación física. “Ya empezaron las inscripciones en la UBA” me dice Deb. “Yo me voy a anotar a Veterinaria”. El resto sigue hablando sobre si se puede, se quiere o no ser fiel en las relaciones de pareja [...]. Nati me comenta que no sabe cómo hacer, porque le gustaría estudiar comedia musical (además baila en una comparsa en Gualeguachú todos los años). “Me gusta, pero no es mi futuro” y se le apaga cierto brillo en los ojos que había aparecido mientras me contaba que ella bailaba desde chica y que ama cantar. Está dudando entre estudiar psicología o despachante de aduanas, “lo otro es un hobby”. (Registro Turno Tarde, Septiembre 2008)

Revisando la carpeta de uno de los chicos, la primera actividad de la materia Culturas y Estéticas Contemporáneas es responder “¿Qué expectativas tienen para el futuro?”⁹. Si bien en muchas clases presencié conversaciones entre profesores y estudiantes en las que había acompañamientos que sí recuperaban trayectorias laborales familiares o les sugerían a los jóvenes que se dedicaran a “terminar con las materias que deben y después se ve”, en muchas clases los profesores hacían mención al “año que viene” de una forma diferente: “¡Es un horror, ya estamos en septiembre y todavía no se anotaron! ¡Se les van a pasar las fechas!”. “Si seguís sin saber qué es un algoritmo, no me digas que vas a estudiar ingeniería, ¡por favor!”. “Aprovechen ahora para pavear... el año que viene se les a-ca-ba. Ya van a ver”. “Sí, yo sé que bailás muy bien, pero psicología te va a dar más herramientas para poder vivir”¹⁰.

En conversaciones informales y entrevistas conmigo, los profesores comentan su preocupación por la indecisión de estos jóvenes:

vos fijate... Pablo te dice que va a estudiar ingeniería. Adeuda más de tres materias de segundo. No sé cómo estará ahora... pero además se tiene que hacer cargo de la abuela y dos hermanitas. (Conversación informal con profesor del Turno Mañana, Octubre de 2008).

Luciana es muy inmadura... le decís algo que la enoja y se va corriendo del aula... tiene que aprender a manejar sus emociones, si no, no sé cómo va hacer cuando termine la escuela. (Entrevista a profesor del Turno Tarde, Noviembre de 2008).

⁹ La profesora a cargo de esta materia es miembro activo del ROTARCT, y participó de “Decidiendo tu Futuro”.

¹⁰ Citas correspondientes a registros entre 2008 y 2009 de ambos turnos.

Los chicos hoy en día son muy irresponsables... vos fijate... están terminando la escuela, no tienen idea de qué van a hacer el año que viene... y tampoco les preocupa para nada. (Entrevista a profesora de Turno mañana y tarde, Mayo de 2010).

Las dudas, las contradicciones y los cambios de opinión respecto a lo que proyectan hacer al año siguiente eran vividas con preocupación y muchas veces cuestionadas por los profesores. Este segundo modo, no solía ser bien recibido por los estudiantes generando hastío y angustia, “hay veces que decimos cualquier cosa, no queda otra que responder, pero... qué se yo”, comentaban en entrevistas. Cuando los jóvenes se mostraban indecisos, desinteresados o elegían carreras que los profesores no consideraban adecuadas, las conversaciones se volvían tensas. En reiteradas ocasiones y espacios escuché recomendaciones como: “Esperemos que puedan aprovechar todo lo que estamos haciendo por ustedes”, y muchos intentos de transmitir experiencias y valores que los jóvenes percibían como ajenos (Hirsch 2016).

Las estrategias formales y las preguntas y respuestas informales descriptas hasta aquí, producen un proceso de construcción social de opciones legítimas para el futuro, es decir, consideradas adecuadas para sostener un proyecto de vida autónomo y orientado al ascenso social. Estas opciones mayoritariamente orientan a continuar con la educación superior a los buenos estudiantes y a buscar trabajo a los jóvenes que no lo son. Esto produce sentimientos de angustia, enojo y desinterés en quienes notan que no pueden alcanzar ni siquiera la posibilidad de ser vistos como posibles estudiantes universitarios, es decir candidatos al ascenso social. En relación a esto, Guichard (1995) sostiene que las elecciones de los jóvenes en torno a su futuro están directamente relacionadas con la valorización que los jóvenes realizan sobre sus propias capacidades e intereses, a partir de analizar su “éxito”, o “fracaso” en la escuela y en relación a la calidad de la escuela en la que han podido realizar sus estudios secundarios en el marco de los procesos de reproducción social.

Tal como planteamos en el apartado anterior, las afirmaciones de Mead respecto a la preocupación que genera en los adultos que los jóvenes no se “comprometan” con su sociedad actualiza la dificultad que encuentran los adultos para guiar a los jóvenes en un mundo distinto al propio, que cada vez enfrenta mayores dificultades para el ascenso social. En este sentido, la escuela es quien asume la responsabilidad de inculcar el “compromiso” con sus proyectos de futuro individuales al egresar de la escuela secundaria.

Por su parte, los profesores intentan acompañar a los jóvenes con quienes comparten el día a día. Sin embargo, la intensa carga moral sobre el futuro que se manifiesta en las preguntas y actividades diseñadas parece reproducir los lineamientos de las políticas educativas, nacionales, provinciales y locales desarrolladas en el apartado anterior. Esto genera que en algunas intervenciones se vislumbren círculos de responsabilización e individualización respecto al éxito, o no, de la futura inclusión social.

El protocentro de estudiantes: un proyecto colectivo en tiempo presente

En el apartado anterior sostuvimos que se producían tensiones intergeneracionales respecto a los proyectos sobre el futuro. Estos proyectos individuales deben ser formulados de forma tal que avizoren una inserción social exitosa, cuestión que genera tensiones cuando los sujetos involucrados perciben que no siempre podrán cumplirse. Aquí describiremos las experiencias en torno a la construcción del Centro de Estudiantes de la escuela para contrastarlo con las vivencias descritas en el apartado anterior.

El Centro de Estudiantes de esta escuela dejó de funcionar a fines de la década del noventa y comenzó a reactivarse, a instancias de un docente y del equipo directivo, en el año 2008¹¹, a partir del concurso para Jefe de Departamento de Ciencias Sociales. El proyecto ganador, apoyado por la dirección de la institución en un marco de políticas educativas que lo favorecen¹², afirmaba que:

A los jóvenes hay que darles espacios de responsabilidad desde pequeños y darles un nivel de poder que es atractivo para los estudiantes, donde puedan participar en la vida democrática y se conformen como futuros ciudadanos solidarios que valoran la vida, el respeto, el bien común como premisa fundamental. El centro de estudiantes es la realización plena de la vida estudiantil ciudadana que busca la cooperación y a la ayuda a través de la solidaridad hacia sus pares a la formación de una vida responsable (Proyecto concursado en Mayo de 2008: 1).

El grupo de estudiantes involucrados en la reconstrucción del Centro está formado por estudiantes de diferentes cursos, turnos y orientaciones: cuatro de ellos están cursando el último año pero los ocho restantes corresponden a otros cursos. Se juntan en la escuela luego del horario escolar (aproximadamente entre las 18:30 y las 20) para que los estudiantes de ambos turnos puedan concurrir a las reuniones sin ver afectada su asistencia a clases. “El horario no está muy bueno, pero lo mantenemos por si se suman más de la tarde...” comentó uno de los estudiantes dando a entender que no cree que se sumen muchos más. En esa primera entrevista me explican que “se va a llamar ProtoCentro hasta que se hagan las elecciones porque no queremos adjudicarnos una representación que aún no tenemos”¹³.

La mayoría de ellos no se relacionaban entre sí previamente, aunque a partir de esta experiencia manifiestan que se han hecho amigos. “En la primera asamblea éramos como cincuenta, en la segunda veinte, a fin de año no llegamos a 15. En el verano nos juntamos algunas veces y ahí se armó el grupo...

11 Esta relación entre jóvenes y adultos alrededor del Centro de Estudiantes no es novedosa, ya en la década del 60 la fundación del Club Colegial atravesó un proceso similar (Hirsch 2016).

12 Acceder a una Jefatura de Departamento, implica una carga horaria y una renta asignada para el desarrollo de un proyecto, a partir del cual los profesores que se proponen para el cargo, concursan y son votados por sus compañeros de área. Para la elaboración del mismo retoma normativas del Ministerio de Educación. Si bien, a nivel nacional, la Ley 26877 para los Centros de Estudiantes corresponde al año 2013, el proceso de regulación comenzó en la Provincia de Buenos Aires años antes con la aprobación de la Resolución 4288 en el año 2011 y con la promoción de acciones institucionales apoyadas en la Resolución 4900 del año 2005 acompañada por una serie de circulares que llegaron a las escuelas desde ese año. Todos estos documentos hacen referencia al marco que les da la Ley de Educación Nacional (26.206), la Ley de Educación Provincial (13.688) y las Leyes de Promoción y Protección de los Derechos de Niños y Adolescentes (Ley Nacional N° 26.061 y Ley Provincial N° 13.298).

13 Entrevista a integrantes del ProtoCentro de Estudiantes, mayo de 2009.

ahora hasta nos hicimos amigos, salimos, vamos a tomar mate por ahí...”¹⁴. El ambiente de las reuniones era distendido, mientras toman mate intercalan las cuestiones del Centro con comentarios sobre otros aspectos de sus vidas. Se desarrollan en un aula y no participan adultos, excepto que sean invitados.

En uno de nuestros encuentros les pregunto cómo se involucraron en este proyecto, responden todos al mismo tiempo entre risas:

“Fue como una ola, me arrastraron”; “ver qué onda con mis amigos”, “La corriente... hay algo que cuando surge...”. La voz de Nahuel, candidato a Presidente del Centro, se hace escuchar cuando los demás terminan: “Son las ganas de aportar a los problemas... qué sé yo, aulas limpias, etc. Nosotros creemos que hay que modificar cosas, por ejemplo, cómo se transmite la información. Hay falta de comunicación entre los estudiantes y la dirección. Falta que circule información... falta que vayamos todos para el mismo lado [...]. Entonces nosotros queremos clarificar eso. Negociar con los tres directivos es difícil, porque funcionan medio como mamá y papá: le preguntás una cosa a uno y te responde algo y el otro otra cosa”. (Entrevista a integrantes del ProtoCentro de Estudiantes, Mayo de 2009)

Las tareas que desarrolla el ProtoCentro podrían dividirse en dos grandes grupos. Por un lado, actividades relacionadas con el cumplimiento de los requisitos formales de conformación del Centro, y por el otro, proyectos que responden a otro tipo de intereses. Entre las primeras, identificamos el armado de la junta electoral para convocar a elecciones; armar las listas y conseguir a los profesores que las abalen; buscar y analizar la normativa de los Centros de Estudiantes de la Provincia de Buenos Aires; discutir el estatuto con la dirección de la escuela; organizarse para pasar por los cursos en los dos turnos a hacer proselitismo; discutir –y rediscutir– la conformación de la lista; recuperar los registros de actividades del anterior Centro de Estudiantes.

Estas tareas eran discutidas semanalmente, por momentos se los notaba preocupados y en otros aburridos:

“[...] va muy lento. Somos precavidos, pero tardamos demasiado”, comentan en una reunión. Les pregunto por qué razón deben ser precavidos. Me dicen que <son los pasos que hay que dar para que el Centro se arme bien, cumpliendo todos los requisitos, pero que sea convocante. Para que dure>. Al principio hacían “las cosas sin pensarlo tanto. Intentamos armar una lista. Cometimos errores en el estatuto y pusimos gente demás, ese tipo de cosas después tiran para atrás a los demás. Después de eso, uno quiso armar otra lista. Pero al final quedó en nada”. (Registro de Conversación informal en reunión del Centro de Estudiantes, Junio de 2009).

Una de las cuestiones sobre las que discuten con más vehemencia es el desinterés de los estudiantes por participar en la escuela, especialmente en el Centro:

“El Centro de Estudiantes tiene que ser representativo, tienen que participar la mayor cantidad posible, tiene que discutir con el personal directivo, tienen que revolucionar la escuela”. Según

¹⁴ Registro de Conversación informal en la que me presento al grupo, abril de 2009.

ellos, “ahí tiene que estar la clave de la convocatoria: hay que presentar un proyecto de cambio, la revolución empieza por abajo”. “Tenemos que poner carteles además de pasar a preguntar por los cursos. Que los vean para que se interesen. Hay que generar eso en ellos”. (Registro de Conversación informal en reunión del Centro de Estudiantes, Septiembre de 2009).

También implementaron, sin muchos resultados, poner cajas en los salones para sugerencias y mensajes. Hacia finales de ese año, luego de las elecciones, estaban planeando armar jornadas para revisar el estatuto.

Además de las actividades formales y administrativas, los integrantes del ProtoCentro realizan proyectos generales que consideran de suma importancia para fortalecer la continuidad del Centro. “Porque si no el Centro se va a volver a caer... pero es muy difícil, no le veo futuro con los chicos como están hoy... nadie quiere ayudar, ensucian, necesitan a su mamá... ¡está bueno cuidar! No necesitamos a un adulto para eso”¹⁵. Muchos de estos proyectos tienen que ver con modificaciones y cuidado de las condiciones edilicias: se refieren a la limpieza de las aulas, juntar dinero para poner bicicleteros (hay muy pocos y se ven bicicletas desparramadas en el jardín que rodea a la escuela), conseguir una bandera nueva, comprar materiales y “tirar abajo los maceteros de adentro. Que al final ahí no crece ninguna planta y nos saca lugar para los recreos”. Esto implica desde búsquedas de presupuesto por la ciudad, hasta pensar en organizar jornadas de trabajo.

Una preocupación de varias reuniones era involucrar a otros jóvenes en actividades que llamaban “políticas” o “proyectos de cambio social”, en las mismas hablaban de “impulsar un proyecto para trabajar Derechos Humanos”, “campañas por la igualdad”, “la memoria y los desaparecidos na ditadura militar” y “la construcción de la ciudadanía”. Para estos proyectos buscaban juntarse con otras escuelas y también asumir la organización de los actos escolares: “hay que darle un giro a eso, hay que resaltar el cambio y la ciudadanía, hablar más del presente”¹⁶.

También planeaban hacer contactos con hogares de ancianos y colaboraron en la organización de la feria “Decidiendo tu futuro” mencionada en el apartado anterior. Otra actividad en la que tuvieron una participación importante fue en el acto de entrega de las becas del Plan Nacional de Becas Estudiantiles en la escuela. En ambos eventos, recibían preguntas de quienes asistieron, participaron de la organización del espacio y de la difusión de las actividades.

Este pequeño grupo tenía un alto grado de asistencia a sus reuniones. Discutían de manera ordenada y cuando llegaban a un punto en el que no se ponían de acuerdo decidían dejar el tema pendiente para la siguiente reunión. “Lo que más nos incentiva a estar acá es transformar algo, ayudar... hay cosas que nos salen y otras que no [...] veremos qué podemos y qué no”, dice Flavia, una de las chicas más grande y más tranquila del grupo, y a la vez muy escuchada por sus compañeros. “Por lo pronto queremos organizar fiestas, bicicleteadas, ver de hacer algo con los recreos, juntar plata, cadenas para las bicis,

15 Entrevista al Presidente del Centro de Estudiantes, Noviembre de 2009.

16 Registro de reunión del Centro de Estudiantes, Junio de 2009.

lo de los maceteros... juntarnos con otros jóvenes. Y formarnos con ellos. Nosotros no sabemos cómo se hace esto, vamos aprendiendo sobre la marcha. Pero está muy bueno”¹⁷.

A partir de esta descripción, queremos resaltar que la organización de los estudiantes de esta escuela se impulsó por un proyecto que no fue propio, sino impulsado por sus profesores, en el marco de una narrativa sostenida en normativas y lineamiento de las políticas educativas. La oportunidad para conformarlo fue construida intergeneracional y colectivamente, a partir de los intereses comunes en torno a un proyecto que no era individual pero que implicaba asumir responsabilidades compartidas.

Esto implicó consensuar prioridades y negociarlas con otros actores, buscando al mismo tiempo que las trascienda en el tiempo y que sean legítimas en términos de representatividad. La preocupación por que otros jóvenes se sumen; por negociar con las integrantes del equipo de conducción; por conocer las experiencias de otros Centros de Estudiantes –incluyendo la historia de discontinuidad del propio–; por salir de la escuela; y estimular la participación ciudadana no parecen necesitar ser realizadas a partir de proyectos diseñados de una manera autónoma, ni deben resultar exitosos al primer intento.

Queremos resaltar la diferencia entre las actividades y los proyectos. En este espacio, las actividades cotidianas realizadas para “sostener” el centro, no eran consideradas por los jóvenes proyectos. Estos últimos, implicaban actividades en las que ponían en juego sus intereses políticos, sus proyecciones en torno al futuro del centro, entre otras situaciones en las que podía emerger el enojo o menosprecio hacia otros jóvenes que no se involucraban o comprometían con el proyecto. En este sentido, el hecho de poder llevar al proyecto del Centro a un nuevo fracaso también parecía poner el dedo sobre quienes no asumían el “compromiso” con el proyecto colectivo.

No obstante, las posiciones construidas respecto al éxito o fracaso del proyecto del Centro, es distinta a la asumida en los proyectos descriptos en el apartado anterior. Así como en los proyectos individuales los jóvenes temían no tomar buenas decisiones, en los proyectos del centro esto no parecía tener peso. El miedo al “fracaso” se debía a que los otros jóvenes no asumieran el compromiso de sostenerlo a largo plazo. Por otro lado, respecto a la participación de adultos de la escuela u otras instituciones, sus sugerencias podían ser integradas o rechazadas en las tomas de decisiones, constituyendo una trama sólida que permitía superar las tensiones intergeneracionales sin que los jóvenes se sintieran abrumados.

Las particularidades de la experiencia del último año de la escuela secundaria: las prácticas organizativas colectivas

En este apartado, queremos destacar una serie de prácticas colectivas que caracterizan el último año de la escuela secundaria en Argentina. Los jóvenes, en su último año de escolarización organizan distintas actividades para festejar que finalizan la escuela secundaria. Este hecho, que al principio del trabajo de campo me pareció una cuestión banal, empezó a captar mi interés a medida que avancé en la investigación.

¹⁷ Entrevista a la Vicepresidenta del Centro de Estudiantes, Noviembre de 2009.

Al leer las notas de campo y los registros de tres años consecutivos, noté que muchas actividades registradas eran temas recurrentes y característicos en todos los cursos que transitaban su último año de escolarización: la selección de buzos, la bandera, la fiesta de egresados. Inicialmente, me costó encontrarle sentido a tanto tiempo y esfuerzo dedicado al desarrollo de estas actividades, pero la observación de las reuniones del Centro de Estudiantes, me hizo reevaluar mi ponderación de estas construcciones colectivas: organizar comida, vestuarios, lugares de reunión, decoración del aula, fuegos artificiales, batucadas, música, búsquedas de presupuesto, pedir permisos a adultos, entre otras.

Es un año que implica mucho esfuerzo de organización colectiva por parte del curso: aprender a negociar, a convencer, a incluirse en las decisiones, a “ponerse las pilas”. Las actividades enumeradas son prácticas pantalla (Lahire 2006), que a su vez despliegan un sinfín de otras prácticas. Por ejemplo, “juntar plata” implica realizar bingos, realizar fiestas en “boliches” en las que se “quedan con la barra”¹⁸, vender tortas en recreos o “hacer aportes”.

Hacer aportes también remite a otra serie de prácticas. En los cursos se definían días y montos en los que se hacían aportes, los cuales se guardaban en la casa de una de las jóvenes, consignados en una planilla junto a otra que detallaba lo “juntado” en las otras actividades mencionadas. Cada tanto se pasaba informe de cuánto dinero habían juntado y quienes “debían”. El mismo era utilizado sólo para pagar la fiesta de egresados: el salón, el dj, la decoración del salón, comida o bebida. Nunca se planteó usarla, por ejemplo, para comprar premios para los bingos o pagar la materia prima de las tortas que vendían en el recreo. Ese otro tipo de actividades implicaban conseguir más recursos (por ejemplo, pidiendo donaciones) o hacer “aportes extras”.

Los buzos de egresados también son importantes. A partir de ellos se distinguen entre sí, y del resto de la escuela. Respecto al buzo, uno de sus mayores inconvenientes es la selección del diseño: colores (y su combinación), tela, con o sin cierre, con o sin capucha, con distintos tipos de cuello, liso o con rayas o dibujos, con nombres o sin nombres, qué letras, se les agrega un número o no, etc. Luego se realizan las votaciones para decidir dónde encargarlo, eligiendo el mejor presupuesto. Esto genera algunas indecisiones en el plano personal. Por ejemplo, “a Leo se le complica qué buzo hacerse. Hasta el año pasado él iba a la tarde. Se cambió por la orientación. ‘No sé, un poco yo quiero los dos... yo siempre fui de la tarde... no sé... (se queda callado unos segundos) creo que me hago el de la mañana.’ ‘¿Cómo te decidiste’, le pregunto ‘...y, es dónde estoy’”¹⁹.

Diseñar y colgar la bandera también implica un proceso de organización importante. Los estudiantes llevan varias propuestas entre las que se vota cuál quedará. En uno de los cursos registrados cada estudiante era representado por un dibujo animado. Una vez hecha la selección de la temática cada uno iba proponiendo quién lo representaría. Estos prototipos, a su vez, son realizados en diálogo en pequeños grupos. Una vez elegida la bandera es necesario elegir a dónde se mandará a hacer (suelen ser los mismos lugares en que hacen los buzos, algún tatuador o graffitero conocido). Las cuelgan de las barandas de las escaleras que dan al patio interno de la escuela. El primer día de “exposición” se quedan

18 Los bares y locales bailables organizaban fiestas para las que vendían entradas y los jóvenes se quedaban con lo recaudado por la venta de bebida y comida.

19 Registro Turno Mañana, Mayo de 2008.

cerca de sus banderas porque estudiantes de otros cursos y profesores se acercan a verla y a modo de adivinanza tratan de identificar a los estudiantes representados.

Tanto para el armado de las banderas como de los buzos o para la organización de la fiesta se discutía sobre lo que les gustaba, lo que los representaba más. Se daban discusiones en pequeños grupos -que si bien tenían cierta continuidad por relaciones de afinidad previas, estaban lejos de ser siempre los mismos- que después se llevaban al curso en general, o viceversa. “Brenda y Lucía me comentan ‘discutimos todo, pero el grupo de Ana es el que organiza todo, ellas dicen y nosotros vamos’. Ante mi incontenible cara de sorpresa, me dicen ‘y sí, si no, no se termina más, y a ellas les gusta y lo hacen’”²⁰. En ninguno de los cursos observados se armaron grupos que estuvieran de acuerdo en la misma bandera, el mismo buzo y el mismo lugar para la fiesta. Los grupos de amigos se armaban y desarmaban en el momento de “organizar” pero después se recomponían rápidamente. No obstante, entre quienes no eran amigos podían ocasionar que por semanas algunos no se hablen entre sí.

Los profesores prestan algún tiempo de las clases para realizar las discusiones, votaciones o pasar algún aviso, pero mayoritariamente estas cuestiones se resuelven en horas libres, dado que demandan bastante tiempo. También es muy común escuchar comentarios relacionados en las entradas y salidas de la escuela y en el recreo. En el caso en el que hubiera adultos presentes, no se abstienen de hacer alguna sugerencia, que los jóvenes escuchan y pueden tomar o no.

Estas actividades colectivas, a diferencia de las organizadas por el Centro de Estudiantes, no se mencionan como proyecto y en pocas oportunidades se las presenta como una responsabilidad, aunque en algunos casos se pide mayor “compromiso” a algunos compañeros que no participan aduciendo que todos se beneficiarán de las mismas. Así y todo se busca responder a los intereses de la mayor parte de los integrantes del grupo, aún de los que no se comprometen con las actividades.

A modo de cierre: aportes del enfoque etnográfico para pensar la relación entre las preguntas y los proyectos de futuro

En una hora libre me siento a conversar con algunos estudiantes mientras llenan una encuesta que armó el EOE. Les piden que completen algunos datos, entre los cuales preguntan si van a estudiar el año siguiente y qué. Luego de dudar un largo rato sobre qué poner en ese casillero, una de las jóvenes me mira y me dice <No hay proyecto... es un año perdido...>. Simultáneamente, sus compañeros se ríen mientras revisan la cámara de fotos de la escuela (es de uso libre en los recreos) y le piden que se apure para sumarse a esa actividad. <¿Qué buscan?> pregunto. <Fotos para armar un video para la entrega de medallas> me dice uno de ellos. La joven deja la encuesta y se pone a mirar las fotos con sus compañeros. (Registro del Turno Tarde, Noviembre 2018)

Presentamos este extracto de registro dado que condensa gran parte de las situaciones descritas a lo largo de este artículo, que tiene como objetivo problematizar la construcción de proyectos de futuro en contextos escolares. Como se observa en este extracto, es común para los jóvenes que se encuen-

²⁰ Registro del Turno Tarde, octubre de 2009.

tran finalizando la escuela que pensar el futuro sea un tema que se pone en agenda a partir de una multiplicidad de preguntas a responder en espacios más o menos formales. También es común encontrarlos realizando actividades colectivas destinadas a festejar la finalización de una etapa de sus vidas. El final de la escuela secundaria inaugura rutinas y responsabilidades que aún no experimentaron. Queremos dejar planteado aquí que tanto jóvenes como adultos, se “comprometen” a pensar en el futuro, y que realizan múltiples actividades en el presente para sostener ese compromiso.

En los apartados anteriores hemos descripto dos tipos de proyectos distintos, y también actividades que no eran consideradas proyectos a pesar de involucrar prácticas similares (por ejemplo si comparamos lo que se hace en el Centro de Estudiantes, con las actividades que organizan los jóvenes en su último año de escolarización en muchos casos no podríamos marcar grandes diferencias). Pero no sólo las actividades colectivas quedan fuera de los proyectos, también dimos cuenta de actividades sostenidas individualmente en el día a día que no adquirirían el estatus necesario como para ser pensadas una opción para un proyecto de futuro legítimo (bailar en una comparsa). La lógica indiciaria (Ginzburg 2009) y la descripción analítica (Achilli 2005), propias del enfoque etnográfico, echan luz sobre estas actividades y prácticas que no conforman las expectativas ni los proyectos, pero que constituyen el día a día de la experiencia de los jóvenes.

A diferencia de los enfoques tradicionales sobre los proyectos de futuro de los jóvenes, que se centran en las expectativas, analizarlos teniendo en cuenta sus prácticas cotidianas nos permitió observar que al ser una pregunta orientada al futuro, invisibiliza gran parte de las prácticas cotidianas que configuran la experiencia de los jóvenes. Como enuncia la joven del registro, estas situaciones los llevan a la tensión de pensar que si no tienen un proyecto de futuro legítimo, están perdidos.

En este sentido, para considerar proyecto a una serie de actividades hacia el futuro, estas deben adquirir una legitimidad asociada a asumir responsabilidades, y que son cuestionadas en términos de la productividad futura de sus objetivos y metas. Estas responsabilizaciones hacen visible la dimensión moral de las preguntas sobre el futuro, que se expresa en la imposibilidad de muchos jóvenes de imaginar un proyecto de futuro que sea una opción legítima y deseable a la vez, realizable en los plazos planteados por el deber ser hegemónico y que garanticen el ascenso social. Estas presiones e imperativos morales llevan a que muchos *jóvenes*, atravesados por marcadas relaciones de desigualdad, experimenten las decisiones y elecciones que realizan al finalizar la escuela secundaria como catástrofes cotidianas (Heller 1972).

Asimismo, podemos sostener que los adultos que los acompañan en la escuela lo viven de modos similares, cuestión que se evidencia en la preocupación cotidiana y en las estrategias diseñadas para orientar los proyectos de los jóvenes. Retomando a Thisted (2010), los sentimientos de ansiedad, angustia, desinterés, preocupación –entre otros registrados– son producciones sociales singularizadas. Por formularse de manera singular, la pregunta por el proyecto de futuro invisibiliza las relaciones sociales de desigualdad sobre las que se asienta la experiencia cotidiana de los jóvenes. Los sentimientos que emergen ante esta individualización y moralización son producto de un intento individual de escapar a los procesos de reproducción social (Willis 1988; Williams 2001), que se les propone saldar a través de la preparación y certificación que obtuvieron con la finalización de la escuela secundaria.

Revisar las expectativas, que concentran sentidos hegemónicos sobre lo deseable para el futuro, aporta al análisis de la interacción entre las distintas generaciones (Mead 1970) y a la visibilización de procesos de estigmatización sobre los jóvenes y sus proyectos producto de un círculo de responsabilidades y compromisos con el futuro. Estas expectativas, muchas veces opuestas entre generaciones debido a sus experiencias históricas (Sennett 2000) y a la ya mencionada invisibilización de las relaciones de desigualdad, imposibilitan reconocer “otras” opciones como legítimas.

María Mercedes Hirsch es Doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL UBA) y Profesora Adjunta en el Departamento de Ciencias Antropológicas de la FFyL-UBA. Investigadora del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas- FFyL-UBA. Becaria Posdoctoral del CONICET.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, Elena. 2005. *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

Aisenson, Diana, Gabriela Aisenson, Silvia Batlle, Leandro Legaspi, Viviana Valenzuela, Graciela Polastri, Romina Sanabria y Lorena Duro. 2008. “El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación”. *Anuario de Investigación*. Volumen XV. Buenos Aires: Secretaria de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Assusa, Gonzalo. 2017. *Jóvenes trabajadores. Disputas sobre sentidos, apropiaciones simbólicas y distinciones sociales en el mundo laboral*. CABA: Grupo Editor Universitario.

Barsky, Andrés. 2005. “El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires” *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales* IX(36): 194. <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-194-36.htm>

Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant. 1995. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Erikson, Erik. 1972. *Adolescencia y crisis*. Paris: Flammarion.

Ezpeleta, Justay y Elsie Rockwell. 1983. “Escuela y clases subalternas”. *Cuadernos políticos* 37: 70-80. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsie-Rockwell.pdf>

Ginzburg, Carlo. 2009. *El queso y los gusanos*. Península: Madrid.

- Grassi, Estela y Claudia Danani (org.). 2009. *El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Trabajar para vivir; vivir para trabajar*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Guichard, Jean. 1995. *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: LAERTES.
- Heller, Agnes. 1972. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hirsch, María Mercedes. 2010. “¿Ya decidiste?” Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria”. In *Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*, ed. M. R. Neufeld, L. Sinisi y J.A. Thisted. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Hirsch, María Mercedes. 2016. *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Un abordaje etnográfico en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria*. Tesis doctoral. FFyL Universidad Buenos Aires.
- Hirsch, María Mercedes. 2020. “Jóvenes y proyectos de futuro. Entre la educación superior y el trabajo en Cañuelas, Provincia de Buenos Aires”. *Estudios Rurales. Publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural* 10 (19): 1-16. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/estudios-rurales/article/view/16911>
- Jacinto, Claudia y Horacio Chitarroni. 2010. “Precariedades, rotación y movilidades en las trayectorias laborales juveniles”. *Estudios del Trabajo* 39/40: 5-36.
- Kessler, Gabriel. 2002. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Lahire, Bernard. 2006. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Manzano, Virginia, Gabriela Novaro, Laura Santillán y Marcela Woods. 2020. “Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico”. In *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales. Desigualdad y poder*, comps. M. R. Neufeld y G. Novaro. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Mead, Margaret. 1970. *Cultura y Compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- Nemcovsky, Mariana, Gabriela Bernardi, Mercedes Saccone, Mirna Fittipaldi, Mirna Calamari, Florencia Debonis; Mara Dobry, Eliana Maiolino, Noelia Martínez y Marina Santos. 2020. *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias*. Rosario: Laborde.

Sennett, Richard. 2000. *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Thisted, Jens Ariel. 2010. "Escuela, exclusión, discriminación y pobreza, la producción de subjetividad en juego". In: *Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*, ed. M. R. Neufeld, L. Sinisi y J.A. Thisted. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Thompson, Edward. 1984. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica.

Weiss, Eduardo. 2012. *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.

Williams, Raymond. 2009. *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta Editorial.

Willis, Paul. 1988. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

FUENTES DOCUMENTALES

Constancia de Inscripción Programa Nacional de Becas Estudiantiles. 2009. Programa Nacional de Becas Estudiantiles. <http://www.me.gov.ar/index.html>.

Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. DG CYE. 2010.

Ley de Educación Nacional. 2006. http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Ley Federal de Educación. 1993. http://www.fadu.uba.ar/institucional/leg_index_fed.pdf

UNESCO. 2007. *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos*. EPT/PREALC UNESCO - Chile.

UNESCO. 2008. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra.

DAS PERGUNTAS SOBRE O FUTURO AOS PROJETOS INDIVIDUAIS: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA AOS PROJETOS DE FUTURO DOS JOVENS NO FINAL DO ENSINO SECUNDÁRIO.

Resumo: Neste artigo abordaremos o caráter individualizante e moralizante que as questões imprimem nos projetos futuros dos jovens, personalizando o mandato social que confere centralidade ao ensino superior para avançar socialmente. Com base no trabalho de campo etnográfico realizado em uma escola secundária em áreas rururbanas da província de Buenos Aires, Argentina, retornaremos à experiência dos jovens no quadro de estratégias e expectativas que os adultos exibem, legitimando certas opções em detrimento de outras. Essas expectativas projetadas sobre os jovens geram circuitos de responsabilização e sentimentos de angústia em relação à possibilidade de realizar projetos de futuro que garantam inclusão social futura no quadro de relações sociais profundamente desiguais. Nesse sentido, concluímos que a moralização e a responsabilização se expressam diferencialmente nos projetos de futuro individuais e coletivos dos jovens.

Palavras-chave: projetos de futuro; abordagem etnográfica; jovens; Educação; desigualdade social.

FROM QUESTIONS ABOUT THE FUTURE TO INDIVIDUAL PROJECTS: AN ETHNOGRAPHIC APPROACH TO THE FUTURE PROJECTS OF YOUNG PEOPLE AT THE END OF SECONDARY SCHOOL.

Abstract: In this article, we analyze the individualizing and moralizing character that the questions imprint on the projects of future made by young people during the completion of school, by personalizing the social mandate that gives centrality to higher education in order to advance socially. Based on an ethnographic fieldwork carried out in a secondary school -in urban settings in the Province of Buenos Aires, Argentina-, we analyze the experience of young people within the context of strategies and expectations that adults display, legitimizing certain options over others. These expectations projected on young people generate circuits of responsibility and feelings of anguish regarding the possibility of carrying out projects of future that guarantee future social inclusion in the framework of deeply unequal social relations. In this sense, we conclude that moralization and accountability are differentially expressed in the individual and collective future projects of young people.

Keywords: projects of future; ethnographic approach; Young people; Education; inequality.

RECEBIDO: 31/05/2020

APROVADO: 22/12/2020

DOSSIÊ

Projeções de atrasos e hesitações: perspectivas em torno de um projeto de aceleração em uma escola pública do Rio de Janeiro (RJ)

MARIO PEREIRA BORBA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ), RIO DE JANEIRO/RJ, BRASIL
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1289-7252](https://orcid.org/0000-0002-1289-7252)

para quem quer se soltar invento o cais
Milton Nascimento

Introdução

Neste artigo, abordo e discuto a experiência de um projeto de aceleração ou adaptação idade-série, o CAIS – Classe de Adaptação Idade-Série. Acompanhei o desenvolvimento desse projeto em uma escola pública federal desde seus primeiros entendimentos: das discussões em torno de sua concepção e convites para participação, em reuniões de planejamento, ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2017, até o desenrolar das aulas no semestre seguinte, já em 2018.

A escola na qual realizei esse trabalho de campo situa-se na zona norte do município do Rio de Janeiro. Tal instituição é de grande importância para o bairro no qual está localizada, próxima de duas favelas e de uma estação de acesso à malha de trens que cruza a imensidão metropolitana. Nela, circulavam aproximadamente cento e cinquenta professores, em torno de mil e duzentos alunos e quarenta funcionários, de todos os cantos da cidade.

A partir de um trabalho de campo diário, que durou pouco mais de um ano, produzi uma etnografia enquanto tese de doutorado; “essa tese aborda mobilizações de atenção e cuidado em torno da concepção de problemas de estudantes com comportamentos não conformes ou perturbadores” (Borba 2019:7). Nela, discuto esses problemas e as correlatas expectativas envolvidas neles, como na

mobilização da atenção enquanto uma das grandes empreitadas escolares, concebida de várias formas nesse cotidiano, entre relações de força e de cuidado.

Neste artigo, contemplo uma situação específica dentre o que observei em campo, mas que se comunica com questões mais amplas tanto da minha tese quanto da escolaridade no Brasil, talvez o mais ordinário dentre os problemas que observei: a multirrepetência no segundo ciclo do Ensino Fundamental (do sexto ao nono ano), sobre o qual incidiu o referido projeto.

Durante a imersão em campo, no que tange a esse projeto, tive a oportunidade de acompanhar reuniões (seis no total das mais formais, com duração aproximada de duas horas), situações e discussões cotidianas, bem como de realizar algumas entrevistas não diretivas, gravadas, para uso pessoal (doze no total, das quais três foram em duplas, e as demais, individuais). A fim de preservar o anonimato que combinei com meus interlocutores, situo as questões e situações provenientes dessa experiência em torno do fundamental para discuti-la, sem enveredar por especificidades de personagens e relações, referindo-me, por exemplo, genericamente a “um professor” ou a “um aluno” diante de alguma situação ou fala.

O CAIS foi desenvolvido para acolher alunos com mais de dois anos de defasagem no segundo segmento do Ensino Fundamental. Ou seja, alunos que repetiram algumas vezes e que estavam entre o sexto e o nono ano para, em um ano letivo, avançarem dois. É evidente que essa multirrepetência era uma questão incômoda para todos os envolvidos, disparadora de preocupações em diferentes níveis, de desgaste cotidiano de alunos e professores no âmbito de gestão, bem como da inquietação e urgência que deram origem ao projeto.

Na esfera institucional, essa urgência estava relacionada a certo “inchaço” das turmas do segundo ciclo do Fundamental, cujo trabalho pedagógico era complicado por si só – considerando constituir-se em um momento e lugar específicos (inclusive no aspecto espacial, no edifício) da escola, que faz a conexão entre os primeiros anos da escolaridade e o Ensino Médio. Diante disso, a instituição precisava, a cada ano letivo, distribuir e acomodar um acúmulo de repetentes.

O fato de um número suficiente de participantes potenciais para a formação dessas duas turmas exclusivas de multirrepetentes ter sido rapidamente alcançado atesta a gravidade em torno dessa questão. A pronta adesão ao projeto – da parte da escola, de professores, alunos e seus responsáveis – evidencia a sensação de urgência que o circundava. Nas discussões sobre o projeto, registravam-se, informalmente, alguns panoramas de ordem socioeconômica impactantes, como o deslocamento diário de certos jovens que moravam em bairros muito distantes da escola, além de situações de vulnerabilidade envolvidas nas condições de residência ou na relação com as famílias.

Esse foi um projeto que tratou de algumas experiências-limite da escola, acentuando frustrações, estranhamentos e fracassos. Não era comumente referido como um projeto de aceleração, embora a rigor o fosse. Uma vez formulado e constituídas as turmas, manteve-se sendo denominado pela sugestiva sigla CAIS que, para além de eventuais trocadilhos ou atos falhos nas suas menções cotidianas, como “caos”, insinuava alguns sentidos. Para mim, sempre ressoou o sentido de um lugar de embarque e desembarque.

A iniciativa foi toda acompanhada de profundas discussões sobre seu sentido. Desenvolvo, em outro artigo, uma reflexão mais próxima do horizonte prático de questões pedagógicas, em torno, por exemplo, da sistematização das aulas diante da incumbência ou liberdade para desenvolver diferentes formas de ministrá-las (Borba, Azize 2020). Aqui, procuro apontar para uma abordagem mais ampla desse processo, nas formas como se constrói a existência de um personagem como o *repetente*, por exemplo, e as problematizações que ele coloca para a escola.

No rastro de atrasos ou acelerações, penso em uma concepção de tempo investida e operada pela escola. Como já refletiu Franch (2008; 2016; 2018:101), o tempo

está no cerne de um vasto conjunto de significados que vem à tona quando o assunto são os jovens. Transição, passagem, geração, futuro, disciplina, são algumas das palavras mobilizadas ao pensarmos nessa fase da vida, e que têm a ver com questões como o fluxo do tempo e suas discontinuidades.

