

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA

PRÊMIO LÉVI-STRAUSS "C MODALIDADE B

ENTRE REPRESENTANTES E FOFOQUEIROS

CANDIDATO: GUSTAVO BELISÁRIO D'ARAÚJO COUTO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

ORIENTADORA: ANTONÁDIA MONTEIRO BORGES

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4471212A9>

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4798576Z2>

Entre representantes e fofoqueiros

Para fazer trabalho de campo, assim como para escrever, partimos de algum lugar. Mudamos nossas perspectivas e criamos novas percepções depois de iniciar nossas conversas e relações com aquel@s que encontramos em campo. É um elemento importante do campo é seu ponto de partida. Este artigo é produto de uma pesquisa realizada para minha monografia de conclusão de curso em Ciência Política, que teve como tema a ação política de crianças em uma escola da Cidade Estrutural, periferia de Brasília-DF¹.

O ponto de partida da pesquisa foi a vontade de estudar métodos de escolhas de representantes de turma e os aprendizados envolvidos nessas relações encontradas nos contextos escolares. Como as crianças iriam escolher seu representante? Como se daria a relação entre representantes e representad@s no campo? De forma implícita ou explícita, essas eram perguntas que me levaram para o Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01) da Cidade Estrutural. Das conversas com as crianças e o acompanhamento cotidiano de uma das salas da escola emergiram outras ideias, conceitos e perguntas que reorientaram o enfoque da monografia. Levar a sério o que as crianças diziam sobre seus cotidianos e acreditar em sua capacidade de formular seu próprio instrumental teórico para lidar com seu cotidiano político exigiu um esforço constante de desconstrução e construção do local da criança na política da minha parte. Passado algum tempo desde o início da pesquisa, percebo que por trás do meu ponto de partida, existia a premissa de que a inserção da relação de representante e representad@

1 A monografia de conclusão do curso de Ciência Política na Universidade de Brasília teve como título “A Rua é Pública! A Boca é nossa! Uma etnografia com crianças na Estrutural -DF” e foi orientada pela professora Antonádia Borges do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília.

inauguraria uma série de novas formas das crianças se relacionarem por introduzir algo mais próximo daquilo que eu concebia como política. Visibilizar a capacidade das crianças criarem formas diferentes da representação pode abrir caminho para alargarmos nossa concepção de política.

A invisibilização daquelas pessoas que encontramos no campo a partir de categorias fechadas, por exemplo de política, é um risco a ser levado em consideração no fazer antropológico. No desenvolvimento do trabalho de campo com crianças não é diferente. Diana Milstein, em sua tese, escreve sobre duas distorções que invisibilizavam as crianças enquanto produtoras de cultura no início de seu trabalho de campo:

“Não só desestimava de forma “natural” o que faziam e diziam os meninos e as meninas em relação ao que acontecia, como também tendia a compreender seus comportamentos a partir de parâmetros próprios dos adultos. Esta distorção operava como uma forma de etnocentrismo e se agravava ao estar sustentada em suposições que podiam parecer válidas pela simples razão de ter sido criança alguma vez e porque estava com eles muito a miúdo (Fine e Sandstrom, 1988: 35)” (MILSTEIN, Diana. 2007)

Milstein comenta sua tendência em subestimar a relevância do que as crianças diziam sobre o contexto de sua escola na Argentina. O olhar d@s adult@s era privilegiado em relação ao olhar das crianças na elaboração e compreensão da pesquisadora sobre as relações entre a escola argentina e a constituição da ideia de nação. No quarto mês de pesquisa de campo, Diana Milstein passa a dar mais importância para o que as crianças diziam e faziam e descobre uma série de outros olhares que estavam sendo construídos na escola. A autora descreve essas distorções como forma de etnocentrismo. Milstein diz que essa parametrização se segurava na frágil sustentação de que ela fora criança um dia. Noss@s antepassados contemporâneos.

Nos meses que passei com as crianças na CEF 01, pude aprender e inventar outras formas de se ver a política. A invenção da representação se relacionou com conceitos e relações que não pude imaginar antes. Na escrita deste trabalho, exploro o conceito de “fofoqueiro”, da forma como aprendi com as crianças do 6º ano da CEF 01, como categoria analiticamente interessante para a descrição do contexto. Pretendo também mostrar como a representação de turma esteve imbricada com a existência desse conceito.

A pesquisa ocorreu de dezembro de 2012 a maio de 2013, precedida por um levantamento das bibliografias sobre crianças, política e sobre a Cidade Estrutural. A etnografia contou com visitas frequentes ao Centro de Ensino Fundamental 1. Os principais momentos da etnografia foram os de sala de aula com o 6º ano e no recreio. Entretanto, também pude acompanhar reuniões na sala dos professores, a sala da orientação educacional e nas aulas de educação física fora de sala. Enquanto acompanhava o cotidiano da escola, anotava o máximo de detalhes e de falas que conseguia em meu caderno de campo no instante que ocorriam. A recriação das cenas foi um processo que ocorreu posteriormente no uso da memória na transcrição do caderno de campo e na escrita desse trabalho, de acordo com detalhamento posterior dos pressupostos epistêmicos e metodológicos dessa invenção.

O que é fofoqueiro?

Antes de expor as lições que pude tirar do contato com as crianças da Estrutural, esclarecer de que forma o conceito de cultura é desenvolvido no presente trabalho pode ser importante para a compreensão dos limites e potenciais desses aprendizados. Roy Wagner defende que a cultura não é algo objetivo que pode ser apreendido e guardado de forma igual por todos que entram em contato com ela. Para o autor, a cultura é inventada pelas pessoas. Dizer isso não implica dizer que a cultura é um simples artifício ou falsidade, em oposição ao que é real e verdadeiro. Roy Wagner argumenta que ao experienciar um contato com outra cultura, as pessoas em sua criatividade identificam novas formas e possibilidades de vida. Essa compreensão de cultura muda o que se entende como fazer etnografia. O etnógrafo, nessa perspectiva, não é aquele que traduz uma cultura que domina para seus pares. Ele também inventa uma cultura a partir dos choques culturais que experencia:

“Todo empreendimento antropológico situa-se portanto numa encruzilhada: pode escolher entre uma experiência aberta e de criatividade mútua, na qual a

“cultura” em geral é criada por meio das “culturas” que criamos com o uso desse conceito, e uma imposição de nossas próprias concepções a outros povos.”
(WAGNER, 2010)

Admitir que a forma de me relacionar com as crianças da CEF 01, bem como as reflexões que emergiram desse encontro, são uma invenção não é negar a concretude da experiência relatada. É negar se colocar em uma posição de quem fala dessas crianças tais como elas seriam, para falar do que aprendi e inventei com elas. As personagens, as explicações teóricas, a ordem cronológica e até alguns fatos descritos no decorrer deste texto possuem uma dose de criatividade que é minha. Primeiro, porque é impossível que não sejamos criativos se partirmos dessa perspectiva de cultura. Segundo, para evitar uma exposição indesejada das crianças e funcionários da escola, optei por borrar as identidades dos participantes da pesquisa por via da ficção. Escrever traz o desafio de não apagar as criatividades das outras pessoas que contribuíram para essa invenção ao mesmo tempo em que admito a minha própria capacidade criativa na elaboração desse trabalho.

Para exprimir essa tentativa de “criatividade mútua”, o conceito de “fofoqueiro”, da forma como aprendi com as crianças do 6º ano, é uma categoria para a descrição dessa realidade inventada. Acredito que explicar esse conceito criado por elas facilitará a visualização dessa imagem construída na etnografia. Conversando com as crianças, por diversas vezes ouvi elas chamando umas as outras de fofoqueiras. O uso do termo era acompanhado de alguma história sobre alguma ação tomada por professor@s. Depois de tanto ouvir as crianças chamando umas as outras de fofoqueiras, resolvi perguntar:

Eu: Quem é fofoqueiro?

André: A Dyarley.

Eu: A Dyarley é fofoqueira?

André: A Dyarley ganhou fama de jornalista da sala.

Eu: E o que é fofoqueiro?

André: O que é?

Eu: É.

Jackeline: Uai, você não sabe? (Não respondo) Fofoqueiro é tipo carteiro. Fica levando uma coisa para um, para outro. (...) Coisa que nem é assunto de professor ela (pessoa fofoqueira) vai lá falar.

Eu: O que não é assunto de professor?

Jackeline e André: Namorar.