Considerando certas normatividades escolares sobre fluxo do tempo e suas discontinuidades, desenha-se um forte paralelo do projeto de adaptação idade-série que abordo nesse artigo com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como observa Lima (2018: 108):

a própria Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino e política pública educacional, presente nos principais documentos normativos da Educação brasileira, é pensada fundamentalmente como prática que visa, sobretudo, com a adesão do Brasil ao um *[sic]* modelo socioeconômico desenvolvimentista “corrigir”, “recuperar”, “acertar” o tempo de escolarização dos sujeitos a partir do binômio, ano-idade.

Esse paralelo nos fala, dentre outras coisas, de um silencioso processo de exclusão que o sistema educacional põe em funcionamento, que é notável em estudos sobre a EJA (Santos 2003; Lima 2018; Fonseca 2001). Esse tipo de projeto incide sobre uma heterogeneidade dos percursos, de forma a “reparar”, “equalizar” ou “ajustar” diferentes tempos que são qualificados como problemáticos na escolarização.

Ponderar sobre o uso do tempo diante dessas noções (ou o “uso correto do tempo”) enquanto uma construção social; conceber e estranhar a reincidência de personagens e qualificações como *repetente* em termos cotidianos; fazer ressoar o silêncio de uma dissidência. Entendo que, nesse tipo de ponderação, está uma contribuição potencial da abordagem etnográfica e antropológica do cotidiano escolar, já que pensar a alteridade e refletir sobre o contato com o outro e com as diferenças é característico do pensamento antropológico, como já destacou Gusmão (1997).

O problema da repetência ou do fracasso escolar são tradicionais nos debates e pesquisas sobre educação no Brasil (Patto 2015, Bahia 2009 e Bossa 2008 são alguns exemplos; para um panorama mais completo, ver Angelucci *et al.* 2004), os quais não percorrerei no espaço deste artigo. Minha intenção aqui é explorar questões que atravessaram o cotidiano escolar durante a concepção e o desenvolvimento do projeto em foco, algumas das quais explicitamente formuladas. Começemos por uma delas, talvez a principal.

Quando os problemas na relação da escola com esses jovens repetentes se fazem presentes com mais força, há (quase sempre) uma questão disparadora: e se a culpa for da escola? O que cabe então repensar? A diretora, no início da primeira reunião entre professores relacionada ao projeto, disse: “Acredito que todo mundo aqui concorda que não é culpa deles”. Ninguém ali discordou.

Essa colocação e o tom das primeiras reuniões reforçaram uma impressão de relativo alinhamento com premissas do pensamento escolanovista¹ entre os docentes envolvidos, de que a estrutura e o funcionamento institucionais, bem como os métodos de ensino, seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizado, sendo preciso adaptá-los às necessidades e possibilidades dos alunos. Principalmente nos momentos em que se discutia o projeto de forma mais ampla, sem enveredar nos históricos de cada jovem elencado para ele, acentuava-se um processo desenrolado ao longo desses anos de escolaridade, em detrimento de uma condição negativa.

Nisso, aparecia o entendimento de que a escola, por diferentes motivos, não havia conquistado esses jovens que, ainda assim, não a abandonavam, fossem quais fossem os motivos. Vale mencionar que as três razões para permanência que mais apareciam eram: a pressão familiar, um enunciado recorrente sobre a importância da escola para a vida e os amigos que tinham ali.

Uma consideração consensualmente comentada pelos professores, que abordaremos adiante, era que esse descompasso de idade-série contribuía para afastá-los ainda mais da escola, deslocados nas turmas onde eram realocados (com colegas mais infantis), além de uma eventual liderança ou influência negativa que alguns deles exerciam em suas turmas, atrapalhando a dinâmica das aulas. Dessa maneira, a expectativa de recuperar um “tempo perdido” e reaproximá-los das turmas de origem (antes das repetências) seria (e foi) um estímulo para a adesão ao projeto.

Uma vez elencados os alunos “aptos” ao CAIS, sob esse critério de defasagem, eles e suas famílias foram consultados sobre o interesse em participar do projeto, em convocações e reuniões separadas com a direção da escola. A sensação nessas conversas anteriores às convocações era de certa urgência, de certa dívida com eles, da qual decorreu um renovado entusiasmo da maior parte dos envolvidos.

Alguns dos elencados para essas convocações não apareciam na escola fazia já algum tempo. Diante de um nome lembrado em uma reunião, por exemplo, do qual não se sabia o paradeiro, uma professora comentou ironicamente e em tom franco (como quem diz, “convenhamos, indiretamente”): “A gente jubilou o Felipe, né?!”. Ou seja, no somatório de reprovações, repreensões, advertências e suspensões, a escola teria operado esse afastamento, remetendo-se nesse movimento à já abolida prática do jubramento.

Desenha-se certa sintonia na percepção da situação desses alunos, que considera o jubramento – não só como prática oficial, mas como movimento de afastar um aluno da escola – como constrangedor e negativo. No rastro dessa menção, lembremos que o jubramento de alguma forma “resolvia” questões, expulsando os estudantes multirrepetentes da escola, individualizando o problema. É o

1 Em referência ao movimento de renovação do ensino desenvolvido no Ocidente a partir do final do século XIX, chamado Escola Nova e popularizado no Brasil no começo do século XX, principalmente por meio do “Manifesto dos Pioneiros”, em 1932 (Cury 1988; Patto 2015).

fim dessa prática institucional que permite considerar de forma mais ampla e contínua essas trajetórias discentes dentro da escola.

Agrupamentos e trocas

Foram assim reunidos dois grupos de professores, relacionados às duas turmas criadas nesse projeto, uma equivalente ao sexto e sétimo e outra ao oitavo e ao nono ano do Ensino Fundamental. Ambos os agrupamentos, de alunos e professores, renderam trocas, a começar pelas reuniões. Ou melhor, como já sugeriu Goldman (2016), não existem grupos que trocam, existem trocas que grupam: todo agrupamento é uma nova perspectiva. Aquela questão levantada pela diretora na reunião inicial, acerca da concordância de que a culpa pela repetência não era do alunado e a observação da professora sobre o problema moral do jubramento dão uma sugestão aproximada de perspectiva da parte dos docentes.

Sobre os alunos, cabe observar que as duas turmas, montadas por um critério de maior defasagem na trajetória escolar, acabaram majoritariamente compostas por alunos negros (algo como oito negros para cada branco) e de classes populares. Não cabe aqui apurar a minúcia de critérios, proporções e definições nessas classificações aproximadas, mas são marcadores que não podem ser desprezados na consideração de um projeto como esse. Vale lembrar que atravessamentos entre marcadores sociais e fracasso ou sucesso escolar são temas tradicionais no pensamento sobre educação no Brasil (Zago 2000; Carvalho 2003; Patto 2015; Silva 2011).

Para além do que ficava evidente nos agrupamentos em si, o projeto suscitava, de uma forma geral, tentativas de compreensão dos modos como esses jovens produziram seus percursos e suas presenças dentro da escola. E, talvez principalmente, como a instituição reagia a eles, como qualificava esses trajetos e seus ritmos peculiares, nos modelos de estratificação das performances individuais (comumente referidos como “meritocracia”) que a escola produz e reproduz.

Esse processo, tanto de modo mais amplo, como particularizado em cada história, incluiu pensar sobre os sentidos relacionados a estar ou não na escola para cada um, expressos nesse projeto em uma expectativa de “alguma outra coisa” a ser produzida na relação com o ambiente de ensino, seja ela qual for ou nas expectativas para fora dele. Essas projeções revolviam a frustração ou alegria de cada passagem de ano, com reprovação ou aprovação.

Logo no início do trabalho com as turmas do CAIS, uma professora, ao discorrer sobre a dificuldade em administrar essas aulas da segunda turma (que compreendia oitavo e nono anos), comentava comigo especialmente sobre a complexidade de trabalhar no projeto:

É muito difícil você atingir todo mundo. Às vezes você chega, dá aquela aula com exercícios; tem aquela meia dúzia que está interessada em seguir aquele caminho e tem *aquele povo que não quer*. Eu acho assim... que não devia ter aluno de sétimo ano. Essa primeira turma tinha que ser só alunos completamente... que eram do oitavo e do nono ano e que estão atrasados, não aquele aluno que fez o sexto ano mil vezes, o sétimo ano mil vezes, aí passou do sétimo e foi jogado ali. Para esse primeiro momento, para essa primeira experiência [...] em que estamos construindo uma cabeça para trabalhar com essas pessoas, ter tantas realidades diferentes... (grifo meu).

Nesse momento, eu assinalo a ela que esse “outro aluno” (duas vezes “outro”, poderíamos pensar) teria mais defasagem e, a princípio, mais necessidade do projeto, conforme os critérios que orientaram a elaboração dele. A docente então replicou:

Sim, mas seria mais homogêneo. Esse aluno do sétimo ano responde melhor porque veio de uma aprovação. Aí eles veem isso como uma solução para a vida deles, porque aí ele vai se readequar à idade. Agora aqueles outros estão muito atrasados mesmo. [...] São realidades muito, muito diferentes, tudo na mesma turma. Então, se não tivesse esse povo [recentemente aprovado, recém-vindo] do sétimo ano, essa turma seria muito mais sufocante, mas você enxergaria de outra forma. Aí você fala assim, ah pô, ninguém vai querer fazer o Ensino Médio aqui porque está todo mundo mais atrasado, eles querem mais é terminar o Fundamental para fazer um ENCCEJA² da vida e garantir o diploma, ninguém tem expectativa de fazer uma faculdade da vida, mas esse povo que veio aprovado do sétimo, eles têm essa expectativa, eles têm esse interesse de continuar, de fazer o Ensino Médio, de fazer uma faculdade, de progredir.

Esse depoimento é especialmente marcante no que procuro enfatizar e discutir em termos de agrupamentos e trocas, que aqui são postos em diálogo com uma perspectiva sobre os engajamentos produzidos e possíveis. Outro ponto representativo a ser recuperado é a incidência da escolaridade em uma concepção de temporalidade que pesa sobre esses jovens, em termos de atrasos, por exemplo, que aqui insinua construir uma realidade diferente. Diante de diferentes expressões de defasagem, situam-se possibilidades de produção e engajamento em sala de aula, das quais decorrem outras clivagens que, espontaneamente, vão se desenhando no cotidiano, nas formas de perceber e qualificar essas presenças na escola.

Aqui se esboça uma possível qualificação de um desses agrupamentos no CAIS, “aquele povo que não quer”, dentre aqueles que não “topavam” a instituição de ensino da forma como essa vinha se apresentando para eles. De alguma maneira, não só pelo vislumbre de imaginação de um “povo” (o que não quer), algumas dessas narrativas em torno do fracasso e da frustração remetem-me ao “flagrante delito das fabulações”, tal como sugerido por Deleuze (2010: 161) em seu texto seminal sobre a “sociedade de controle”:

O que é preciso é pegar alguém que esteja “fabulando”, em “flagrante delito de fabular”. Então se forma, a dois ou em vários, um discurso de minoria. Reencontramos aqui a função da fabulação bergsoniana... Pegar as pessoas em flagrante delito de fabular é captar o movimento de constituição de um povo. Os povos não preexistem. De certa maneira, o povo é o que falta, como dizia Paul Klee. Será que existia um povo palestino? Israel diz que não. Sem dúvida existia um, mas isso não é o essencial. Pois, a partir do momento em que os palestinos são expulsos de seu território, na medida em que resistem, eles entram num processo de constituição de um povo. Isto corresponde exatamente ao que Perrault chama de flagrante delito de fabular. [...] Não existe verdade que não “falseie” ideias preestabelecidas. Dizer “a verdade é uma criação” implica que a produção da

2 Sigla de Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, que pode ser realizado, de forma voluntária e gratuita, para pleitear certificação nos níveis de conclusão do Ensino Fundamental (maiores de 15 anos) e do Médio (maiores de 18 anos).

verdade passa por uma série de operações que consistem em trabalhar uma matéria, uma série de falsificações no sentido literal.

Deleuze (2010) afirmava que o essencial sobre esse “povo que falta” não é saber se existe ou não. O autor propõe pensar esse processo de constituição de um povo (o palestino) afinado com o referido “flagrante delito” de fabular, na medida em que esse coletivo resiste, em que é expulso de um lugar. Uma troca, um agrupamento. Esse processo “falseia ideias pré-estabelecidas”: pensemos aqui sobre os nivelamentos e adaptações entre idade e série em um “ensino regular”. Esse “povo” gera então, acompanhando essa aproximação, uma bifurcação, uma série complicada, um ritmo incomum, um novo agrupamento.

Assim como no exemplo mencionado por Deleuze (2010), dos palestinos expulsos de um território, esses jovens do CAIS foram de alguma forma expulsos de um lugar – se não da escola (visto que os jubilamentos já estão em um passado remoto e constrangedor), da dinâmica de uma escolaridade tida por regular sobre a qual oferecem alguns falseamentos. Em torno do projeto eram discutidas constantemente algumas práticas que poderiam ser pensadas nesse sentido, seja em aprovações forçadas anteriores por conselhos de classe (sem real merecimento dos alunos) ou nos chamados *desenrolos* em torno de demandas cotidianas da escola (expedientes de malandragem e persuasão, assim como histórias inventadas).

Entendo que essa dinâmica de qualificações em diferentes níveis que aparece na fala dessa professora é muito característica da rotina escolar, ganhando especial evidência em conselhos de classe, com os “mais e os menos interessados”, os “mais comportados”, “os mais bagunceiros”, e assim por diante. Perante essas mobilizações e referências, é recorrente a ideia de um progresso a partir da educação formal, como algo para “subir na vida”, avançar, progredir; de onde certa “aceleração” (ou possibilidade de aceleração) soa como positiva, talvez como uma outra face do “A” de “adaptação” na sigla do projeto.

Os estudantes contemplados pelo CAIS eram genericamente percebidos como em uma espécie de deriva, na medida em que não se distanciavam completamente da escola, já que não a abandonaram oficialmente, mas também não se engajavam no que era demandado no ensino regular, colecionando reprovações. Daí a sugestiva palavra formada pela sigla desse projeto, o “cais”, como esse ponto de embarque ou desembarque, ou, como também sugere o dicionário, um reforço construído nas margens de um canal, destinado a conter e direcionar os fluxos, em uma dinâmica entre movimento e repetição.

O depoimento da professora toca também nos fluxos de ânimo ou desânimo a partir da situação específica de cada jovem, evidenciada na disposição em sala de aula. O passado recente é apontado como explicação do porquê o aluno aprovado no sétimo ano responde melhor: veio de um êxito recente e, nesse embalo, veria o projeto como “uma solução para a vida”.

As ideias de aceleração e solução ganham complexidade nesses agrupamentos, em diálogo com a percepção do engajamento no que é proposto na escola. O estudante que vem aprovado do sétimo tenderia, na leitura da docente, a uma continuidade da escolaridade que se posiciona como regular. Ou seja, a aceleração promovida pelo projeto corrigiria o atraso, e ele poderia então retomar esse curso, no que é positivado enquanto um possível trampolim para uma faculdade (para “progredir”).

O aluno que vem desmotivado da reprovação recente, por sua vez, (lembrando que todos eles possuíam um histórico de reprovações) é envolvido na perspectiva de uma espécie de pendência que pesa sobre o estudante, na qual o CAIS (e eventualmente o ENCCEJA, quando tiverem idade) se apresenta também como (re)solução. Não quero aqui entrar no mérito dessas projeções, mas enfatizar o quanto a experiência de repetir de ano cria ou recria uma posição de certa exterioridade no cotidiano escolar, mesmo quando se está em um projeto onde ela é experiência comum.

Escola e fracassos reproduzidos

Julgo importante uma pequena pausa, para recuperar, ainda que abreviadamente, uma problematização da construção e da atualidade da noção de juventude e da própria instituição escolar enquanto tecnologia pedagógica. Já evidenciamos a participação da escola na organização e imposição de uma ideia de tempo, estritamente relacionada à percepção da juventude. É evidente que, em torno dessas acepções, insinuam-se regularidades, ritmos e discontinuidades.

Diante de um projeto como o que abordamos aqui, é instigante, portanto, repassar essas contribuições, que investem contra a naturalização de modelos ocidentais comuns de escola (de pontos de vista cultural, histórico e contingente); de juventude (pensemos também no controverso e relativamente atual conceito de adolescência) e dos arranjos que pairam como ideais em torno de ambos³. A suspensão dessas preconcepções é um modo de evidenciar formas como a escola e a juventude são (re)produzidas.

Bourdieu (1983) contextualiza a emergência da adolescência, por exemplo, enquanto um estatuto temporário, uma existência separada na qual se estaria coletivamente fora do jogo, como um fato social diretamente relacionado à transformação do sistema escolar. A escola, ou melhor, a saída da escola, passa a ser valorizada e concebida como uma entrada no mundo adulto, como também observaram e discutiram Guedes (1997) e Willis (1991). Então, um dos efeitos fundamentais decorrentes da contribuição da escola nesse entreato, destacado nas reflexões de Bourdieu (2003), é a manipulação das aspirações.

Cabe então questionar qual o papel das instituições de ensino nessas aspirações; no complicado jogo travado entre interioridades e a concentração (no que é colocado pela escola) ou entre exterioridades e descentramentos (com relação a ela enquanto espaço de aprendizagem e preparação). Em outras palavras, como a escola se situa na produção de tipos de investimentos sobre as formas de estar no mundo, que configuram a complexa elaboração da saída dela ou preparação para a vida adulta.

O CAIS incita justamente a pensar nessas passagens, sobre as formas como a escola lida com algumas situações que parecem distanciadas do curso compreendido como regular da aprendizagem, refletindo especialmente sobre as preparações para a saída da escola. Diante disso, é impossível não lembrar de outro clássico, a etnografia de Willis (1991) com “jovens ressentidos” e sua exploração analítica do que ele chama de “cultura contra-escolar”. Esses jovens habitavam uma margem a partir da qual esse autor levantou algumas questões interessantes para as concepções de uma educação pública.

³ Sobre a produção e reiteração das noções de adolescência e juventude como moeda corrente para explicar e justificar fenômenos sociais, bem como acerca do lugar da escola na produção dessas noções, cabe recordar as contribuições de Ariès (1978) e Fischer (1996).

Ainda que datada por diversos aspectos – passo ao largo das correlações entre “chão de fábrica” e “classe”, “cultura” e “ideologia” –, a contribuição mais etnográfica desse livro explora uma negação difícil de ser compreendida e enfrentada: por que esses jovens não aceitavam a escola?

Willis (1991) suscita questões sobre o sentido do que esses jovens estavam fazendo; sobre como eles percebiam a passagem pela escola; como processavam o que era convocado e como entendiam o que era cultuado nesse universo. Considero que um ponto interessante dessa etnografia é justamente enveredar nessa “negatividade”, no que ele vai chamar de “cultura contra-escolar”. O autor desenvolve as formas irônicas pelas quais esses jovens habitavam a escola, sem para isso centrar (demais) o olhar no que estava colocado por essa instituição e, assim, simplificar a posição deles, relativamente, como uma simples oposição, traçando conexões mais amplas, externas, como com o “chão de fábrica”. Considero que a riqueza desse material está, portanto, nas formas como esses “jovens ressentidos” davam sentido para o que viviam, para a escola, para o trabalho, para o futuro e todo o tipo de questão que atravessava essa presença institucional, com o intuito de, a partir disso, repensar essa entidade aparentemente negada e desvalorizada por eles.

Cabe pensar, sob tal inspiração, essas relações produzidas entre a escola e esses jovens do CAIS para além das negatividades envolvidas nas reprovações. Com Foucault (2012), entendo que são, evidentemente, relações de poder, mas positivas, que produzem disposições e sujeitos. Trata-se de um poder que opera na variação de tecnologias e táticas, bem como opera a partir de investimentos e estímulos.

Foucault (2012) nos induz a perceber as resistências intrínsecas em meio a essas tramas. Pensar escoras, guaritas, espaços vazios ou distâncias produzidas nessas relações, que podem servir para fixar interdições, para normatizações, para articular diferenças. Sob a mesma inspiração, penso que iniciativas como o projeto em tela não servem, necessária e univocamente, a alguma estratégia, não marcham em uma única direção em progressões lineares, mas são polivalentes e, eventualmente, descontínuas. Da mesma forma, os discursos desses jovens não devem ser percebidos como estando “de um outro lado” das relações de poder que configuram a escola, como um contraposto ou simples efeito de disposições, mas justamente como partes que constituem essas correlações de força, essas relações de poder, isto é, positivities.

Ambos os autores nos propõem, portanto, uma sensibilidade que contraria os atalhos pelos quais o problema da multirrepetência pode ser pensado. Essas relações de poder, tal como se configuram na escola, produzem disposições e sujeitos, sendo essencialmente positivas e produtivas. Desse modo, não cabe subsumi-las na consideração da oposição ou da simples negação do que é proposto na escolaridade regular.

Nessa esteira, para conceber o fracasso escolar, cabe mencionar o clássico e seminal estudo de Patto (2015). Nessa pesquisa, desenvolvida na década de 1980 e publicada pela primeira vez nos anos 1990, a autora sintetizou algumas máximas que orientaram o pensamento sobre educação no Brasil, especialmente em torno da questão antes referida. Ainda que o trabalho seja relativamente antigo, há pontos que sugerem proximidades com algumas perspectivas sobre cada história envolvida no CAIS.

Enfatizo duas máximas destacadas pela autora que, colocando em primeiro plano marcadores de classe, tratam de inadequações envolvidas no fracasso estudantil: “as dificuldades de aprendizagem

escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida”; “a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal” (Patto 2015:144). Disso decorre a ideia de uma carência cultural, uma diferença negativada; uma ideia de que a escola, em seu funcionamento normal, seria palco de uma espécie de inadequação desencorajadora e que, por isso, não atenderia a alguns desses jovens.

A autora, junto de uma equipe de pesquisadores, realizou trabalho de campo em uma escola de um bairro popular paulista, onde entrevistou professores, membros da direção, alunos e seus responsáveis. Sobre essa experiência, Patto (2015:223) reflete:

Desde o início dispúnhamos de uma pista de que a ambiguidade poderia ser uma característica da visão dos educadores sobre a questão da reprovação; mais do que isto, que a tendência mais forte seria a responsabilização do aluno. Na primeira vez em que conversamos com Maria José [de cargo equivalente a uma diretoria pedagógica dessa escola], ela se refere às crianças reprovadas através de uma intrigante estrutura linguística: fala repetidas vezes de “crianças que se reprovaram”. Embora esta seja uma forma sintaticamente correta de dizer na língua portuguesa “crianças que foram reprovadas” por um sujeito indefinido, ela é pouco usual. Quando a ouvimos, entendemos “crianças que reprovaram a si mesmas”, uma versão sobre a repetência compatível com a ideia de que se oferece a esses alunos a oportunidade de aprender, que eles aproveitarão ou não em função de suas características individuais e familiares. Essa incoerência, contudo, está muito mais presente no discurso do que na ação que essas educadoras desenvolvem na escola: nas práticas e processos de que participam, as dificuldades de aprendizagem são implícita ou explicitamente atribuídas a algum distúrbio localizado na criança ou na família, tanto que as medidas mais comumente tomadas consistem em convocar o responsável para “chamá-los às falas”, ou encaminhar alunos a serviços de atendimento médico.

Aparecem assim diferentes modalidades de juízos escolares que, ao longo do trabalho de Patto (2015), parecem realizar suas próprias profecias, sendo a principal a identificação de jovens com problemas, que seriam “repetentes” ou prováveis repetentes. Por mais que os professores e direção entrevistados durante essa pesquisa reconhecessem dificuldades estruturais e internas, na escola, essas modalidades de juízos parecem desonerar os envolvidos de buscar fatores endógenos condicionantes dessas situações na prática. Fica evidente, portanto, a força e a perenidade de algumas questões em torno do fracasso escolar, como aquela que apontávamos de saída, lançada na primeira reunião sobre o CAIS. Ressoa em torno disso certas projeções de culpa e de dívidas, relacionadas à compreensão do projeto enquanto um acerto de contas, uma providência. Cabe debruçarmo-nos um pouco sobre essas projeções.

Percepções e dívidas

Sobre os discursos produzidos nos contatos iniciais desses alunos do projeto com seus professores, desde o convite para participar até as primeiras aulas, muitos expressaram de diferentes formas seu desestímulo com a escola, em uma espécie de círculo vicioso entre indisciplina, distância e indiferença,

que se retroalimentam em suas demandas escolares. Sobre a presença diária na sala de aula, um dos pontos marcantes na expressão desse desgaste e desestímulo na escolaridade regular era a diferença etária com os colegas de turma, que marcava distâncias. Essa diferença fazia com que, por exemplo, eles fossem lembrados e, eventualmente, referidos em sala de aula pelos professores como os *repetentes*.

Um dos estudantes do CAIS relatou o desconforto por ser continuamente referido por alguns professores, durante sua carreira no ensino regular, como *repetente*. Relatou sentir uma expectativa da parte dos docentes para que ele não se aproximasse demais dos outros alunos da sua turma no ensino regular. Outro discente do projeto lembrou de uma cena constrangedora em sala de aula que envolveu um menino, mais novo, com o qual conversava durante uma explicação. O professor interrompeu a aula para chamar a atenção daquele jovem (e não dele), dizendo: “Por que você está aí sentado conversando com ele, quer ficar como ele? *Repetente*”.

Figurar como um exemplo negativo em sala de aula, mesmo com toda indiferença que aparentavam com relação à escola, parecia algo muito sentido por alguns. Eles expressaram também um desconforto íntimo com parte do uniforme, um emblema que estampa no peito o ano em que se encontram no percurso escolar. Afirmou um dos alunos: “Aí... barba na cara e isso [o adereço que identifica o ano, no caso o sexto], galera vê no ônibus, é foda”. Motivo pelo qual alguns andavam com o uniforme incompleto, removendo esse adereço que aparecia como a marca de uma pertença ou de um atraso.

Essas desconcertantes situações sugerem a multiplicidade das formas de reconhecimento das presenças desses estudantes dentro da escola. Fica evidente que, de diferentes formas, o projeto em foco mexe com isso, quando, por exemplo, reagrupa alunos reconhecidos por uma inadequação idade-série. Diante dele, diante também das expectativas e dos estigmas envolvidos, percebo a pista de uma relativa dívida enquanto um aspecto fundamental na percepção dessas presenças na escola.

Já insinuei aqui que o CAIS suscitava elaborações e discussões sobre dívidas da escola perante esses alunos multirrepetentes. Os exemplos que mobilizei agora insinuam também algumas percepções de dívidas deles próprios: diante de seus projetos e perspectivas de trabalho, assim como do acúmulo progressivo dos conteúdos programáticos, devem conseguir se defender e dizer algo mais sobre si; sobre o que pretendem com a escola; eventualmente, sobre o lugar de onde se veem ou para onde pretendem ir; sobre a atualidade que se apresenta para eles; devem responder de outras formas à escola; devem ser mais. A instituição de ensino aparece como um campo de enunciação: a partir de sua presença ali, esses jovens devem mostrar o que são.

Às vezes essa presença era lembrada como apenas corporal: estão “somente de corpo presente na escola”, tal como seguidamente alguns professores observavam. Às vezes, esse corpo parece deslocado e incômodo, como na sentida discrepância entre os adereços barba e uniforme; às vezes, está completamente absorvido em dinâmicas paralelas à programação escolar, na *zoeira*, que envolve bagunça, flerte, jogo. Muitas vezes, essas presenças são justamente lembradas nessas diferentes ocupações e desenvolturas. Percebo, então, que essas presenças, nessas lembranças, expectativas e abordagens, conjugam dívidas. E que é diante dessas dívidas que essas trajetórias são investidas, aceleradas.

No cotidiano de conversas em torno do CAIS, era comum aparecerem, portanto, questionamentos sobre a importância da educação e da escola para cada um. Os próprios estudantes, ainda que

em uma situação entendida (por eles e pela escola) como crítica nessa relação, diante dessas questões tão presentes em suas trajetórias ali, reiteravam constantemente algumas máximas a respeito da escola como um percurso necessário, uma caminhada “para ser alguém na vida”. Esta última, tantas vezes repetida, já dá o tom do que pode significar o fracasso escolar na vida de um jovem em termos de processos de subjetivação.

Enfrentamentos e oposições

Diferentes episódios e tipos de enfrentamento davam a tônica de grande parte das narrativas sobre o cotidiano do CAIS. Enfrentamentos entre os próprios estudantes ou entre eles e os professores. A capacidade de desestabilização de uma sala de aula era constantemente lembrada nas observações sobre muitos desses jovens agrupados nas duas turmas do projeto. Alguns docentes observavam que apenas um ou dois desses estudantes já conseguiriam (e conseguiam) desestabilizar uma sala de aula inteira.

O depoimento de um professor sobre o perfil e a formação da turma ajuda a pensar esses enfrentamentos, em termos das proposições e ordenamentos na escola. Ele assinalou que os alunos do CAIS eram justamente os mais populares em suas turmas de origem: “Então, eles ocupavam o lugar, praticamente sozinhos, daqueles do contrapoder, da dissidência absoluta. O poder deles vinha justamente da oposição constituída à figura de autoridade que era o professor, que é a escola”.

Nesse depoimento, o docente evidencia essa posição de “dissidência absoluta”, no que tange a relações de poder que constituem o cotidiano da sala de aula, aproximando a ocupação desse lugar de certa popularidade entre os alunos. Já introduzi uma perspectiva relacional sobre o poder, que aqui ganha evidência. Podemos pensar esse enfrentamento à figura de autoridade, sugerido nessa fala em termos de poder, pensando-o enquanto produtor de sujeitos e condutas, tal como sugeri com base no pensamento de Foucault (2012). Temos, portanto, esse embate como produtor de certa disposição nos agrupamentos escolares.

O professor prosseguia falando da reunião desses alunos operada pelo CAIS: “Quando são todos reunidos, a disputa de autoridade começa entre eles, porque eram todos líderes. E ali não tem uma liderança”. Aqui, aparece uma consequência da interferência do CAIS nesses enfrentamentos, que constituem certa regularidade (ainda que combatida) nos ordenamentos escolares, já que a expectativa é que as coisas não seriam, de qualquer forma, iguais nesse sentido no âmbito do projeto. Uma face disso reside no afastamento das turmas regulares desses alunos que concentrariam o que esse docente concebe como o lugar do contrapoder, da dissidência absoluta; outra é a constituição das turmas do CAIS concentrando tal contrapoder. Esse professor apontava que, para além de um “mais do mesmo” em termos de oposição entre esses discentes e professores, a reunião dada pelo projeto teria servido para intensificar disputas e conflitos entre eles mesmos.

Essa observação do docente dá a pista de uma outra dimensão da construção das relações desses jovens com a escola. Se, sob o ponto de vista institucional, expresso no rendimento escolar, nas defasagens e na inadequação aos regimes de comportamento e atenção, são estudantes vistos de alguma forma como *outsiders*, na esfera das relações cotidianas, da sociabilidade entre alunos, são (a maioria

deles) respeitados e populares: lideram a *zoeira*, são mais velhos, reconhecidos pelos colegas como mais experientes e vividos, despojados e corajosos.

Essa constatação (tardia na minha relação com esse projeto, o que faz pensar sobre perspectivas de observação) me lembra de uma clássica afirmação de Mauss (2010:243) sobre a formação de um meio com sua própria moral em uma sociologia da infância: “O meio infantil é sempre, sobretudo quando é livre, e não o fruto de uma educação, mas sim de uma educação das crianças pelas próprias crianças, uma forma de compreender esses fenômenos muito vastos das gerações”. Há nisso a pista de uma forma de se relacionar com a escola, de se relacionar com os outros, que corre por fora dos ordenamentos e ritmos institucionais; ou melhor, participa deles, já que jovens relativamente mais velhos são agrupados a partir de seu estágio escolar.

Ainda que seguidamente a instituição de ensino tente elencar seus próprios exemplos ou, eventualmente, situe alguns desses jovens relativamente mais velhos das turmas enquanto exemplo negativo, demarcados enquanto *repetentes*, tal como aparece na citação do ressentimento daquele aluno, há evidentemente uma outra moral que não se restringe às qualificações escolares. Em meio a isso, aparece algo que percebo como uma espécie de despojamento na expressão dessa dissidência, que atravessa tanto a condição de estudante quanto esses fenômenos muito vastos que podemos agrupar nas noções de juventude ou adolescência e aí produz ressonâncias.

Esse despojamento é marcante nessas presenças na escola e na manutenção de certo distanciamento dela, tanto nas investidas por engajar esses discentes nas proposições, nas “chances” e “oportunidades” que são dadas quanto na coerência entre eles com uma identidade que passa muito pela reiteração dessa posição. Tal desprendimento se insinua como um investimento na construção dessa dissidência, na dimensão de uma elaboração moral dos estudantes. Uma cena comum sobre a banalidade disso e sua conexão com a dinâmica entre moral e reputação aparece em um fragmento do meu diário de campo:

Uma aula que começa 10h30, depois do recreio. 10h33 entra o primeiro aluno na sala, completamente absorvido na tela do celular. Já no meio da sala, olha em volta, constata que foi o primeiro a chegar, deixa escapar uma exclamação, absorto no susto da constatação de ter sido o primeiro a entrar: “Não, não!”. Vira as costas e sai rápido, olhando para baixo, ignorando um olhar incrédulo do professor. Retorna quase quinze minutos depois, quando outros já entraram, em grupos.

A perene *zoeira* escolar passa muito por certo policiamento de identidades, eventualmente da negação de certas identidades mais incluídas nos ordenamentos escolares; como ser ou não ser um dos primeiros a entrar em uma sala de aula. Da parte dos professores, durante as variadas tentativas de administrar uma dinâmica em classe durante essas investidas desestabilizantes da *zoeira*, há um esforço constante de enfatizar outro perfil, mais atravessado e envolvido nesses ordenamentos escolares. Trata-se da desvalorização da *zoeira* (e do personagem do *zoeiro*) como infantil, relacionada(o) a atrasos na progressão das aulas. Curiosamente, Schneider (2003) destaca a caracterização do comportamento dos estudantes em “maduros” e “imaturos” como o primeiro exemplo de diferenciação na carreira escolar das crianças, que demonstraria a alta predisposição do sistema para classificar e categorizar as condutas, antecipando desvios.

Pereira (2010) discute a centralidade e certa ambiguidade da *zoeira* no cotidiano escolar em sua etnografia, na qual destaca a dificuldade em discernir, na experiência de campo, as diferenças sutis entre insulto, brincadeira, conflito ou ofensa. Ao se debruçar sobre essas socialidades estudantis, o autor recupera as relações de dádiva no clássico de Marcel Mauss, para identificar uma correspondência na vivência escolar da reciprocidade em torno da *chacota* (dar, receber, retribuir). Essa dinâmica estaria diretamente envolvida nas ambiguidades da jocosidade:

Assim, como ressalta Mauss (2001), ao refletir sobre os dois sentidos que a palavra *gift* adquiriu na língua inglesa e na língua alemã: presente em um e veneno no outro, o presente dado nas relações de dádiva carregaria consigo a incerteza sobre sua natureza boa ou má; da mesma forma, as gozações também ostentariam uma indefinição sobre seu caráter. (Pereira 2010:160)

A partir dessas noções, o autor procura, pela chave das sociabilidades jocosas, interpretar a complexidade das relações estabelecidas no ambiente escolar no desenrolar das ações. Explorando a *chacota* como dádiva, bem como os diferentes jogos e tipos de respostas entre as distintas assimetrias que compõem o cenário, ele destaca essa chave como entrada para essa difícil tarefa de apreender os limites e a variabilidade dessas ações e relações.

Em consonância com o que Pereira observou e, para além desses esforços cotidianos de valorização docente de um outro perfil em oposição ao *zoeiro*, percebo também certa ambiguidade em torno da *zoeira*, principalmente pela dinâmica de uma elaboração moral dos estudantes, no que tange à reputação deles dentro da escola.

Considerações finais

Tendo percorrido e comentado algumas clivagens e projeções que apareceram em torno do CAIS, como em torno das trocas e dos agrupamentos envolvidos, acho pertinente encerrar este artigo com algumas inquietações e reticências que atravessaram essa experiência de um modo mais geral. Já abordei a questão da aceleração e da negação ao longo destas páginas, enquanto algo que se insinuou ao longo deste trabalho. Diante da incumbência mais prática do planejamento e desenvolvimento das aulas, questionou-se muito a desmotivação ou resistência desses alunos.

Alguns professores se inquietaram especialmente com isso, inconformados principalmente diante das dificuldades em desenvolver um trabalho com esses estudantes em sala de aula. Dessa maneira, sugeriram propostas, logo no início do ano letivo, para fazê-los falar, pensando sobre o que essa insistência em não se engajar teria a dizer efetivamente, para além do que se manifestava na *zoeira*, gesto ou postura. Percebi essa inquietação muito no sentido de “o que vocês têm a dizer sobre a escola daí, dessa negação, dessa posição de exterioridade”.

Essa inquietude estava atrelada a uma expectativa de elaboração dessa negação da escola, para uma posterior problematização da própria prática docente. Digo isso de uma forma geral, a partir das conversas que tive ou presenciei sobre essa questão entre os professores, mas, principalmente, desde duas entrevistas especialmente longas com dois dos docentes do CAIS, que promoveram diferentes iniciati-

vas para fazer esses alunos falarem sobre suas perspectivas, sobre as próprias posições na escola, para talvez as traduzir em proposições e projetos de trabalho, a serem incorporados nas dinâmicas de suas aulas.

Diante disso, apareceu pouca coisa (no entendimento também desses professores) para além de conjugações de um desgaste nas relações, com a rotina escolar, com o uniforme. Resumidamente, foram iniciativas marcadas por frustração. E, em meio a isso, eventualmente apareciam as mesmas máximas relacionadas ao reconhecimento da importância da escola para o futuro de cada um, “para ser alguém”, motivo alegado pelo qual não desistiam. Considero essas máximas reproduzidas por eles extremamente significativas, como já destaquei, em paralelo com uma projeção de fracasso escolar que pesava, enquanto processo de subjetivação.

Percebo que o mais potente, em meio a essas iniciativas e frustrações nesse projeto como um todo, foi uma paradoxal desaceleração, haja vista tratar-se de uma iniciativa atravessada pela ideia de aceleração. Notei isso na imaginação da escola enquanto espaço comum; nas discussões de proposições institucionais de forma generalista acerca dos encadeamentos necessários; dos métodos de avaliação meritocráticos; da produção e formação do estudante idealizado, com todo o impacto e a hesitação que essa imagem transporta para a produção de diferenças dentro de uma escola pública tradicional, tida como de excelência, expressos, por exemplo, no risco de produzir mais distâncias e estigmas.

O projeto foi todo permeado, portanto, por urgências e hesitações, por desacelerações, no desafio de produzir algum engajamento, de conquistar a passagem pelo Ensino Fundamental (e o que foi esse “fundamental”? O que se impõe como “fundamental?”), de preparar para o que vem depois (e o que vem depois?), de procurar o mais importante em meio a tudo isso e em cada história.

Essa hesitação remete-me muito a uma ideia de suspensão e lentidão no pensamento de Isabelle Stengers. É algo de uma provocação e profundidade difíceis de serem abreviadas, mas que, concentradas em sua clássica “proposição cosmopolítica”, estabelecem um operador (cosmopolítico⁴) de “colocação em igualdade” sob a condição de dissociá-la radicalmente de uma “colocação em equivalência”. Isso implicaria uma medida comum e a intercambialidade de posições. Dessa colocação em igualdade não se desdobra naturalmente um “e portanto...”, pelo contrário, põe em suspensão os “e portanto...”:

O cosmos, tal qual ele figura nesse termo, cosmopolítico, designa o desconhecido que constitui esses mundos múltiplos, divergentes, articulações das quais eles poderiam se tornar capazes, contra a tentação de uma paz que se pretenderia final, ecumênica, no sentido de que uma transcendência teria o poder de requerer daquele que é divergente que se reconheça como uma expressão apenas particular do que constitui o ponto de convergência de todos. Não existe, enquanto tal, um representante, o idiota nada exige, não autoriza nenhum “e portanto...”. E a sua questão se dirige, então, primeiramente àqueles que são os mestres do “e portanto...”, a nós que, com grandes doses de “e portanto”, bem poderíamos, com toda nossa boa vontade, nos tornar os representantes de problemas que, queiramos ou não, se impõem a todos. (Stengers 2018:447).