André e Jackeline que me explicaram o que era “fofoqueiro”. “Coisa que nem é assunto de professor” o fofoqueiro vai lá e fala. Existe quem fica levando e trazendo “assuntos”, assim como @s carteir@s, @s jornalistas, e alguns desses assuntos são próprios de um público e impróprio de outros. O “fofoqueiro” é quem leva o “assunto” indevidamente para quem não é próprio del@. As crianças chamavam umas as outras de fofoqueiras quando esses “assuntos” eram levados a professor@s. É um exemplo de assunto impróprio para professores, que Jackeline e André respondem junt@s, é “namorar”.

A princípio esse diálogo pode parecer pouco frutífero para elaborar a imagem da realidade que vivida no cotidiano da escola CEF 01 e ainda menos para conceber uma ação política de crianças. Entretanto, argumento que ter explorado as possibilidades desta categoria me fizeram aprender outras formas de ação política das crianças na escola que não estavam sendo cogitadas no início da etnografia. O seguinte diálogo é interessante para compreender melhor as acusações de fofoca² das crianças do 6º ano:

Professora: William, vai na direção agora!

André: Que foi? (para William)

William: Não sei (enquanto saiu da sala)

André: Tinha que ser o Caetano, fofoqueirão!

Dyarley: Ele machucou a Ritinha bem ali!

Usando a definição de fofoqueiro já apresentada anteriormente, quando chama Caetano de “fofoqueirão”, André está acusando Caetano de ter dito para a professora um assunto impróprio para ela. Ou seja, a situação vivida no recreio não devia ter chegado à professora. André só chama Caetano de “fofoqueirão” quando a professora manda William para a direção. A punição dada pela professora, a princípio sem explicitação da causa, instigou André a deduzir que

2 Não ouvi as crianças mencionarem “fofoca” em momento nenhum na etnografia, apenas fofoqueiro. Estou entendendo esse termo como intercambiável por “coisa que nem é assunto de professor” que é levada a este.

alguém teria contado alguma coisa que ela não deveria saber. Que elementos e pistas sobre uma realidade social podem ser apontados do que já foi exposto?

A associação de punição dada pela professora e existência de um fofoqueiro traçam outros aspectos do contexto escolar de que estamos falando. Existem na escola uma série de condutas esperadas das crianças e punições distribuídas por professor@s, coordenador@s pedagógicos, orientador@s educacionais, diretora e vice-diretora. Sair de sala, suspensões, reunião com responsáveis e outros mecanismos fazem parte de um amplo repertório mobilizado por esses profissionais diariamente na escola³. Quando algum@ professor@ pune uma criança, é por julgar uma conduta como inapropriada. Se associamos essa prática a existência de fofoqueiro é porque acreditamos que alguém não devia ter contado para @ professor@ sobre algo que não devia ter sido feito. A criança leva uma punição por culpa de algum fofoqueiro que contou.

A princípio, o que é ou não apropriado de um@ professor@ saber tem uma íntima ligação com processos de disciplinamento dos corpos. A descrição de Michel Foucault, em *Vigiar e Punir*, sobre o processo de incorporação das disciplinas, a partir de tecnologias desenvolvidas pelas instituições modernas com o fim de docilizar e normalizar grupos, pode ser uma metáfora – um *como se* – interessante para esta invenção. Todas as vezes que vi uma criança acusar outra de fofqueira foram momentos que se sucederam a aplicação de sanções por parte d@s professor@s, ou pelo menos as crianças tinham expectativas de suas aplicações. Assim, o que é e o que deixa de ser “assunto de professor” tem íntima ligação com o que as crianças entendem que é passível de sanção ou o que não é e com a posição disciplinadora desses professores. O panóptico foucauldiano, onde o vigiamento constante das crianças e a aplicação de sanções e punições constitui o disciplinamento dos corpos infantis, parece ser uma condição para a existência dos fofoqueiros. Sem punições e vigiamento, parte importante da

3 Na monografia, discuto mais a fundo esse exercício de mobilizar repertórios de punição para as crianças que desviam do comportamento esperado. Mais do que uma ação mecânica, esses dispositivos são respostas de acordo com o contexto e sempre uma nova experiência. Na descrição da monografia, esse maquinário é descrito mais como um exercício tenso de criatividades de condutas, por um lado, e de repertórios de punição, por outro, que testam um ao outro em uma permanente negociação.

classificação de “assunto que nem é de professor” cairia. Entretanto, esta dimensão remetente ao disciplinamento das crianças na instituição escolar não resume tudo que esta categoria exprime. Quando as crianças da CEF 01 chamavam alguém de fofoqueiro, articulavam em uma só palavra um contexto de punições e vigiamento constante com suas possibilidades de ação em relação a esses dispositivos. O julgamento que tinham da legitimidade ou não da professora saber é parte integrante de seu uso:

Eu: Você é fofoqueiro?

André: Não.

Dyarley: É sim!

André: Não sou não!

Dyarley: Aquele dia você falou pra professora que a Jackeline tava dançando funk na sala!

André: Ela sempre fala que eu to bagunçando na sala!

Dyarley: Mas você sempre tá!

Mais do que apontar para os processos de disciplinamento dos corpos, a categoria “fofoqueiro” nos apresenta uma série de relações. De acordo com a primeira definição dada por Jackeline, “fofoqueiro” é quem leva “assunto” que não é próprio de professor@ para seu conhecimento. Se as crianças do sexto ano discordam dos empregos do termo, então existem divergências sobre em que contextos os assuntos eram para ser trazidos ou não para @ professor@. Na conversa com Dyarley e André, os dois discordam. Para Dyarley, André é fofoqueiro por ter dedurado Jackeline um dia. André parece justificar não ser fofoqueiro acusando Jackeline de frequentemente dedurá-lo, transformando em legítimo ter dito para a professora sobre Jackeline dançando funk. Dyarley continua dizendo que foi legítima a denúncia de Jackeline, tornando André, e não Jackeline, o fofoqueiro.

Para falar das implicações políticas do estabelecimento deste tipo de relação entre as crianças, a literatura sobre fofocas na antropologia pode ser interessante para traçar paralelos e as especificidades da forma como estamos entendendo @s fofoqueir@s. Max Gluckman, em *Gossip and Scandal*, apresenta a perspectiva de que a fofoca também tem uma função de regulação de moralidades. Gluckman defende que a escandalização dos Makah em grupos de fofoca sobre outros Makah, marcando o que é indesejável ou escandalizável, reafirma as condutas

valorizadas destes enquanto grupo. O compartilhamento de fofocas significa a afirmação de uma moral e do grupo em si. Em diálogo com Max Gluckman, Robert Paine apresenta outra dimensão da fofoca em *What is gossip about? An alternative hypothesis*. Este autor discute a dimensão interessada que indivíduos podem ter da fofoca. A fofoca é também um meio de fazer a sua versão da história prevalecer, aproximando a reafirmação da moral, defendida por Gluckman, com um manejo individual dessas histórias. O melhor fofoqueiro é aquele que possui acesso ao maior número de informações e que consegue ter maior controle sobre a versão que está sendo contada.

Acredito que @s fofoqueir@s do 6º ano da CEF 01 também possuem uma relação com a afirmação de certas moralidades, uma vez que operam com um disciplinamento corporal do espaço escolar que estabelecem condutas esperadas, condutas indesejadas e exemplos. O manejo individual dessas fofocas para os professores também possuem um critério interessado, pois não se fala para os professores qualquer coisa de qualquer pessoa. Existe uma seletividade nos “assuntos” que são levados a@s professor@s e, principalmente, sobre quem são essas fofocas. Esta seletividade tem a ver com desafetos, proximidades e vinganças. Esta seletividade será mais debruçada quando formos falar da relação de representante.

Com as crianças da etnografia, essa operação da moralidade também passa pelo professor ou coordenador ou outro adulto da escola. As crianças contam suas versões das histórias buscando ter controles sobre essa moralidade, que é bastante concreta na forma de punições e chamadas de atenção. Fofoqueir@s manejam as disposições de disciplinamento contando o que os colegas fizeram. Entretanto, essas disposições de controle com que jogam não são de seu domínio completo. Podemos imaginar situações em que @ fofoqueir@ conta para @ professor@ alguma situação de um@ colega e ess@ professor@ não pune ninguém. A fofoca pode também servir de teste para descobrir quando esse dispositivo de disciplinamento funciona e quando não funciona. Parte do jogo do fofoqueiro é uma relação com um@ professor@.

Podemos entender essa disputa por versões da história e pelo controle das

disciplinas como ação política das crianças. Antes de expor o que as crianças inventaram na relação de representação, gostaria de pontuar que essa forma de fazer política não foi esperada por mim. Reconhecer e compreender essa forma de fazer política foi um processo iniciado na etnografia, continuado na monografia e perdura na escrita deste artigo.