4 Esse operador tem afinidade com o personagem conceitual que Deleuze fez existir com força, o idiota de Dostoiévski, que é referido na passagem de Stengers que cito na sequência do corpo do texto. Sobre ele: “O idiota de Deleuze, que ele tomou de empréstimo de Dostoiévski para dele fazer uma personagem conceitual, é aquele que sempre desacelera os outros, aquele que resiste à maneira como a situação é apresentada, cujas urgências mobilizam o pensamento ou a ação. E resiste não porque a apresentação seja falsa, não porque as urgências sejam mentirosas, mas porque ‘há algo de mais importante’. Que não lhe perguntemos o quê. O idiota não responderá, ele não discutirá. O idiota faz presença, ou, como diria Whitehead, ele coloca um interstício” (Stengers 2018:444).

A questão nessa “proposição cosmopolítica” é fazer pensar em uma desaceleração dos raciocínios habituais, criadora da ocasião de uma outra sensibilidade no que diz respeito a problemas e situações que nos mobilizam. O interessante aqui, dessa proposição, é fazer ressoar as lacunas que se colocam diante de problemas como a multirrepetência, para além da forma como é respondida institucionalmente ou do que efetivamente é dito ou não dito pelos alunos, passível de ser representado em outros níveis. Essa proposição, segundo Stengers, apenas adquire sentido nas situações concretas, nas quais trabalham os praticantes, e não nas teorias generalizantes; é uma inquietação na prática. Essa igualdade de que a autora fala, que não desdobraria nenhum “e portanto”, seria justamente o que colocaria esse habitual em suspensão, nada tendo a ver com um programa de trabalho, porém, muito mais com a passagem de um pavor que faria balbuciar as seguranças.

Ela fala então de uma “colocação em inquietude” das vozes políticas que habitam esses problemas, diante do sentimento de que não definem exatamente aquilo que colocam em discussão. Essa arena seria povoada pela sombra do que não tem ou não quer ter voz política, o que a boa vontade (política, institucional) poderia tão facilmente obliterar, “no momento em que uma resposta não puder ser articulada à exigência ‘exprima-se, explicita suas objeções, suas proposições, sua relação com o mundo comum que nós construímos’” (Stengers 2018: 447).

Acredito que nessa intrincada proposição está uma pista sobre a dificuldade de positivação dessas presenças estudantis, para além da negatividade; de uma negação da regularidade escolar, desse “mundo comum que nós construímos”. Essa regularidade escolar está envolvida em concepções sobre juventude e sobre se produzir enquanto um estudante, atrelada a comportamentos esperados. Em uma concatenação de momentos, passagens e ritmos: a idade apropriada; a atenção e o comportamento esperados e investidos; e, finalmente, a produção do estudante aspirado. O desafio seria fazer hesitar esses registros, paradoxalmente quando se trabalha para adequar a partir deles.

Em torno do CAIS, foi possível entrever, etnograficamente, alguns deslocamentos e desacomodações que, constantemente, materializavam-se na dimensão da (in)disciplina. Diante disso, dessa paradoxal desaceleração em um projeto como esse, nas diferentes imaginações que surgiram em torno da instituição de ensino enquanto espaço comum, a questão esteve e está em (re)pensar esse universo na presença de questões insistentes (embora não formuladas e, de certa forma, não explicadas) que esses alunos fazem existir, as quais pluralizam as perspectivas sobre o que é concebido, habitualmente, em torno das ideias de fracasso escolar.

Mario Borba é Doutor em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Pesquisador Associado ao Laboratório de Etnografias e Interfaces do Conhecimento da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi bolsista CAPES.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angelucci, Carla, Jaqueline Kalmus, Renata Paparelli, Maria Helena Patto. 2004. "O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório". *Educação e Pesquisa* 30(1): 51-72. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>
- Ariès, Philippe. 1978. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bahia, Norinês. 2009. "Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar". *Educação e Pesquisa* 35(2): 317-329. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000200007>
- Borba, Mario. 2019. *Entre produtividades, compassos e dispersões: mobilizações de atenção e cuidado no cotidiano escolar*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense.
- Borba, Mario e Rogerio Azize. 2020. "Engajamentos, aprendizados, sistematizações: reflexões sobre um projeto de aceleração". *Revista Contemporânea de Educação* 15(32): 66-82. doi: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i32.33603>
- Bossa, Nádia. 2008. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. São Paulo: Artmed.
- Bourdieu, Pierre. 1983. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Bourdieu, Pierre (coord). 2003. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, Marília. P. 2003. "Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero". *Educação e Pesquisa* 29(1): 185-93. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100013>
- Cury, Carlos. 1988. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez.
- Deleuze, Gilles. 2010. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34.
- Fischer, Rosa M. B. 1996. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Fonseca, Maria. 2001. *Discurso, memória e inclusão: reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Foucault, Michel. 2012. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

Franch, Mónica. 2008. *Tempos, contratempos e passatempos: um estudo sobre práticas e sentidos do tempo entre jovens de grupos populares do Grande Recife*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Franch, Mónica. 2016. *Tardes ao léu: uma etnografia sobre o tempo livre entre jovens de periferia do Recife*. João Pessoa: Editora da UFPB.

Franch, Mónica. 2018. “De tempos em tempos: reflexões sobre a categoria de tempo nos estudos sobre juventudes”. *Revista TOMO* 32: 99-128. doi: 10.21669/tomo.v0i32.8838

Goldman, Marcio. 2016. *Mais alguma antropologia*. São Paulo: Ponteio.

Guedes, Simoni. 1997. *Jogo de corpo: um estudo da construção social de trabalhadores*. Niterói: EDUFF.

Gusmão, Neusa. 2014. “Trajetória, percalços e conquistas na antropologia da educação no Brasil”. Pp 13-24 in *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*, org. S. L. Guedes & T. Cipiniuk. Rio de Janeiro: Alternativa.

Lima, Alef. 2018. “Onde há uma vontade há um caminho”: uma etnografia da escolarização tardia na EJA do Colégio Aplicação/UFRGS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Mauss, Marcel. 2010. “Três observações sobre a sociologia da infância”. *Pró-posições* 21(3): 237-244. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000300014>

Patto, Maria Helena. 2015. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios.

Pereira, Alexandre. 2010. “A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo.

Santos, Geovânia. 2003. “Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA”. *Revista Brasileira de Educação* 24:107-125. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300009>

Schneider, Dorith. 2003. “Alunos Excepcionais’: um estudo de caso de desvio”. Pp 52-81 in *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*, org. G. Velho. Rio de Janeiro: Zahar.

Silva, Jailson S. 2011. “Por que uns e não outros?”: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Stengers, Isabelle. 2018. “A proposição cosmopolítica”. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* 69: 442-464. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i69p442-464>

Willis, Paul. 1991. *Aprendendo a ser trabalhador. escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Zago, Nadir. 2000. "Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas". *Paidéia* 10(18): 70-80. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2000000100007>

PROJEÇÕES DE ATRASOS E HESITAÇÕES: PERSPECTIVAS EM TORNO DE UM PROJETO DE ACELERAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO (RJ)

Resumo: Neste artigo, abordo a experiência de um projeto de adaptação idade-série ou de aceleração, relativo ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (do sexto ao nono ano), a partir de uma etnografia que realizei em uma escola pública do Rio de Janeiro (RJ). Percorro diferentes perspectivas sobre a situação e os percursos dos jovens que compuseram suas duas turmas, em diálogo com os agrupamentos e trocas que esse projeto promoveu. Exploro projeções sobre atraso e aceleração na aprendizagem, do ponto de vista tanto de professores, quanto dos estudantes envolvidos. Diante de uma salutar hesitação que insiste entre perguntas e respostas que o fenômeno da multirrepetência nos coloca, destaco uma paradoxal desaceleração que essa experiência operou.

Palavras-chave: Escolarização; Projeto de aceleração; Repetência; Fracasso escolar.

PROJECTIONS OF DELAYS AND HESITATIONS: PERSPECTIVES AROUND AN ACCELERATION PROJECT IN A PUBLIC SCHOOL IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO, BRAZIL

Abstract: In this article, I approach the experience of an age-grade adaptation project or accelerated learning program, related to the second cycle of Elementary Education (from the sixth to the ninth year), based on an ethnography that I carried out in a public school in the city of Rio de Janeiro, Brazil. The article goes through different perspectives on the situation and the paths of the young people who made up the two project classes, in dialogue with the groups and exchanges that it promoted. I explore projections about delay and acceleration in learning, from teachers' and students' points of view. Faced with a salutary hesitation that insists between questions and answers that the phenomenon of school failure poses, the discussion highlights a paradoxical deceleration that this experience operated.

Keywords: Schooling; Acceleration project; School failure.

RECEBIDO: 30/04/2020

APROVADO: 05/01/2021

DOSSIÊ

“Parabéns pra você”: reflexões na quarentena sobre a transição de uma bebê para a creche

FERNANDA MÜLLER

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB), BRASÍLIA/DF, BRASIL
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1788-8662](https://orcid.org/0000-0002-1788-8662)

Há 20 anos, Alma Gottlieb (2000) perguntava: “Para onde foram todos os bebês?”¹. A pergunta, retórica e metafórica, indicava a indiferença ou o pequeno espaço ocupado por esses sujeitos na pesquisa antropológica, que não raramente são considerados em falta ou simplesmente não sujeitos. Gottlieb argumentou que os bebês são geralmente desassociados daquilo que para a Antropologia é fundamental, isto é, a cultura. Isso porque a noção de cultura está conectada à linguagem e, mais ainda, à oralidade. Diante da temporária ausência de fala, eis um primeiro suposto impasse para considerá-los sujeitos próprios de pesquisa.

Todavia, ao apresentar as razões que fundamentariam a quase ausência de bebês na disciplina, Gottlieb sugere, simultaneamente, a identificação de um problema e, indiretamente, a sua solução. Argumenta que poucos de nós seríamos capazes de acionar memórias do tempo em que fomos bebês; tampouco seria possível a todos/as os/as antropólogos/as empreenderem um olhar sobre eles quando se tornam mães ou pais. Um *outsider*, pela distância, talvez tivesse mais vantagem. Todavia assumo aqui a possibilidade de aproximação a esse “outro” por meio de uma saída que não a maternidade nem o status de completa *outsider*. Está na base de nossa formação certos dispositivos que nos tornam mais sensíveis a “ouvir, olhar e escrever” (Cardoso de Oliveira 1996), exercício que foi aqui conectado à emergência de uma nova identidade, nesse caso, a de tia e madrinha de primeira viagem.

Um tratamento sistemático de relações e vínculos construídos e revisados em família, a partir do nascimento de uma criança, poderia ser uma saída para a Antropologia no enfrentamento a essa já

1 “Where have all the babies gone?”, no original. Muitas outras perguntas compuseram títulos de importantes trabalhos antropológicos sobre crianças. Cito somente algumas, que mereceriam, em outro trabalho, uma atualização de acordo com outros contextos e culturas: “Pode haver uma antropologia das crianças?” (No original, “Can there be an Anthropology of Children?”, Hardman 1973); “Os bebês têm religião?” (“Do infants have religion?”, Gottlieb 1998); “Por que os antropólogos não gostam de crianças?” (“Why don’t anthropologists like children?”, Hirschfeld 2002); “Os bebês têm cultura?” (“Do babies have culture?”, Toren 2004).

constatada lacuna na literatura. A dupla experiência pessoal e profissional poderia retirar de uma vez por todas as dúvidas que ainda recaem sobre os bebês – “mais próximos dos animais ou dos não-humanos”? (Pires e Saraiva 2019:10). Obviamente, a pesquisa sobre e com bebês nos impõe desafios de diversas ordens. Vou ater-me a três deles, ainda, de forma provisória e/ou ensaística: 1) sobre quem são os bebês; 2) sobre método; e 3) sobre ética.

Para Mauss, a noção de pessoa, o “eu”, não é natural nem inata, embora a tendência seja a de naturalizar e tomar como automáticas ações que, de fato, foram apreendidas ao longo da vida e ajustadas de acordo com o esperado em cada cultura e cada sociedade (Mauss 1973[1938]). Bebês são pessoas e, mais do que isso: “A produção social da criança não é apenas a criação de mais uma pessoa, mas a redefinição das relações entre os que estão diretamente envolvidos” (Machado 2013: 100). Se Machado (2013:103) elabora a relação entre pais e entre pais e crianças como um “híbrido”, “um tipo de amálgama de diferentes ordens de fatos”, aqui eu incorporaria ainda outros membros da família diretamente envolvidos na criação e educação de um bebê.

A respeito dos aspectos metodológicos, Pires e Saraiva (2019: 10) formulam uma pergunta, ao encontro desse estado ainda incipiente dos estudos antropológicos sobre e com bebês no Brasil: enquanto antropólogas sociais, estaríamos “preparadas metodologicamente para incluir os bebês nas pesquisas”? Além disso, questionam se a observação participante, reconhecida como o método tradicional de nosso ofício, seria o mais adequado para conduzir investigações sobre e com bebês. Tal como sugere Gottlieb (2000; 2004), nesse caso, os bebês poderiam ser considerados como textos a serem lidos (Geertz 1989) por nós com a ajuda de seus/suas cuidadores/as. Operaríamos em uma hermenêutica para compreender esse “outro” por meio de um/a tradutor/a, que poderia dar sentido a outras linguagens acionadas, como é o caso dos gestos².

Com relação aos aspectos éticos, Pires e Saraiva (2019: 11) questionam se o choro dos bebês poderia ser considerado uma resposta negativa ao consentimento. A pergunta é altamente instigante. Se o choro, assim como muitas outras manifestações de bebês, for entendido como linguagem, porque comunica, só caberia como resposta “cada caso é um caso”. O choro, também um texto, precisa ser lido e mais, de acordo com o contexto e a relação. Em família, pode ter sentidos diversos (que as mães bem traduzem como “manha”, “fome” ou “sono”), mas em contextos coletivos, como é o caso da creche³, pode estar associado a engajamento, interação, solidariedade ou até mesmo disputa entre pares. Uma nova pergunta decorre daí: como estudar possibilidades comunicativas de bebês sem nos aproximar-

2 Ao encontro da obra de Erving Goffman, Charles Goodwin (2007: 198) argumenta: “em vez de ser algo que pode ser estudado isoladamente como um sistema limpo e autocontido, o gesto é um fenômeno intrinsecamente parasitário, algo que obtém seu significado e organização da maneira como está fluidamente ligado a outras práticas de criação de significado e sistemas de signos que estão constituindo os eventos do momento” (no original: “rather than being something that can be studied in isolation as a neat, self contained system, gesture is an intrinsically parasitic phenomenon, something that gets its meaning and organization from the way in which it is fluidly linked to the other meaning making practices and sign systems that are constituting the events of the moment”).

3 O presente trabalho não toma a creche como um campo de pesquisa. Todavia há de se reconhecer, sem esgotar aqui uma revisão bibliográfica acerca do tema, trabalhos dos campos da Psicologia e da Educação que apresentaram estados da arte sobre as mais diversas relações de bebês no contexto da creche: Rocha e Gonçalves (2015); Silva e Müller (2015); Salutto e Nascimento (2019); Silva e Neves (2020). Igualmente, trabalhos que documentaram processos de interação de bebês: Amorim, Vitoria e Rossetti-Ferreira (2000); Vasconcelos *et al.* (2003); Coutinho (2010).

mos do choro, como linguagem? Cada caso é um caso, porque, nas mais diversas experiências, o choro também pode não ser uma manifestação de sofrimento, nem estar direcionado à pesquisadora.

Dependemos, portanto, de intermediário/as, tanto na produção do dado etnográfico, quanto, no caso do presente artigo, na tomada de decisões que envolveram a exposição de pessoas, nomes, imagens e ideias. As pessoas envolvidas foram convidadas a ler uma versão preliminar do artigo⁴, a analisar e a emitir opiniões. Revisaram decisões anteriores e optaram, na versão final, pela apresentação de seus nomes, ao invés de pseudônimos e fotografias originais, com sensíveis edições. Essas decisões decorreram de um processo de negociação proposto por mim, que foi aceito e seguido de reflexão e disponibilidade de todos/as os/as envolvidos/as⁵.

Proponho dois deslocamentos para o presente artigo. O primeiro, da metáfora para uma realidade, quando exploro os sentidos que o “Parabéns pra você” ganhou na preparação de uma festa de aniversário e na transição de uma bebê para a creche. O segundo refere-se à já identificada lacuna de estudos sobre e com bebês na Antropologia para um esforço de tornar dados tão subjetivos, ou melhor, produzidos a partir de um intenso encontro intersubjetivo, em dados objetivos, traduzidos. A quarentena escancarou uma rede de solidariedade que já operava discretamente em uma família e que superou qualquer barreira física. Notícias passaram a chegar a todo o momento por meio de ligações telefônicas e envio de fotografias, vídeos e o mais interessante: no centro desses discursos duas bebês eram posicionadas e reposicionavam, sobretudo, mulheres em seus afetos e reciprocidades. Esse cenário não teve a ver com um limite particular, mas imposto a milhares de famílias: considerados como grupo de risco já no início da quarentena, os avós recolheram-se e foram protegidos das crianças, que, ao contrário, foram associadas ao grupo que apresentava riscos de transmissão do coronavírus aos demais.

Por meses, avós não puderam conviver com os/as netos/as tal como antes ocorria. As mães passaram a acumular tarefas decorrentes de suas agendas profissionais e do reencontro com as crianças em casa em tempo integral, já que as atividades de creches, pré-escolas e escolas foram suspensas. Parece que parte da solução para lidar com a saudade e o distanciamento entre avós e crianças foi a produção intensiva de vídeos, fotografias e até áudios, para informar o que ocorria do lado de lá e que não podia ser visto ao vivo.

Esse material, no meu caso, transformou-se em dado etnográfico. A própria reclusão incitou o desejo por uma análise a respeito do que estava se passando na família, à distância, mas também sobre o que já havia se passado. Mais do que isso, a Antropologia já acumulou trabalhos que exploraram fenômenos sociais a partir das experiências em família dos/as próprios/as pesquisadores/as (Motta-Maués 2004; Duarte e Gomes 2008; Machado 2013). Foi na quarentena que a reflexão acerca de eventos que

4 Ou seja, o próprio artigo entrou em circulação. E isso gerou as mais diversas respostas, dentre elas, a expressão de emoções de felicidade por algumas, que entendiam se tratar de um registro histórico, que, para além da socialização de uma bebê, contava sobre a vida de uma família. Outras ficaram felizes com a possibilidade de publicação do artigo. Assim como registrado por Duarte e Gomes (2008:38), ocorreu uma “leitura crítica e discussão dos textos produzidos e dos procedimentos empregados”, e, nesse caso, me foram enviados comentários gerais, mas também pontuais, que variaram de correções ortográficas a pedido de esclarecimento e aprofundamento de ideias, algumas delas coincidentes com as solicitações dos pareceres de avaliação.

5 Agradeço ao Leo, à Marlene, ao Luiz, à Renata, ao Rodrigo, à Eni e à Élen, que, em meio a tantos afazeres decorrentes da quarentena, ainda assim se disponibilizaram a ler e a comentar uma versão anterior do trabalho. Ainda agradeço à Professora Tânia Mara Campos de Almeida, que foi quem motivou as reflexões que deram origem à escrita do trabalho. Sou ainda grata aos comentários do Professor Juarez J. Tuchinski dos Anjos.

ora me foram narrados, ora por mim diretamente observados e registrados passaram a ganhar um sentido ímpar. Ampliei a escuta a essas mulheres para pensar sistematicamente a respeito da chegada de uma bebê a esse mundo, onde nós, os adultos, chegamos com um pouco mais de antecedência.

O artigo tratará de diferentes encontros e relações que apoiam a reflexão acerca da socialização nos primeiros anos de vida e, para isso, buscará um fio condutor, ou seja, os rituais de transição de Mariana nesse mundo mediado por outros, que, junto com ela, experimentam o ineditismo de novas identidades, seja de bisavó, avós, mãe, pai, tios, irmão, primos, padrinho e madrinha. Portanto aqui não interessa tanto para onde os bebês foram, mas como circulam no mundo (Motta-Maués 2004) e transformam relações⁶.

O encontro de duas bebês e a renovação de uma família

Há quase três anos, o nascimento de Mariana, filha de minha única irmã que é mais jovem, apresentou-me um questionamento acerca da compreensão de bebês como sujeitos passivos ou secundários, de forma particular, em minha família, e, em geral, na sociedade. A bebê nasceu em janeiro de 2018, pouco mais de dois meses após o nascimento de Verônica, neta de Eni, irmã de minha mãe (vide o diagrama genealógico apresentado mais à frente).

Junto com elas, as bebês trouxeram a esperança e a renovação de uma família de classe média em que a formação acadêmica e a colocação profissional foram prioridades para a terceira geração. Mais do que isso, trouxeram conforto àqueles membros que não (ou ainda não) escolheram a maternidade ou a paternidade para si, mas que delas participam radicalmente – no sentido simbólico e gramatical: Fernanda e Leo, no caso de Mariana, e Emili e Eder, no caso de Verônica, tornaram-se madrinhas e padrinhos.

No meu caso, que há mais de uma década vivo a mais de dois mil quilômetros distante de meus pais, a partir do nascimento de Mariana, passei a visitá-los, em média, a cada dois meses, o que foi interrompido desde março de 2020 devido à pandemia. Como avós iniciantes, ambos se viram envolvidos e corresponsáveis pelo cuidado da neta, o que foi facilitado pelo fato de minha irmã e seu marido viverem na mesma cidade, a aproximadamente cinco quilômetros de distância.

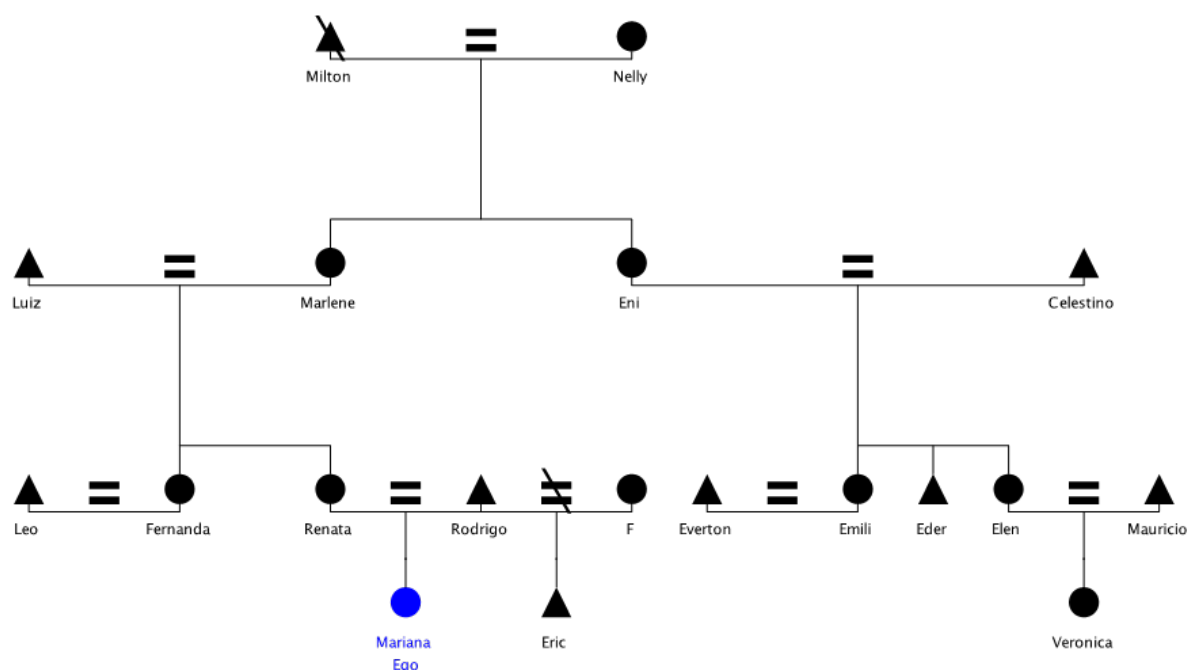
O processo de socialização de Mariana começou a se delinear como central, o que passei a observar por meio dos diferentes rituais de transição que envolveram, principalmente, a família da linha materna e a creche nesse curto período. Esses processos não dizem somente respeito à bebê, mas todos os envolvidos na educação de crianças passam por transições significativas e também são socializados. Mais do que um processo de socialização unilateral, seriam leituras e aprendizagens mútuas que uns fazem dos outros, já que os contextos são sempre “negociados” (Ingold 2007:113).

Mariana, nesse caso, é ego, o indivíduo de referência, a partir de quem as relações de parentesco são descritas (Augé 1975). O simples diagrama que segue coloca outras relações em evidência, melhor, processos de socialização referentes aos adultos: Nelly tornou-se bisavó das duas bebês em um intervalo

⁶ Já argumentava Mauss: “Todo problema sociológico – mesmo aqueles que dizem respeito à criança – tem múltiplas relações com todos os outros problemas sociológicos ou mesmo antropológicos” (2010[1937]: 241).

de pouco mais de dois meses; Marlene e Eni, irmãs, tornaram-se avós; Renata e Élen, primas, tornaram-se mães; os demais primos tornam-se tios (e padrinhos de suas respectivas sobrinhas). Mariana e Verônica são as novas integrantes da família, que colocam em circulação informações, emoções e sentimentos entre os adultos.

Imagem 1: Diagrama genealógico.



Mariana e Verônica vivem com seus pais e mães, porém ambas não têm contato constante, porque, embora localizadas na região Sul do país, as cidades onde residem se localizam a aproximadamente mil quilômetros de distância. Portanto as primas tiveram contato em períodos em que Verônica visitou os seus avós maternos, os quais moram na mesma cidade que os pais de Mariana. Contudo vínculos afetivo-emocionais fortes e pertencimento a uma rede de sociabilidade independem de proximidade física.

Em novembro de 2018, pai, mãe e Verônica viajaram à cidade natal dos avós maternos para a comemoração do primeiro aniversário da bebê, que ocorreu em uma casa de festas e contou com a presença de parentes e amigos. Mariana, seus pais, avós e bisavó encontravam-se entre os/as convidados/as. Ao adentrar o salão, no colo do pai, Mariana encontrava-se com seu dedo indicador direito em riste. Assim seguiu no trajeto, sem baixar a mão nem o dedo, até encontrar-se com a prima aniversariante. Tal gesto não passou despercebido e a fotografia a seguir capturou o instante do encontro.

Imagem 2: O encontro de Mariana e Verônica.



Fonte: Fotografia (com sensível edição) realizada por Anahi Smolski em novembro de 2018.

Talvez pela surpresa que causou, Rodrigo, Renata e a própria aniversariante, Verônica, fixaram o olhar em Mariana. Ao gesto foram dados vários sentidos, e justamente, pelas mulheres. Eni interpretou o gesto como se Mariana estivesse mencionando o primeiro ano de sua neta. Mais do que isso, foi compreendido como uma homenagem à Verônica. Avó e mãe de Mariana, Marlene e Renata, concordaram com essa interpretação e a reiteraram todas as vezes que a fotografia circulava. Era como se a bebê tivesse consciência de que a celebração completava um ciclo, o primeiro ano. Élen, mãe de Verônica, mencionou a emoção do encontro, na medida em que pôde observar a chegada de Mariana e a manutenção do gesto em direção a si e a sua bebê. E todos esses discursos, aliados à própria imagem, mostram uma composição em que os adultos estão apoiando, tal como andaimes, as bebês e o encontro. As bebês estavam, definitivamente, no centro, não só da imagem, mas das vidas dos adultos dessa família. Assim, os gestos – o dedo em riste e a troca de olhar fixo entre ambas – ganharam o significado, novamente entre as mulheres, do reconhecimento uma da outra.

O dedo em riste, no entanto, não foi só acionado no momento da chegada à festa. Em outra fotografia, junto ao bolo⁷, Mariana, que se encontrava no colo de Rodrigo (seu pai), enquanto Verônica

⁷ Régine Sirota etnografou aniversários de crianças por um período prolongado. Acerca do papel central do bolo no ritual, escreve: "Cercado de regras precisas, que expressam a excepcionalidade do dia, coloca no centro da cerimônia aquele que se festeja e que vai, rodeado do seu círculo social – família(s), amigos, escola –, assoprar as velas simbolizando a passagem para outra idade. Também testemunha o crescente lugar da criança em nossas sociedades" (no original: "Entouré de règles précises, qui disent l'exceptionnalité du jour, il met au centre de la cérémonie celui qui est célébré et qui va, entouré de son cercle social – famille(s), amis, école –, souffle les bougies symbolisant le passage à un autre âge. Il témoigne aussi de la place grandissante de l'enfant dans nos sociétés") (Sirota 2014:28).

estava no colo de Renata (sua mãe), mantinha o gesto. A composição dessa outra fotografia é igualmente relevante. Primeiro pela presença de dois duplos: dois adultos, em pé, seguravam duas bebês em seus colos. Atrás, um cenário de fundo de mar: uma cortina com dois peixes (um amarelo com listras em dois tons de azul e o outro roxo) e uma estrela-do-mar branca, todos em tecido. À frente, o falso bolo, em três andares, que correspondem a três tons de azul, com elementos do fundo do mar na cor branca. De um lado do bolo, um cavalo-marinho nas cores branca e azul e, do outro, uma baleia cachalote e um peixe azulado com listras vermelhas. E o mais interessante: os animais encontram-se em versão bebê⁸.

Após a festa de aniversário de Verônica, Rodrigo e Renata começaram a organizar os preparativos do aniversário de Mariana, que aconteceria em janeiro de 2019. Foi decidido que a celebração também ocorreria em uma casa de festas e preveria o convite a aproximadamente 80 pessoas⁹. Tudo passou a ser pensado em função do conforto e da familiaridade da criança, começando pelo tema da festa – “Mundo Bitá”¹⁰.

Imagem 3: O tema da festa: “O Mundo de Bitá”.



Fonte: Fotografia realizada por Leo em janeiro de 2019.

8 As festas de aniversário, sobretudo de um ano de bebês, poderiam ser eventos interessantes para a pesquisa antropológica, incluindo aquilo que Machado (2006) elaborou como “nenezidade”. O autor associa a “nenezidade” a um totemismo do mundo dos bebês, em que tudo deve ser purificado e esterilizado de tabus sexuais, alimentares etc. Até bichos peçonhentos e insetos se tornam bebês, já que “tudo é sacrificado à representação de um mundo ‘aos pés’ do bebê” (Machado 2006:393).

9 Verônica e seus pais não puderam participar do aniversário devido a uma viagem para fins acadêmicos, já planejada com muita antecedência. Compareceram à festa Celestino, Eni, Eder e Emili.

10 Na década de 1970, Guattari (1985[1977]: 53) fazia uma reflexão a respeito de como a televisão substituiu as tarefas de educadores convencionais – pais, mães, professoras – tornando-se uma modeladora de imaginário e inserindo personagens, ideais etc. No caso dos bebês, talvez não mais a televisão, mas caberia um estudo sobre os canais de *YouTube*, que, com seus potentes algoritmos, vão automaticamente apresentando aos espectadores um desenho animado após o outro, assim como videocliques. O “Mundo Bitá” foi sugerido por uma amiga, também mãe, de Renata.

O “Mundo Bitá” é composto pelo próprio Bitá, a única personagem adulta cujos ícones são a cartola preta e o bigode laranja e pelas crianças Lila, Dan e Tito. Aparentemente, tudo cabe nesse “mundo”, que se organiza em torno de temáticas que compõem a própria produção de vídeos, livros, brinquedos, acessórios e utensílios¹¹: animais, alfabeto, circo, corpo humano etc. No caso da festa de Mariana, foram elementos do cenário: miniaturas das quatro personagens; galinha, leão, vaca – todos em suas versões bebê; cata-ventos; o nome de Mariana em letras de tecido. O bolo falso, de três andares, contava com cata-ventos no andar de cima; balão, nuvem e satélite no andar do meio e um trem em sua base. Tudo isso em miniatura, “representados por meio de traços infantis ou infantilizados” (Machado 2006:394). E igualmente interessante: duas fotos de Mariana, sendo que em uma delas está vestindo uma cartola tal como a de Bitá. Se, por um lado, tudo é infantilizado para caber no mundo dos bebês, de acordo com Machado (2006: 394), por outro, a associação da bebê à personagem adulta parece criar uma simetria na centralidade: Mariana em seu aniversário; Bitá em seu (próprio) “mundo”.

Todavia recorrer a algo familiar – Mariana já assistia com entusiasmo aos vídeos e ouvia as músicas do “Mundo Bitá” – também foi uma alternativa para prevenir um possível choro, “fiasco”, nos termos da mãe, caso a bebê tivesse um susto ou reagisse negativamente à presença de tantas pessoas juntas em torno de si no aniversário. Parecia tratar-se de dois sentimentos: um dirigido para dentro da família – proteção da filha – e outro para o seu exterior, ou seja, a antecipação da vergonha diante dos convidados, caso Mariana reagisse mal à presença deles. Foi o gesto de Mariana no aniversário da prima Verônica – dedo em riste – que motivou um ritual diário que se iniciou na casa dos avós: o de cantar “Parabéns pra você”.

Os ensaios da canção nas semanas que antecederam a celebração do primeiro ano, além de uma atividade evidentemente lúdica para a bebê, e também para os adultos, visava a preparar Mariana para um momento demarcado na própria festa. Esse momento conecta-se ao conceito de “*priming event*”, que pode ser traduzido como “evento preparatório”, elaborado por Corsaro e Molinari (2005), porque trata-se de uma preparação rotineira que antecipa uma transição na vida da criança. Transição, nos termos de Corsaro e Molinari, refere-se aos “processos coletivos que ocorrem dentro de contextos sociais ou institucionais” (*ibid.*:15, tradução minha)¹².

A prática do “Parabéns pra você” era incentivada pela mãe, pai e avós em momentos aleatórios do dia, o que foi observado por mim em uma breve visita à família em dezembro de 2018. Em vários momentos, inclusive, fui inserida no ritual que chegou até a contar com uma vela enorme improvisada. A bebê, por sua vez, participava do ritual preponderantemente de três formas: 1) mantendo o dedo indicador em riste, gesto que ganhou uma nova interpretação: o próprio “um aninho” de Mariana, que começou pelo reconhecimento da celebração do aniversário da prima e deslocou-se para o reconhecimento de si; 2) associando a palavra ao gesto, a ponto de apontar o dedo indicador todas as vezes que os adultos comentavam acerca de seu aniversário e 3) demonstrando um enorme prazer quando segurava

11 Mais informações podem ser observadas nos sítios do “Mundo Bitá” e da respectiva “lojinha”: <https://www.mundobita.com.br/> e <https://www.lojinhadobita.com.br/>

12 No original: “collective processes that occur within social or institutional contexts.”

as mãos do adulto que cantava a música e as batia com força; isso se tornou uma brincadeira repetida e realizada somente com alguns parentes próximos.

Em outra visita, com vistas a participar do aniversário, horas antes da festa, cantei “Parabéns” com Mariana. Isso geralmente ocorria quando alguém da família iniciava a canção e Mariana abarcava as mãos do adulto, com suas pequenas mãos. Nesse caso, diferente do dedo em riste, a brincadeira ganhava sentido na presença de um parceiro, que formava, com a bebê, uma dupla.

Imagem 4: “Parabéns pra você”.



Fonte: *Print* de vídeo realizado por Leo no dia do aniversário em janeiro de 2019.

O “Parabéns pra você” fez parte de uma pedagogia¹³ produzida e compartilhada em família para assegurar a preparação de Mariana para um momento particular em sua vida, que contaria com pessoas dos mais diversos círculos de relações. Chamboredon e Prévot (1986[1973]) demonstraram que a definição social de primeira infância compreendeu a organização tanto da casa quanto da escola maternal francesa (originalmente voltada às crianças de dois a seis anos). Seguindo a tradição sociológica de Bourdieu na análise de uma questão educacional, os autores associaram ao argumento central outras variáveis, tais como classe social, instituições sociais, sobretudo a família (atividade profissional e anos

¹³ “Paidagôgia”, em grego, significa o acompanhamento de um indivíduo. Reúne técnicas educativas associadas a qualquer processo de ensino-aprendizagem, independentemente do contexto (<https://etimologia.com.br/pedagogia>).

de escolaridade da mulher) e a escola maternal. Um ponto importante é a emergência de uma pedagogia nas ações dos mais diversos membros de uma família para promover aprendizagens da criança¹⁴.

A socialização na infância e ao longo de toda a vida depende de interação e do outro para que nos tornemos humanos. Isso requer uma exposição constante aos "filtros" e estereótipos culturais que condicionam a percepção e o conhecimento". (Saboya 2001:5). No decorrer da infância, a criança é inserida no mundo social como parte de um grupo, processo que não é natural, mas conectado à aprendizagem e à interação. Portanto cultura e aprendizagem são dimensões absolutamente conectadas, tal como defendiam Mead e Macgregor (1951: 26, tradução minha): "culturas serão diferentes umas das outras no modo como o processo de crescimento está entrelaçado com a aprendizagem"¹⁵.

"Parabéns pra você" e a transição de Mariana da família para a creche

Tornar-se membro de uma sociedade diz respeito a "assumir o mundo no qual os outros já vivem" (Berger e Luckmann 2003:174-175), o que só é possível por meio de um processo de socialização, isto é, a "introdução do indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade", que ocorreria em três momentos subsequentes, quais sejam: a socialização primária, a socialização secundária e a alternância¹⁶. Tratando-se de um bebê, o conceito de socialização primária explicaria um processo que ocorre na infância, com o objetivo de inserir o indivíduo na sociedade, por meio de situações face a face e de outros significativos.

Embora reconheça que a socialização assume um caráter singular na infância, Abrantes (2011) desafia a teoria de Berger e Luckmann na medida em que questiona a linearidade entre socialização primária e secundária. Nesse caso, o autor enfatiza, ao invés da construção objetiva da realidade, um processo de "como adultos e crianças vão construindo experiências, pertencas e disposições" (Abrantes 2011:125). Sua ênfase volta-se para interações, atividades e práticas sociais e menos para os contextos nos quais uma suposta linearidade operaria.

Passemos ao caso específico para posteriormente retornar à teoria. O processo de socialização de Mariana conectou-se com as experiências de transição na família e da família para a creche. Aos

14 O brinquedo, no contexto doméstico e da escola maternal, tornou-se essencial como parte de uma prática pedagógica. Logo, a tendência em associar prática pedagógica às ações conduzidas, geralmente por professoras, em escolas, tem a ver com uma acepção contemporânea e, na minha visão, limitada, de pedagogia. A pedagogia escolar poderia ser lida como uma "estratégia", dentro de um discurso institucional e legitimado de como educar crianças em um contexto coletivo e compulsório; enquanto a pedagogia produzida em família, que Chamboredon e Prévot 1986[1973] associaram à mãe-pedagoga, fica na ordem da "tática", da prática de pessoas comuns que buscam estimular o que está no centro da descoberta da primeira infância como objeto pedagógico: a criança-intelectual (Certeau 2014[2010]).

15 No original: "cultures will differ from each other in the way in which the growth process is interwoven with learning".

16 Crianças nascem em uma estrutura social objetiva, onde encontram "outros significativos" que se ocupam da sua socialização primária. Esses outros significativos são justamente os seus cuidadores imediatos, não necessariamente pai e/ou mãe. Partindo do pressuposto de que "a realidade da vida cotidiana é sempre partilhada com outros", Berger e Luckmann (2003[1966]:46) exploram dois tipos de interação social, quais sejam, as situações face a face e as situações anônimas. A socialização primária envolve situações face a face. Já a socialização secundária, na escola, diz respeito à apreensão do conhecimento de funções específicas, que ocorre em situações anônimas. Como instituição socializadora, a escola apresenta uma passagem dos outros significativos para as generalizações, em que outros serão agregados. Os professores não mais seriam outros significativos, mas "[...] funcionários institucionais, com a atribuição formal de transmitir conhecimentos específicos" (Berger e Luckmann 2003[1966]:189). Já alternância diz respeito a um possível processo de ressocialização (alcooolismo, por exemplo, tal como documentado por Campos e Ferreira 2007), mais próximo à socialização primária, em um estágio mais adiantado de vida.

14 meses, Mariana já tinha passado por algumas transições, começando pelo próprio nascimento. A segunda transição foi de sua permanência quase que diária, no turno da tarde e na companhia da mãe, na casa dos avós maternos nos primeiros meses. Passados seis meses, Mariana começou a ser cuidada pelos avós sem a presença da mãe no turno da tarde, o que correspondia a uma experiência diária em dois contextos domésticos; essa poderia ser considerada uma terceira transição.

A segunda e a terceira transições ocorreram de forma bastante planejada. A mãe antecipou que em seis meses voltaria parcialmente ao trabalho e decidiu acompanhar os cuidados dos avós em relação à Mariana no próprio contexto em que ela depois permaneceria. Era assumida naquele momento o que Motta-Maués (2004: 439) chamou de “criação compartilhada”, na medida em que a bebê continuava morando e sendo criada pelos pais, mas, por um período do dia, sendo cuidada pelos avós.