O que o representante faz?

Após apresentar o que as crianças entendiam como fofoqueir@ e em que contextos elas empregavam esse termo, aprender como operou a relação de representantes e representados no 6º ano da CEF 01 da Estrutural e as reflexões que floresceram disto fica muito mais simples. Depois que Jackeline ganhou a eleição de representant@, procurei a professora titular, responsável por fazer a eleição do 6º ano, para comentar um pouco sobre o processo:

Eu: E o que você achou dela ganhar?

Marta: Ah, Jackeline é uma ótima aluna. Se comporta super bem nas minhas aulas. Só não consegue ficar 5 minutos sentada (risos). Mas sempre faz as atividades. Pelo menos na minha aula né? Já veio um professor falar que na aula dele ela não é assim não.

Eu: E o que a representante tem que fazer?

Marta: Olha, toda aula eu começo perguntando pra Jackeline como está o comportamento da turma. Ela responde para mim e para os outros professores que perguntam e a gente repassa para a direção. Os meninos falam que ela é dedo-duro, mas eu falo pra eles que essa é a função dela mesmo: ser minha representante na turma.

A representante é aquela que é perguntada sobre o comportamento da turma. A associação com o fofoqueiro é quase automática. A representante também informa professor@s sobre as condutas de colegas para que sejam “repassadas para a direção”. Representantes e fofoqueir@s se aproximam e se diferenciam em determinados aspectos importantes de serem explorados. A primeira semelhança entre fofoqueir@s e representantes a ser explorada é de que as duas operam com mecanismos de disciplinamento dos corpos. Ao contar para @ professor@ sobre as condutas das colegas, podemos entender que tanto representantes quanto fofoqueir@s fazem parte de uma engrenagem de um maquinário ordenado e orientado para vigiar e punir corpos infantis no contexto escolar.

A intenção disciplinadora do representante de turma apareceu nas falas de professor@s e crianças. É difícil negá-la. Mesmo assim, alguns questionamentos cabem: a representante de turma só exerce a vigilância na sala? Essa representante não tem nenhuma outra possibilidade de ação? O poder da representante só pode ser entendido como parte de uma engrenagem de disciplinamento? Discutimos que os usos da categoria “fofoqueiro” pelas crianças se referiam a processos que iam além do disciplinamento, quando também relacionavam-se a mobilização de interesses próprios. Veremos que é possível traçar um paralelo entre fofoqueiros e representantes também neste sentido, com semelhanças e diferenças a serem pontuadas. Diferente da professora, quando perguntei a Jackeline sobre a representação de turma, ela indicou essas possibilidades de manobra que a representante pode ter:

Eu: E o que você já fez como representante?

Jackeline: Já levei quatro alunos na direção. Dois em um dia e dois no outro. A professora falou o que eu tenho que falar, e aí eu falo (para a direção).

Dyarley: Anota o nome...

Eu: E você sempre fala o que a professora fala para dizer?

Jackeline: Alguns amigos eu não gosto de pegar advertência não...

Eu: Já aconteceu de ter que dar advertência para um amigo?

Jackeline: Era convocação aos pais. Aí eu não quis falar que era convocação para os pais. Aí ele falou que deram só uma advertência.

Existe uma seletividade no momento de cumprir o papel disciplinador de representante. No cotidiano de representante, Jackeline tem que anotar os nomes de quem bagunça, levar alun@s para a direção e “falar o que o professor fala”. Porém, Jackeline anota alguns nomes mais do que outros, protege alguns mais do que outros. A mobilização da ação disciplinadora vai de acordo com interesses próprios, similarmente aos fofoqueir@s. Os afetos e desafetos de Jackeline produzem resultados diferentes na sua função de representante.

Apesar das similaridades, essa situação também indica uma diferença em relação aos fofoqueiros. Ser representante de turma garante uma credibilidade de Jackeline frente à direção para contar para os funcionários da escola sobre aqueles que estão bagunçando e repassar recados dos professores para a direção sobre as sanções que estas crianças recebem. Os fofoqueiros não têm prerrogativas como levar para a direção, darem a versão dos professores para a

direção, buscar advertências;

Essa credibilidade cria possibilidades de ação para a representante que não se resumem ao simples repasse de informações. Por contar da credibilidade, Jackeline pode omitir ou não repassar totalmente as informações, dependendo de quem estiver se tratando, para livrá-los de sanções ou diminuí-las. A ação de Jackeline teve o resultado esperado e o colega apenas levou uma advertência para casa. As proteções e as omissões recriaram as relações afetivas da turma. Enquanto algumas crianças passaram a ser mais próximas de Jackeline, outras crianças reclamaram bastante da forma como a colega agia enquanto representante. Ainda sobre as diferenças entre representantes e fofoqueir@s:

Eu: E quando o representante fala para o professor quem tá bagunçando, ele tá sendo fofoqueiro?