Já os avós prepararam-se para a estadia da neta em sua casa, a começar pela compra de móveis e utensílios domésticos que tentavam reproduzir e duplicar ambientes que a bebê tinha na própria casa. Assim, na casa dos avós, Mariana tinha o próprio quarto com berço, carrinho, brinquedos, balanço, chupetas, roupas, alimentos e itens de higiene. Além disso, organizaram uma rotina, que ora contemplava as necessidades da criança – um bom exemplo é a pontualidade das mamadeiras e da troca de fraldas –, ora dos avós – quando faziam a bebê dormir, coincidentemente, nos próprios horários habituais de sesta¹⁷.

A notícia de que Mariana iria para a creche foi dada em fevereiro de 2019 (quando a bebê completou 13 meses). A mãe contou à avó e à tia maternas que havia visitado duas instituições com a bebê e que fez a escolha diante da observação atenta de suas ações naqueles ambientes, sua curiosidade e maior interesse de exploração. A visita, de acordo com a teoria de Corsaro e Molinari (2005), seria outro “evento preparatório”, na medida em que antecipou e preparou a futura inserção em uma das creches.

Ir para a creche¹⁸ faz parte da experiência de milhares de bebês e crianças pequenas de zero a três anos. No Brasil, 35,6% foram atendidas em creches públicas e privadas em 2019, o que equivale a 3,6 milhões de crianças (IBGE 2019)¹⁹. Noções a respeito da creche estiveram associadas ao atendimento de necessidades biológicas das crianças pequenas, isto é, alimentação, sono e higiene, o que produziu um estigma como “mal necessário” (Vieira 1988), sobretudo para as famílias pobres em que as mulheres precisavam trabalhar – “um direito associado ao trabalho das mães e não um direito à educação dos filhos” (Rosemberg 2015: 177).

As necessidades decorrentes do trabalho das mães, as expectativas sobre o desenvolvimento e bom atendimento da criança na creche circulam tanto em classes populares quanto em classes médias. Todavia não esqueçamos que as mães de classe média têm os melhores empregos, níveis superiores de formação e renda e residem em áreas urbanas (Rosemberg 2015). A creche, entre a classe média, parece

17 A avó manteve de abril de 2018 a dezembro de 2019, período em que Mariana ficou sob os seus cuidados, um diário onde registrou informações sobre a neta, incluindo a dieta e a ocorrência de troca de fraldas. Decorre de sua análise desse material o orgulho por a neta jamais ter tido qualquer assadura.

18 Rosemberg (2015) argumenta que parte da sociedade latino-americana não considera a creche como uma instituição educacional. Inclusive, a autora (2015: 170) sugere a leitura do trabalho de Alma Gottlieb, na medida em que vê conexões entre as razões para essa dissociação e os argumentos da antropóloga sobre a ausência de bebês em pesquisas: “proximidade com o corpo? Formas de comunicação alheias às práticas do sistema educacional construído na modernidade? Fobia de adultos ocidentais frente aos eflúvios dos bebês?”.

19 Destas, 65,4% foram atendidas em creches públicas, enquanto 34,6% em creches privadas (INEP 2019).

atender a uma noção de direitos da criança e a opção da família. O discurso de Renata pela escolha daquele momento para a entrada de Mariana na creche parecia orientado por uma noção de desenvolvimento produzida pelo campo da Psicologia e já bem disseminada no senso comum²⁰. Voltava-se para uma expectativa de qualidade do atendimento que promovesse o desenvolvimento integral de Mariana.

A notícia, todavia, criou as mais diversas expectativas. Se, por um lado, o que se sobressaía no discurso da avó materna era a preocupação com a sua perda de exclusividade no cuidado à criança, por outro, ela reconhecia, ainda que com ressalvas, que era o momento de a mãe voltar integralmente ao trabalho. Mariana então passou pela quarta transição, qual seja, permanecer na creche no período matutino²¹, enquanto à tarde era mantida sob os cuidados dos avós maternos²². Se nos três primeiros dias na creche, ainda contando com a presença da mãe nas dependências, a bebê demonstrou prazer na exploração de brinquedos e do próprio espaço, chegando a não olhar para trás para se despedir, do quarto ao décimo dia a sua adaptação não foi entendida como a mais tranquila. Passou a chorar intensamente nos momentos de chegada, sobretudo, quando os pais se despediam dela. Enquanto se encontrava na casa dos avós, à tarde, houve alguns episódios de choro – “quando víamos, estava com os olhinhos cheios d’água”, dizia a avó – que foram compreendidos como uma tentativa de comunicar a frustração pela separação da mãe e do pai no momento de chegada à creche.

Mariana demonstrava um sentimento bastante inédito em sua vida e na dos adultos envolvidos, que foi interpretado como um compilado de frustração, desprezo e tristeza. Terzi e Mantovani (1998) argumentam que certo nível de frustração é necessário para crescer, mas, naquele contexto familiar e sobretudo na visão da avó, um possível desconforto não combinava com as expectativas em relação à educação e ao cuidado de sua primeira e única neta.

Mãe, pai e avós passam então a interpretar as ações da criança. Mais precisamente, foram as mulheres – bisavó, avó, mãe e irmã da mãe – que descreveram, interpretaram e traduziram essas mudanças na vida da bebê, cuja construção de gênero também vai sugerir uma proximidade maior a essa linha materna e feminina da família. Independentemente de estar a dois mil quilômetros de distância, eu era e sou acionada pela rede de sociabilidade das mulheres. Dentre as demandas, era consultada acerca de questões não resolvidas nas situações face a face (Goffman 1985), o que, em muitos momentos, envolveu conflitos; era a destinatária de vídeos, fotografias, mensagens sobre a criança; era autorizada ou não a palpar a respeito de questões que envolviam a educação de Mariana.

20 O fato de pais e mães buscarem no *modus operandi* da creche o estímulo a um aspecto da realidade psicológica – o desenvolvimento – sugere mecanismos de legitimação institucional. Mais do que isso, essa legitimação encontra lugar no universo simbólico, que é a “matriz de todos os significados socialmente objetivados e subjetivamente reais.” (Berger e Luckmann 2003[1966]: 132). O universo simbólico também ordena e legitima os papéis cotidianos, logo, parece que o desenvolvimento vem ao encontro de uma tipificação construída na realidade social, no senso comum, sobre ser criança e torna possível a existência das instituições, nesse caso, a creche.

21 Verônica passou a frequentar a creche com sete meses, após a licença maternidade de Élen. As irmãs Marlene e Eni conversavam e trocavam mensagens sobre o tema, inclusive, a primeira preocupou-se com uma necessária viagem da segunda à casa da filha para ajudar com os cuidados à neta, que, nos primeiros meses na creche, contraiu uma otite persistente.

22 A partir de janeiro de 2020, Mariana passou a frequentar a creche das 11h às 18h. Essa quinta transição não é aqui tratada. Logo, a partir desse momento, permanecia em casa com a mãe no período da manhã e após a frequência à creche. Com essa mudança na rotina, visitava os avós eventualmente. No dia do segundo aniversário, ficou na creche somente até às 14h, um encurtamento da jornada devido à preparação para a festa, que ocorreu em outro salão, com um número considerado de convivas. Nesse dia, a professora e as crianças cantaram “Parabéns pra você” e Mariana ganhou um pacote com duas frutas de presente e um cartão.

Diante da dificuldade em ficar na creche, demonstrada pelo choro copioso, a avó chegou a duvidar da vantagem dessa experiência. Lançou mão de ligações telefônicas mais frequentes a mim (que muito se diferenciavam da frequência de antes do nascimento da neta), quando tentava dar um sentido ao choro, que imaginava que era ouvido por quem quer que passasse pela rua da creche, mesmo sem ter jamais acompanhado esse momento. Crítica às regras da creche, que chegou a comparar a uma “ditadura”, a avó pensou que a professora deveria receber Mariana e imediatamente organizar os demais bebês para, em torno dela, juntos, cantarem “Parabéns pra você”. A avó tinha certeza de que se essa estratégia fosse seguida, ao menos nos primeiros dias, Mariana teria se sentido bem melhor. O choro não poderia ter sido lido pela avó de pior forma, que, por sua vez, foi professora de crianças pequenas por 25 anos. Nesse caso, a identidade de professora, que já havia lidado com inúmeras situações de choro, informava a de avó que algo deveria ser feito.

Também a avó alegava que a creche teria de ser ainda melhor que a sua própria casa, onde a criança é, sem dúvida, mais paparicada do que educada (*vide* Ariès 1981[1973]). Para compensar o suposto sofrimento da neta na creche, avó e avô nunca ofereceram tanto colo, chupeta (já que a avó pensava que não era permitida na creche, o que não ocorria de fato), biscoito de amido de milho (proibido pela mãe) e afago tão logo a bebê chegava.

Mariana encontrava na casa dos avós tudo e mais um pouco daquilo que tinha na própria casa. O interessante é que, ainda que em um tom pretensamente discreto, para os padrões de uma avó de primeira viagem e bastante envolvida, também queria interferir na transição para a creche. A avó tinha a expectativa de que o ritual transitasse entre, no mínimo, três contextos: o familiar, o da festa de aniversário e o da creche.

Família e creche: contextos de aprendizagem e de negociação

Ingold reconhece a ação das crianças ao afirmar que elas “não aprendem a entrar no mundo social, mas simplesmente entram nele” (2007:113, tradução minha)²³. Na visão do autor, os adultos passam por uma experiência transformadora ao criarem crianças, o que o leva a uma noção de socialização como um processo que não se encerra na infância, mas estende-se por toda a vida – o que também é defendido por Abrantes (2011). Ingold (2007), todavia, vê problemas com o uso do termo socialização, pois, na sua visão, não conseguiria descrever o que se passa enquanto a criança está aprendendo. Por esse motivo, ele sugere outro termo, *enskillment*, melhor traduzido como “habilitação”, que compreenderia aprendizagem com parceiros mais experientes na interação.

Mariana é filha única por parte de mãe e quatorze anos mais nova que o meio-irmão, Eric, por parte de pai, que não vive com ela. Essa condição de exclusividade (que também experimenta na casa dos avós), principalmente observada na linha materna, também gerou preocupação, sobretudo na mãe. Logo, a busca pela creche, mais do que o retorno definitivo da licença-maternidade (a mãe trabalhou somente meio período dos seis aos 14 meses de Mariana), foi justificada pela necessidade de desenvolvimento, como já tratado anteriormente, mas também de socialização da criança. Socialização foi defini-

23 No original: “Children learn not to gain entry to the social world but to make their way within it”.

da pela mãe como a aprendizagem de compartilhar, dividir com o outro, nesse caso, outras crianças. De fato, a mãe observava que, até os 14 meses, Mariana pouco interagiu com pares, dentro de uma rotina diária em que os adultos tinham (e ainda têm) dificuldades em frustrar seus desejos.

Com a transição para a creche, a bebê deixou de contar somente com os adultos de referência de casa e passou a interagir com outras pessoas, adultos e crianças, de forma rotineira. Mais do que isso, a bebê e a família passaram a experimentar um conjunto de emoções acionado a partir dessas novas relações.

A aceitação de Mariana em permanecer na creche e não mais chorar compulsivamente, após o décimo dia, deu à avó certa tranquilidade. Igualmente, deu-lhe mais tempo para exercitar comparações entre as ações da criança em sua casa antes e depois da inserção à creche. Toda e qualquer atitude entendida como inadequada, na sua visão, foi aprendida com os demais bebês, na creche. Destacou, inúmeras vezes, o fato de Mariana bater a cabeça na parede ou em algum móvel como uma forma de protesto, quando contrariada. Também, a bebê desenvolveu uma tática de armazenar água na boca e posteriormente cuspi-la, especialmente, no chão já limpo. Ainda, no inverno, passou a deitar-se no chão diante de uma frustração. Tudo de negativo só poderia ter sido aprendido na creche e com uma rapidez surpreendente.

Mas também são constantes os relatos da avó que reconhecem outras aprendizagens de Mariana. O primeiro deles referiu-se à dieta – uma preocupação também registrada por Chamboredon e Prévot (1986[1973]) entre as mães francesas. Até os cinco meses, Mariana alimentou-se de leite materno, seguido de mamadeira, sopas e purês. A partir dos cinco meses, já comia pequenos pedaços de alimentos e uma boa variedade de frutas. Na creche, Mariana passou a beber água e chás diversos não mais em mamadeira, mas em copo. Foi também exposta a um cardápio mais diversificado daquele com que estava habituada, que incluía arroz com ervas, *cookie* integral, frutas ácidas, vegetais diversos, grãos e carnes. Os relatórios diários descritos na agenda pela professora eram lidos pelo avô assim que Mariana chegava à sua casa. Era a sua primeira ação depois de abraçar e beijar a neta. E esse era um momento esperado, para checar o que e quanto havia comido; quais porções havia repetido; se havia dormido e por quanto tempo; e quantas vezes havia ocorrido trocas de fralda. A avó reconheceu que na creche a neta se alimentava melhor do que em sua própria casa e chegou a pedir à mãe que obtivesse receitas de certos alimentos com as cozinheiras.

É por meio de uma nova relação, construída em outro “contexto negociado” (Ingold 2007), nesse caso, na creche, por que um novo sistema de cuidado passa a ser aprendido e oferecido à criança no contexto doméstico. As rotinas alimentares da casa dos pais e da dos avós passam a incorporar gostos que não se sabia que a bebê tinha, porque certos alimentos ainda não haviam sido apresentados a ela. Aprendeu, portanto, na creche.

Também relacionada à alimentação, mas não restrita a ela, ocorreu uma situação na creche quando Mariana já tinha 17 meses. O episódio começou na creche, circulou entre as mulheres e foi resolvido em casa, pelo pai. A mãe foi abordada pela professora quando foi buscar Mariana. Nessa conversa, a professora então relatou que diante da comida, Mariana apelava, geralmente, para duas alternativas: ou comia com as mãos ou demandava dela ou de sua auxiliar que a alimentassem. Além disso, a professora

sugeriu que Mariana estaria em defasagem em relação às demais crianças da turma, já que estas comiam com colher e autonomamente.

O episódio gerou um desabafo da mãe, centrado em algumas questões, dentre elas: uma possível culpa por talvez não estar estimulando Mariana suficientemente; a dúvida de talvez estar impedindo o seu desenvolvimento, embora ciente de que sempre motivou a autonomia de Mariana; chegou a pensar que talvez estivesse a tratando como “uma bebezinho”, nos seus termos; e o constrangimento pela exposição dela, enquanto mãe e da própria criança. Aqui, parece ocorrer novamente um misto de sentimentos, tanto internos à família quanto em relação à creche, sendo a vergonha um deles.

Para tornar a questão mais nevrálgica, há, ainda que muito disfarçada, uma comparação intergeracional em relação às habilidades de Mariana na família. Ou seja, a avó compara Mariana com as suas duas filhas quando tinham a mesma idade, no que se refere às práticas de alimentação, controle de esfíncteres, aquisição da fala, desenvolvimento motor e até mesmo personalidade. Como avó, parece que ela se atualiza na condição de mãe para observar que certos processos das filhas ocorreram antes do que os da neta: falaram, caminharam, deixaram as fraldas bem mais cedo²⁴.

O alívio, todavia, a respeito do uso dos talheres, nesse caso, da colher, ocorreu três dias depois do informe da professora, quando, em um domingo pela manhã, o pai ofereceu à Mariana um prato com banana picada.

Imagem 5A, 5B, 5C: Mariana em três momentos da colação matinal.



0:01

0:10

0:18

Fonte: *Prints* de vídeo realizado por Rodrigo.

24 Tal como argumentado por Zhu (2010), ainda que para o contexto contemporâneo da China, as interpretações da avó e da mãe de Mariana reforçam suas identidades separadas ao mesmo tempo em que produzem “práticas maternas híbridas” em relação à bebê.

Mariana não hesitou em tomar a colher e servir-se da fruta. Até um vídeo, de 21 segundos, foi registrado pelo pai e imediatamente enviado a mim pela mãe. Era a prova de que ela era competente ao manusear o talher, ao contrário da sugestão da professora. Diferentes adultos colaboram entre si, direta e indiretamente, para aprendizagens mútuas, ainda que nem sempre livres de conflito. Se as professoras da creche precisam aprender sobre as crianças e sua relação em família, também é fato que pais, mães e inclusive os avós aprendem a respeito dessa nova relação – seja com professoras, seja com outros bebês.

Crianças são agentes da socialização de pais, mães, avós, tios, tanto quanto os adultos são agentes na socialização delas, acionando um “processo de mão dupla” (Ingold 2007). E essa noção de Ingold encontra conexão em James (2013:72, tradução minha), que, igualmente negando uma noção clássica de socialização (durkheimiana) – segundo a qual a família operaria verticalmente – argumenta que “são as crianças que, ao viver com sua família, aprendem, refletem e até ajudam a moldar seus valores, atitudes e papéis específicos”²⁵.

Esses processos mútuos de aprendizagem e “habilitação” podem ser associados à construção de identidades que inexistiam antes da concepção de Mariana, já que sua existência é significada mesmo antes do nascimento. A noção de pessoa já existia quando, diante das ecografias tridimensionais se nomeava, não a bebê, mas Mariana ou “Mari” e já se buscavam semelhanças com os familiares. Esse é um aspecto da socialização de mão dupla: uma criança é inserida e apresentada ao mundo, ao mesmo tempo em que pai, mãe, bisavós, avós, tios, primos também o são, a partir dessas novas identidades.

Conclusão

Bebês são centrais em uma família. No caso particular de Mariana – e de Verônica – ela ocupa todos os tempos e espaços quando presente e não presente. Portanto, foi considerada agente central de emoções, tensões e produções identitárias dos demais membros da família entre si e na relação com a creche. Trata-se de uma experiência que não tem pretensão de ser generalizada, porém, em certa medida, pode encontrar similaridades e contrastes com a de milhares de bebês brasileiros que ingressam na creche a partir do primeiro ano de vida ou mesmo antes.

Norbert Elias (2012: 469) sugeriu como parte de um projeto moderno de ajuda às crianças um “incontornável processo civilizador individual, pelo qual cada um transforma-se em adulto, sem que suas possibilidades de gozo e alegria se deteriore”. Socializar-se ou civilizar-se seriam, nessa perspectiva, sinônimos. É durante a infância que a criança é exposta a modos de se comportar, comer, andar e vai ganhando um contorno a partir da aprendizagem desses códigos. Os adultos conhecem os códigos, porém necessitam reaprendê-los e/ou reajustá-los dependendo da situação. Por exemplo, na relação com sua filha, Renata experimentou um conjunto de sentimentos diante da possível reação negativa de Mariana perante tantos/as convidados/as na festa de primeiro ano e do comunicado da professora sobre os seus modos à mesa.

25 No original: “it is children who, by living with their family, come to learn about, reflect on and even help shape its particular values, attitudes and roles”.

O trabalho buscou descrever transições que acompanharam o processo de socialização de uma bebê e sua família. A noção de socialização primária, embora importante conceito sociológico, requer uma necessária atualização. Teorias sensíveis a processos tão complexos pelos quais passam crianças e adultos têm questionado supostas continuidades e linearidades. Se Abrantes (2011) chama atenção para a globalização como uma questão fundamental, que desafia as fronteiras da socialização tradicional (primária, associada à família, e secundária, associada à escola), a descrição deste trabalho mostra duas necessidades contemporâneas: 1) de retomada das atividades profissionais das mães; e 2) de um processo de socialização fora do contexto familiar. Assim, os “outros significativos” não se resumiriam mais aos parentes. Até a suspensão de atividades em função da pandemia, a creche educou e cuidou de Mariana por um tempo comparável ao despendido na casa dos avós e menos que aquele vivido em sua própria casa fora dos momentos de sono. Mais do que isso, os eventos, episódios e rituais também precisam ser considerados e observados como parte do processo de socialização das crianças, para além das instituições família ou creche.

As alternativas teóricas acerca da socialização apresentadas por Ingold e James parecem responder mais às realidades contemporâneas, na medida em que reconhecem um processo de mão dupla e de aprendizagem tanto de crianças como de adultos, que estão em permanente relação. A reiteração do “Parabéns pra você” como um “evento preparatório”, mas, posteriormente, aventado como um possível ritual para a permanência mais tranquila de Mariana na creche, deu pistas para a reflexão acerca de consideráveis transições na vida de bebês, mas também de adultos.

Fernanda Müller é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Professora Associada III da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa que dá origem ao artigo contou com o auxílio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF) e da Universidade de Brasília.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, Pedro. 2011. “Para uma teoria da socialização”. *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXI: 121-139. Disponível em <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2229/2064>. Acesso em 10 Mar. 2019.

Amorim, Katia de Souza, Telma Vitoria e Maria C. Rossetti-Ferreira. 2000. “Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche”. *Cad. Pesqui.* 109: 115-144. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000100006>.

Ariès, Philippe. 1981[1973]. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LCT.

- Augé, M. 1975. "Introdução ao vocabulário do parentesco". Pp. 11-72 in *Os Domínios do Parentesco*. Lisboa: Edições 70.
- Berger, Peter e Thomas Luckmann. 2003[1966]. *A Construção Social da Realidade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Campos, Geraldo M. de e Ricardo F. Ferreira. 2007. "A importância da legitimação social na (re) construção da identidade de um alcoolista". *Estud Psicol.* 24(2): 215-25. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000200008>
- Cardoso de Oliveira, Roberto. 1996. "O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever". *Revista de Antropologia* 39(1): 13-37. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111579/109656>. Acesso em 13 Jun. 2017.
- Certeau, Michel de. 2014[1990]. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Chamboredon, Jean-Claude e Jean Prévot. 1986[1973]. "O 'ofício de criança': definição social da primeira infância e funções diferenciais da escola maternal". *Cadernos de Pesquisa* 59: 32-56. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1305/1308>. Acesso em 13 Jun. 2019.
- Corsaro, William e Luisa Molinari. 2005. *I Compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Coutinho, Ângela Maria S. 2010. *As ações sociais dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Tese de Doutorado. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Duarte, Luiz Fernando Dias e Edlaine de Campos Gomes. 2008. *Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares* Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Elias, Norbert. 2012. "A civilização dos pais". *Sociedade & Estado* 27(3): 469- 493. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922012000300003>
- Geertz, Clifford. 1989. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Goffman, Erving. 1985. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Goodwin, Charles. 2007. "Environmentally Coupled Gestures". Pp. 195-212 in *Gesture and the Dynamic Dimension of Language*, ed. S. D. Duncan; J. Cassell & E. T. Levy. Amsterdam: John Benjamins.
- Gottlieb, Alma. 1998. "Do Infants Have Religion? The Spiritual Lives of Beng Babies." *American Anthropologist* 100(1): 122-35. doi: <https://doi.org/10.1525/aa.1998.100.1.122>

- Gottlieb, Alma. 2000. "Where Have All The Babies Gone?: Toward an Anthropology of Infants (and Their Caretakers)". *Anthropological Quarterly* 73(3):121-132. doi: <https://doi.org/10.1353/anq.2000.0006>
- Gottlieb, Alma. 2004. *The Afterlife is where we come from: the culture of infancy in West Africa*. Chicago: University of Chicago Press.
- Guattari, Félix. 1985 [1977]. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Hardman, Charlotte. 1973. "Can there be an Anthropology of Children?". *Journal of the Anthropological Society of Oxford* IV(2): 85-99. Disponível em: https://www.anthro.ox.ac.uk/sites/default/files/anthro/documents/media/jaso4_2_1973_85_99.pdf. Acesso em 09 Fev. 2017.
- Hirschfeld, Lawrence A. 2002. "Why Don't Anthropologists Like Children?". *American Anthropologist* 104(2): 611-627. Doi: <https://doi.org/10.1525/aa.2002.104.2.611>.
- IBGE. 2019. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019*. IBGE: Rio de Janeiro. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 10 Mai. 2020.
- INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica - 2019*. 2019. Inep: Brasília. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip. Acesso em 09 Mai. 2020.
- Ingold, Tim. 2007. "The social child". Pp. 112-118 in *Human development in the twenty-first century: a dynamic systems approach to the life sciences*, ed. A. Fogel, B. King & S. Shanker. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, Allison. 2013. *Socialising children*. London: Palgrave Macmillan.
- Machado, Igor J. de Renó. 2006. "Sobre bebês e totemismo". *Mana* 12(2): 389-418. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000200006>.
- Machado, Igor J. de Renó. 2013. "O inverso do embrião: reflexões sobre a substancialidade da pessoa em bebês prematuros". *Mana* 19(1): 99-122. doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100008>.
- Mantovani, Susanna e Nice Terzi. 1998. "A Inserção". Pp. 173-184 in *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva*, ed. A. Bondioli e S. Mantovani. Porto Alegre: Artmed.
- Mauss, Marcel. 1973 [1938]. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU/Edusp.

- Mauss, Marcel. 2010 [1937]. "Três observações sobre a sociologia da infância". *Pro-Posições* 21(3): 237-244. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000300014>
- Mead, Margaret e Frances C. Macgregor. 1951. *Growth and culture: a photographic study of Balinese childhood*. New York: G. P. Putnam's Sons New York.
- Motta-Maués, Maria Angelica. 2004. "Na 'casa da mãe'/na 'casa do pai': Anotações (de uma antropóloga e avó) em torno da 'circulação' de crianças". *Revista de Antropologia* 47(2): 427-452. doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012004000200003>
- Pires, Flávia F. e Marina R. Saraiva. 2019. "Enquanto houver bebês, há esperança". *Áltera*, 1(8): 09-13. doi: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2447-9837.2019v1n8.46821>
- Rocha, Eloisa A. C. e Fernanda Gonçalves. 2015. "A produção científica sobre a educação de bebês e crianças pequenas no contexto coletivo da creche". *Poiésis* 9(15): 44-62. doi: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v9e15201544-62>.
- Rosemberg, Fulvia. 2015. "A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras". Pp. 162-183 in *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*, ed. D. Finco, M. A. Gobbi e A. L. G. de Faria. Campinas: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Saboya, Maria Clara L. 2001. "O Enigma de Kaspar Hauser (1812?-1833): uma abordagem psicossocial". *Psicologia USP* 12(2): 105-117. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642001000200007>.
- Salutto, Nazareth e Anelise M. do Nascimento. 2019. "Onde estão os bebês? reflexões para sua construção conceitual a partir de um debate interdisciplinar". *Áltera* 1(8): 14-37. doi: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2447-9837.2019v1n8.40759>
- Silva, Angélica A. F. e Fernanda Müller. 2015. "Análise de conteúdo da produção acadêmica em Educação: tendências nos estudos da primeira infância na creche". *Teias* 16: 174-189. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24557/17537>. Acesso em 07 Mar. 2020.
- Silva, Elenice de B. T. e Vanessa F. A. Neves. 2020. "Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil". *Educação Unisinos online* 24: 01-19. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.07/6074765> Acesso em 09 Nov. 2020.
- Sirota, Régine. 2014. "Anniversaires: le rituel du gâteau". *L'école des parents* (611): 28-29. doi: <https://doi.org/10.3917/epar.611.0028>
- Toren, Christina. 2004. "Do Babies Have Culture?". *Anthropological Quarterly* 77(1): 167-179. doi: <https://doi.org/10.1353/anq.2004.0014>

Vasconcelos, Cleido R. F. et al. 2003. "A incompletude como virtude: interação de bebês na creche". *Psicol. Reflex. Crit.* 16(2): 293-301. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200009>

Vieira, Livia. M. F. 1988. "Mal Necessário: creches no Departamento Nacional da Criança". *Cadernos de Pesquisa* 67: 03-16. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1215/1220>. Acesso em 10 Set. 2020.

Zhu, Jianfeng. 2010. "Mothering Expectant Mothers: Consumption, Production, and Two Motherhoods in Contemporary China". *Ethos* 38: 406-412. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2010.01158.x>

"PARABÉNS PRA VOCÊ": REFLEXÕES NA QUARENTENA SOBRE A TRANSIÇÃO DE UMA BEBÊ PARA A CRECHE

Resumo: Este artigo pretende oferecer algumas reflexões à Antropologia, ao explorar várias transições de uma bebê e de suas cuidadoras ao longo de seus primeiros dois anos de vida, como parte de um processo de socialização. Há uma forte dimensão de vínculo, uma vez que a autora é tia e madrinha da bebê. A reflexão é baseada em dados discursivos e audiovisuais produzidos pela avó e pela mãe, associados à observação participante. São acionadas teorias contemporâneas acerca da socialização que superam noções clássicas baseadas em continuidade/linearidade. A transição de família para a creche é considerada para demonstrar que a socialização envolve um processo de mão dupla.

Palavras-chave: Bebês; creche; família; socialização; transição.

"HAPPY BIRTHDAY TO YOU": QUARANTINE THOUGHTS ON A BABY'S TRANSITION TO THE DAY CARE CENTER

Abstract: This article intends to offer a contribution to Anthropology, since explores several transitions of a baby girl and her caregivers during her first two years of life, as part of a socialization process. There is a strong dimension of bonding, since the author is the baby's aunt and godmother. The analysis is based on discursive and audiovisual data produced by the grandmother and mother, associated with participant observation. Contemporary theories on socialisation are considered to question classical notions based on continuity/linearity. The transition from family to day care center is considered to demonstrate the socialization involves a two-way process.

Key-words: Babies; day care center; family; socialization; transition.

RECEBIDO: 31/05/2020

APROVADO: 21/12/2020

Os usos do *perfil* – formas de ensino e práticas da diferença em escolas de teatro musical

BERNARDO FONSECA MACHADO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP), CAMPINAS/SP, BRASIL
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-8884-2357](https://orcid.org/0000-0001-8884-2357)

No processo de formação para a carreira de ator/atriz, estudantes de teatro aprendem como apresentar uma personagem — ensaiam gestos e lapidam vozes. Em exercícios de interpretação, emergem os tropos que informam como seria a caracterização de um “vilão”, as posturas de uma “princesa”, os trejeitos de uma “prostituta” e assim por diante. Igualmente sugere-se que certos corpos são mais adequados para colocar na cena determinado papel — nem todo mundo tem “perfil” para protagonista. Mobiliza-se continuamente, em salas de aula, repertórios de gênero, raça, classe e sexualidade forjados social e historicamente. Tal ambiente de aprendizado, portanto, oferece à antropologia um campo singular para discutir a relação intrincada entre corpos, práticas da diferença e formas de desigualdade. Todos os corpos podem realizar todos os papéis?

Este artigo¹ descreve aulas das disciplinas de “audição” de duas escolas de teatro musical — uma em São Paulo e outra em Nova York. Entre 2015 e 2016, realizei pesquisa de campo em diversos ambientes cênicos, dentre eles instituições de ensino. Nessas ocasiões, notei como o aprendizado atualizava noções normativas de gênero, sexualidade e raça no cotidiano de trabalho. Professores estimulavam estudantes a reconhecer seu “perfil”, isto é, identificar o formato físico (altura, peso e silhueta), a cor/raça, os traços no rosto e até a própria personalidade; somente assim se tornariam aptas/os para disputar um papel no mercado de trabalho.

O trabalho se insere em dois grandes universos de pesquisa. Em primeiro lugar, inspira-se na expansão dos debates sobre antropologia da educação e/ou antropologia e educação (Tosta 2013; Gus-

¹ Este texto é uma versão aprimorada e enxuta do capítulo 4 de minha tese de doutorado denominada *Atos da Diferença: trânsitos teatrais entre São Paulo e Nova York no início do século XXI*, defendida no PPGAS/USP em 2018 sob orientação da Prof^a. Lília Schwarcz e financiada pela Fapesp (nº do processo 2014/15902-2). Estas reflexões continuam em minha pesquisa de pós-doutorado – financiado pela Fapesp (nº do processo 2019/08713-2) – na qual investigo como os corpos de artistas são qualificados em termos de gênero, raça e sexualidade com base nas ideias de “verdade cênica” e de “representatividade”.

mão 2015; Dauster 2015; Pereira 2017). Dialogo, especificamente, com as pesquisas interessadas em esmiuçar os processos de produção da diferença em ambientes educacionais (Gomes 2005; Junqueira 2010; Escoura 2012; Miranda e Maia 2017; Alegria 2018; Macedo 2019). Um conjunto de trabalhos antropológicos realizados em escolas de teatro serviu igualmente de referência e baliza para avançar nas análises (Coelho 1989; Ribeiro 2008; Araújo 2009; Peres 2013). Em segundo lugar, descrevo as práticas da diferença em disputa, isto é, atino para os referenciais que informam como corpos são lidos, silenciados e tratados. A proposta deste artigo sintoniza com uma antropologia que estuda a produção da diferença a partir da chave da intersecção de marcas sociais (Crenshaw 1991; Piscitelli 2008; Brah 2006; Moutinho 2014). Particularmente em relação aos corpos de profissionais do campo do entretenimento, há textos que apostaram no exame da relação entre a trajetória artística, a apresentação física e as convenções estéticas (Pontes 2010; Hirano 2013; César 2018; Sobral 2015).

O espaço pedagógico teatral insere um conjunto de desafios teóricos e metodológicos. Em primeiro lugar, em escolas para atrizes e atores, especialmente de musicais, um conjunto específico de disciplinas, de técnicas e de convenções estéticas exige da análise a lida com repertórios muitas vezes distantes dos paradigmas pedagógicos convencionais. Em segundo lugar, as próprias noções de “diferença” e de “alteridade” assumem contornos semânticos específicos e variados. No caso das escolas de teatro musical em que pesquisei, o interesse pela alteridade se materializava em paradigmas estéticos, isto é, como “representar o outro” — a personagem — via o próprio corpo.

O texto pretende, de um lado, adensar a discussão sobre um ambiente pedagógico ainda pouco explorado pela literatura antropológica: as escolas de teatro. De outro, compreender como esses processos pedagógicos produziam corpos. Partindo do pressuposto de que toda forma de aprendizagem é situada (Lave 2015), apresentarei alguns dos procedimentos de ensino mobilizados por docentes e discentes nesses ambientes de teatro musical e como eles resultavam em processos de naturalização de diferenças.

Para analisar esse universo, optei por perseguir os usos do termo *perfil* nas salas de aula e nas falas de docentes e de estudantes de teatro. Ao selecionar uma categoria para discussão, procuro compreender o universo de significados que ela aciona e produz. Alguns trabalhos investigaram justamente os sentidos de determinadas palavras e suas potencialidades semânticas. Manuela Carneiro da Cunha (2009), por exemplo, examinou as disputas em torno da palavra “cultura” em algumas etnias indígenas. Bazzo (2017a), por sua vez, esmiuçou como a categoria *bullying* comunicava sensibilidades sobre violência, sofrimento e reparação em ambientes escolares. Com essas inspirações, parto do pressuposto de que só será possível entender os usos da palavra *perfil* tomando a categoria de forma relacional, como prática construída com efeitos materiais. A análise atenta do termo confere acesso a um campo de referências e de ações que afetam os horizontes do dizível e do visível.

Começo o texto apresentando brevemente os desafios metodológicos envolvidos, as duas instituições de ensino analisadas e as particularidades da disciplina *audição*. Nas seções seguintes, descrevo como se davam os processos de aprendizado da convenção de *perfil*: as instruções empregadas, os exercícios escolhidos e o tom adotado por docentes. Discuto, ao final, como a categoria *perfil* se embrenha, via recursos de ensino, nas práticas e nos corpos de estudantes.

Considerações metodológicas

Na virada do século XX para o XXI, espetáculos musicais da Broadway passaram a ser apresentados em dezenas de países, materializados pelos corpos de artistas nacionais. Esse sistema teatral foi resultado de um planejamento político-econômico para a internacionalização dessa estética e de uma prática de expansão de referenciais estadunidenses pelo globo (Machado 2018, 2020b). No Brasil, particularmente em São Paulo, condições legislativas, interesses empresariais e o fascínio de parcela da classe artística se combinaram e tornaram possível a abundante aterrissagem desses espetáculos no país. Como efeito, dezenas de peças do teatro musical dos Estados Unidos passaram a ser encenadas por corpos brasileiros, tornando-se parte da agenda cultural de muitas capitais. Nesse contexto, foram fundadas algumas instituições de ensino dedicadas a formar artistas especializados nessa modalidade estética específica. Empresários vislumbraram uma fatia de mercado e uma demanda por profissionalização.

Em trabalhos anteriores pude explorar os repertórios teatrais em trânsito entre os países, analisando os objetivos comerciais de produtores brasileiros e estadunidenses, as peças encenadas em cada cidade, as técnicas de interpretação adotadas nos dois contextos e também a migração de artistas brasileiros para os Estados Unidos com o objetivo de trabalharem no mercado de entretenimento (Machado 2018, 2020a). Neste artigo, como já foi mencionado, meu foco de análise recai numa disciplina de nome similar em ambos os contextos pesquisados: *Audição*, no caso do Brasil, e *Audition technique*, nos Estados Unidos. Além da proximidade nominal, os objetivos e os métodos ensinados eram similares — a grade de disciplinas, o conteúdo das aulas e algumas das técnicas abordadas —, isso porque os fundadores da instituição paulistana se inspiraram naquelas estadunidenses para desenharem o formato da escola.

No caso nacional, realizei pesquisa de campo numa escola paulistana criada em 2009 dedicada à profissionalização de artistas para esse tipo específico de teatro². O prédio, localizado na Zona Sul de São Paulo, tinha três andares e havia sido ocupado anteriormente por uma faculdade privada. Na adaptação, os pisos de madeira foram mantidos e grandes espelhos instalados nas salas de aula. Em 2015, a mensalidade rondava R\$ 630,00 e correspondia a 71,6% do salário mínimo federal (fixado em R\$ 880,00) e 63% do salário mínimo paulista (definido em R\$ 1.000,00). Acompanhei, ao longo do primeiro semestre de 2015, as aulas de uma das turmas formada por 7 jovens mulheres entre 20 e 25 anos.

Já a pesquisa em Nova York ocorreu em um estabelecimento de ensino fundado em 1992 por um produtor de entretenimento. Na ilha de Manhattan, o espaço detinha cerca de 20 salas de aula, todas equipadas com pianos (alguns inclusive de semicauda), e muitas se mantinham ocupadas de manhã até à noite. O custo por ano, para o curso profissionalizante em teatro, somava US\$ 32.000,00. Segundo dados do *Bureau of Labor Statistics* do *U. S. Department of Labor* — espécie de ministério do trabalho dos Estados Unidos — no primeiro semestre de 2016 (período em que realizei a pesquisa) a média salarial por semana de um trabalhador americano era US\$ 823,00. Dessa forma, segundo esse parâmetro, para pagar o curso uma pessoa precisaria trabalhar cerca de 39 semanas ou comprometer aproximada-

2 Com o objetivo de manter interlocutores/as em anonimato, oculto a identificação das instituições e altero os nomes das pessoas.

mente 75% do orçamento anual recebido³. Durante o primeiro semestre de 2016, observei uma turma formada também por sete pessoas, seis mulheres entre 17 e 25 anos e um rapaz da mesma faixa etária.

Além de acompanhar semanalmente as disciplinas, formulei um roteiro de entrevistas para conversas individuais gravadas com estudantes e docentes. As perguntas tratavam da trajetória de cada pessoa e de suas considerações a respeito do aprendizado, do cenário teatral e da especificidade do teatro musical. No Brasil, entrevistei cinco estudantes e quatro docentes durante o semestre letivo. Já nos Estados Unidos, enfrentei algumas dificuldades. Em minha primeira reunião para explicar o trabalho e pedir autorização para frequentar a escola, fui recebido pelo diretor do programa de Teatro Musical. Curioso (ou suspeito), ele me esquadrinhou com perguntas a respeito da pesquisa: parecia querer avaliar a seriedade do trabalho, bem como a minha competência. Saí da sala autorizado a assistir às aulas, mas com a ressalva de que não poderia realizar entrevistas com qualquer estudante. Segundo ele, muitas/os ainda não haviam completado 18 anos, por isso não poderiam responder apropriadamente em termos legais. Especificamente na turma em que acompanhei as aulas, boa parte do corpo discente estava acima dos 20 anos, mesmo assim optei por não contrariar as orientações e colocar em risco o acesso às disciplinas. Apesar dessas restrições, pude frequentar todas as aulas do semestre e conversar informalmente com docentes e discentes nos intervalos e corredores. O material apresentado neste texto mescla, portanto, observações feitas durante o campo com as entrevistas realizadas individualmente com algumas das pessoas.

Em etnografias em ambientes escolares, empecilhos burocráticos para o desenvolvimento do trabalho costumam ser comuns (Cipiniuk 2014). Particularmente em escolas de teatro, algumas antropólogas se matricularam como estudantes nos cursos que etnografaram como estratégia de acesso (Ribeiro 2008; Araújo 2009; Peres 2013). Esse não foi o meu caso. Decidi exercer exclusivamente a atividade de observação, inclusive com vista a deixar as pessoas com quem dialogava à vontade para pedirem minha retirada em caso de eventuais constrangimentos.

Cipiniuk (2014) destaca como a posição de quem pesquisa os espaços escolares gera leituras por parte de estudantes: caso o(a) pesquisador(a) permaneça em pé, circulando pela sala, estudantes podem lhe atribuir a função de docente — alguém que deve auxiliar nas atividades; caso se mantenha sentado/a, da mesma forma como estudantes, ou se ficar registrando atividades, a leitura sobre seu corpo ganha outro contorno. No caso das aulas de teatro musical nas escolas estudadas, já estava acordado, pela própria convenção cênica, a existência de uma clivagem: estudantes no palco e uma “plateia” a observar. Se em alguns campos a presença da(o) antropóloga(o) incomoda pela sua não participação, no meu caso, nesses ambientes em particular, esse elemento não constituiu um problema. Atrizes e atores, mesmo aspirantes, trabalham em uma profissão em que é constitutivo serem vistas/os, ouvidas/os e analisadas/os.

A presença do meu caderno de campo durante essas aulas tampouco trouxe grandes questionamentos. Reconheço existirem situações de pesquisa — e, portanto, pessoas — arredias a anotações simultâneas por parte da(o) antropóloga(o). Ciente de que a minha presença com o caderno poderia gerar algum tipo de desconforto, arrisquei-me. Notei como o próprio caderno conferia um ar de se-

3 “Usual weekly earnings of wage and salary workers, second quarter 2018.” (U. S. DEPARTMENT OF LABOR 2018: 5).

riedade para a minha atividade e contribuía para qualificar positivamente a prática de aprendizado do teatro musical, conferindo-lhe um ar de relevância social. Em algumas ocasiões, as pessoas perguntavam, curiosas, o que registrava. Nessas ocasiões, explicava descrever o que ocorria e até mostrava minha escrita. Outros desafios, contudo, se materializaram. Há um processo de aprendizagem vivido pelo antropólogo enquanto desenvolve sua pesquisa, de modo que no cotidiano do campo perguntava-me: o que devo anotar? Como descrever gestos e entonações? Dedico atenção ao que é falado? Ou me volto aos olhares? Seguramente, falhei em reparar centenas de nuances e, posteriormente, em registrá-las. Por vezes, optei por capturar apenas o que diziam. Notei o quanto perdia. Em outras ocasiões, dediquei-me à descrição dos gestos. Silenciei outras tantas palavras. Assim, o resultado desse experimento é, certamente, parcial e repleto de lacunas.

A audição

A disciplina *audição* se dedicava a preparar atrizes e atores para o processo de seleção no mercado de trabalho. Para um(a) produtor(a) profissional, esta corresponde a uma das diversas etapas no desenvolvimento de um espetáculo. Costumeiramente, o seu trabalho começa alguns meses antes, quando decide qual peça montará e, para isso, contrata uma equipe criativa: diretor(a), coreógrafa(o), figurinista e assim por diante. Com o texto em mãos e a concepção estética e artística formulada, inicia-se a procura do elenco.

Para atrizes e atores, a etapa das audições é decisiva, visto que está em jogo tanto o seu desempenho técnico como também outros sinais que condicionam o resultado, conforme veremos ao longo do artigo. No dia marcado, os responsáveis pelo espetáculo — diretor(a), produtor(a), diretor(a) de *casting*⁴, diretor(a) musical, coreógrafa(o) — ocupam uma mesa e um(a) pianista fica a postos. A/o candidata/o entra individualmente no ambiente e entrega a partitura da canção previamente escolhida para a/o pianista. A/o artista posiciona-se no centro da sala — diante da equipe técnica e artística —, diz o seu nome, o título da música que vai executar e o nome do musical ao qual pertence a canção. Em seguida, canta poucas estrofes, agradece e sai. A duração não ultrapassa, em média, 2 minutos. Eventualmente, a equipe artística solicita uma informação ou pede para que a atriz ou o ator cante uma nova música. Nesse ínterim, o currículo, enviado para a produção previamente, circula nas mãos dos avaliadores.

Finalizada a primeira bateria de testes, a banca seleciona algumas(ns) candidatas(os). Elas/eles farão o chamado *call back*, isto é, o retorno para uma segunda etapa. Dessa vez, poderão ler um trecho específico da dramaturgia, cantar uma nova música e, a depender da peça, ensaiar passos de uma coreografia em particular. O número de etapas não é fixo e pode variar, dependendo do grau de competitividade ou de complexidade de cada espetáculo. Conforme explicaria o professor de audição em São Paulo: “A primeira audição é para ver onde você vai encaixar. [...] você não está sendo avaliado, está sendo encaixado. Aí na segunda parte eu quero ver se a pessoa faz a personagem, se alcança a nota”. Por isso, completou o ministrante, “quando te ligam na primeira vez, não significa que você passou para

4 O/a profissional responsável em selecionar talentos para uma audição. Quando intérpretes são selecionadas/os, deve lidar com os contratos e o bem-estar das/os artistas.

outra fase porque você é bom”. Afinal, para passar na etapa inicial da seleção, era essencial corresponder à expectativa física da personagem.

Tanto na escola paulistana quanto na nova-iorquina, estudantes aprendiam uma série de saberes que lhes capacitavam à vida profissional: formatar o seu *currículo vitae*, adequar o padrão de fotos para o *book* pessoal, selecionar o repertório de canções e anotar qual a sequência de etapas de um teste. Não bastava, por conseguinte, dispor das técnicas artísticas para a cena, era imprescindível que jovens soubessem se comportar e, como diria o professor brasileiro, “se vender”. Sem alarde, ensinava-se a urgência em reconhecer os “tipos” que os corpos e as vozes permitiriam ser: quem tem o *perfil* para protagonista em certos espetáculos e quem não tem. Esse tipo de noção agia como bússola que orientava as condutas: as poses para fotos, a escolha das partituras e as formas de se agir.

Como aprender o *perfil*?

Em São Paulo, o responsável pela disciplina era o carioca Lauro. Em 2008, com 21 anos, mudou-se para a capital paulista e, desde então, dedicava-se ao teatro musical. O rapaz acumulava a produção de três espetáculos de pequeno porte e a função de professor desde 2010. Em março de 2015, no começo do semestre, uma das primeiras tarefas que Lauro solicitou consistiu em exigir que cada estudante montasse um “*book* de canções” adequado ao seu *perfil*. A seleção das partituras seguiria determinados critérios: respeitar o alcance vocal da(o) intérprete (quais as notas mais graves e as mais agudas atingidas); evidenciar uma variedade de ritmos e estilos musicais; demonstrar erudição (medida pela variedade de espetáculos escolhidos, “não pode ser só *Disney*”); e, por último, corresponder a personagens coerentes fisicamente ao artista. Lauro explicava: “é bom você saber o que você pode fazer em cada musical, qual personagem [fazer teste]”.

Luana, uma das alunas, assentiu e nada disse na ocasião. Nascida em Fortaleza, em 1987, a jovem formou-se em teatro na Universidade Federal do Ceará; decidiu se mudar para São Paulo com a intenção de se especializar em teatro musical. Para sobreviver na metrópole, ainda que tenha conseguido um emprego em uma agência de eventos, dependia dos pais para fechar o orçamento. Durante a nossa entrevista, meses depois daquela aula, perguntei-lhe qual era o seu *perfil*; ela respirou fundo e me respondeu: “No começo, eu era bem resistente a essa história do perfil do musical”. Após algum tempo, contou como mudou de opinião: “Fiquei convencida de que é mais fácil as pessoas conseguirem entender aquela história ali por conta do perfil. É uma coisa que não precisa de explicação, ela já está vendo. É uma comunicação muito mais direta”.

A atriz apontou para o seu *book* de canções sobre a mesa: “Eu acho que nas músicas que estão aqui [no *book*] eu tenho perfil vocal. O perfil físico eu tenho da maioria. [...] Talvez a mais distante seja a Ariel [do musical *A Pequena Sereia*]⁵”. Intrigado com a limitação, eu a estimei a falar mais. “Não sei. Acho que justamente por ser uma princesa da *Disney* as pessoas têm muito na cabeça o que seria

5 Musical produzido pela Walt Disney, estreou na Broadway em 2008. O espetáculo é baseado no filme de 1989 de mesmo nome. Na história, Ariel é uma sereia que se apaixona por um homem, o príncipe Eric; por ele, a jovem realiza sacrifícios, como entregar a sua voz para a Bruxa Úrsula em troca de transformar a sua cauda de peixe em pernas humanas.

uma Ariel”. Conforme completou: “Difícilmente um diretor me veria como Ariel [...]. Não sei se ele me veria em algum momento como alguma princesa”. Perguntei-lhe o motivo pelo qual não poderia “ser uma princesa”. Respondeu não saber e sentenciou: “Eu acho que eu não tenho perfil de princesa. [risos]. Para o que a vida inteira, eu comprei como princesa [risos]”. Cada vez mais reflexiva, expôs uma aspiração antiga, o sonho de fazer a protagonista do musical *A Bela e a Fera*: “Eu amaria, né? Eu fico triste em dizer isso. Mas eu acho que um diretor, ainda que artisticamente falando eu trouxesse para ele todos os aspectos, psicológicos, da personagem, eu não sei se ele me compraria como Bela. Por perfil físico mesmo”.

Insisti para que Luana explicitasse os significados daquela queixa. Afinal, o que seria o “perfil Bela”? “Acho que teria que aparentar uma aparência mais menininha. [...]. Um cabelo mais liso. Mas poderia ter peruca. Mas assim, a olho vivo, sem nada, talvez ele me visse mais como mulher do que como menina”. Avançando na sua análise, a jovem expôs: “Acho que o fato de eu ter o cabelo enrolado, cabelo grande, volumoso, ter os seios grandes, ter o rosto mais redondo, não ter o rosto afilado, isso já traz muita informação sem eu abrir a boca”. Rindo com a voz levemente embargada, a fala final encerraria o assunto: “Confesso que essa é uma frustração, porque como atriz eu poderia fazer a Bela”.

A respeito dessa longa passagem, chama a atenção como para discutir práticas de aprendizagem é necessário considerar as dimensões político-econômicas, as disputas históricas e os repertórios sociais envolvidos (Lave 2015). Em ambientes de ensino, algumas categorias despontam como suporte para comunicar informações e valores, como o caso do *bullying* analisada por Bazzo (2017b). A noção *perfil*, nesse sentido, sintetizava referenciais sociais, valores historicamente constituídos e um procedimento pedagógico singular.

Em primeiro lugar, a categoria definia o corpo de estudantes (mas também de artistas) como uma plataforma de significados. Carregado de história, cada sinal diacrítico impunha a sua presença sob os holofotes: tonalidades de pele, tipos de cabelo, textura dos fios, silhueta, idade, voz e afins adquiriam contornos em relação. Os cabelos enrolados, volumosos, e o rosto arredondado demarcavam uma fronteira entre Luana e Bela. Por comparação, a personagem precisaria ter rosto afinado e cabelos lisos. Ao salientar os seios grandes, a estudante destacava que em Bela essa característica deveria estar ausente. O imaginário exigia a seleção de uma menina branca e com poucas curvas. A fala justificava a relevância do *perfil*: o seu corpo já imprimia muitas informações sem que ela “abrisse a boca”. A materialidade ofereceria acesso ao conteúdo do espetáculo, isto é, traria consigo significados — uma história, um imaginário — que, em cena, se atualizavam e, naquele exemplo, seriam incompatíveis.

Em segundo lugar, o termo *perfil* acionava repertórios estéticos antigos e alheios ao ambiente educacional, afinal, o ato de derivar o comportamento de personagens femininas a partir do formato físico de atrizes não é novo. Hirano (2015) frisa como, entre os anos 1940 e 1950, as atrizes brancas de cinema exibiam uma pele inegavelmente clara, um corpo esguio e um rosto afilado, ao passo que as intérpretes negras, presentes nas telas, possuíam outro tipo físico: as formas arredondadas estavam fora dos parâmetros de beleza e de sedução construídos por Hollywood. As convenções estéticas do período constituíram-se sob os repertórios de beleza racializados e produziam critérios de seleção excludentes.

Especificamente no caso de Luana, os parâmetros estéticos emanavam de um imaginário das princesas *Disney* — igualmente presente em outros ambientes educacionais. Em escolas no interior de São Paulo, por exemplo, as crianças interlocutoras de Escoura (2012) asseguraram-lhe que o manejo adequado de bens (coroa, joias e vestidos caros), da aparência (uma beleza entendida como “branca” e jovem), do comportamento (associado à delicadeza de gestos e vozes) e do relacionamento (a expectativa de uma relação monogâmica heterossexual e romântica com um príncipe) constituíam os critérios fundamentais para classificar uma princesa. No que toca a Luana, a aparência soava como o maior problema para que ela interpretasse Ariel ou Bela. Para além dos cabelos e do formato de rosto, ela declarava ser “mulher” e não “menininha”. Em razão dos 29 anos completos, a atriz não corresponderia ao imperativo juvenil da personagem. Entretanto, a polaridade “mulher” e “menina” não parecia se restringir a um quesito etário.

Durante a entrevista, quando ela discorreu a respeito de sua “cor/raça”, destacou sua história: “eu me vejo com características de muitas coisas. Assim, da minha família, a minha mãe ela é neta de índios — índios mesmo — com holandeses, e meu pai, de portugueses com negros”. Em seguida, concluiu: “Então eu tenho um cabelo mais voltado para o afro — enrolado — uma boca mais carnuda e tal. Mas ao mesmo tempo, na cor da pele eu sou branca. Assim, né? Eu sou mais clara”. Por fim, sentenciou: “eu sou misturada”. Seus atributos físicos, quando comparados ao “imaginário Bela” (jovem, sem curvas, “inocente” e branca), poderiam ser percebidos de tal maneira que acionariam repostas eróticas, dada a própria forma como mulheres “misturadas” — para usar os termos da jovem — foram constituídas no imaginário nacional (Gonzales 1983; Corrêa 2007; Moutinho 2004). Noções como “mistura” e “miscigenação” costumam ser mobilizadas para produzir, de maneira perversa, a sensualidade de mulheres não brancas.

Luana aprendia, via a categoria *perfil*, como a erotização feita sobre seu corpo a afastaria do temperamento esperado de uma “princesa”. A própria posição social de seus ancestrais seria incompatível com a trajetória de uma suposta nobreza. Adriana Piscitelli (2008, 2011) sinaliza como em países da América Latina e do Caribe — com histórias marcadas por relações coloniais e regimes escravocratas — houve um processo de sexualização racializada da subalternidade e da pobreza, constituindo-se um tropo imagético que impediria associar uma pessoa como Luana a uma personagem da realeza *Disney*.

Por fim, em terceiro lugar, do ponto de vista da forma de aprendizado, a estudante não identificou um único professor ou uma disciplina em particular como responsáveis em listar quais as personagens ela poderia possivelmente interpretar. As considerações sugerem como a convenção exigia a autopercepção e a autoclassificação da própria atriz. Estudantes deveriam aprender, tácita e silenciosamente, como incorporar tais regras. O debate sobre relações étnico-raciais no Brasil estava ausente naquela escola e experiências como vividas por Luana não ganhavam estatuto de assunto a ser nomeado e discutido como prática violenta (Gomes 2005; Ratts 2016).

Em Nova York, o procedimento de aprendizado da convenção guardava aproximações com o caso brasileiro. O responsável pela disciplina era o professor Brad — formado em *Theater Studies* em uma universidade prestigiosa da Costa Leste norte-americana. Nos primeiros anos da sua carreira, ele

dirigiu produções teatrais em diversas cidades do país, posteriormente dedicou-se à composição, acumulando, até 2016 (ano da minha pesquisa), dez diferentes montagens.

Em uma manhã, a atividade consistia na simulação de uma entrevista de emprego. Brad interpretaria um agente em busca de novos talentos. Sentado atrás de uma mesa, o ministrante ordenou para que todas(os) estudantes aguardassem do lado de fora. Uma a uma, a pessoa entraria, responderia uma curta entrevista e sairia. A intenção era preparar as(os) futuras(os) profissionais para a lida com empresários e agentes. Abaixo reproduzo duas dessas encenações com estudantes distintas:

1. Brad – Eu sou um agente de *casting* e quero conhecer você.

Sandra – Eu sou do México e faço Teatro Musical desde os 13 anos. Ano passado vim à escola para visitar e amei.

Brad – Onde você se vê na indústria do entretenimento?

Sandra – Em um *show*?

Brad – Não. Na indústria do entretenimento.

Sandra – Eu poderia estar no *Alladin*, no *Fiddler on the Roof*. Mas também no *In the Heights*⁶. Eu adoraria ser a Elphaba no futuro [protagonista do espetáculo *Wicked*]. E também trabalhar em um cruzeiro.

Brad – Qual o seu personagem dos sonhos?

Sandra – Viajar e fazer *tour shows*⁷.

2. Brad – Olá, eu sou Brad. Sou um agente. Como você veio parar na escola?

Andressa – Eu morava na Inglaterra; vi que tinha o programa de Teatro Musical e decidi vir para cá.

Brad – Onde você se vê?

Andressa – Eu me vejo fazendo Shakespeare. Me vejo em personagens mais novos. Ou como a amiga da protagonista.

Brad – Qual o seu personagem dos sonhos?

Andressa – Lucinda e Cinderela no *Into the Woods*.

Brad – Você se vê como a meia-irmã? [Lucinda é a meia-irmã de Cinderela no espetáculo]

Andressa – Eu sempre sou o alívio cômico.

Depois dessas duas entrevistas, enquanto aguardávamos a próxima pessoa entrar, o professor voltou-se para mim e disse: “Viu como essa última foi bem? Ela sabia o nome de vários personagens: ela sabe o que quer, tem personalidade; ao contrário daquela outra que queria fazer *tour show*. Eu nem sei o que é isso! E isso faz ela parecer burra”. Ali, o professor compartilhava suas impressões comigo como se desejasse me ensinar como olhar a situação. Finalizada a bateria de audições, Brad arrolou considerações gerais para a turma e fez questão de parabenizar Andressa: “Você mostrou que sabe das coisas quando falou o nome das personagens em musicais específicos”. Em tom irônico, endereçado

6 A jovem listou uma série de espetáculos nos quais o elenco é formado, majoritariamente, por “*people of color*” [pessoas de cor], para utilizar o termo êmico. *Alladin* passa-se na Índia, *Fiddler on the Roof* é protagonizado por judeus e *In The Heights* aborda um bairro latino em Nova York.

7 Refere-se a espetáculos apresentados em um circuito, em diversas cidades.

àquelas(es) que não foram precisas(os) nas respostas, emendou: “Imagina um diretor de um hospital perguntando para um médico o que ele usaria em uma cirurgia e ele responder “sei lá, eu quero usar o negócio de laser para fazer aquela coisa na cirurgia”. Os risos rebateram, desconfortáveis, pela sala.

Durante as aulas, o procedimento de ensino adotado recorreu a duas estratégias: a simulação de situações profissionais e o incentivo via elogio. A respeito da primeira, o jogo de papéis reforçava o objetivo da escola, isto é, ensinar estudantes na carreira de atrizes e atores. O exercício criava uma metalinguagem na qual estudantes (de teatro) encenavam a si mesmas(os) em uma entrevista de emprego fictícia. Sobre a segunda estratégia, Brad recompensava quem já dispunha de códigos para saber se alocar no mercado. Andressa, segundo os critérios do docente, se posicionou de forma precisa: o seu sotaque inglês, em plena Nova York, poderia qualificá-la para interpretar Shakespeare e, ao mesmo tempo, soava perspicaz, ao se identificar como “amiga da protagonista”, “meia-irmã” ou “alívio cômico”. Ao que tudo indica, o seu corpo não estaria apto para interpretar uma protagonista, o que se verificou pela concordância entre o professor e a estudante, sugerindo que a norma já estava devidamente subjetivada e operante.

Portanto, apesar do conteúdo ensinado — “as técnicas da audição” — ser relevante, a forma de ensino da noção do *perfil* era fundamental. Nas aulas em São Paulo e Nova York, aprendiam-se tacitamente e implicitamente os limites e as possibilidades fenotípicas de corpos em um mercado concorrido. Inclusive, outorgava-se a tarefa classificatória para as(os) próprias(os) estudantes. Dessa forma, professores tangenciavam o problema e evitavam o risco de serem acusados de racistas, machistas, LGBTfóbicos, gordofóbicos ou afins. Se em escolas de ensino formal, algumas diferenças físicas ou comportamentais tornavam-se alvo de *bullying* ou meio para agressões (Bazzo 2017a; Miranda, Maia 2017), no ambiente dessas escolas de teatro musical, cada pessoa realizava o próprio diagnóstico tipológico, de modo que a responsabilidade pela classificação era individual. Havia, inclusive, uma valorização de quem fosse “mais autoconsciente”: o controle e a apresentação do corpo tornavam-se responsabilidade da(o) própria(o) artista.

Apesar do termo *perfil* ser enunciado continuamente, não presenciei nenhum momento em que qualquer professor anunciou: “este é o seu perfil”. O método de sugestões, indicações e broncas implícitas evitava chamar a atenção para a dimensão estrutural que sustentava o processo racializado, genérico e sexualizado, que limitava sujeitos. Aos poucos, havia uma sedimentação e uma naturalização dessa categoria nos corpos e experiências de estudantes.

As normas a serem aprendidas

Enquanto a maioria das estudantes trocava de roupa e se preparava para o início das atividades, uma das jovens se aproximou. Fazia calor em São Paulo, eu acabara de chegar e ainda me acomodava na sala. Sentei em uma cadeira próxima à porta e abri a mochila em busca do meu caderno de campo. Ela me cumprimentou e emendou a pergunta: “Você tem vontade de fazer aulas e ver como se sai?”. Levemente surpreso e um tanto intrigado, sorri. Expliquei a ela que o meu interesse era apenas na pesquisa

e quis saber o motivo da pergunta. Em tom de incentivo elogioso, ela justificou: “talvez você tenha o perfil”. Satisfeita, logo se afastou, caminhando em direção às colegas.

Em algumas pesquisas antropológicas, pesquisadoras lograram acesso à sala de aula por contribuírem com as práticas pedagógicas, como a condição de “professorinha” de Cipinuk (2014) e de “tia” de Escoura (2012). No meu caso, o trânsito nessas instituições educacionais pode ter sido influenciado, entre outras coisas, por minha aparência. A condição de homem branco, de olhos claros e cabelos loiros parecia sintonizar com os atributos de um potencial estudante. Apesar de ligeiramente mais velho — na época contava com 29 anos —, a idade não parecia ser um fator excludente, afinal, eu teria o “perfil”. A categoria fazia parte não apenas do sistema classificatório de corpos, mas também indicava as regras para o sistema de pertencimento daquele ambiente pedagógico.

Instantes depois, a aula começou. Naquele mês de abril de 2015, o professor Lauro passou a realizar regularmente a simulação de audições — de forma próxima ao exercício adotado por Brad. Ele se sentava atrás de uma mesa e pedia para as estudantes se apresentarem enquanto avaliava a interpretação das jovens. Cada uma entrava sozinha na sala, dizia o nome, entregava o currículo, anunciava o musical para o qual faria a audição e a personagem ambicionada, cantava uma música da sua escolha, agradecia e, por fim, saía. A proposta da aula era “ensaiar” para esta etapa importante. Em diversas ocasiões ele interrompia as jovens por considerar suas escolhas equivocadas e ordenava: “quero ouvir algo mais dramático” ou “você precisa apresentar uma música próxima ao que pode interpretar”.

Em uma ocasião, o professor ficou particularmente aborrecido com o que considerou um “desleixo” estético das meninas: “O corpo é nosso cartão de visitas!”, repreendeu: “Precisam vir arrumadas. Não pode vir de meia. Tem que vir de maquiagem!”. Apontando para uma das estudantes, a sua fúria cresceu: “Ela está de meia, de moletom”. O sermão deslocou-se para as diretrizes: “É *blush*, cabelo arrumado; é diva! Isso é muito importante, a gente não sabe quem vai encontrar”. O emprego reiterado do verbo “ser” com o tom imperativo — “é *blush*”, “é diva” — indica uma vigilância às práticas. Se professores não definiam o “perfil” específico de discentes, eles fiscalizavam as suas escolhas estéticas e comportamentais.

Em seguida, o docente emendou: “O bom senso é primordial”. Segundo ele, alguns parâmetros, não explicitados, deveriam definir o uso dos recursos cosméticos. Lauro contou, então, uma anedota sobre a ocasião em que compôs a banca de seleção para um musical e uma atriz apareceu com um batom rosa nos lábios, “bem ‘piriguete’”. “Logo após as primeiras estrofes da canção, o diretor musical pediu para ela cantar uma música de outra personagem. E cantou lindo, mas eu só via ela para a personagem ‘piriguete’ por causa do batom rosa”. O pigmento labial teria sido o responsável pela reprovação da candidata. Encerrado o sermão, as estudantes ficaram em silêncio. Dispensadas, elas recolheram os seus pertences e saíram.

Setes dias se passaram e, antes mesmo de a aula começar, os rostos das aspirantes a atrizes terminavam de ser maquiados: *blush*, batom, rímel, lápis... Uma delas apareceu com *bobs* nas madeixas loiras recém-pintadas, explicou que queria “segurar até a aula”. Enquanto fazia os últimos ajustes nos cílios, anunciou às colegas: “Vou mijar!”. Deu uma risada e ironizou: “A *lady*!”. A colega emitiu um comen-

tário bem-humorado: “Essa sala só tem ogra”. Endereçando-se para mim, remediou ironicamente: “Só tem *Barbie* aqui. Só tem princesa!”.

Minutos depois, Lauro entrou na sala e sorriu: “Então vocês estão aqui, lindas, cheirosas...”. Acrescentou, em seguida, uma nova orientação. A preocupação não poderia se restringir ao cabelo e à maquiagem, “A aparência é o todo. É como você quer se vender para a audição”. Retomando a possibilidade elástica da seleção, sugeriu: “Se você precisa do trabalho e quer vender mais velho, então faz algo”. Mas rapidamente ratificou: “Aí a pessoa tem um perfil virginal e passa um quilo de maquiagem e fica com cara de puta suja”. Ora a tonalidade dos cosméticos (a cor rosa do batom), ora a gradação da maquiagem (“um quilo”) poderia comprometer a apreciação do trabalho das jovens. A feminilidade assumida como moralmente condenável (“piriguete” ou “puta suja”) danificaria a imagem de uma intérprete por confundi-la com outro tipo de profissional.

Diversas pesquisas em ambientes educacionais indicam como o vocabulário de gênero atravessa as relações desenvolvidas entre discentes e docentes (Carvalho 2004; Escoura 2012; Miranda e Maia 2017). Particularmente em escolas de teatro, a associação entre atrizes e prostituição ronda as salas de aula (Coelho 1989; Araújo 2009). No caso observado, as avaliações professadas escoravam-se em referências alinhadas a expressões de feminilidade bastante restritivas e regulatórias.

Termos como “piriguete” e “puta suja” contrastavam com as próprias classificações irônicas acionadas pelas jovens: “*Barbie*” e “princesa”. Estas últimas eram evidentemente vinculadas à ideais de beleza, posse, brancura e a uma feminilidade elegante (Escoura 2012). Entre a classificação “perigosa” e a “ideal”, estudantes pareciam preferir se remeter a uma outra via: a “ogra”, cujo significado seria amplo o suficiente para permitir uma mulher ser “linda e cheirosa” e, simultaneamente, falar alto e empregar um vocabulário em nada sintonizado com o esperado das “princesas” (“mijar”). As discentes aludiam, quicá, à personagem Fiona, do filme *Shrek* (2001)⁸. No enredo, a protagonista é uma jovem princesa que foi amaldiçoada quando pequena. Transformada em uma ogra, seria liberta do feitiço quando beijada por um príncipe. As atitudes da personagem no longa-metragem oscilavam entre um comportamento cortês e outro mais debochado — como quando participa de uma “competição” de arrotos. Talvez por isso as jovens brincassem com essa referência e, dessa forma, reagissem aos qualificativos pejorativos e estreitos definidos por docentes.

As normas da instrução paulistana assemelhavam-se àquelas preconizadas em Nova York. Em uma manhã de maio de 2016, em Manhattan, quando se discutia como as jovens deveriam se vestir, uma delas sugeriu: “Como em uma entrevista de emprego?”. Categórico, Brad postulou: “Não. Eu quero que vocês cheguem gostosas [*Hot*]”. O professor compartilhou as suas experiências como membro de bancas de seleção: “O que eles [produtores, diretores] falam atrás da mesa [a respeito das candidatas]?”. Depois de um breve instante de silêncio, respondeu a própria pergunta retórica: “Você comeria ela?”. Em seguida, tentou escusar-se: “É horrível. Eu escutava: ‘Ela [uma candidata não explicitada por ele] é tão boa, mas é a última pessoa do mundo que eu comeria’. E ela não conseguiu o papel”. A conclusão foi ostentada como sugestão: “Você quer muito ser a gostosa”.

8 Filme animado da *DreamWorks* baseado no livro *Shrek!* Em 2008, a história foi levada aos palcos da Broadway, permanecendo em cartaz por dois anos.

Mas mesmo a erotização, ressaltou Brad, precisaria ter limites: “em nenhuma circunstância faça pornô”. O mercado pornográfico constrangeria produtores na seleção de artistas. Um ator profícuo, segundo seu relato, deixou de ser contratado pois “vazaram” imagens “*gays*” dele: “Se alguém for dar um *Google*, aparecem as fotos e todo mundo tem medo disso”. Por isso, “você tem que tomar cuidado com quem você sai e namora. Você é um produto e alguém pode querer te destruir”. Timothy, o único rapaz da turma, quis saber quais seriam as prescrições específicas para os homens. O conselho foi certo: não use roupas muito apertadas, “eles não querem saber a sua religião, se vocês sabem o que estou dizendo...”. A frase do professor soou ambígua. Por um lado, aludiria diretamente à circuncisão da fimose pe-niana tradicionalmente realizada em homens praticantes do judaísmo. Por outro, uma calça justa poderia ser indício de outra “igreja”, a homossexualidade. Nesse caso, ser *gay* — ou apresentar-se com outras masculinidades — criaria o risco de cercear o horizonte de trabalho e interditar o avanço da carreira.

Em outro trabalho, já refleti sobre formas pelas quais aspirantes a atores negociavam expressões de masculinidade no processo para interpretar personagens (Machado 2019). A respeito do jogo de visibilidade e invisibilidade entre os bastidores e o palco, retomo brevemente uma das entrevistas que realizei com Simon, um rapaz de 21 anos, cisgênero, alto, branco, loiro, musculoso e jogador do time de *lacrosse* da universidade. Na peça da faculdade, ele interpretava o personagem principal, um operário do *show business* americano do início do século XX que ganhava a vida com entretenimento e era o par amoroso da protagonista. Durante a nossa entrevista, perguntei-lhe a respeito de como via as diferenças entre ele e a sua personagem. A princípio, Simon não entendeu. Expliquei: “Por exemplo, vocês têm a mesma idade? A mesma classe social? A mesma orientação sexual?”. “Ah! Bem, ele é mais velho do que eu, de uma classe mais baixa, eu diria. Sobre a orientação sexual eu prefiro não falar”. Depois da recusa, seguimos a conversa. Instantes depois ele se manifestou: “Por que eu fiz isso? Sim, eu sou *gay*!”.

De acordo com Eve Sedwick (2007), cada novo encontro exige, pelo menos da parte de pessoas *gays*, novos cálculos de sigilo ou exposição. Esse rapaz, durante a entrevista, avaliou, entre a primeira e a segunda resposta, se poderia/deveria “revelar” a sua sexualidade. A própria metáfora do “armário” — comum na comunidade LGBT — alude ao par segredo/revelação que também opera nos palcos: o que um ator esconde e o que revela? Simon parecia temer que um elemento (um gesto, uma roupa, um tom de voz) funcionasse como gatilho para uma série de inferências que revelariam a sua “realidade sexual”.

A fiscalização convergia com as normativas ensinadas na escola de teatro musical nova-iorquina. Timothy ainda perguntaria ao professor: “qual tipo [de ator] se procura mais?”. Sem piscar, Brad respondeu: “O mais difícil é o homem protagonista. O Hugh Jackman⁹. O que dança e canta. Isso é raro”. O parâmetro era um artista “viril”, alto, forte, explicitamente heterossexual e branco. Esse “perfil” asseguraria emprego e estabilidade no mercado, talvez por isso Simon tivesse titubeado durante a nossa conversa.

Conforme se aprendia nos estabelecimentos de ensino das duas metrópoles, as seleções exigiam “profissionalismo”. Brad diria: “Não basta ser o melhor cantor e dançarino do mundo. Se você não for profissional, isso me faz questionar você. E você não estará se vendendo”. Lauro concordaria: “É

9 Ator, cantor e produtor, nasceu em 1968, em Sidney. Desde a década de 1990 trabalhou em produções de teatro musical e no cinema na Austrália, Inglaterra e nos Estados Unidos. Em boa parte de sua carreira, ele deu corpo aos homens protagonistas.

entrevista de emprego”. Pacificada a percepção de que eram, de fato, mercadorias, estudantes aprendiam como apresentar os seus corpos e comportamentos e atendiam a condutas bastante restritivas: fiscalizavam as apresentações de gênero (feminilidade e masculinidade) e o próprio cuidado estético. Regulava-se, inclusive, o que as apresentações poderiam sugerir em termos de práticas da sexualidade. Tais normas se manifestavam de modo violento nos ambientes de aprendizado. Nos cálculos de como se expor, cada intérprete deveria ajustar sua fisicalidade — e, nesse caso, o seu “perfil” — às expectativas específicas do que chamavam de “mercado”.

O processo de aprendizado, portanto, se instaurava com regras e etiquetas que, se descumpridas, poderiam comprometer a carreira profissional de artistas. Estudos evidenciam como o comportamento dos corpos — atravessados por referenciais de gênero e de raça — informam processos pedagógicos e avaliações (Silva *et al.* 1999; Carvalho 2004). No caso do teatro musical, naquelas escolas não era diferente: tratava-se de um aprendizado repleto de restrições e estímulos. Se em algumas escolas docentes se negam a discutir a sexualidade de discentes ou a tratar explicitamente das normativas de gênero (Junqueira 2010), nas duas escolas de teatro musical observadas, docentes explicitamente afirmavam que apenas algumas posturas específicas poderiam garantir sucesso em uma profissão tão competitiva.

Cumplicidades, burlas e restrições

Com duas semanas de antecedência, o professor Lauro solicitara a entrega de um *currículo vitae* de cada estudante de modo a avaliar como a classe se apresentava. Naquela noite, os documentos foram trazidos com anotações. O ministrante começou listando as informações que as jovens haviam inserido: nome artístico; qualificações (se é atriz, cantora, dançarina) e nome completo; endereço, e-mail e telefone; DRT¹⁰; data de nascimento e naturalidade; idiomas; especificações físicas (altura, peso, sapato) e foto de corpo inteiro. Erguendo os olhos do papel, encarou cada uma delas. O professor perguntou: “Para quê serve um currículo?”. Luana adiantou-se: “Para quando você for selecionada”; recebeu um “não” como resposta. Ela insistiu: “Para mostrar quem é você e o que você já fez de uma forma objetiva?”. Dessa vez, a resposta foi positiva. O documento arrolaria as informações pessoais, a trajetória profissional, a formação educacional, os cursos realizados e as habilidades extraordinárias, entregando a produtores(as) uma versão bastante particular da trajetória de artistas.

Capitaneando a aula, Lauro orientava: “Vamos colocar data de nascimento no currículo?”; Luana respondeu: “Já sabemos que não; denuncia a idade”. Outra aluna completou: “E a idade limita”. Em seguida, ele continuou: “Devemos colocar ‘naturalidade?’”. Por “naturalidade” compreendia-se a região onde nasceram — cidade e estado —, a origem familiar e/ou a ascendência étnico-racial. Uma das meninas, até então quieta, arriscou “Pode ser útil”, mas logo foi interpelada por Luana, que afirmou: “A pessoa pode aparentar várias coisas. E nada que limita é bom”. Entendendo-se como “misturada”, conforme discutido em seção anterior, Luana apostava em uma interpretação elástica a respeito do seu

10 A sigla corresponde à Delegacia Regional do Trabalho e se refere a um atestado de capacitação profissional, um selo (ou carimbo) afixado na carteira de trabalho que confirma a competência profissional de uma pessoa para determinada área. Existem diversos tipos de DRT: para radialistas, locutores(as), diretores(as), modelos, cantores(as), bailarinos(as), atores/atrizes, entre outros.

corpo. Temia privar outras potenciais leituras, caso inserisse alguma informação demasiadamente específica. Os dados pessoais fornecidos eram, portanto, significativamente moderados: nome artístico, registro profissional (DRT), *e-mail* e telefone.

Apesar da importância de cada artista constatar “ter ou não ter o perfil”, era facultada a omissão estratégica, conforme sugeriu Lauro. Tal característica residia na singularidade brasileira diante das regras “americanas”. Segundo o docente, os “gringos” estranhavam quando vinham ao Brasil para um trabalho: “Eles chegam com expectativas [...]. E o perfil [que exigem] é muito específico”. Particularmente alguns produtores nutriam a fama de serem muitos rigorosos: “Eles dizem que precisam de uma pessoa que canta, dança e tenha 1,58m”. No caso nacional, o professor aconselhava: “deixem a banca decidir por vocês”. Tomando a sua experiência como exemplo, Lauro contou como em um determinado espetáculo decidiu não mandar o currículo, avaliando que somente seriam selecionados “caras bombados e altos”. Amargou ver que só passaram no teste atores baixos e não tão “definidos”.

Assim, apesar das fiscalizações, Lauro apostava na possibilidade da burla, isto é, nas chances de artistas poderem escapar — ainda que de forma muito limitada — das restrições feitas a seus corpos (Pontes 2010). Sob a expectativa de interpretar uma gama diversificada de personagens, professor e jovens não revelariam (ao menos no currículo) a idade, a cor/raça, o local de nascimento, a altura, o peso e outras características físicas particulares. A classificação em termos geracionais e raciais dependeria não de quem elaborasse o currículo, mas sim de quem avaliaria os corpos. Com algum grau de maleabilidade, artistas poderiam se trajar e se maquiar para aparentar ser mais novas(os) ou velhas(os). O professor até adotou um bordão, repetido em diversas aulas, para orientar as estudantes: “Diga a verdade, mas não a verdade inteira”. Esse tom de aconselhamento costurava os conteúdos ministrados e gerava uma espécie de camaradagem entre docentes e discentes. As falas desprovidas de formalidade e as anedotas de bastidores contribuíam, aos poucos, para a sedimentação das informações apresentadas.

Se no Brasil ensinava-se que uma omissão do *perfil*, sobretudo no currículo, poderia garantir vantagens, no caso dos Estados Unidos, o preenchimento de um elenco só poderia ser realizado a partir de um tratado, quase exaustivo, das características físicas de intérpretes. Por exemplo, durante o semestre de aulas, o professor Brad também designou a seus alunos a tarefa de elaborar um currículo a ser avaliado em sala. O formato era basicamente o mesmo encontrado em São Paulo. Em destaque, o nome artístico, em seguida, com letras menores e à esquerda da página, o *e-mail*, o telefone e o *site* pessoal. Relacionavam-se, então, os trabalhos teatrais em Nova York e em outras cidades, as participações cinematográficas, a formação educacional e as habilidades extraordinárias, tais como as línguas faladas, os esportes praticados, os estilos de dança habilitados, os instrumentos tocados e afins. Destoava do caso brasileiro um conjunto de informações dispostas logo ao lado dos dados pessoais (*e-mail* e afins): a altura, o peso, a cor dos olhos, a cor do cabelo e o timbre de voz (soprano, contralto, barítono...).

As informações propositadamente omitidas em São Paulo eram as mesmas destacadas nos currículos de Nova York. Não à toa, em *sites* de busca de atrizes e atores nos EUA, esses dados figuram como descritivos possíveis. O *Backstage* é uma plataforma de talentos dos Estados Unidos, com mais de 50 anos e agrupa cerca de 100 mil membros de todo o país. Semanalmente, a empresa divulga cerca de 4.000 papéis para audição em novas peças, filmes, programas de TV e campanhas publicitárias. Dentre

os serviços disponíveis do site, dois são os principais: a promoção de novos projetos de trabalho, assim atores/atrizes, modelos e *performers* podem submeter os seus currículos e ser selecionadas/os para participar de audições; e a ferramenta de busca, para que produtores(as), diretores(as) de *casting* e agentes encontrem atores e atrizes, de acordo com o *perfil* que procuram.