Dyarley: Não, como representante, tá no direito.

André: Quando a professora obriga, não é.

Dyarley: Mas por exemplo, eu tô fazendo uma coisa errada e você está fazendo uma coisa errada. Se você contar que só eu tô fazendo coisa errada, tá sendo fofoqueiro.

A fala de Dyarley é muito significativa para refletir a disputa do limite dos representantes e a condição de ilegitimidade dos fofoqueir@s. Em uma simples frase, Dyarley indica que o representante tem um “direito” mais amplo e legítimo de falar quem está bagunçando do que os fofoqueiros. André ainda completa a ideia lembrando que os professores imputam essa responsabilidade à Jackeline, diferenciando da legitimidade que os fofoqueiros têm. Entretanto, essa legitimidade da representante não é irrestrita. Para Dyarley, a representante passa a ser fofoqueira quando ela conta para os professores sobre a bagunça dos colegas ao mesmo tempo em que omite a sua. Entendi o papel da representante como a institucionalização do fofoqueiro. Os fofoqueiros são difusos e não possuem a responsabilidade da representante de contar o que os colegas fazem. Os fofoqueiros contam aos professores quando a bagunça os afeta diretamente ou quando simplesmente querem contar. A forma difusa com a qual as informações chegam aos professores pel@s fofoqueir@s difere da representante. A representante é eleita e imputada da responsabilidade de contar. A concentração da responsabilidade de repassar as informações dá a representante outra

legitimidade frente à direção, a@s professor@s e até às crianças. Essa legitimidade diferenciada da d@s fofoqueir@s, a representante cria possibilidades de omissão e proteção d@s colegas das sanções. Essa legitimidade e poder de omissão da representante veio a ter impactos diretos no cotidiano das crianças. Percebendo que algumas crianças da sala estavam sendo protegidas pela representante enquanto outras não, emergiram noções de legitimidade e de justiça para limitar a ação da representante.

A ação política das crianças

As possibilidades de omitir ou dizer quem estava bagunçando impactou na dinâmica das relações entre as crianças. A relação da turma com a representante foi criada a partir dessas possibilidades. Da interação com a representante, surgiram reciprocidades e compromissos. As relações entre as crianças foram recriadas cotidianamente a partir desta mediação entre as crianças e os funcionários da escola. Jackeline me contou como essas relações nem sempre são simples de serem administradas:

Eu: E você gosta de ser representante?

Jackeline: Gosto. Mas tem umas coisas que não gosto.

Eu: O que?

Jackeline: Ah, fica todo mundo dizendo “Olha a representante fazendo isso”, “A representante tá em pé?” Até minha mãe falou pra eu ficar quieta agora. Tinha que ser um representante por bimestre. Aí ninguém fica com raiva de uma pessoa só.

Jackeline diz que junto com o poder de omitir e proteger os colegas das sanções da escola vem a cobrança da postura de representante exemplar e a raiva dos colegas de quando são delatados. A função de anotar os nomes daqueles que estão bagunçando cria uma vigilância ainda maior sobre a representante. As crianças não veem como legítimas as delações de alguém que também estava bagunçando. A centralização e formalização de uma representante que deve contar quem está bagunçando pressiona a representante a negociar com seus colegas a sua legitimidade enquanto representante. Jackeline gosta da função, mas defende que ela seja rotativa para que essa pressão não caia sobre uma criança só. As negociações entre a representante e as crianças surgem dessa tensão entre a

vigilância da representante e a vigilância sobre a representante. As crianças criam acordos, compromissos e vínculos para lidar com a representação de turma:

Eu: E quando a representante fala que você tá bagunçando?

André: Ela não fala...

Eu: Ela não fala?

André: É. A gente tem um acordo.

Eu: Que acordo?

André: É porque teve uma vez que eu ia falar pra professora que ela tava dançando funk na sala. Aí ela me disse que se eu não falasse, ela não ia falar quando eu bagunço.