Para selecionar um “talento”, o usuário pode combinar diversos filtros: gênero; faixa etária; “etnia” (asiático, negro/afro-americano, ambíguo etnicamente/com múltiplas raças, indígena, latino/hispânico, nativo do Oriente Médio, sul-asiático/indiano, nativo do sudeste da Ásia/das ilhas do Pacífico, branco/descendente de europeu); tipo físico (mediano, magro, atlético/tonificado, musculoso, curvilíneo, encorpado/atarracado, *plus-sized/full-figured*¹¹); cor do cabelo; cor dos olhos e faixa de altura. Essa ferramenta garante, aos olhos dos(as) produtores(as) e diretores(as) estadunidenses, eficiência para encontrar a(o) atriz/ator que atenda ao tipo físico almejado para o novo trabalho. A plataforma, por meio da sua estrutura, realiza uma espécie de “filtro da diferença”. A operação consiste em peneirar digitalmente determinados aspectos fisionômicos.

A respeito dessa prática classificatória, as advertências de Brad flertavam entre a rispidez e a resignação: “Cada ator é dispensável. Se você quer ir comer hambúrguer, não se sinta mal na audição. E se você não gosta disso, esse mundo não é para você. Se você quer defender o direito de homens e mulheres serem como quiserem, ótimo. E isso vai ser viável no teatro? Duvido”. Empenhado em suavizar seu argumento, justificou: “Isso me faz feliz? Não. [...] mas você não pode mudar algumas coisas”. A conformada conclusão procurava pôr panos quentes no debate, relegar a responsabilidade para um “sistema” inalterável e transformar estudantes e Brad em vítimas dessa mesma indústria de entretenimento. O procedimento retórico de compartilhar suas sensações alocava-o numa posição próxima daquela vivida por estudantes, afinal, ele também era um artista.

Sobre essas passagens interessa destacar dois aspectos. Em primeiro lugar, salientar como o sistema classificatório adotado pelas escolas (ao menos no que tange ao recrutamento de artistas para teatro musical) guardava algumas diferenças. Em São Paulo, cobrava-se a ciência do *perfil*, mas, simultaneamente, outorgava-se à produção avaliá-lo. Lauro ensinava a omissão e previa ser possível silenciar ou negociar aspectos físicos de intérpretes. Em Nova York, Brad insistia na exaustão descritiva e promovia um enquadramento definido e supostamente preciso para cada pessoa. Assim, em São Paulo havia uma ligeira margem de negociação e, em Nova York, uma descrição detalhada. Nota-se como o *perfil* era ora enfatizado, ora silenciado e ainda negociado, a depender dos contextos.

Em segundo lugar, apesar dessas diferenças classificatórias em cada escola, os dois professores adotavam, no processo de ensino, um tom de aconselhamento. Eles enunciavam o conteúdo como se estivessem revelando os bastidores de um universo pouco acessível para quem não era iniciado. O vocabulário informal, os casos citados, os bordões e o compartilhamento de suas sensações pessoais contribuíam para estabelecer uma relação de cumplicidade entre docentes e discentes, além de desarmar, pela suposta proximidade, as eventuais desconfianças. Por sinal, não é descartável o fato de que ambos os professores eram também artistas e trabalhavam no setor — como atores, diretores e produtores. Esse tipo de posição garantia uma comunicação que era, a um só tempo, vertical — de docentes para dis-

11 Adjetivo referente ao corpo que se supõe, nos termos êmicos, ser de grande tamanho e volume.

centes e de uma geração mais velha para outra mais nova — e horizontal — entre colegas de profissão. Este último aspecto parecia transformar os enunciados violentos e restritivos característicos do *perfil* em conselhos de carreira. Forma e conteúdo das aulas mantinham-se, dessa maneira, indissociáveis.

O perfil e a personalidade

As normas relacionadas aos diferentes *perfs* orientam não apenas estudantes, mas transbordam para profissionais consagrados no ramo do teatro musical. Em 2005, por exemplo, o experiente intérprete Saulo Vasconcelos¹² expunha a relevância da convenção para o jornal *Folha de S. Paulo* (2005: E3). Na véspera da estreia do musical *O Fantasma da Ópera*, a reportagem perguntou-lhe como encarava ser reiteradamente recrutado para interpretar vilões, ao que respondeu: “O ator tem uma certa forma, uma carreira traçada, um tipo físico. Não adianta ser como eu, de 1,88m, querer fazer o papel do franzininho, romantiquinho, galanzinho. Tenho o estereótipo do vilão, mas obviamente cabe aos produtores e diretores verem que possuo versatilidade para fazer outras coisas”. Apesar da sua disposição, até 2015, dentre os nove grandes espetáculos em que trabalhou, em seis deles fez personagens cujas ações e comportamentos poderiam ser enquadrados como vilões. Outro ator bastante ativo no mercado nacional, Jarbas Homem de Melo¹³ reforçou a relação entre a função da personagem e o timbre da(o) atriz/ator: “a boazinha é sempre soprano, a mazinha é sempre contralto; os pobres têm a voz mais na frente (e imita estridentemente a voz); os ricos têm a voz mais arredondada (ri muito)” (Steves 2015: 155).

Ambos os intérpretes se referiam à função exercida pelas personagens na trama, independentemente do conteúdo: “a boazinha”, o “vilão”... Aspectos do comportamento, do temperamento e da moralidade das personagens — a princípio dependentes do trabalho de interpretação — alicerçavam a própria narrativa. Nos Estados Unidos, a conversa com uma estudante de teatro foi especialmente reveladora nesse sentido. Com cerca de 1,5m, cabelos escuros bastante encaracolados, olhos castanhos, 21 anos, autodenominada “*caucasian*”, Nina, num intervalo da aula, declarou entre risos breves e um leve tom de deboche: “Eu acho que sou estranha. Se tiver uma fila de meninas [no palco], eu não vou me encaixar lá. Mas se você tiver uma [personagem] neurótica, tudo bem. Se você quiser maluca, eu posso ser a maluca”.

Sua fala despretensiosa me chamou atenção. O argumento articulava diversos elementos em poucas frases: corpo, aparência, emoção e personalidade. A partir de então, uma sequência de comparações foi concebida. Para afirmar “ser estranha”, a jovem atriz fez referência a uma “normalidade” que não estava explícita. O exemplo aparece na frase seguinte, ao evocar a imagem de meninas em fila. Impossível determinar a que referencial, exato, ela aludia. Entretanto, o que fica evidente é que, para Nina, a diferença de seu corpo em relação à fila imaginária seria mais significativa do que as diferenças entre os corpos dessas atrizes. A sua “estranheza” parecia estar, até esse momento, associada a uma dimensão fenotípica.

12 Nascido em 1973, em Brasília, Vasconcelos é ator, cantor e dublador. Já fez mais de uma dezena espetáculos no Brasil.

13 O ator nasceu em Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, em 1970 e, nos palcos, já esteve à frente de mais de vinte espetáculos.

Na frase subsequente, contudo, Nina desloca o argumento do aspecto do seu corpo para característica de personalidade de uma personagem: poderia interpretar a “neurótica”. Nessa passagem, a atriz mobiliza sua habilidade de atuação como potencialidade. Se o fenótipo a desloca e desigual, a destreza artística a distingue e diferencia. Ela operava a associação entre talhe e personalidade. Ao se classificar como “estranha”, logo no início da fala, Nina talvez estivesse sugerindo se sentir diferente fisicamente e em termos de personalidade. De qualquer forma, no seu relato, a relação é direta: por ser estranha, não se encaixaria em uma situação na qual haveria um quesito de homogeneidade física e, ao mesmo tempo, isso lhe conferia a capacidade para também interpretar personagens cujo comportamento ela parecia situar como igualmente extraordinário.

Essas falas são indício de como o *perfil* não age exclusivamente no corpo; ele extrapola para o comportamento das personagens e interfere diretamente no trabalho de interpretação. A relação que se estabelece não é única e exclusivamente derivada da similitude externa, mas constituída a partir de paralelos ligados ao temperamento, à qualidade e ao valor. O corpo é tomado, assim, como o elemento de associação direta entre artista e personagem.

Essa convenção naturaliza a associação entre determinados corpos e certas ações. Segundo Luana me explicou, o seu corpo já continha muita informação “sem abrir a boca”. A aparência da personagem Bela era conhecida antes mesmo do início da produção do espetáculo, pois havia um repertório imagético que antecipava a própria seleção de atrizes. Sinais diacríticos presentes nos corpos de intérprete carregam histórias, significados, dores, violências, privilégios e afins. As experiências pregressas da família de Luana são indício da posição social que os seus ascendentes ocuparam — a mãe, neta de índios e holandeses, e o pai, descendente de portugueses e negros. Aos olhos de produtores, tais características físicas seriam necessariamente incongruentes com a posição “prestigiosa” de uma “princesa da *Disney*”.

Desse modo, quando a convenção assume a classificação de pessoas com “cara de vilão”, “cara de maluca”, “cara de princesa” e afins, ela supõe a existência de um corpo pré-discursivo, no qual há uma associação imediata entre o fenótipo e as ações. Dentro dessa lógica, a inteligibilidade das personagens ficaria comprometida quando não estivesse assegurada a congruência entre os imaginários constituídos sobre elas e os corpos de suas/seus intérpretes. Sob os muros dessas instituições de ensino, o corpo era percebido como um testemunho do que seriam — social e historicamente — determinados grupos.

A convenção *perfil*, portanto, naturalizava os imaginários constituídos sobre corpos das pessoas e previa que a apresentação física de alguém poderia ser indício para inferir sua moral, suas escolhas individuais e suas ações futuras. Estudantes aprendiam como podiam interpretar personagens desde que seus corpos — e, naquele universo de valores, suas personalidades — lhes permitissem. Isto é, o “perfil” faz desse tipo de teatro um cúmplice do cerceamento profissional, imagético e ético de artistas e populações específicas.

Por fim, não havia nas disciplinas um espaço para acolhimento de dores ou angústias causadas pelos princípios do *perfil* e por seus efeitos. Os constrangimentos, quando surgiam no formato de silêncios e olhares, recebiam poucas luzes, permanecendo na penumbra. Professores não endereçavam o assunto e cabia às estudantes lidar com tais restrições. Luana dizia ter se conformado, Andressa evi-

denciava um pragmatismo em assumir ser “o alívio cômico”, as jovens brasileiras ironizavam os efeitos qualificando-se como “ogras” e Nina debochava chamando-se de “neurótica”.

Considerações finais

O processo de aprendizagem da convenção *perfil* em escolas de teatro musical em São Paulo e em Nova York guardava grande proximidade, apesar das diferenças entre as cidades e seus contextos. Tal continuidade revela a força da convenção e a necessidade de destrinchar suas características.

Como descrito e analisado, dentro dessa pedagogia dos corpos, o *perfil* exigia a coerência entre os traços fenotípicos da(o) intérprete e de sua personagem. Sob tal parâmetro eram atualizadas estruturas moralizantes de raça, gênero e sexualidade. Além disso, o critério servia para qualificar o valor de intérpretes no mercado de entretenimento. Tal aspecto estético instituía uma relação de congruência entre a personalidade da(o) artista e o temperamento da personagem. Como resultado, o *perfil* produzia fronteiras muito definidas e hierarquizantes entre os corpos de estudantes. Os corpos, independentemente das ações dos sujeitos, apareciam como portadores de valores *a priori*: beleza, força, elegância, inteligência e afins.

Por sinal, as formas de ensino dessas aulas foram determinantes para a sedimentação da noção de *perfil* nos corpos e nos comportamentos das estudantes. Em primeiro lugar, a convenção era aprendida aos poucos, tacitamente e sem grandes alardes. Em vez de frases categóricas como “você tem perfil de vilã”, preferia-se os incentivos elogiosos para quem já havia entendido as regras do jogo e as broncas para as situações em que estudantes se desviavam das prescrições — “é *blush*”, “é diva”.

Em segundo lugar, o teor imperativo das explicações e a ausência de espaço de acolhimento transformavam a sala de aula em um ambiente com pouca contestação, reflexão e crítica. Não presenciei, durante a pesquisa, discussões a respeito dos efeitos sociais e estéticos dessa prática. Somente nos momentos de intervalo e de descontração, estudantes encontravam brechas para ironizar, desabafar e indicar como aqueles parâmetros lhes interrompiam as possibilidades.

Em terceiro lugar, os exercícios de simulação ficcional de audições cumpriam um papel importante. Como o ato de interpretar era um valor em si — afinal, o objetivo de estudantes era a profissão de atriz/ator — tais exercícios lúdicos transformavam o processo de naturalização da diferença — via categoria *perfil* — em algo palatável. Para participar do jogo e aprender a se portar em uma audição, estudantes precisavam mobilizar seu *perfil*.

Por fim, o tom de coleguismo adotado por professores e suas anedotas dos bastidores produziam um efeito retórico: eles sugeriam estar quase na mesma posição que os estudantes, o que contribuía para embrulhar o conteúdo como se fosse a oferta de um segredo, um privilégio partilhado.

Se a relação entre antropologia e educação já possui pontos a serem discutidos e afinados, como os usos controversos da etnografia (Gusmão 1997; Pereira 2017), em contexto de escolas de teatro musical, os problemas se ampliam. Segundo Neusa Gusmão, o que está em questão na interação entre a antropologia e a educação diz respeito ao modo como elas lidam com a alteridade: “A aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o

nosso” (Gusmão 1997: 8). No caso das escolas de teatro, acrescentamos mais uma camada a ser explorada: trata-se de um ambiente pedagógico em que estudantes aprendem a atuar um outro. Estudantes de teatro musical aprendiam, em sala de aula, a identificar suas próprias características corporais para, então, realizar uma personagem, isto é, eram sujeitos que se constituíam dentro de um paradigma que previa a investigação de si para a execução de um outro via seu próprio corpo.

Além disso, as estratégias de ensino adotadas, mesmo quando se assemelham àquelas presentes em instituições formais, estão inseridas num contexto distinto e ganham outros significados a serem explorados. Tassinari (2015) evidencia como processos de ensino e de aprendizado ocorrem via práticas corporais, pela necessidade de produzir “corpos ativos”. Nos ambientes de teatro musical em que fiz pesquisa havia uma valorização não só do “corpo ativo”, mas também uma “centralidade do corpo” — sua apresentação, seus gestos, suas composições. Os corpos eram continuamente marcados, classificados e a eles eram atribuídos sinais de diferença e de valor.

Com este trabalho procurei realizar alguns apontamentos para aprofundar o debate a respeito da relação entre antropologia, educação e escolas de teatro. A meu ver, estas instituições podem oferecer uma entrada estimulante para as discussões sobre a relação intrincada entre processos de aprendizagem e as práticas de produção das diferenças.

Bernardo Fonseca Machado é Doutor em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutorando na Universidade de Campinas (Unicamp). Bolsista Fapesp, projeto nº 2019/08713-2.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegria, Paula. 2018. “‘Vai ter viado se beijando, sim!’: gênero, Sexualidade e juventude entre alunos do movimento estudantil secundarista de uma escola pública federal do Rio de Janeiro”. *Teoria e Cultura* 13(1): 36-50. doi: <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2018.v13.12395>

Araújo, Carolina P. de. 2009. *Ensaio sobre o ator: a criação de si e o aprendizado da atuação*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Bazzo, Juliane. 2017a. “A agência da noção de bullying no contexto brasileiro a partir da etnografia de uma experiência escolar”. *Horizontes Antropológicos* 49 (3): 203-231. doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300008>

Bazzo, Juliane. 2017b. “Da tortuosa elucidação do trágico: a agência da noção de bullying em meio a eventos extremos de violência juvenil”. *Iluminuras* 18 (44): 38-73. doi: <https://doi.org/10.22456/1984-1191.75733>

Brah, Avtar. 2006. “Diferença, diversidade, diferenciação”. *Cadernos Pagu* 26(1): 329-365. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>

Carneiro da Cunha, Manuela. 2009. “‘Cultura’ e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais”. Pp. 311-374 in *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify.

Carvalho, Marília Pinto de. 2004. “O Fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça”. *Cadernos Pagu* 22: 247-290. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010>

Cesar, Rafael do Nascimento. 2018. “A fragata negra – tradução e vingança em Nina Simone”. *Mana* 24(1): 39-70. doi: <https://doi.org/10.1590/1678-49442018v24n1p039>

Cipiniuk, Tatiana Arnaud. 2014. “Etnografia em uma escola pública e seus desafios: um olhar sobre métodos aplicados no itinerário do trabalho de campo”. *Educere et Educare* 17: 83-91. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/10309>. Acesso em 13 jan 2021.

Coelho, Maria Claudia. 1989. *Teatro e contracultura: um estudo de antropologia social*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Corrêa, Mariza. 2007. “Sobre a invenção da mulata”. Pp. 243-254 in *Olhares Feministas*, org. H.P. Melo et al. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO.

Crenshaw, Kimberlé. 1991. “Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color”. *Stanford Law Review* 43(6): 1241-1299. doi: <https://doi.org/10.2307/1229039>

Dauster, Tania. 2015. “Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação – representações e práticas”. *Linhas Críticas* 44(21): 39-56. doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i44.4465>

Escoura, Michele. 2012. *Girando entre princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo.

Fonseca, Claudia. 1999 “Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação”. *Revista Brasileira de Educação* 10 (1): 58-78. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep145/revist.htm>. Acesso em 13 jan 2021.

Gomes, Nilma Lino. 2005. “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação”. Pp. 143-154 in *Superando o Racismo na escola*, org. K. Munanga. 2 ed. Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

- Gonzalez, Lélia. 1983. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". *Ciências Sociais Hoje* 2: 223-244.
- Gusmão, Neusa Maria M. de. 2015. "Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos" *Linhas Críticas* 44(21): 19-37. doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i44.4463>
- Gusmão, Neusa Maria M. de. 1997. "Antropologia e educação: origens de um diálogo". *Cadernos Cedes* 43: 8-25. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>
- Hirano, Luis Felipe. 2013. "O imaginário da branquitude à luz da trajetória de Grande Otelo: raça, persona e estereótipo em sua performance artística". *Afro-Ásia* 48: 77-125. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0002-05912013000200003>
- Hirano, Luis Felipe. 2015. "O olhar oposicional e a forma segregada: raça, gênero, sexualidade e corpo na cinematografia hollywoodiana e brasileira (1930-1950)". *Aceno* 3(2): 142-158. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/2646>. Acesso em 13 jan 2021.
- Junqueira, Rogério D. 2010. "A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!" – Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas". *Revista de Psicologia da Unesp* 9 (1): 123-139. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/448>. Acesso em 13 jan 2021.
- Lave, Jean. 2015. "Aprendizagem como/na prática". *Horizontes Antropológicos* 44: 37-47. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>
- Macedo, Renata G. M. 2019. *Escolhas possíveis: narrativas de classe e gênero no ensino superior privado*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo.
- Machado, Bernardo F. 2018. *Atos da diferença: trânsitos teatrais entre São Paulo e Nova York no início do século XXI*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo.
- Machado, Bernardo F. 2019. "Intérpretes de masculinidades: estratégias de jovens atores para realizar seus personagens". Pp 134-153 in *Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções*, org. L.F. Hirano, M. Acuña e B. F. Machado. Goiânia: Editora Imprensa Universitária.
- Machado, Bernardo F. 2020a. "Interpreters of difference: 'universal' communication and the national body of brazilian artists in the USA". *Vibrant Virtual Braz. Anthr.* 17: e17703. doi: <https://doi.org/10.1590/1809-43412020v17d703>
- Machado, Bernardo F. 2020b. "Social Experience and US Musical Theatre on São Paulo's stages". *Sociologia & Antropologia*. 10(3): 957-980. doi: <https://doi.org/10.1590/2238-38752020v1038>

Miranda, Ana Paula M. de e Bóris Maia. 2017. “Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro”. *Horizontes Antropológicos* 49(23): 177-202. doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300007>

Moutinho, Laura. 2004. *Razão, “cor” e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais “inter-raciais” no Brasil e na África do Sul*. São Paulo: Fundação Editora Unesp.

Moutinho, Laura. 2014. “Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes”. *Cadernos Pagu* 42(1): 201-248. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420201>

Pereira, Alexandre Barbosa. 2017. “Do controverso ‘chão da escola’ às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação”. *Horizontes Antropológicos* 49(23): 149-176. doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300006>

Piscitelli, Adriana. 2008. “Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras”. *Sociedade e Cultura* 11(2): 263-274. doi: <https://doi.org/10.5216/sec.v11i2.5247>

Piscitelli, Adriana. 2011. “Amor, apego e interesse: trocas sexuais, econômicas e afetivas em cenários transnacionais”. Pp. 537-582 in *Gênero, sexo, amor e dinheiro: mobilidades transnacionais envolvendo o Brasil*, org. A. Piscitelli, G.O. Assis & J.M. Olivar. Campinas: Coleção Encontros Pagu/Núcleo de Estudos de Gênero UNICAMP.

Peres, Angela D. 2013. *Entre o querer ser e o tornar-se: um estudo etnográfico sobre aspirantes à carreira de ator de televisão*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Pontes, Heloisa. 2010. *Intérpretes da Metrópole: História Social e relações de gênero no teatro e no campo intelectual, 1940-1968*. São Paulo: EDUSP.

Ratts, Alex. 2016. “Corporeidade e diferença na geografia escolar e na geografia da escola: uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional”. *Terra Livre* 31 (1): 114-141. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/680>. Acesso em 13 jan. 2021.

Ribeiro, Andrea R. 2008. *Criação de sujeitos e identidades em uma escola de teatro: um estudo antropológico*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sedgwick, Eve K. 2007. “A Epistemologia do Armário”. *Cadernos Pagu* 28: 19-54. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100003>.

- Silva, Cármen D. *et al.* 1999. “Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados”. *Cadernos de Pesquisa* 107: 207-225. doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200009>.
- Sobral, Luís Felipe. 2015. *Bogart duplo de Bogart: pistas da persona cinematográfica de Humphrey Bogart, 1941-1946*. São Paulo: Terceiro Nome.
- Steves, Gerson da Silva. 2015. *A Broadway não é aqui: Panorama do Teatro Musical no Brasil*. São Paulo: Giostri.
- Tassinari, Antonella. 2015. “Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares”. *Horizontes Antropológicos* 44: 141-172. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200007>.
- Tosta, Sandra Pereira. 2013. “Antropologia e educação: interfaces em construção e as culturas na escola”. *Revista Inter-Legere* 9(1): 234-252. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4415>. Acesso em 13 jan. 2021.

DOCUMENTOS

- Bureau of Labor Statistics. *Usual weekly earnings of wage and salary workers, second quarter 2018*. U. S. Department of Labor. 17 jul. 2018.
- Reportagem Local. 2005. “Desgaste é ‘sobre-humano’, diz o Fantasma brasileiro”. *Folha de S. Paulo*, 20 abr. 2005. Ilustrada: E3.

OS USOS DO *PERFIL* – FORMAS DE ENSINO E PRÁTICAS DA DIFERENÇA EM ESCOLAS DE TEATRO MUSICAL

Resumo: Este artigo descreve aulas de “audição” de duas escolas de teatro musical – uma em São Paulo e outra em Nova York. O texto pretende, de um lado, adensar a discussão sobre um ambiente pedagógico ainda pouco explorado pela literatura da antropologia da educação: as escolas de teatro. E, de outro, analisar as práticas de ensino adotadas. Para isso, persigo os usos da categoria “perfil” nas salas de aula e nas falas de docentes e de estudantes. Tal categoria, fundamental no vocabulário desses ambientes, confere acesso para discutir sistemas de classificação que hierarquizam corpos e atualizam normativas de gênero, sexualidade e raça no cotidiano pedagógico. Com base em pesquisa de campo e em entrevistas, procurei responder as seguintes perguntas: como se aprende o “perfil”? Como essa convenção produz diferenças e desigualdades nos corpos de estudantes?

Palavras-chave: corpos; sistemas de classificação; perfil; escolas de teatro musical; formas de ensino.

USES OF *TYPECAST* - FORMS OF TEACHING AND PRACTICES OF DIFFERENCE IN MUSICAL THEATER SCHOOLS

Abstract: This article describes “audition” classes at two musical theater schools - one in São Paulo and other in New York City. The text intends, on one hand, to broaden the discussion about a pedagogical environment still little explored by the literature of the anthropology of education: theater schools. And, on the other hand, to analyze the teaching practices adopted. To do that, I follow the uses of the category “type” during classes and in teachers’ and students’ speeches. This category, fundamental in these environment vocabularies, gives access to discuss classification systems that hierarchize bodies and update norms of gender, sexuality, and race in daily teaching. Based on field research and interviews, I tried to answer the following questions: how people learn about their typecast? How does this convention produce differences and inequalities in students’ bodies?

Keywords: bodies; classification systems; type; musical theater schools; teaching forms.

RECEBIDO: 31/05/2020

APROVADO: 22/12/2020

ENSAIO
ETNOFOTOGRAFICO

Os Giros Urbanos em ensaio fotográfico: os deslocamentos rituais das Folias de Reis na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro

LUIZ GUSTAVO MENDEL SOUZA

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF), NITERÓI/RJ, BRASIL

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-4820-5166](https://orcid.org/0000-0002-4820-5166)

As Folias de Reis são grupos de devotos dos Santos Reis Magos que tem por incumbência a realização da *missão sagrada*¹ de levar a anunciação do nascimento do filho de Deus através das *profecias* entoadas nas casas de seus anfitriões. São grupos de promesseiros cantadores e instrumentistas fardados, estruturados hierarquicamente sob a supervisão e regimento do mestre e do contramestre, os detentores e administradores do conhecimento do ritual denominado de *fundamento*. À frente do grupo está a bandeira, a pessoa responsável por carregar o símbolo máximo da folia (Bitter 2010): a bandeira que é a materialização do santo e dá nome ao grupo. A bandeira de Reis é uma armação de madeira ornada com fitas e tecidos coloridos que enfeitam as imagens dos santos em seu interior. São imagens que retratam a Sagrada Família, os Santos Reis e demais santos de devoção do grupo de reisado, em suma, a bandeira presentifica (Turner 1978; Brown 1982; Menezes 2004; Lima 2014) o sagrado por onde quer que passe (Sanchis 1983). Existe toda uma esfera organizacional para o manuseio do divino, são restrições físicas e metafísicas impostas para que os foliões consigam realizar sua devoção, abençoando e retornando abençoados para suas casas (Bitter 2010). As bandeiras são guardadas em altares no interior das moradas dos mestres foliões (ou donos da folia) e são preparadas anualmente para suas retiradas e a realização das procissões cantadas que dão a razão de ser das folias; tais circuitos rituais são denominados de *giros* ou *jornadas*. Eles obedecem a um calendário litúrgico conhecido como epi-

1 As categorias nativas estão grafadas em itálico.

fania dos Santos Reis, que se estende da madrugada do dia 24 para o dia 25 de dezembro (nascimento de Cristo) até o dia 6 de janeiro (dia da adoração dos Santos Magos). No estado do Rio de Janeiro, os giros são prorrogados até o dia 20 de janeiro, dia de São Sebastião, santo padroeiro da capital e santo de devoção da maioria dos foliões. Por questões relacionadas às profissões dos foliões, na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro as Folias de Reis realizam seus giros apenas nos fins de semana e nos feriados, iniciando na madrugada de sábado e encerrando no fim da tarde de domingo (Souza 2019). Os giros urbanos se tornam um circuito cíclico de saída da *sede* da folia (local onde estão a bandeira, os instrumentos e a indumentária), visitação às casas dos devotos anfitriões e retorno ao local de origem.

Neste período, os foliões realizam longas peregrinações rituais levando suas rezas e cantorias, inserindo-se em um complexo circuito de trocas e redistribuições de dádivas (Mauss 2003; Brandão, 1981). Os anfitriões dos Santos Reis Magos realizam sua vigília no período da madrugada, aguardando a cantoria e o toque dos instrumentos no interior de suas casas. Os foliões entoam suas *profecias*, versos cantados que remetem à trajetória da vida dos Santos Reis e à Sagrada Família, baseados nas passagens bíblicas sobre o nascimento do menino Jesus. O “corpus de conhecimento” (Barth 2000; Chaves 2003) que rege toda a estrutura da Folia de Reis é denominado de *fundamento* (Bitter 2010; Chaves 2003; Pereira 2014; Souza 2020; Souza 2012). As canções são ministradas pelo mestre e/ou contramestre, seguindo um rigoroso roteiro: pedido de licença de chegada, distribuição de bênçãos para a família e a casa, o depósito da bandeira em um local de destaque, louvar os santos dispostos no ambiente e, ao final, as canções de saída da morada. Após o término da cantoria, os anfitriões distribuem comidas e bebidas para os seus hóspedes; antes da saída dos foliões daquela morada é dado um momento especial para a *brincadeira de palhaço*. Os palhaços da folia são a personalização dos perseguidores da Sagrada Família. Na narrativa do *fundamento*, eles são os soldados de Herodes colocados no encalço dos Santos Reis, mas que se perderam pelo caminho. Os soldados são ressignificados dentro dos reisados como aqueles que se arrependeram de perseguir o filho de Deus e hoje protegem as Folias de Reis travestidos de roupas coloridas e máscaras bestializadas. Eles são a encarnação do mal, mas seu arrependimento os reinseriu no ritual como os protetores e guardiões contra todo o mal direcionado à folia (Bitter 2010; Chaves 2003).

Diferente das *profecias*, os palhaços realizam suas brincadeiras através de versos de memória chamados de *chulas* ou *trovinhas*. São rimas de improviso que se baseiam em trechos bíblicos e em versos populares. As brincadeiras são ministradas em dois momentos: os versos e as danças. O palhaço pede para que os instrumentistas toquem em um ritmo mais acelerado para que demonstrem sua destreza em misturar danças com movimentos acrobáticos. Ao final das brincadeiras de palhaço, os anfitriões entregam pequenas quantias em dinheiro para recompensar os brincantes. Ao término da visita, os anfitriões depositam sua oferta para o santo na bandeira e os foliões se preparam para reiniciar o processo ritual nas moradas dos demais devotos daquela madrugada.

As Folias de Reis estão em minha trajetória acadêmica desde o ano de 2010, quando iniciei minha pesquisa sobre o perfil migrante dos devotos em História Social (Souza 2012) e depois me aprofundei em uma etnografia sobre os deslocamentos rituais pela Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro (Souza 2020). Quem me iniciou neste caminho foi o senhor Antônio José da Silva, o mestre

Fumaça. Ele e sua família foram meus principais interlocutores em toda a minha trajetória acadêmica, além de me inserirem neste universo devocional com a Folia de Reis Bandeira Nova Flor do Oriente. Este ensaio fotográfico trata da organização de imagens que retratam os deslocamentos realizados pelo mestre e sua folia nestes mais de oito anos de trabalho de pesquisa.



Imagem 01: Bandeira Nova Flor do Oriente



Imagem 02: Rezas na sede da folia para iniciar o giro (mestre Fumaça ao lado da bandeira)



Imagem 03: Palhaço aguardando a reza para colocar sua máscara



Imagem 04: Palhaço Chico Preto



Imagem 05: Folia de Reis no terreiro de candomblé Arassá Aramegê Oxóssi Angolê Milagre do Obaluaê, de dona Rosinha. Bairro Mutondo, no município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro.



Imagem 06: O canto das profecias para a entrada da Folia de Reis na casa do anfitrião

0



Imagem 07: Devota dos Santos Reis recebendo a bandeira em sua morada

0



Imagem 08: Contramestre Liobardino Vianna e a comida ofertada pelo anfitrião



Imagem 09: Devota devolvendo a bandeira e sua oferta à bandeireira da Folia de Reis



Imagem 10: Brincadeira do palhaço Dengoso no terreno do finado Fiôte no bairro do Mutondo, em São Gonçalo.



Imagem 11: Dança de palhaço



Imagem 12: Os palhaços da Folia de Reis Bandeira Nova Flor do Oriente



Imagem 13: Folia de reis Bandeira Nova Flor do Oriente retornando para sua sede



Imagem 14: Retorno do giro



Imagem 15: Entrega das fardas ao fim dos giros

Luiz Gustavo Mendel Souza é Doutor em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barth, Fredrik. 2000. "An anthropology of knowledge". *Current Anthropology* 43(1): 1-18. doi: <https://doi.org/10.1086/324131>

Bitter, Daniel. 2010. *A bandeira e a máscara: a circulação de objetos rituais nas folias de reis*. Rio de Janeiro: 7Letras/Iphan/CNFCP.

Brandão, Carlos Rodrigues. 1981. *Sacerdotes de viola: rituais religiosos do catolicismo popular em São Paulo e Minas Gerais*. Petrópolis: Vozes.

Brown, Peter. 1982. *The cult of the saints*. Chicago: University of Chicago Press.

Chaves, Wagner Neves Diniz. 2003. *Na jornada de santos reis: uma etnografia da folia de reis do mestre Tachico*. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Lima, Raquel dos Santos Sousa. 2014. *“É como se fosse Santa Rita”: processos de simbolização e transformações rituais na devoção à Santa dos impossíveis*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Mauss, Marcel. 2003. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify.

Menezes, Renata de Castro. 2004. *A dinâmica do sagrado: rituais, sociabilidade e santidade num convento do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ Núcleo de Antropologia da Política(U-FRJ).

Pereira, Luzimar Paulo. 2009. *Os giros do sagrado: um estudo etnográfico sobre as folias em Urucuaia*. Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Pereira, Luzimar Paulo. 2014. “O Giro dos Outros: fundamentos e sistemas nas folias de Urucuaia, Minas Gerais”. *Mana* 20(3): 545-573. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132014000300005>

Sanchis, Pierre. 1983. “A caminhada ritual”. *Religião e Sociedade* 9: 15-26.

Souza, Luiz Gustavo Mendel. 2012. *No caminho dos mestres: um estudo sobre folia de reis Nova Flor do Oriente em São Gonçalo na segunda metade do século XX*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em História Social, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Souza, Luiz Gustavo Mendel. 2019. “As folias de reis e suas peregrinações rituais por territórios liminares urbanos”. *Ponto Urbe* 24. doi: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.6041>

Souza, Luiz Gustavo Mendel. 2020. *Giros Urbanos: Uma etnografia da festa do arremate da folia de reis no estado do Rio de Janeiro*. Belo Horizonte: Ancestre.

Turner, Victor. 1978. “Iconophily and Iconoclasm in Marian Pilgrimage”. Pp. 140-171 in V. Turner e E. Turner. *Image and Pilgrimage in Christian Culture: anthropological perspectives*. Oxford: Basil Blackwell.

OS GIROS URBANOS EM ENSAIO FOTOGRÁFICO: OS DESLOCAMENTOS RITUAIS DAS FOLIAS DE REIS NA REGIÃO METROPOLITANA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Resumo: Este é um ensaio fotográfico dos deslocamentos rituais, denominados de giros ou jornadas, da Folia de Reis Bandeira Nova Flor do Oriente, organizada por Antônio José da Silva, o mestre Fumaça. O conjunto de imagens é fruto de dados etnográficos recolhidos em meu trabalho de campo ao pesquisar as peregrinações das folias pelas periferias da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro. As fotografias são expostas visando relacionar a estrutura ritual de preparação para as saídas das folias, suas visitas e retorno ao local de origem.

Palavras-chave: Falias de Reis; Territórios Urbanos; Ritual; Simbolismo; Devoção.

URBAN TURNS (“GIROS”) IN A PHOTOGRAPHIC ESSAY: RITUAL WALKS OF FOLIA DE REIS (REVELRIES OF KINGS) IN THE METROPOLITAN REGION OF THE STATE OF RIO DE JANEIRO, BRAZIL

Abstract: We present a photographic essay of ritual walks, named turns (“giros”) or journeys referred to the rite of Folia de Reis “Bandeira Nova Flor do Oriente” (East New Flower Flag), organized by Antonio Jose da Silva, alias “Mestre Fumaça”. The set of pictures results from ethnographic data collected in a field work where the object of research was the peregrinations of Falias along peripheral areas in the Metropolitan Region in Rio de Janeiro. The photographs are showed aiming at unveiling correlations among ritual structure of the preparation to the Falias walks, their visits to the suburban devotees and then going back to their original place.

Keywords: Falias de Reis; Urban Territories; Rite; Symbolism, Devotion.

RECEBIDO: 22/08/2020

APROVADO: 16/12/2020

RESENHAS

SOUZA, Luiz Gustavo Mendel. 2020. *Giros Urbanos: Uma etnografia da festa do arremate da Folia de Reis no estado do Rio de Janeiro*. Belo Horizonte: Ancestre. 242 p.

LUCAS BÁRTOLO

MUSEU NACIONAL, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ), RIO DE JANEIRO/RJ, BRASIL

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-0574-4354](https://orcid.org/0000-0002-0574-4354)

No Rio de Janeiro, registram-se 409 Folias de Reis, das quais 163 se concentram na região metropolitana. As folias da metrópole fluminense são o tema do estudo de Luiz Gustavo Mendel Souza, ora publicado no livro *Giros Urbanos: uma etnografia da festa do arremate da Folia de Reis no estado do Rio de Janeiro* (2020). A obra resulta de sua tese de doutoramento, defendida em 2018 sob orientação do professor Daniel Bitter no Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense.

Célebre festejo popular do período natalino, as folias são grupos de instrumentistas e cantadores que realizam cortejos para louvar os santos Reis e o menino Deus. Durante a *saída*, período festivo entre a madrugada dos dias 25 de dezembro e 6 de janeiro, os grupos realizam os *giros* ou *jornadas*, que consistem em um ciclo de visitas às casas de devotos pertencentes a uma rede de vizinhança e parentesco. Na medida em que realizam as jornadas, os foliões acumulam doações a serem consumidas ritualmente na *festa do arremate*, encerrando o ciclo festivo.

Os cortejos possuem uma estrutura hierarquizada pelo grau de domínio que os seus integrantes possuem do *fundamento*, um conjunto de códigos morais e etiquetas rituais, quase sempre ancorados em narrativas de inspiração bíblica. Assim, na linha de frente estão o *mestre* e o *contramestre* a conduzir o corpo de instrumentistas e entoando os versos das *profecias* aos devotos anfitriões. Representando os soldados de Herodes em perseguição ao menino Deus, os *palhaços* são brincantes mascarados que não ocupam uma posição fixa no cortejo, mas devem observar interditos rituais, especialmente em relação à *bandeira* – com b em minúsculo, o autor refere-se ao estandarte. Os palhaços também controlam o fundamento, a partir do qual desenvolvem as *chulas* que entoam durante as visitas. Principal símbolo do cortejo, a bandeira pode ser considerada o próprio *Santo*, sendo conduzida pela *bandeireira* à frente da folia.

Entre os grupos de foliões na região metropolitana, a saída estende-se até o dia 20 de janeiro, dia de São Sebastião, padroeiro da cidade do Rio de Janeiro. Outra especificidade é o papel do mestre como

dono da *Bandeira* – o B em maiúsculo denota o grupo folião –, sendo responsável pela organização, manutenção e transmissão do reisado.

Em seu livro, Souza nos apresenta as singularidades da Folia de Reis em meio urbano a partir da Bandeira Nova Flor do Oriente, sediada em São Gonçalo, município com a segunda maior população do estado e com cerca de 40% dos habitantes vivendo sob índice de pobreza. No deslocamento ritual pela periferia da cidade, os foliões acionam táticas de negociação para atravessar na madrugada os territórios demarcados por fronteiras materiais, morais e simbólicas.

Tais aspectos são evidenciados na etnografia sagaz viabilizada por uma relação de pesquisa estabelecida desde 2010, mas que remonta a relações familiares e memórias de infância. Nascido e criado no bairro do Mutuá, a autor é vizinho da Bandeira e seu avô foi amigo de Mestre Fumaça, principal interlocutor da pesquisa. Potencializado por essa relação de confiança, que culminou no status de *padrinho da folia*, o que se observa é um trabalho de campo experienciado nas diferentes posições e espaços rituais dos giros, ora apoiando o cortejo pelos bairros de São Gonçalo, ora como anfitrião em sua própria casa. Fotografias, croquis e desenhos de autoria de Souza, inspirados no estilo naïf de Carybé, oferecem um registro sensível dessa dinâmica ao mesmo tempo em que inserem o autor nas situações etnográficas.