As crianças estabelecem regras de obrigação e compromisso da representante na proteção mútua das sanções da escola. Quando a representante protege, as colegas da turma têm uma obrigação de retribuir a proteção. É da mesma forma que as trocas podem gerar acordos e compromissos, elas podem gerar os desacordos e inimizades. Podemos imaginar que delatar alguém que te protegeu é um descompromisso grande com o colega e que a resposta a isso pode ser um duelo de delações. O controle foucaultiano dos corpos é constantemente desmontado e remontado em um jogo de relações múltiplo que as crianças jogam cotidianamente. A representante liga ou desliga o maquinário disciplinador de acordo com obrigações e compromissos pessoais com os colegas que ela convive cotidianamente. A lógica disciplinar e a lógica da costura de vínculos por meio das trocas de proteção e delação se sobrepõem. Mesmo as duas sendo dinâmicas opostas e inconciliáveis, a construção do espaço público escolar se dá na tensão entre elas. A agência da representante não corresponde a apenas uma dessas lógicas constituintes do espaço público, e sim, das possibilidades que a disputa entre essas forças fornece para suas ações enquanto representante. Esses vínculos criados pelas trocas de encobrimentos e delações não são vistos pelos professores e demais funcionários da escola. Os afetos, os laços entre as crianças, os namoros, todos esses não são assuntos de professor. A descoberta por parte do professor de algum acordo ou encobrimento nesse sentido é a própria dissolução das obrigações com o outro.

Conclusão

O aprendizado com as crianças é constante. Entretanto, sem perceber, muitas vezes subestimamos e desprezamos os aprendizados que temos com as crianças. Levar a sério os dilemas e conflitos das crianças, para podermos aprender com elas, requer um esforço de desnaturalização da posição da criança em nossa sociedade. Antes de ir a campo, algumas leituras e reflexões foram essenciais para conseguir ouvir e perceber as crianças de uma forma mais sincera e aberta. Márcia Buss-Simão, em *Antropologia da Criança: uma revisão da literatura de um campo em construção*, apresenta as divergências entre abordagens clássicas da antropologia da criança e o olhar da chamada ‘nova’ Antropologia da Criança. Na ‘nova’ Antropologia da Criança, as crianças são percebidas enquanto atores sociais capazes de engendrar mudanças, interpretar os contextos e reproduzindo e recriando as relações com adultos e entre as próprias crianças. As crianças deixam de ser receptáculos de uma socialização unidirecional que chega do mundo adulto, e passam a ser produtoras de culturas que se relacionam com os adult@s, também desempenhando um papel socializador em relação a est@s.

A leitura de trabalhos da antropologia da criança trouxeram desafios centrais a pesquisa. Perceber as crianças como produtoras de cultura sem projetar nelas um adulto que virão a ser requer um esforço constante. Tive que me esforçar também para superar a tendência de não acreditar nas crianças ou de legitimar mais as interpretações dos professores e demais adult@s do que as interpretações das crianças. Outro desafio foi o de não encarar a ação política na escola como uma “questão de adult@s” (MILSTEIN, 2007)

A própria concepção restrita e mais institucional da política dificulta observar a ação política das crianças. Se concebermos a ação política a partir do Estado e da participação cidadã por meio do voto, não enxergaremos possibilidades de uma ação política de crianças. Crianças não votam, são inelegíveis para cargos públicos e possuem pouca ou nenhuma influência na tomada de decisões produzidas no Estado. Parte dos estudos de socialização política busca observar de que forma essas crianças aprendem a ser cidadãs para que, quando adultas, influenciem da melhor forma a política institucional. A incorporação das interpretações das crianças na pesquisa me permitiu olhar para

a escola de outras formas. As crianças convivem na escola todas as manhãs e passam boa parte de sua rotina lá. As crianças assistem as aulas, comem, fazem amizades e namoros no espaço da escola. Desconsiderar as percepções delas sobre como funciona o cotidiano compartilhado na escola é desconsiderar boa parte daquela realidade social.