Embora reconheça o legado dos folcloristas para o estudo das folias, Souza não constrói um diálogo que permita um rendimento dessas contribuições para além da chave da “sobrevivência”. É pelo acionamento da literatura antropológica, especialmente a abordagem inaugurada por Carlos Rodrigues Brandão, que o autor define o seu enquadramento teórico-metodológico, tomando as folias como um sistema de prestações totais. As folias se realizam na troca e circulação de coisas e pessoas em relações de amizade, parentesco e devoção. Não é sem razão que Souza privilegia em seu estudo a festa do arremate.

No arremate, o mestre e seus foliões são os anfitriões e convidam os devotos e outras Bandeiras para a celebração na qual são redistribuídos os donativos arrecadados no circuito de visitas. Tratando-se de um grande banquete, o arremate é um ritual privilegiado para observação das redes de sociabilidade foliã em operação e das dimensões hierárquicas e agonísticas desse sistema de dádivas.

Dividida em oito capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais, a monografia está estruturada a partir das formulações de Roberto DaMatta sobre a “casa, rua e outro mundo”, dimensões morais definidas relacionalmente pelas quais o autor conceitua os espaços da folia. A partir desse esquema ternário, Souza desenvolve o seu estudo na medida em que segue as peregrinações noturnas pelos bairros de São Gonçalo (rua); a festa do arremate no terreno de Mestre Fumaça (casa); e nos fala dos *saberes carregados* necessários para neutralização de *feitiços* e *bruxarias* (outro mundo).

Nos dois primeiros capítulos, o autor apresenta ao leitor o universo das Folias de Reis e as particularidades da organização social e ritual no meio urbano fluminense. No primeiro capítulo, tomamos conhecimento dos aspectos teórico-metodológicos norteadores da pesquisa, destacando-se as ideias maussianas de fato social total e sistema de prestações totais, as teorias sobre performance e ritual de Victor Turner, e a antropologia do conhecimento proposta por Fredrik Barth. Esse arcabouço teórico é mobilizado em diálogo com os estudos antropológicos sobre folia, destacando-se os

trabalhos de Luzimar Pereira, sobre as dimensões da sociabilidade; de Daniel Bitter, acerca da relação entre coisas e pessoas; e de Wagner Chaves, que trata dos processos de construção e circulação de conhecimento entre foliões.

No segundo capítulo, o autor reflete sobre a sua entrada no campo por meio de laços familiares e o percurso de sua relação com a folia de Mestre Fumaça até se tornar padrinho, quando passa a desempenhar não só o papel de devoto, mas o de mediador cultural. Ao descrever a visita da Bandeira em sua casa, Souza nos oferece uma etnografia do giro desde a perspectiva do anfitrião, fazendo um exercício de objetificação dessa experiência de recebimento da bandeira e das profecias. Nesse relato, os eventuais descompassos entre as ações do antropólogo anfitrião e a expectativa dos cantadores são potencialmente heurísticos para compreendermos o fundamento em jogo.

No terceiro capítulo, é abordada a questão central da obra: como são realizados os giros em meio urbano? Assim, somos levados a acompanhar a peregrinação dos foliões na periferia metropolitana do Rio de Janeiro, onde o transporte público precário e o deslocamento por áreas dominadas pelo *movimento* do tráfico de drogas levam ao acionamento de uma rede de solidariedade e amizade a partir de relações territorializadas. A ideia de tática, elaborada por Michel de Certeau, é utilizada para compreensão das articulações do Mestre Fumaça para ocupar os espaços da cidade quando não há apoio do poder público e é preciso negociar com o poder local.

Para viabilizar os giros na madrugada por diferentes bairros, é acionada uma rede de motoristas de ônibus e vans de aluguel, cujos vínculos de amizade e reciprocidade com o mestre podem viabilizar o transporte a baixo custo. A “lógica da visita”, como cunhou o autor, visa a garantia da integridade dos foliões ao circularem por um território em constante conflito e disputa. A visita ao devoto anfitrião na semana que antecede o giro, torna-se um pretexto para que o Mestre Fumaça avise e convide os moradores da localidade para a jornada na madrugada prevista, negociando a autorização com o *movimento*.

O quarto capítulo nos traz a festa do arremate, quando são consumidas ritualmente as dádivas ofertadas pelos devotos – em geral, doações em dinheiro ou alimentos. Embora os giros na metrópole fluminense aconteçam entre a noite de natal e o dia do padroeiro carioca, a data do arremate corresponde ao dia do santo de devoção de cada Bandeira – o que a singulariza tanto quanto o seu território. No caso da Nova Flor do Oriente, o arremate é realizado no fim de semana próximo ao dia 4 de dezembro, pois a família de Mestre Fumaça é devota de Santa Bárbara. Cada folia realiza os seus giros e arremate, mas esse último ritual congrega Bandeiras de todo o estado, conformando um calendário festivo de sociabilidade, reciprocidade e confraternização de reisados, sendo uma ocasião em que os prestígios e reputações dos promesseiros estão em disputa.

Com o auxílio de croquis, o autor nos oferece uma etnografia atenta às espacialidades e hierarquizações desse encontro de folias no terreno da casa do mestre anfitrião, chamado de *terreiro*, cujo altar recebe as bandeiras visitantes. A festa – e a troca e circulação de dádivas – se estende para a rua, onde vizinhos, familiares e visitantes que não integram as folias se reúnem em torno de carros de som e barracas de comida e bebida. O ritual de *topagem* das bandeiras instaura a contiguidade entre os espaços da casa e da rua, quando os anfitriões deixam o terreiro para receber os promesseiros convidados.

Assim como os giros, a festa do arremate é realizada na madrugada e, na alvorada, os palhaços se apresentam, com danças e versos com forte caráter de improviso, em seus *pedidos de chegada* ao terreiro. O quinto capítulo é dedicado a essa performance lúdica e competitiva, reveladora de como a festa do arremate é “um campo de redistribuição de bênçãos, mas também um campo agonístico” (:161), tensionando e renovando os laços entre os grupos de reisado. As apresentações dos palhaços se configuram como disputas simbólicas de prestígio, que podem descambar para embates corporais. Assim, coloca-se à prova não apenas as habilidades desses brincantes, mas o prestígio do próprio mestre, que deve cuidar para que nenhum fundamento seja transgredido pelo palhaço que representa a sua Bandeira.

Em seguida, um breve capítulo é dedicado à participação das folias no período das eleições municipais. Por meio de convites para apresentações públicas em coretos e palanques da cidade, os grupos de reisado estabelecem relações com candidatos e as facções políticas. Por outra via, a presença de um representante político na festa do arremate confere prestígio e poder a um mestre e sua Bandeira. Nesses períodos, as festas dos promesseiros chegam a ser remarcadas a fim de acompanhar a dinâmica das redes de aliança e de influência política.

A parte final do livro é dedicada ao “outro mundo e rezas fortes”, distribuindo-se por três capítulos constituídos por uma série de relatos em que *rezas e saberes carregados* são colocados em operação para restabelecer a ordem cosmológica ou proteger os foliões. Em geral, são situações de crise e perigo ocasionadas por transgressão de interditos ou em contexto de liminaridade ritual – notoriamente, a realização das jornadas por ruas e encruzilhadas no período da madrugada.

Ao longo desse estudo, o fundamento é uma categoria êmica amplamente destacada. O domínio desses códigos morais e rituais, sobretudo pelo mestre e pelo palhaço, orienta e hierarquiza as formas de sociabilidade e reciprocidade, mas a sua importância não se esgota nos aspectos sociológicos. O controle e o respeito ao fundamento garantem a eficácia da peregrinação devota no território precário e em conflito à margem do Estado e no espaço liminar da rua, suscetível a toda sorte de feitiços e desgraças. Em *Giros Urbanos*, somos apresentados com riqueza etnográfica aos aspectos que singularizam a recriação pelo imaginário popular da viagem mítica dos Três Reis Magos, na periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Lucas Bártolo é Mestre em Antropologia Social pelo Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ) e doutorando nesta mesma instituição. Bolsista CAPES.

RECEBIDO: 10/08/2020

ACEITO: 01/09/2020

RESENHAS

Amadeo, Pablo (ed.). 2020. *Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. [s.i]: Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). 188 p.

MIGUEL CARID NAVEIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR), CURITIBA/PR, BRASIL
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7337-4746](https://orcid.org/0000-0002-7337-4746)

Sopa de Wuhan reúne escritos de quinze pensadores contemporâneos – e da contemporaneidade – de renome internacional: Giorgio Agamben, Slavoj Žižek, Jean Luc Nancy, Franco Berardi, Santiago López, Judith Butler, Alain Baidou, David Harvey, Byung-Chul Han, Raúl Zibechi, María Galindo, Markus Gabriel, Gustavo Yáñez, Patricia Manrique e Paul Preciado. Trata-se de um livro com dezessete textos – Agamben, com três, é o único que multiplica sua participação – divulgados originalmente em jornais, blogs e nas redes sociais em diversos idiomas e escritos em chave de ensaio e crônica no tempo próprio do acontecimento. O tempo abarcado compreende o período entre o dia 26 de fevereiro e 28 de março de 2020. O acontecimento é doença do novo coronavírus (CoviD-19), declarada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020.

As colaborações foram escritas, então, enquanto o impacto global dessa doença ainda era algo incerto, embora a OMS e outros especialistas já conjecturassem naquelas datas a iminente extensão planetária do vírus e a necessidade de se tomar medidas para refrear o contágio e diminuir o número de óbitos. A China, primeira em alertar sobre o vírus e a doença em dezembro de 2019, inaugurou a aplicação de medidas de confinamento e quarentena rigorosas, bem como definiu medidas de higiene e distanciamento social, proibições do contato com doentes e falecidos, etc. Pouco a pouco essas medidas passaram a se disseminar pelo mundo – não sem controvérsias – conforme o vírus SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrom*) avançava globalmente. Alguns governos, mais preocupados com o impacto econômico das regras de isolamento do que com a própria doença – como o dos Estados Unidos e do Brasil, por exemplo –, manifestaram resistência diante das recomendações científicas da OMS.

O livro recolhe, assim, reflexões elaboradas paralelamente a um grande acontecimento inconcluso – a pandemia –, em um cenário ainda indefinido, com sinais que ora foram interpretados como o prelúdio de uma provável catástrofe, ora como algo não muito diferente das epidemias de gripe comum. Para os que destacaram seu potencial de perigo fatal, diminuir seu impacto depende-

ria da aplicação rigorosa de medidas excepcionais de comportamento social, opção escolhida pela maior parte dos governos.

E efetivamente não se tratava de um acontecimento qualquer. Lilia Schwarcz sublinha que o século XXI se inaugura, de direito, com a pandemia do novo coronavírus. Ela adapta ao nosso presente a máxima do historiador Eric Hobsbawm de que o espírito de época de um século não começa necessariamente com sua virada cronológica. Às vezes um acontecimento singular reajusta a posição das peças no tabuleiro, ou proporciona, até mesmo, novas peças, conferindo o caráter marcante ao século, servindo-lhe, portanto, de estopim e “começo”.

Os autores de *Sopa de Wuhan* se encontram divididos quanto ao papel determinante do coronavírus. A maior parte concordaria com Schwarcz, outros nem tanto, pois embora reconheçam a relevância da pandemia, não a enxergam como um ponto de inflexão decisivo. Para os primeiros, o século XXI não será como o que o antecedeu, justamente a partir do coronavírus. Mas por que a pandemia? O que concretamente ela haveria de transformar?

Sabe-se que o SARS-CoV-2 não foi o causador da primeira pandemia da história, nem é a primeira pandemia que as gerações atuais tiveram de enfrentar, nem é, sequer, a primeira epidemia de SARS. Ainda há testemunhas vivas da “gripe espanhola” que em 1918 assolou o mundo, responsável por dezenas de milhões de mortes. Mais recentes foram a gripe asiática e a que ficou conhecida como gripe de Hong Kong, que entre 1957-1960 e 1968-1969, respectivamente, causaram milhões de mortes. Ainda, muitos dos que hoje são adultos lembrarão da chamada gripe aviária, a gripe A de 2009, que provocou centenas de milhares de falecimentos. A primeira epidemia de SARS aconteceu em 2003.

Logo, não foi o caráter pandêmico do novo coronavírus nem o índice de mortalidade dessa doença que lhe conferiram seu caráter diferencial. Outros fatores parecem ter pesado mais. Para os autores de *Sopa de Wuhan*, a diferença radica menos na doença em si do que nas medidas adotadas para contê-la, em suas consequências e implicações, nos novos métodos de controle. Tanto as colaborações que destacam a pandemia como ponto de inflexão para uma nova época como as que se mostram mais céticas quanto ao seu potencial transformador, situam o conjunto de ações dos governos para conter o vírus sob o rótulo bem conhecido de “estado de exceção”. Agamben, que refletiu sobre o conceito em obras anteriores, destaca três aspectos decorrentes do estado de exceção que se refletem na pandemia: o deterioro das relações sociais; a vida nua como valor supremo; e o controle jurisprudencial e biopolítico da população. Afinal, para o filósofo, a pandemia instaurou um estado de exceção *stricto sensu*: a vida, capturada pelo Estado, situada acima de tudo; o vivente abandonado ao Direito; a lei que suspende a lei e os direitos dos cidadãos com a justificativa do bem maior ou da necessidade.

A diferença entre as duas posições expostas em *Sopa de Wuhan* consiste em que para uns – na verdade, a maior parte dos autores – o coronavírus escancarou o esgotamento do sistema neoliberal e os limites das políticas do capitalismo hegemônico, preparando, conseqüentemente, um terreno fértil para sua transformação. Para outros autores – a menor parte deles – a doença revela um contexto onde o estado de exceção se mostra com toda sua força, agora expandido *intra muros*, sendo menos otimistas sobre a possibilidade de regeneração da vida social que o contexto da pandemia pudesse por si mesmo ocasionar.

Para Agamben, por exemplo, a pandemia não só impede a possibilidade de uma transformação positiva do contexto político e das relações sociais, como parece ser o laboratório que acentuará o estado de exceção, deixando como rastro para o futuro pós-pandemia a diminuição da liberdade, um curto-circuito ainda mais severo das relações de contato e uma maior desumanização.

Já a perspectiva de Žižek é a que mais contrasta pelo seu otimismo. O filósofo esloveno vê a pandemia como uma oportunidade de reviravolta contra o capitalismo e seu regime de desigualdades. A doença é comparada ao golpe dos cinco pontos – ataque mítico das artes marciais que precisa de um tempo para provocar seu efeito fatal em quem o recebe, popularizado no filme *Kill Bill 2* –, metáfora de um impasse que culminará com a implosão do capitalismo, sistema na realidade já esgotado. A proposta de Žižek seria: confiar na ciência, fortalecer as instituições globais, apostar em um comunismo matizado como modelo de referência.

Entre esses dois polos, cada autor de *Sopa de Wuhan* oferece sua leitura e vivência da pandemia, no geral apontando para o que poderá surgir a partir dela. Embora o estilo mais ensaístico das colaborações não se baseie *stricto sensu* em pesquisas acadêmicas tradicionais, pode-se reconhecer no tipo de reflexão de cada colaborador os temas e propostas que caracterizam suas trajetórias investigativas: o paradigma da exceção de Agamben; a influência das tecnologias na transformação dos regimes de subjetividade na contribuição de Preciado; as metáforas extraídas do cinema no caso de Žižek; a comparação entre Oriente e Ocidente de Byung-Chul Han; os ritmos do corpo e seu engajamento semiótico na análise de Berardi; o ativismo combativo de María Galindo, para citar apenas alguns.

Várias contribuições destacam o papel protagonista das novas tecnologias. Afinal, foi a digitalização dos sistemas de saúde e de comunicação que possibilitou o seguimento quase simultâneo da evolução da doença. Os números de contágios, mortes, casos ativos, taxa de ocupação dos hospitais, etc., começaram a ser repassados pela grande mídia imediatamente após sua divulgação pelas autoridades sanitárias. Nunca antes a cidadania em geral esteve tão bem e tão mal-informada do transcurso de uma doença como no caso do novo coronavírus. Nunca tão rapidamente. Tão bem, porque a velocidade do registro e da divulgação da informação detalhada foi verdadeiramente inusitada. Tão mal, porque hipóteses e teorias sobre a origem da pandemia, seu desenvolvimento e consequências, muitas vezes mais direcionadas por confabulações ideológicas ou objetivos escusos do que por avaliações mais objetivas, começaram a pulular na internet e na mídia mais sensacionalista. Com a rapidez e capilaridade típicas das redes sociais, a pandemia revelou uma infodemia tão contagiosa e difícil de conter quanto a própria doença.

A ciência do cálculo, capaz de registrar rapidamente os efeitos do coronavírus em nível global e de fazer projeções sobre seu possível desenvolvimento, foi acompanhada pela política do controle bio-tecno-informativo: celulares, internet, GPS, sistemas de reconhecimento facial, câmeras com medição térmica, drones, entre outros, foram postos a serviço da maquinaria estatal de ação contra o coronavírus. As polícias, e em alguns casos os exércitos, foram mobilizados para implementar e fiscalizar o cumprimento das medidas: assistíamos a uma espécie de guerra em tempos de paz, um conflito silencioso que deixava as ruas desertas, os comércios fechados, transformando cada cidadão em um potencial inimigo (ou aliado).

Em seu ensaio, Byung-Chul Han destaca a *expertise* chinesa no uso dessas ferramentas. Sem leis de proteção de dados que limitem o acesso à informação, como as que imperam em outros países, e com um sistema digital de seguimento e controle da população operativo antes do surgimento da pandemia, as ações da China se mostraram mais efetivas no controle da doença do que em países europeus, por exemplo. Por isso, para Han, talvez o estado de exceção saia da pandemia reforçado e não enfraquecido; as mudanças sociais, se acontecerem, serão consequência da mobilização cidadã e pouco deverão ao coronavírus.

Assim como a trajetória de pesquisa dos autores transparece nas reflexões apresentadas – e por isso *Sopa de Wuhan* é algo mais do que apenas crônicas ou relatos da pandemia – percebe-se também a influência dos contextos nacionais de cada colaborador em sua reflexão. Resta saber, por exemplo, se um autor que vivesse em um país negacionista – cujo governo optasse por permanecer relapso quanto às medidas excepcionais de proteção – seria mais sensível ao Estado de negação que ao Estado de exceção. E, nesse sentido, talvez não seja casual que a contribuição de Judith Butler foque principalmente as carências do sistema estatal norte-americano de saúde e os limites da perspectiva neoliberal para tratar um evento que reclama os valores da solidariedade e uma perspectiva de ação global.

Grande transformação ou extensão e fortalecimento do Estado de exceção? O que *Sopa de Wuhan* deixa claro é que a pandemia abriu um espaço imaginativo que, se não era completamente insuspeito antes dela, não contava com o aval de um evento global tão concreto, repentino e mobilizador quanto o novo coronavírus. Incluída como epígrafe inicial de seu livro *Deleuze & Guattari: El deseo y lo social*, Manuel Murillo resgata uma frase da cineasta argentina Lucrecia Martel que convém citar aqui: “Lo único real es el deseo. Y el deseo es una sopa, un caldo, donde estamos todos metidos”.

Miguel Alfredo Carid Naveira é Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Professor Associado da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

RECEBIDO: 18/01/2021

ACEITO: 28/01/2021

RESENHAS

VILAÇA, Aparecida. 2020. *Morte na Floresta*. São Paulo: Editora Todavia. 56 p.

CAROLINE LEONARDI DE QUADROS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR), CURITIBA/PR, BRASIL

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-8181-5388](https://orcid.org/0000-0002-8181-5388)

O ano de 2020 ficará marcado pelo advento da pandemia do Covid-19, uma doença causada por um vírus do tipo corona que, em decorrência da relação predatória de humanos para com não humanos, tornou-se uma afecção altamente contagiosa entre nós. A quantidade de vítimas que contabiliza em diversos países definitivamente assusta. No Brasil, em meio ao negacionismo – inclusive por parte de governantes –, o vírus encontrou um local favorito para se disseminar, já que não pode ocorrer a devida adoção de medidas de proteção mundialmente reconhecidas como eficazes para diminuir o contágio. O resguardo em casa, a quarentena, foi possível apenas para alguns grupos de trabalhadores e estudantes; além disso, a medida de restrição à circulação funcionou/funciona de forma muito parcial para prestadores de serviços, para grupos sociais que, desde o início, não tinham local para resguardo e, também, para aqueles que são impossibilitados de realizar seu isolamento. Por isso, entre os números de vítimas fatais, nota-se que o vírus massacra, principalmente, trabalhadoras e trabalhadores pobres, negras e negros e indígenas.

Morte na floresta, escrito pela professora do Museu Nacional (vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro), Aparecida Vilaça, foi lançado em maio de 2020, poucos meses após o anúncio do surto pandêmico pela Organização Mundial da Saúde, em 11 de março. Nele, a antropóloga expressa a negligência que afeta os povos indígenas brasileiros, tanto nesse como em vários outros momentos epidêmicos e pandêmicos. Dessa forma, o livro apresenta a experiência dos povos indígenas frente ao descaso e desrespeito com a saúde, tendo em vista as particularidades existentes em relação a processos de cura e adoecimento, particularidades essas que, conforme a autora avança nos capítulos, demonstram-se como alvo do aparato colonial.

O livro é organizado em sete capítulos. O primeiro, intitulado “Somos todos indígenas”, traça o caminho da Covid-19 nas comunidades indígenas, desde sua chegada até maio de 2020, momento retratado pela autora, em que a doença passara a afetar, principalmente, os povos do Alto Solimões e do Alto Rio Negro, a oeste de Manaus, no estado do Amazonas. A autora apresenta a ideia de que essa seria a primeira vez em que “nós, os invasores” experienciamos a mesma doença com a mesma vulnerabilidade física, seja pela falta de anticorpos, seja pela inexistência de remédios. Apresentada a ideia,

que à primeira vista parece inegável, a autora determina os fatores que logo diferenciam as experiências pandêmicas entre indígenas e não indígenas.

Deve-se pontuar, como inicial diferença, a relevância que os falecimentos dos velhos e velhas têm nas comunidades abordadas. São vários os povos, por toda extensão do território brasileiro, que choram essas vidas, por serem os velhos os que possibilitam a continuidade da transmissão de saberes. Outro fator diverso, segundo a autora, se dá pelo descumprimento, por parte das instituições governamentais em franco desmonte, das medidas de fiscalização à preservação do meio ambiente ou das ações de assistência à saúde.

À vista da saúde indígena o descaso se mostra especialmente pela subnotificação dos casos de indígenas acometidos pela Covid-19, principalmente daqueles em contexto urbano, e em momento pré-pandemia, na pulverização por parte de agentes de saúde que comparecem nas comunidades sazonalmente. Essa última condição faz com que casos urgentes ou de gravidade sejam dirigidos a hospitais maiores nas cidades e dessa forma a assistência especial acaba, na medida em que o paciente indígena divide a fila de espera com o não indígena dependente do Sistema Único de Saúde, o SUS. A negligência ao atendimento especial à saúde indígena gerou uma movimentação dos povos, que encontraram, com esforço, uma solução por meio de arrecadações *online* e construção de barragens sanitárias nas vias que dão acesso às aldeias, para que assim pudessem assegurar isolamento social. Isolamento, esse, que busca dificultar a entrada de um vírus contaminante que ingressa com muita facilidade por meio de agentes dos órgãos de fiscalização e, também, pelos invasores de suas terras, que usaram da atualidade da pandemia como um escudo, ou cortina de fumaça, para ampliar suas ações ilegais.

No segundo capítulo, chamado “Cinco séculos de epidemias”, Vilaça traz um cenário cronológico que remete aos contágios de doenças estranhas aos indígenas no século XVI em diante. A partir de um relato sobre a varíola em uma missão jesuíta, a autora demonstra como os missionários curavam o que eles mesmos levavam aos aldeamentos onde ocorria a catequização católica. A antropóloga enfatiza e relembra, pois, o papel das missões religiosas ou frentes de contato para pacificação que, além da atribuição preponderante no esbulho de terras indígenas, também foram determinantes na disseminação de patologias exógenas que adentraram – e hoje continuam a adentrar – os territórios dessas comunidades. São muitas as doenças levadas nos presentes diversos, nos alimentos, nas roupas; objetos e corpos que movimentaram epidemias de gripe, pneumonia, tuberculose, varíola, todas doenças avassaladoras na vida dos povos contatados.

Nesse mesmo capítulo, Vilaça redige relatos sobre a violência e as doenças levadas aos Wari’, contatados em 1961, povo indígena com quem trabalha há décadas, além de trazer relatos entre os Yanomami e o transtorno vivenciado com a invasão de garimpeiros em suas terras da década de 1980 até o presente período. As narrativas contêm cenas marcantes que expressam a enorme hostilidade destinada aos povos indígenas recém-contatados e, com frequência, deslocados compulsoriamente. Também mostram como na agência própria de fugir das doenças alheias, eles acabavam por morrer nas trilhas da floresta em meio a outros corpos adoecidos.

Dado o intuito dos povos indígenas em fugir mato adentro, o terceiro capítulo, “O ‘isolamento social’”, revela o movimento já antigo de resguardo realizado por povos indígenas frente à invasão de

suas terras e as mazelas que acompanham esse apoderamento. Esse isolamento, assegurado a partir da mobilidade para espaços distantes do avanço dos brancos, é um dos motivos aos quais a autora atribui a sobrevivência de muitos povos. Hoje, em contrapartida a essa prática antiga, são os povos voluntariamente isolados do Sudoeste amazônico que correm maior perigo, por se encontrarem em áreas incertas no cenário legal e constantemente invadidos pelos personagens já recorrentes: mineradores, madeireiros, garimpeiros e missionários religiosos. Com o advento da Covid-19, esses sujeitos propagadores do vírus agem sem preocupações, pois suas ações certamente obterão a aprovação do atual governo.

A este respeito a autora ressalta a nomeação – mais tarde, indeferida – de um missionário evangélico para conduzir a Coordenação Geral de Índios Isolados e Recém-Contatados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Importante ressaltar que, mesmo com a designação suspensa, a Frente Parlamentar Evangélica conseguiu a aprovação de um projeto de lei que autoriza a entrada de missionários nas áreas indígenas sob a justificativa de dar-lhes assistência; esse dito auxílio, no entanto, não seria necessário caso as comunidades pudessem ter autonomia sobre seu isolamento.

Além dos problemas gerados para os povos isolados ou recém-contatados, a pandemia do novo coronavírus também impacta as comunidades com elevado contato com não indígenas. Essas comunidades, geralmente aldeadas perto de cidades, dependem dos serviços de centros comerciais para assegurar a alimentação e acesso a benefícios governamentais; além disso, grande número desses grupos vive em terras pobres para o plantio e sofre com a impossibilidade da caça e da pesca, o que denota essa dependência. Enquanto algumas comunidades vinham, há tempos, se preparando para estabelecer uma autonomia alimentar a partir de roçados, como é o caso dos Ashaninka no Acre, outros grupos não conseguiram romper esse ciclo de sujeição aos deslocamentos para a cidade. Sendo assim, como Vilaça bem destaca, os caminhos que tomam para a compra de suprimentos e saques de auxílios (seja os oriundos do Programa Bolsa Família ou os do Auxílio Emergencial) os colocam em constante risco.

O capítulo “Espíritos, xamãs e doenças” apresenta, por sua vez, uma reflexão acerca dos agentes patógenos na perspectiva indígena. Esses agentes sempre são alheios, como já fora explicitado, podem ser invasores, mas também, em um entendimento expandido sobre a humanidade, podem ser espíritos de animais, plantas, espíritos dos parentes que já se foram, feitiçaria de humanos. Essa relação com não humanos, salienta Vilaça, é uma das causas da moralidade do cuidado indígena, em que cuidar é evitar que esses agentes busquem gentes para si, sendo que uma das formas de capturar gentes advém do adoecimento e da possibilidade de morte. Cuidar aqui é, portanto, estabelecer proximidade. Entre os Wari’, exemplifica a pesquisadora, a pessoa adoentada em casa ou no hospital jamais permanece desacompanhada, assim como jamais é vista como um agente patogênico. Segundo a autora, a pessoa doente vive em um limbo entre o mundo dos vivos e o mundo dos espíritos, e dessa forma a proximidade de parentes vivos serve para recordar à pessoa seu lugar junto a eles. Fazer e continuar parentesco é curar, mesmo com a administração de medicamentos ou com a ideia de domínio das doenças pelos humanos levada pela catequização evangélica. O melhor remédio ainda é a proximidade.

No quinto capítulo, “A civilização viral”, Vilaça retorna às críticas e, a partir de uma metáfora, equipara o vírus e toda sua potencialidade de transformar células em réplicas trabalhadoras de si mesmo com a invasão europeia e sua transcrição de comportamentos e formas de viver a tudo que seja

diverso. No penúltimo capítulo, intitulado “O equívoco de virar branco”, a autora demonstra a capacidade de criação através da apropriação, por parte dos índios, de elementos não indígenas, ressaltando interesses opostos aos da característica predatória e viral. Revela, assim, o interesse das comunidades em perceber a alteridade e prezar pela multiplicidade: não há um desejo de virar o outro em definitivo; todavia existe, sim, interesse em boas trocas.

Depois de ter explorado o contínuo descaso em prol da colonialidade e, por outro lado, a resistência e apropriações criativas dos indígenas, Vilaça destaca no sétimo e último capítulo, “Reconectando”, como o vírus que perambula pelos corpos tem o papel, ou deveria ter, de recordar o emaranhamento em que estamos entrelaçados, humanos e não humanos. A autora ressalta que na narrativa indígena um elo danificado nesse emaranhado conduz a danos a muitos outros. Sendo assim, a já mencionada relação predatória dos humanos para com não humanos oferece um caminho destrutivo. A perseguição e humilhação advindas de não indígenas em relação às histórias que recontam o perigo dessa predação tornam esse emaranhado invisível. Estando essas histórias ocultas, mais fácil de serem estabelecidas por invasores como marcas da mentira, da crença, da dicotomia do bem e do mal. Essa invisibilidade da conexão nos custa o meio ambiente e, por conseguinte, nossas vidas e o mundo como os conhecemos.

Aparecida Vilaça nos faz rememorar que, mesmo conhecendo as narrativas que alertam para o fim do “mundo como ele é” (a partir da objetificação de seus recursos, do salvamento de pequenos espécimes como exemplares do que fomos e tivemos), a sociedade viral continua a procurar outros locais e outros corpos para replicar seus modos. Mesmo sendo um livro-denúncia, as páginas mostram que esse triste período pode ser um empurrão para mudança. A pandemia não terminou até o momento de escrita dessa resenha, em outubro de 2020; pessoas seguem morrendo, biomas brasileiros estão sendo destruídos pelo fogo criminoso do agronegócio e a fumaça chega às cidades onde as máscaras já dificultavam a respiração. Os povos indígenas, seus xamãs, seus intelectuais e contadores de história seguem a avisar.

Caroline Leonardi de Quadros é Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná e mestranda em Antropologia e Arqueologia nesta mesma instituição. Bolsista CAPES.

RECEBIDO: 17/10/2020

ACEITO: 26/01/2021

RESENHAS

Barbosa Jr., Ademir. *O corte: provocações sobre o abate religioso*. São Paulo: Pluralidades, 2020. 44p.

PATRÍCIO CARNEIRO ARAÚJO

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB), REDENÇÃO/CE, BRASIL
[HTTP://ORCID.ORG/0000-0001-5901-945X](http://ORCID.ORG/0000-0001-5901-945X)

O abate religioso de animais é uma prática presente em várias expressões religiosas. Considerando o campo religioso brasileiro, judaísmo, islamismo, candomblé e umbanda são algumas das religiões que mantêm essa prática como parte constitutiva do seu arcabouço litúrgico e ritualístico. Curiosamente, nos últimos tempos tem havido muitas tentativas de criminalizar essa ação, quando realizada pelos afro-religiosos. Uma querela em torno da constitucionalidade dessa prática (Recurso Extraordinário 494.601), que começou no Rio Grande do Sul, chegou ao Supremo Tribunal Federal e teve fim no ano de 2019 é um bom exemplo de como o abate religioso de animais tem sido alvo de questionamentos. Mesmo algumas lideranças das religiões afro-brasileiras têm levado a cabo movimentos de revisão dessa prática, despertando a curiosidade da academia e a reação de religiosos mais ortodoxos.

As ciências humanas e sociais – ainda mais a Antropologia da Religião –, sempre se interessaram pelo tema do sacrifício, sendo este um dos seus temas de pesquisa prediletos. Eu mesmo analisei parte desses movimentos no livro intitulado *Candomblé sem sangue? Pensamento ecológico contemporâneo e mudanças rituais na religiões afro-brasileiras*, quando discuti algumas das motivações endógenas e exógenas ao candomblé que têm levado à supressão do uso de sangue animal nessas religiões e a sua substituição por outras matérias também tidas como portadoras de sacralidade. Tanto a justificativa quanto a explicação da abolição desses usos aparecem não só nos estudos acadêmicos, mas também numa literatura que surge a partir daqueles que lideram esses movimentos. Tal produção pode ser muito útil aos pesquisadores para melhor compreender os sentidos atribuídos a essas mudanças tão profundas nos complexos ritos dessas religiões.

O corte: provocações sobre o abate religioso, de autoria de Ademir Barbosa Jr. (Pai Dermes), lançado em julho de 2020 no Brasil, pela editora Pluralidades, pode ser compreendido como o que há de mais atual na literatura endógena referente às religiões afro-brasileiras, no que diz respeito às discussões suscitadas pelos movimentos revisionistas que propõem a abolição do abate religioso nessas religiões e que têm se disseminado por diferentes regiões do país.

O livro é composto por 44 páginas, nas quais estão distribuídas uma Introdução (:7), uma primeira parte, constituída pelo capítulo intitulado “O corte como fundamento” (:9-25), uma segunda parte, composta pelo capítulo ao qual o autor chamou “O fundamento sem corte” (:27-35), as referências bibliográficas (:37-38) e um significativo Anexo (:39- 43), contendo um depoimento da Iyá Senzaruban, ialorixá do Ilê Axé Iyá Tundê, terreiro de candomblé ao qual o autor pertence e que reivindica o pioneirismo na abolição do abate religioso de animais.

Antes mesmo da Introdução, na página 5 (que no livro não aparece numerada), a dedicatória não deve passar despercebida aos leitores, principalmente àqueles que se dedicam a pesquisar essas religiões. Nesta, Barbosa Jr., numa sugestiva atitude, dedica o livro “Para as iabassês, cozinheiras que sacralizam sabores e saberes”. Como se pode perceber, a dedicatória estabelece uma relação direta entre o conteúdo do livro e o campo da alimentação no mundo dos terreiros, direcionando, já no início, o público com quem o autor deseja dialogar. A relação criada também entre o abate religioso e as iabassês não deixa dúvidas de que o sacrifício ritual de animais possui um estreito vínculo com as culturas alimentares dos terreiros.

Depois de anunciar o conteúdo do livro – uma leitura dialética do abate religioso nas religiões tradicionais de terreiro –, o autor também comunica na Introdução seu desejo de que haja um respeito mútuo entre os praticantes das diferentes modalidades de religiões afro-brasileiras e evoca a população afro-religiosa a pensar essa prática a partir das diferentes formas de cultuar as divindades, seja com ou sem o uso de sangue animal. Em suas palavras: “Meu maior desejo é que o livro fomenta o respeito entre os irmãos que praticam, ou não, o corte e abra caminhos informativos para pesquisadores e o público em geral”. (:7).

Na primeira parte da obra, Barbosa Jr. explica em que consiste o corte e seus significados nas religiões afro-brasileiras, apresentando também um resumo das críticas a essa prática e expondo o que seria a base para essa crítica do senso comum: a negação da sacralidade do ato, acusação de crueldade, confusão com as categorias dos animais utilizados no corte e atribuição equivocada de formas não praticadas de corte, envolvendo imposição de sofrimento aos animais. Para o autor, tais críticas, além de revelarem a ignorância sobre o corte, também refletem a perseguição a essas religiões, incentivada por uma mentalidade preconceituosa, perceptível no livro *Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios* (1997), de Edir Macedo, bispo da Igreja Universal do Reino de Deus, de orientação neopentecostal.

Barbosa Jr. discorre a respeito do corte praticado no candomblé e já abolido em muitas expressões da umbanda. Contudo, tem o cuidado de alertar para o fato de algumas dessas comunidades religiosas ainda manterem o corte, inclusive com o aval das entidades espirituais que, em casos extremos, o exigem para salvar a vida de alguém, como ele explica na página 14. A partir da página 15, tem-se a discussão da relação entre o corte e o consumo de carne. Grosso modo, o autor, mesmo afirmando não praticar o corte, defende respeito à prática, já que esta, dentre outros aspectos, estaria associada à soberania alimentar das populações afro-religiosas, como defendem os religiosos e pensadores que ele mobiliza para respaldar sua argumentação: Iyá Omindarewa, Mãe Stella de Oxósse, Pierre Verger, Raul Lody e outros. Àqueles que discordam da prática, Barbosa Jr. lembra que o axé presente no sangue também pode ser encontrado em outros elementos da natureza, seja do reino animal, vegetal ou mi-

neral (:19). Ele termina essa parte reafirmando que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, assegura a liberdade religiosa e de crença, motivo pelo qual projetos de lei de proibição do corte, como o que fora aprovado em Piracicaba (SP), em 2010, não pode se efetivar.

Na segunda parte do livro, Barbosa Jr. reafirma a figura de Agenor Miranda como o principal responsável pelo embasamento teológico do abandono da prática do corte nos terreiros. Após citar Agenor, menciona o babalawô cubano Alawowwo Samyer Phurull, vindo ao Brasil recentemente para divulgar um modelo de culto aos orixás sem uso de sangue animal. À figura desses dois sacerdotes ele liga duas sacerdotisas: Iyá Senzaruban e Mãe Solange Buonocore, ambas com terreiro em São Paulo e responsáveis pela abolição do uso do corte.

Para o autor, não há dúvidas: mesmo sendo Agenor Miranda o precursor, quem primeiro aboliu o uso de sangue no candomblé no Brasil, foi sua ialorixá: Iyá Senzaruban. Isso teria se dado em 1992, 25 anos antes de Mãe Solange anunciar sua primeira iaô iniciada sem sangue, em seu terreiro de Guarulhos. Estaria resolvida a questão do pioneirismo. E o autor comprova isso explicando que “[...] o primeiro iaô sem cortes (hoje Ebômi Tata Mutaladecy) foi feito por Iya Senzaruban em 1992. E, desse momento até agosto de 2019, contam-se 10 ogãs, 05 equedes, 22 iaôs, 12 ebômis, 09 ialorixás e 01 babalorixá preparados por Iya Senzaruban no Ilê Iya Tundê”. (:30). Depois disso, Barbosa Jr. trata rapidamente dos elementos que substituem o sangue nesse novo modelo de culto, e afirma que, mais difícil do que convencer os orixás com a nova dieta, é dialogar com os próprios religiosos que não admitem abdicar do corte. Outro esforço feito por ele é o de dissociar o candomblé sem corte dos modelos de dietas vegetarianas e veganas. Para tanto, assegura que uma coisa não está necessariamente ligada a outra, fato comprovado pelas falas de Mãe Solange e Iyá Senzaruban.

Todas as informações apresentadas por Barbosa Jr. são confirmadas pela Iyá Senzaruban, em um depoimento concedido ao autor, exclusivamente para o livro, em 04/08/2019. A declaração é muito expressiva e elucidadora, trazendo dados biográficos dessa ialorixá que explicam como os próprios orixás resolveram não aceitar mais o uso de sangue em seu culto. Por esse motivo, é fundamental ler o Anexo para se compreender o conjunto da obra.

No livro, o reduzido número de páginas e a simplicidade da linguagem utilizada não devem ser confundidos pelo leitor apressado. Trata-se de um importante marco nas discussões acerca do processo de abolição do sacrifício de animais em algumas expressões afro-religiosas que tem despertado muitos debates dentro e fora dos terreiros. O fato de Barbosa Jr. ser um sacerdote e intelectual, que há muito tempo vem pensando sobre a religião, inclusive por meio da edição de livros e de discussões em diferentes mídias, aumenta ainda mais a importância de sua publicação. Suas ideias apresentam um grande potencial de subsidiar a discussão entre religiosos e pesquisadores, além de apresentar o marco temporal e contextual exato da abdicção do uso de sangue no candomblé. Segundo ele, não pode haver dúvidas: foi Iyá Senzaruban quem primeiro adotou essa prática de forma mais organizada. Também foi ela a primeira a assumir isso publicamente. Mãe Solange Buonocore só viria a público nesse sentido 25 anos depois de Senzaruban.

Outro mérito do livro é demonstrar que se a abolição do sacrifício não é consenso entre os religiosos, sua prática também não é. De certa forma, os grupos apenas adotariam aquilo que a tradição

lhes passou, mesmo que em alguns casos discordem dela. Barbosa Jr. repete ao longo do livro sua disposição em dialogar com seus pares. Isso nos leva a entender que, em se tratando dessas mudanças no campo afro-religioso, as práticas ligadas ao uso do abate religioso encontram-se em acaloradas negociações. Nesse sentido, nem é possível dar uma palavra final a respeito delas e nem prever como tudo será daqui a dez anos, por exemplo. Porém, uma das conclusões que se pode tirar do livro deste intelectual e sacerdote é que, independentemente do posicionamento pessoal, fica cada vez mais difícil manter-se indiferente a essa questão.

Patrício Carneiro Araújo é Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Em 2020 realizou pós-doutorado em Antropologia Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

RECEBIDO: 31/08/2020

APROVADO: 05/01/2021

RESENHAS

LACERDA, Paula Mendes. 2015. *Meninos de Altamira: violência, “luta” política e administração pública*. Rio de Janeiro: Garamond. 328 p.

VICTOR CEZAR DE SOUSA VITOR

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB), BRASÍLIA/DF, BRASIL
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-1622-7368](https://orcid.org/0000-0003-1622-7368)

Em livro intitulado *Meninos de Altamira: violência, “luta” política e administração pública*, a antropóloga Paula Lacerda remonta etnograficamente um episódio marcante da criminologia brasileira conhecido como o “caso dos meninos emasculados de Altamira”. Como fruto de sua tese de doutoramento em Antropologia Social no PPGAS/MN/UFRJ, tal empreendimento etnográfico buscou compreender a construção do “caso” polêmico em torno de uma série de desaparecimentos, mutilações (ou emasculações), sequestros e assassinatos de crianças, ocorridos no referido município, localizado a 720 km da capital do Pará, entre 1989 e 1993.

A mobilização social empreendida por familiares das vítimas para que os crimes se tornassem dignos de serem investigados, julgados e, assim, reconhecidos como um “caso” – tanto pela perspectiva policial quanto pela perspectiva jurisdicional do referido contexto –, perpassou o sensível esforço de textualização dos testemunhos de dor, sofrimento e luta de familiares por um desfecho que abarcasse o direito à informação como um dos elementos centrais à dignidade do luto.

Lacerda acompanhou a movimentação coletiva em prol da (re)constituição dos fatos a serem investigados criminalmente, percorrendo uma diversidade de versões em disputa, entre familiares das vítimas, população local, inquéritos documentados, mídia local, grupos religiosos, agentes estatais e policiais. No entanto, a conformação do “caso” via trajetória do Comitê em Defesa da Vida da Criança Altamirense foi o principal norteador da pesquisa de campo. Tal norte ganhou destaque junto aos antecedentes históricos da articulação política empreendida pelos familiares das vítimas, remontando a mobilização na Transamazônica, composta predominantemente por ativistas religiosos envolvidos com a Prelazia do Xingu, contexto histórico esse ecoado em seu campo de investigação.

A organização dos capítulos da obra mantém uma interlocução precisa com a constituição da mobilização social de familiares em Altamira, ao reproduzir a divisão da narrativa etnográfica seguindo “o curso pelo qual os crimes foram transformados em uma ‘causa’ e em um ‘caso’” (:48). Assim, são marcadores temporais do arranjo interno de sua escrita: “O caso dos meninos emasculados de Altamira” (capítulo um); “Então nós fomos para a rua!” – Os sentidos da mobilização” (capítulo dois);

“Recursos, estéticas e experiências: entre a dor e a política” (capítulo três); “A Instrução Policial” (capítulo quatro); “A luta por justiça” (capítulo cinco); e “A ausência de explicação, o horror e as relações: perspectivas finais”.

Entre as principais temáticas levantadas pela obra, estão: a relação intrínseca entre a construção da “causa” (ato político, ativismo e mobilização) e a conformação do “caso” (produto a ser julgado pelo poder público); o agenciamento estigmatizante do descrédito acerca das formas de cuidado materno como elemento de deslegitimação das “denúncias”; a dimensão inexplicável e indizível da barbaridade dos crimes de “emasculação”; a “politização das violências” por familiares e apoiadores como estratégia de não banalização dos crimes; e a linguagem da “dor” e do “sofrimento” como uma das potencialidades de publicização da injustiça e do descaso rotinizado pelo poder público.

Ao atribuir um estatuto epistemológico à noção de “caso” investigativo – explicitando, assim, a produção da verdade no âmbito das práticas de (in)justiça –, um dos pontos-chave de sua etnografia ficou a cargo da constatação de que “sem que houvesse mobilização a partir dos ‘crimes’, não haveria o ‘caso’ enquanto tal” (:48); ou, nem mesmo “um processo judicial” como instrumento de legitimação da defesa de direitos.

A maioria das vítimas – crianças e pré-adolescentes entre 8 a 15 anos de idade –, eram filhos de mães solteiras que trabalhavam para complementar a renda familiar. Diante de tais marcadores sociais da diferença e da desigualdade, o delegado que tratou preliminarmente dos “casos”, justificou a série de acontecimentos agenciando justamente tais vulnerabilidades como produto de responsabilização das mães, sob o prisma da ausência de “cuidado” com os próprios filhos. Assim, através da produção do “caso” como acontecimentos não cotidianos, Lacerda sinaliza como as famílias buscaram ser levadas a sério perante a Justiça e o Estado brasileiro, necessitando, primeiramente, reivindicar simultaneamente o estatuto de sujeitos de direito de seus filhos e de mães responsáveis.

A discrepância acerca do número de vítimas estabelecido entre os grupos em disputa também se tornou um operador etnográfico para a investigação de controvérsias narrativas em torno do “caso”. Desse modo, segundo Lacerda, “o número de vítimas, sempre variante, pode referir-se ao ‘caso’ como composto por 5 vítimas (aquelas cujos crimes foram a julgamento no processo judicial), 26 (o número referido pelo movimento social formado pelos familiares das vítimas, incluindo desaparecidos e sequestrados), 7 (as vítimas incluídas no inquérito policial que dá origem ao processo judicial), 44 (uma soma entre casos de Altamira e do Maranhão) ou mesmo 14, como vimos na notícia de publicação recente, comentada na nota seis. Sobre esta última contagem, é impossível supor de onde teria partido” (:27).

Ao longo do arranjo do texto, é possível notar que a escrita da antropóloga evidencia seu empenho em interpretar todo o complexo comunicativo (discursos, expressões emocionais e silêncios) que as mulheres, mães ativistas e seus familiares mobilizaram em diversos contextos de disputa por legitimidade e reconhecimento público das atrocidades que constituíram os crimes. Para tanto, Lacerda lança mão de uma pluralidade de linhas teórico-metodológicas ao longo de sua análise. Dentre as principais, estão: pensar o Estado como forma de classificação e de regulação padronizada de sujeitos cujo próprio ente nega reconhecimento e direitos fundamentais, em diálogo com reflexões de Michael Herzfeld e Antônio Carlos de Souza Lima; a formação de ativismos e de sujeitos políticos via construção da denún-

cia pública de situações de violência, mobilizando Max Weber, Luc Boltanski, John Comerford, Maria Claudia Coelho, Moacir Palmeira, Andréa Zhouiri, Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, entre outros; a solidariedade como qualificativo moral diante do sofrimento alheio e do morrer, recuperando, respectivamente, as proposições de Susan Sontag e Nancy Scheper-Hughes; especificidades presentes no ativismo de mães e mulheres frente a instituições jurídico-estatais de poder, a partir das considerações de Veena Das, Wendy Brown, Adriana Vianna e Juliana Farias; a produção de diferentes perspectivas acerca de sentidos de justiça, inspirado em leituras de Clifford Geertz e de Paul Ricoeur; e o processo de apagamento político de detalhes em experiências de violência, formulado por Rebecca Saunders.

Também merece destaque o empenho da autora em não reduzir a dimensão emocional e irreparável que “o caso dos meninos emasculados” atingiu para as vítimas e seus familiares, ao longo dos anos de construção da demanda por justiça. Tal cautela adotada por Lacerda revela o seu compromisso ético com as formas de classificação e interpretação de suas interlocutoras ativistas sobre os crimes, ao rememorarem as atrocidades cometidas com seus filhos e familiares. Nesse sentido, percebendo as “emasculações” como uma “violência extraordinária”, os familiares comunicavam a impossibilidade de reparação pelo mal causado.

Sobre a dimensão jurídica de reparação, o dilema moral em torno de familiares das vítimas receberem ou não benefícios indenizatórios do Estado foi classificado por Lacerda como etnograficamente revelador de percepções dos familiares “sobre si mesmos enquanto ‘fracos’” (:285). No entanto, tais benefícios as despertavam também como “‘fortes’ e ‘persistentes’” (*ibidem*), em um campo de classificações de demandas sociais entre “responsabilidades rotineiras” e “extraordinárias” a serem garantidas pelo Estado.

Levando em consideração o contexto em que as famílias de Altamira eram enquadradas socioeconomicamente, as pensões como “direitos extraordinários” ainda pareciam manter uma vinculação de significação com “direitos rotineiros” que deveriam ser garantias básicas do Estado à população; revelando, assim, haver um vácuo, ou sentimento de incompletude das famílias, acerca de um ideal de justiça não cumprido pelas instituições estatais, ao menos até onde a reparação de um crime “irreparável” poderia alcançar, em termos de políticas públicas.

Por certo, a demanda por justiça empreendida pelas mães e familiares das vítimas atingiu tamanha proporção que não se concluiu com as indenizações. Isso porque manter a “causa” em aberto pôde garantir a legitimação do que se reclamava frente ao Estado. Tal luta ganhou ainda mais legitimidade tomando partido de diversos outros crimes que mantinham algum aspecto em comum com as violações de direitos humanos em Altamira. Assim, a “causa” se institucionalizou como um canal de reivindicação, ao passo em que “a politização das violências dificultava que os crimes fossem banalizados” (:292).

A respeito do lugar que a dimensão do “extraordinário” ocupou na construção do “caso”, a antropóloga evidencia que a “hipótese de que os corpos das crianças eram usados em rituais de ‘magia negra’” (:295) – essa, percebida como uma explicação coerente não apenas para as “autoridades” interessadas em resolver o “caso”, mas também para os familiares –, suscitou percepções acerca da ideia do sobrenatural atravessando e se reificando de algum modo no próprio julgamento dos crimes. Apesar da pesquisa de campo indicar os rituais como um dos possíveis aspectos das atrocidades cometidas, mais

do que tentar procurar uma motivação dos fatos, o estudo buscou evidenciar os marcadores sociais da diferença de classe que emergiram no modo como agentes estatais trataram os acontecimentos “inomináveis”, que por sua vez desdobraram-se em práticas ativistas via politização dos crimes.

Por fim, durante a imersão etnográfica, Paula Lacerda conjugou o trabalho de campo com o trabalho de memória das famílias, em torno da contínua mobilização coletiva por justiça ao “caso” dos meninos; articulação essa que, segundo a autora, propiciou aos ativistas e familiares “o contato com o filho que não está mais perto, ou não da mesma maneira” (:300). Assim, em termos de possíveis contribuições oferecidas pela obra à agenda de pesquisas antropológicas, creio que o campo etnográfico apresentado por Lacerda se torna frutífero como um referencial, tendo em vista o acompanhamento da luta de grupos organizados na produção de uma demanda pública perpassada por noções de dor, sofrimento e luto, frente a diversas instâncias estatais de exercício de poder, exigindo desses um esforço retórico e identitário de convencimento moral por reconhecimento.

Victor Cezar de Sousa Vitor é Mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB) e doutorando nesta mesma instituição. Bolsista CAPES.

RECEBIDO: 08/10/2018

APROVADO: 08/01/2021

NOMINATA

Nominata de pareceristas (2019 e 2020)

Parecerista	Titulação	Filiação Institucional
Aline Iubel	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Alline Torres Dias da Cruz	Doutorado em Antropologia Social	Colégio Pedro II - RJ
Ana Luisa Fayet Sallas	Doutorado em História	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Ana Paula Massadar Morel	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal Fluminense (UFF)
Andressa Lewandowski	Doutorado em Antropologia Social	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Aristóteles Barcelos Neto	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	University of East Anglia
Cauê Krüger	Doutorado em Sociologia e Antropologia	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)
Christine Escallier	Doutorado em Ciências Humanas	Universidade da Madeira, Portugal
Ciméa Bevilaqua	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Daniel Belik	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Daniel de Lucca R. Costa	Doutorado em Ciências Sociais	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Denise Fajardo Grupioni	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Instituto Iepé de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ)
Diego Villar	Doutorado em Filosofia e Letras com orientação em Antropologia	Universidade de Buenos Aires
Edilene Coffaci de Lima	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Edward MacRae	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Erica Quinaglia	Doutorado em Sociologia, Demografia e Antropologia	Universidade Federal do Pará (UFOPA) / Universidade de Brasília (UnB)
Eva Lenita Scheliga	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Eveline Stella de Araújo	Doutorado em Saúde Pública	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Éverton Luiz Pereira	Doutorado em Antropologia Social	Universidade de Brasília (UnB)
Fabiana Maizza	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)
Fernanda Azeredo de Moraes	Doutoranda em Antropologia e Etnologia	École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS - Paris)
Flávio Wiik	Doutorado em Antropologia	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Indira Nahomi Viana	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Jean Segata	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
João Kleba Lisboa	Doutorado em Antropologia Social	Pesquisador independente
João Rickli	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Jorge Eremites de Oliveira	Doutorado em História	Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)
José Glebson Vieira	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Juliana M. Soares Campos	Doutorado em Antropologia	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Juliane Bazzo	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Karina Biondi	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Lailson Ferreira da Silva	Doutorado em Ciências Sociais	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Laura Pérez Gil	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Leonardo Campoy Carbonieri	Doutorado em Antropologia	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)
Leonardo Ribeiro da Cruz	Doutorado em Sociologia	Universidade Federal do Pará (UFPA)
Levi Marques Pereira	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Lígia Duque Platero	Doutorado em Ciências Humanas	Universidade Federal Fluminense (UFF)
Lorenzo Macagno	Doutorado em Ciências Humanas	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Luisa Elvira Belaunde	Doutorado em Antropologia	Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Manuel Caleiro	Doutorado em Direito Socioambiental	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
Marcos Silveira	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Maria Inês S. Borges	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Martina Ahlert	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Mércia R. Rangel Batista	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Miguel Carid Naveira	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Patrícia Carvalho Rosa	Doutorado em Antropologia Social	Instituto Mamirauá
Paulo Renato Guérios	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Philippe Erikson	Doutorado em Etnologia	Universidade de Paris X-Nanterre
Priscila Tavares dos Santos	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal Fluminense (UFF)
Ricardo Cid Fernandes	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Rodrigo Toniol	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Romulo Labronici	Doutorado em Antropologia	Universidade Federal Fluminense (UFF)
Rosa Virginia A. de A. Melo	Doutorado em Antropologia Social	Pesquisadora independente

Rubia Carla F. Giordani	Doutorado em Sociologia	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Sandra Stoll	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Sheila Cavalcante	Doutoranda em Antropologia	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Simone Becker	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Valéria Macedo	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Nominata dos pareceristas - Dossiê *Etnografias em contextos pedagógicos*

Parecerista	Titulação	Filiação institucional
Alexandra E. Vieira Alencar	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Alexandre Barbosa Pereira	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
Alexandre Zarias	Doutorado em Sociologia	Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj)
Aline Castilho Crespe	Doutorado em História	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Ana Gretel E. Böschmeier	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Ana Letícia de Fiori	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Federal do Acre (UFAC)
Ana Paula Alves Ribeiro	Doutorado em Saúde Coletiva	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Ana Pires do Prado	Doutorado em Antropologia Social e Cultural	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
André L. Guerreiro Oliveira	Doutorado em Educação	Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR)
Andréia Baia Prestes	Doutorado em Antropologia Social	Federação do Povo Huni Kui do Acre (FEPHAC)
Anelise dos Santos Gutterres	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Ângela M. Scalabrin Coutinho	Doutorado em Estudos da Criança	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Amanda Rodrigues Marqui	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Ari Jose Sartori	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Barbara de Souza Fontes	Doutorado em Antropologia	Colégio Pedro II

Carlos A. B. Plínio dos Santos	Doutorado em Antropologia	Universidade de Brasília (UnB)
Cauê Krüger	Doutorado em Antropologia Social	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)
Chantal Victória Medaets	Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Delma Pessanha Neves	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal Fluminense (UFF)
Diana Milstein	Doutorado em Antropologia Social	Universidad Nacional del Comahue / Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES)
Diógenes Egídio Cariaga	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)
Edilma do N. J. Monteiro	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Esmael Alves de Oliveira	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Flávia Ferreira Pires	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Florencio ReKayg Fernandes	Doutorando em Antropologia Social	Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR)
Francisca Navantino P. de Angelo	Doutorado em Antropologia Social	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT)
Guillermo Vega Sanabria	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Íris Morais Araújo	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Jacqueline Moraes Teixeira	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade de São Paulo (USP)
Janaína Ferreira Fernandes	Doutorado em Antropologia Social	Instituto Federal de Goiás (IFG)
Laura Pérez Gil	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Leonardo Carbonieri Campoy	Doutorado em Antropologia	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)
Liliana de Mendonça Porto	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Luciana de Oliveira Dias	Doutorado em Ciências Sociais	Universidade Federal de Goiás (UFG)

Luciana Hartmann	Doutorado em Antropologia Social	Universidade de Brasília (UnB)
Maria Claudia Pereira Coelho	Doutorado em Sociologia	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Maria Elisa Maximo	Doutorado em Antropologia Social	Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus (Ielusc)
Maria Inês S. Borges	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Márcia L. Anacleto de Souza	Doutorado em Educação	Prefeitura Municipal de Campinas
Marília Sene de Lourenço	Doutorado em Antropologia Social	Instituto Federal do Paraná (IFPR)
Nadège Mézié	Doutorado em Antropologia	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Nalayne Mendonça Pinto	Doutorado em Sociologia	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Nicolau Dela Bandeira Arco Netto	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Colégio Pedro II
Paulo R. Homem de Góes	Doutorado em Antropologia Social	Ministério Público do Estado do Paraná (MP/PR) - Grupo de Trabalho sobre a presença indígena no Litoral/ Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)
Patrícia Carvalho Rosa	Doutorado em Antropologia Social	Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá
Roberta Bivar C. Campos	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Rodrigo P. da R. Rosistolato	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Ronaldo de Oliveira Corrêa	Doutorado em Ciências Humanas	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Rosane Aparecida Rubert	Doutorado em Desenvolvimento Rural	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Rossana Godoy Lenz	Doutorado em Educação	Universidad de La Serena
Stella Zagatto Paterniani	Doutorado em Antropologia Social	Instituto Tricontinental de Pesquisa Social
Tania Dauster M. e Silva	Doutorado em Antropologia Social	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)

Tânia Welter	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Vanessa Petró	Doutorado em Sociologia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Feliz
Vitor Grunvald	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

DISSERTAÇÕES E TESES

Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia da UFPR – 2020

TESES

Título: Etnografia de um direito: o estabelecimento de uma política de acesso de quilombolas à Universidade Federal de Santa Catarina

Autoria: Judit Gomes da Silva

Orientadora: Ciméa Barbato Bevilaqua

Resumo: Esta tese é um estudo etnográfico dos processos de constituição, aprovação e implementação de vagas suplementares para estudantes quilombolas em cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A descrição busca evidenciar a constituição do direito de quilombolas ingressarem à universidade a partir da confluência entre, de um lado, os processos de reivindicação e estabelecimento de ações afirmativas no país e na UFSC e, de outro, o reconhecimento de direitos territoriais quilombolas pela Constituição Federal de 1988 e alguns de seus desdobramentos – em especial a *luta* por uma educação quilombola. Descrevo como, na UFSC, a conjunção conflituosa entre o Programa de Ações Afirmativas estabelecido em 2007 e a edição da Lei nº 12.711/12, a Lei de Cotas, associada à *luta* de comunidades quilombolas, em aliança com o Movimento Negro Unificado (MNU/SC) e pesquisadoras da instituição, gerou a possibilidade de criação de vagas suplementares para quilombolas, aprovada pelo Conselho Universitário em 16 de junho de 2015. Ao abordar a implementação desse direito, trato de evidenciar as condições de ingresso e as experiências de estudantes quilombolas na UFSC. Minhas interlocutoras e interlocutores são de três comunidades quilombolas: Aldeia, Invernada dos Negros e Morro do Fortunato. Destaco as relações de parentesco entre elas e eles e as redes de solidariedade que, em concomitância com o direito específico, medeiam o acesso à universidade. Também descrevo os obstáculos para “ficar na UFSC”, a aliança política com indígenas e as disputas junto à administração da universidade pela permanência, em uma conjuntura de retrocessos em relação às políticas da diferença.

Palavras-chave: Quilombolas; Políticas Afirmativas; Direitos à Educação; Corpos Negros; Universidade Federal de Santa Catarina.

Título: Al Dakhel, cartografias como experiência: Reflexões a partir de um trabalho de campo na Palestina

Autoria: Rafael Gustavo de Oliveira

Orientador: Lorenzo Gustavo Macagno

Resumo: Pensar a Palestina a partir dos imperativos cartográficos impressos sobre a região, que delimitam espaços no que chamo “binômio rígido”, a saber, “Palestina vs Israel”, pode incorrer no ofuscamento das construções, usos e acionamentos de categorias locais de territorialidade e suas equivalências identitárias. Estas categorias, no entanto, em contraposição à tal rigidez, terminam por construir uma “Palestina única”, composta por quatro espaços distintos, a Cisjordânia, a Faixa de Gaza, Jerusalém e, por último, *Al Dakhel* – “dentro”, ou sua variante, “48”, cujo acionamento e sentido se dá em lugar do que chamarei de categoria contrastiva, a saber, “Israel”. Dito de outro modo, a Palestina, em acordo com expressões locais de territorialidade, não se delimita, enquanto espaço, aos chamados “Territórios Palestinos”. Fruto de aproximadamente dois anos de trabalho de campo, é a partir de minha vivência enquanto antropólogo e, também, como professor de violão que traço os argumentos aqui apresentados, uma vez que, alocado no corpo institucional de conservatórios de música locais, tive acesso e compus diferentes estratégias e práticas de mobilidade. No exercício de tais atividades, fui acometido da necessidade de mover-me entre, principalmente, a Cisjordânia e Jerusalém, contudo, sem desfrutar de documentos permissivos por certos períodos de tempos. Com isto, estratégias de movimento e trânsito por e entre os diferentes espaços aqui citados tornaram-se componentes de meu cotidiano. A partir disto, como apresento neste trabalho reflexivista, passei a refletir sobre mobilidade e suas inerentes complexidades locais enquanto componentes da construção desta referida “Palestina única”.

Palavras-chave: Palestina; Mobilidade; Territorialidade.

Título: Indígenas na cidade: uma análise histórica e etnográfica da presença kaingang em Curitiba

Autoria: Pedro Henrique Ribas Fortes

Orientador: Ricardo Cid Fernandes

Resumo: A região do planalto curitibano apresenta um complexo e denso histórico de contatos e relações entre os indígenas e os não indígenas. Dados demográficos, históricos, etnográficos, entre outros, revelam não somente a presença de diversos contingentes indígenas nesse espaço, antes e após a presença de não indígenas, mas, também, a importância política do espaço para esses grupos, sobretudo os Kaingang. Desde o século XIX, transformaram a cidade em uma zona de contato, invertendo a lógica colonizadora que dimensionava o contato exclusivamente para os aldeamentos estrategicamente posicionados na região paranaense. Através desses mesmos esforços, territorializam e transformam a paisagem, acionando histórias e memórias que tratam da presença kaingang na cidade e nos arredores. Apesar de a passagem e a permanência na cidade serem categorias que precisam a todo tempo serem negociadas com o Estado, a história e a memória revelam seus caminhos. Qualquer viagem necessita de uma história ou narrativa prévia que lhe aponte o caminho. De outra forma, ou se está perdido, ou se explora o desconhecido. Os Kaingang que residem ou permanecem temporariamente no planalto curitibano não estão perdidos, muito menos explorando o desconhecido.

Palavras-chave: Indígenas na cidade; história indígena; Território; Kaingang.

Título: “Unir para lutar; unificar para vencer”: Um estudo etnográfico da organização indígena Federação do Povo Huni Kui do Acre – FEPHAC

Autoria: Andreia Baia Prestes

Orientador: Miguel Alfredo Carid Naveira

Resumo: Este trabalho trata da Federação do Povo Huni Kuĩ do Acre – FEPHAC, uma organização indígena que atua em prol da união, autonomia e autodeterminação do povo Huni Kuĩ, mediante o fortalecimento institucional e representativo de sua organização perante o Estado não-indígena e os próprios Huni Kuĩ. Para tanto, a pesquisa dedica-se aos tempos cronológicos que compõe a história dos povos indígenas do Acre, a partir do ponto de vista Huni Kuĩ, para então abordar a Federação, analisando os motivos pelos quais foi criada, e o contexto político em que isso ocorre. Em seguida, será apresentada a forma como a instituição se constitui nos eventos que promove, nas pessoas que trabalham nela e nos documentos e discursos que produz.

Palavras-chave: Organização indígena; Autodeterminação; Representatividade; Fortalecimento jurídico-político.

DISSERTAÇÕES

Título: À procura da intenção: uma etnografia do Setor de Vulneráveis da Polícia Civil do Paraná.

Autoria: Eduardo Oliveira de Almeida

Orientadora: Ciméa Barbato Bevilaqua

Resumo: O objetivo deste trabalho é abordar a constituição dos crimes contra vulneráveis investigados pelo Setor de Vulneráveis da Divisão de Homicídios e Proteção à Pessoa da Polícia Civil do Paraná. O Setor é responsável por apurar crimes dolosos cuja motivação seja discriminação ou preconceito de cor, raça ou etnia, religião, procedência nacional, idade, identidade de gênero, orientação sexual, bem como em razão de a pessoa ser deficiente ou estar em situação de rua. O trabalho é fruto de uma pesquisa etnográfica realizada nas dependências dessa unidade entre março e outubro de 2019. Para abordar o tema, privilegiou-se o modo como os casos se constituíam enquanto atribuição da polícia, ou seja, como eram noticiados, investigados e concluídos pelo trabalho de investigação policial. A existência de uma unidade exclusiva para tais casos, a legislação que os tipifica e o trabalho policial de apuração dos crimes ganham destaque para compreender a constituição dos crimes investigados pelo Setor. Tais crimes dependiam também da comprovação do dolo específico, que diz respeito a uma motivação exclusiva e intencional de discriminar. Assim, a procura por uma intenção unívoca dos investigados se estabelece como um elemento central e de destaque para compreender o modo pelo qual os crimes contra vulneráveis constituem-se nas dependências do Setor que deles se ocupa.

Palavras-chave: Etnografia; Investigação policial; Crime de racismo; Injúria racial; Dolo específico.

Título: Aprendimos mucho de agricultura em 35 años: soja e trabalho entre os Aché de Puerto. Barra, Paraguai.

Autoria: Pedro Henrique Frasson Barbosa

Orientadora: Edilene Coffaci de Lima

Resumo: O presente trabalho é um estudo etnográfico da produção de soja dos Aché da comunidade de Puerto Barra, localizada no departamento paraguaio de Alto Paraná. Desde meados da década de 1970 vivendo aldeados junto a família missionária Fostervold, os Aché Ñacunday ou Yñaro gradativamente se transformaram de um povo predominantemente caçador-coletor não praticante da agricultura em um grupo que, duas vezes ao ano, cultiva uma grande quantidade de soja em seu território. Esta investigação diz respeito ao ciclo da safrinha de soja do ano de 2019, que foi plantada pelos Aché e cujo trabalho ocorreu centrado especialmente em duas famílias. A colheita e o transporte dos grãos foram realizadas por um vizinho brasiguai, uma vez que os Aché não possuem o maquinário necessário para o serviço. Os recursos advindos da venda da produção de soja são empregados essencialmente na preparação diária de um almoço servido a todas as pessoas da aldeia, na manutenção do próprio ciclo da soja e na continuidade de outras atividades internas. Ninguém recebe um salário para trabalhar com a soja em Puerto Barra, ou seja, mesmo que as atividades aconteçam a partir de algumas famílias, os recursos advindos da venda da produção não se aglutinam em grupo familiar algum. Além das ocupações internas, uma grande parte das pessoas que vivem na aldeia também realizam trabalhos temporários fora da comunidade, nos vizinhos paraguaios, brasiguaios e alemães. De maneira diferente ao passado, manifestam alguns interlocutores, na vida fora da floresta é preciso de dinheiro para continuar existindo.

Palavras-chave: Aché (Ñacunday, Yñaro). Caçadores-coletores. Agricultura indígena. Paraguai. Guaraní.

Título: Quilombo Brotas de Itatiba (SP): significados, interpretações, memórias e consciência quilombola

Autoria: José Roberto Barbosa

Orientador: Ricardo Cid Fernandes

Resumo: Esse trabalho tem por objetivo refletir sobre o Quilombo Brotas, comunidade à qual pertencem, e que está localizada no município de Itatiba no estado de São Paulo. A pesquisa enfocou a análise das interpretações e as relações dos atuais quilombolas com o que muitas vezes é denominado “os Antigos” e “o Antigamente”. Especial atenção foi dada à relação com a memória de Amélia Gomes de Lima Barbosa, mais conhecida como “Vó Mélia”, ancestral a partir da qual os quilombolas do Quilombo Brotas procuram fundamentar sua legitimidade e seu direito ao território. A análise também considera o imaginário de muitas pessoas que visitam e/ou estudam o Quilombo Brotas sobre a figura de “Vó Mélia” e sobre a estrutura social da comunidade. A partir do Quilombo Brotas, a reflexão abarca o fenômeno dos Quilombos contemporâneos, as representações sociais sobre Quilombos e quilombolas e a forma como estas representações podem afetar a luta das atuais comunidades quilombolas por reconhecimento. A análise inclui, ainda, considerações sobre o desenvolvimento histórico do conceito de Quilombo, suas expansões metafóricas e a possibilidade de se pensar uma base para a conceituação de Quilombo e quilombola que não se encontre refém das representações, as quais são frequentemente baseadas em estereótipos e idealizações. Por fim, a pesquisa propõe que, devido a seu histórico e

particularidades contemporâneas, o Quilombo Brotas e seus quilombolas podem ser encaixados em diversos desses conceitos de Quilombos desenvolvidos ao longo do tempo.

Palavras-chave: Quilombo; Representação Social; Identidade; Ancestralidade; Itatiba.

Título: Artesanato Mbyá-guarani na comunidade de Yriapú

Autoria: Kauana Maria Santos Neves

Orientador: Marcos Silva da Silveira

Resumo: A presente dissertação é uma etnografia sobre a produção artesanal que acontece na comunidade Mbyá-Guarani Yriapú, localizada na cidade de Puerto Iguazú, no estado de Misiones, Argentina. Para isso buscou-se realizar um breve histórico a respeito da ocupação da região pelos Mbyá-Guarani e as transformações que passaram suas práticas para que se compreendesse o atual contexto artesanal. Posteriormente foram problematizados a partir da antropologia da arte os conceitos de “arte” e “artesanato”. A elaboração e confecção do artesanato por artesãs e artesãos Mbyá encontra seu predicado na mitologia, onde Nhanderú, responsável pela criação dos objetos verdadeiros (*y'pará*) e contidos é contrariado pelo demiurgo Chariã quando ele decide fazer cópias (*ta'anga*) em arranjos mais complexos dos grafismos e artesanatos de Nhanderú. Esta situação é responsável pela fundação da humanidade (ASSIS, 2006). Ademais de descrever a produção artesanal, foi possível identificar de que maneira ela se relaciona com contextos não Mbyá em que está inserida. Através da observação participante foi possível identificar tal produção enquanto um sistema de ação (GELL, 2016) que se relaciona fortemente com contextos normatizados junto ao Estado a respeito de sua exposição e venda. A partir da progressão etnográfica, observou-se a questão do patrimônio e sua relação com os artesanatos Mbyá através da utilização do termo por diferentes atores, foi preciso então situar este pulsante elemento que possibilita outros olhares sobre o artesanato Mbyá frente o estado argentino.

Palavras-chave: Artesanato; Arte; Mbyá-guarani; Yriapú; Misiones; Patrimônio.

Título: Mulheres da Ponta Oeste: memória e territorialidade na ilha do Mel

Autoria: Renata Beghetto Pacheco

Orientador: Ricardo Cid Fernandes

Resumo: Localizada na Ilha do Mel, litoral do Paraná, a comunidade da Ponta Oeste, vizinha do Porto de Paranaguá, teve seu território limitado por uma Unidade de Conservação Integral na década de 80, pelo estado do Paraná, medida que causou um conflito territorial. Por isso, falar sobre seus indivíduos é também falar sobre esse conflito presente até os nossos dias. Isso posto, a pesquisa propõe compreender as categorias de território e as soluções encontradas por essa comunidade para afirmar o seu saber-fazer, sua memória e identidade, a partir da etnografia das mulheres, produtoras de ostra e líderes da associação de nativos da Ponta Oeste, frente às pressões e aos impactos ambientais provenientes do Porto de Paranaguá e dos embargos infligidos pelo estado do Paraná a essa coletividade. Palavras-chave: Unidades de Conservação da Natureza; Conflitos Socioambientais; Populações Tradicionais; Ilha do Mel; Maricultoras; Participação Social.

Palavras-chave: Unidades de Conservação da Natureza; Conflitos Socioambientais; Populações Tradicionais; Ilha do Mel; Maricultoras; Participação Social.

DIRETRIZES PARA AUTORES

1. CAMPOS - Revista de Antropologia aceita as seguintes contribuições, que podem ser enviadas em português, inglês, francês ou espanhol (para publicação na língua original):

1.1. **Artigos:** os artigos devem ser inéditos. Não devem exceder 12.000 palavras, incluindo figuras, notas e referências bibliográficas.

1.2. **Ensaio bibliográfico:** balanço crítico sobre a contribuição de um ou vários livros, desde que tratem de temas correlatos, ao campo da Antropologia. Devem apresentar referência completa das obras analisadas, indicando o número de páginas de cada uma. Não devem exceder 6.000 palavras, incluindo referências bibliográficas e notas.

1.3. **Resenhas:** resenhas de livros ou de filmes etnográficos editados nos três últimos anos, seja título nacional ou estrangeiro. Devem apresentar no título a referência completa da obra analisada, conforme o padrão bibliográfico adotado pela revista. Não devem conter notas ou referências bibliográficas fora do texto. Não devem exceder 2.000 palavras.

1.4. **Traduções:** traduções de trabalhos relevantes no campo da Antropologia e indisponíveis em língua portuguesa. Devem ser acompanhadas de cópia do original utilizado na tradução, bem como da autorização do detentor dos direitos autorais (autor e/ou editoras) permitindo sua publicação em português. O eventual pagamento de taxas relativas à autorização da tradução é de responsabilidade do proponente da tradução. Não devem exceder 12.000 palavras, incluindo figuras, notas e referências bibliográficas.

1.5. **Entrevistas:** devem apresentar o(s) nome(s) do(s) entrevistado(s) como primeiro(s) autor(es), seguido pelo nome do(s) entrevistador(es). Deve conter uma apresentação de cerca de 500 palavras. As submissões devem ser acompanhadas da autorização do(s) entrevistado(s), concordando com a publicação do trabalho. Não devem exceder 12.000 palavras.

1.6 **Ensaio etnofotográfico:** ensaios visuais contendo entre 6 e 12 imagens, p&b ou coloridas, com resolução a partir de 300 dpi. Legendas são opcionais. Os ensaios devem ser acompanhados de uma apresentação com até 2.000 palavras e as devidas autorizações de uso de imagem.

2. Todas as submissões indexadas, com exceção das resenhas, precisam ser acompanhadas por três elementos: título, resumo e palavras-chave, todos apresentados em português e em inglês, dispostos na primeira página do material. O resumo deve conter entre 100 e 150 palavras. A lista de palavras-chave deve conter entre três e cinco descritores, separados por ponto-e-vírgula. Recomenda-se a utilização do Thesaurus UNESCO ou ERIC para definição dos descritores.

3. São aceitas submissões em fluxo contínuo e mediante chamadas específicas.

4. A pertinência para publicação será avaliada pela Comissão Editorial, no que diz respeito à adequação ao perfil e linha editorial da CAMPOS - Revista de Antropologia (*desk review*), e por

pareceristas *ad hoc* em regime de duplo-cego (*double blind review*), no que diz respeito ao conteúdo e qualidade das contribuições.

5. As submissões devem ser encaminhadas exclusivamente via SER - UFPR. Os textos devem ser submetidos em formato .DOC (não serão admitidas submissões em PDF). A primeira versão do texto deve ser submetida sem quaisquer marcas de identificação de autoria (isto é, sem nome e informações institucionais, agradecimentos, vinculação do artigo a projetos de pesquisa e financiamentos), assegurando a avaliação por pares cega. Pela mesma razão, os trabalhos de própria autoria eventualmente citados no manuscrito devem ser substituídos pela seguinte notação: Autor/a, ano.

6. Durante a submissão os autores deverão registrar na plataforma os seguintes metadados: nome completo; ORCID ID, filiação institucional (nome da instituição por extenso), país, resumo da biografia (titulação máxima), título da submissão em português, resumo em português, área de conhecimento, palavras-chave, idioma e, se for o caso, agência de financiamento da pesquisa. Também se solicita a inclusão das referências bibliográficas (com doi, sempre que disponível) no respectivo campo da plataforma OJS, que hospeda a revista.

7. Imagens (em formato JPG, TIFF ou GIF) devem sempre ser encaminhadas como documentos suplementares, uma a uma, com resolução mínima de 300dpi. O texto principal deve apresentar indicação do ponto da inserção das imagens. No texto, todas as figuras devem ser numeradas e tituladas corretamente, incluindo a devida fonte da imagem e, quando cabível, autorização para sua reprodução.

8. Os textos deverão ser formatados considerando os seguintes parâmetros: tamanho A4; margens de 3 cm; fonte Times New Roman, corpo 12; espaçamento entrelinhas 1,5; espaçamento entre parágrafos 0; alinhamento justificado; recuo especial na primeira linha 1,25. Citações superiores a três linhas devem aparecer em parágrafo próprio, com recuo de quatro centímetros, fonte Times New Roman, corpo 11, espaçamento entrelinhas 1,0.

9. Deve-se reservar o recurso das notas para esclarecimentos e adendos substantivos ao texto. O uso de notas meramente referenciais deve ser evitado, devendo a remissão à bibliografia ser inserida diretamente no corpo do texto com o seguinte formato: sobrenome do autor/vírgula/ano de publicação/dois pontos/página, conforme exemplo: (Sahlins, 1995:43-47). Recomenda-se que as notas não ultrapassem a extensão de 500 caracteres com espaço.

10. O uso do itálico deve ser reservado a palavras estrangeiras, termos nativos e títulos de obras citadas no corpo do texto. Negritos e sublinhados não devem ser utilizados no corpo do texto.

11. A partir de 2021 a Campos passou a adotar o estilo de referência da **American Psychological Association (APA) - 6a. ed**. Dispostas em ordem alfabética no final do trabalho, as referências devem respeitar (com especial atenção ao uso de maiúsculas, itálico, pontuação e ordem de elementos) o formato que aparece nos seguintes exemplos:

a) livro

Único autor: Dumont, L. (1966). *Homo hierarchicus: le système des castes et ses implications*. Paris: Gallimard.

Dois ou mais autores: Comaroff, J. & Comaroff. J. (1992). *Ethnography And The Historical Imagination*. Colorado: Westview Press.

b) coletânea na íntegra

Overing, J. (ed). (1985). *Reason and Morality*. London & New Yoik: Tavistock Publications.

c) capítulo de livro

Strathern, M. (1980). No nature, no culture: the Hagen case. In: C. MacCormack & M. Strathern (eds). *Nature, culture and gender* (pp. 174 - 222). Cambridge: Cambridge University Press.

d) artigo em periódico

Herzfeld, M. (2019). What is a polity? 2018 Lewis H. Morgan Lecture. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 9(1), 23-35. <http://dx.doi.org/10.1086/703684>

e) tese acadêmica

Garcia Jr, A. R. (1983). *O Sul: Caminho do Roçado - Estratégias de Reprodução Camponesa e Transformação Social* (Tese de Doutorado). Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

12. Direitos Autorais para artigos publicados nesta revista são do autor, com direitos de primeira publicação para a revista. Qualquer reprodução em outros veículos, desde que autorizados pelos/as autores/as, deverá dar os créditos correspondentes à Campos.

13. As afirmações e conceitos emitidos em artigos assinados são de absoluta responsabilidade dos seus autores.

C Δ M



P O S