O contato com as crianças da CEF 01 da Cidade Estrutural e a invenção das relações e interpretações que surgiram desse encontro me fizeram refletir sobre a ideia de escola como lócus político. A disputa dos diferentes significados daquilo que é comum e das regras que orientam as condutas dentro do espaço escolar foi um processo constante e bastante criativo. Entretanto, a criatividade não é inerente à tensão e a desigualdade que conforma o contexto escolar. A ideologia de que a escola se constitui em um campo neutro e não permeado por interesses políticos para formar, igualmente, cidadãos e cidadãs para o acesso à esfera pública dificulta a abertura para a percepção dessa capacidade criativa das crianças:

“Un segundo conjunto de argumentos permiten comprender la invisibilidad del protagonismo de las nuevas generaciones en la escuela, derivados de la polémica teórico-política de las funciones de la escuela en la sociedad moderna. Para los liberales, la constitución de la escuela como espacio público igualitarista, capaz de posponer las diferencias sociales, económicas y culturales de quienes acceden a ella, supuso un “pacto democrático de neutralidad valorativa” (condensado en el derecho universal a la educación) que exige por definición la exclusión de los intereses políticos.” (BATALLÁN & CAMPANINI, 2008)

A suposta neutralidade valorativa da escola cria, por definição, uma tensão com o protagonismo e a capacidade criativa das crianças quando essas pensam formas alternativas de se constituir o espaço público escolar. Nessa perspectiva, a escolarização e as técnicas de controle e disciplina dos corpos são formas “neutras” de se alcançar uma sociedade melhor com adult@s melhores. Desnaturalizar essas crenças e remontar o processo histórico de criação da

4 Tradução livre: Um segundo conjunto de argumentos permite compreender a invisibilidade do protagonismo das novas gerações na escola, derivados da polémica teórico-política das funções da escola na sociedade moderna. Para os liberais, a constituição da escola como espaço público igualitarista, capaz de adiar as diferenças sociais, econômicas e culturais de quem acessam a ela, supôs um “pacto democrático de neutralidade valorativa” (condensado no direito universal a educação) que exige por definição a exclusão dos interesses políticos.

neutralidade da escola são passos importantes para que a gente perceba a ação política que as crianças empreendem na escola.

As fofocas aparecem como formas de manejo destas técnicas de controle e teste destas formas “neutras” de construção de espaço público. As agências das crianças e a visibilização de suas agências políticas apontam para um espaço escolar parcializado, cheio de idiossincrasias e um campo de disputa. As crianças deduram @s colegas, acusam umas as outras de fofoqueiras, buscam colocar limites nas delações da representante e fazem acordos.

As trocas de proteções e delações costuram relações de amizade e inimizade entre as crianças. Proteger os colegas é honrar as relações estabelecidas. Os compromissos gerados por essas trocas remetem ao Ensaio sobre a dádiva, de Marcel Mauss. No ensaio, Mauss argumenta que as trocas possuem um papel fundamental na constituição política, moral e econômica de diversas sociedades. As ações de “dar, receber e retribuir” costuram vínculos e geram obrigações e compromissos. Honrar os compromissos com aqueles que foram generosos consiste em retribuir o que foi dado. Caso contrário, a pessoa estará em falta com aquele que a presenteou.

A ação política das crianças pode ser uma chave interessante para desmistificar a neutralidade do espaço escolar. As crianças inventam formas de agir político em meio a uma invisibilização da sua capacidade criativa. Levar a sério o que essas crianças têm a dizer, o que criam e a forma como interagem com adult@s pode derrubar crenças e nos fazer refletir sobre a escola e até reformular a concepção de política.

Referências Bibliográficas:

ÁRIES, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar editores. Segunda edição. 1981

BATALLÁN, Graciela; CAMPANINI, Silvana, PRUDANT, Elías ENRIQUE, Iara & CASTRO, Soledad. La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate. Última década. v 17. n. 30 Santiago. 2009

BATALLÁN, Graciela; CAMPANINI, Silvana. La participación política de niños y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. Cuadernos de Antropología Social Nº 28, pp. 85-106, Buenos Aires. 2008

BUSS-SIMÃO, Márcia. Antropologia da Criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. Revista Teias, v.10, n.20, julho de 2009.

CASTRO, Lucia Rabello de. Juventude e Socialização Política: Atualizando o Debate. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Out-Dez 2009, Vol. 25 n. 4, pp. 479-487

COLARES, Elisa Sardão. Aos olhos das crianças: a formação de valores políticos. 2009. 140 f., il. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

COHN, Clarice. Antropologia da Criança. ; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010

MILSTEIN, Diana. A nação na escola. Frentes políticas na cena “neutra” da escola argentina. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

_____ . Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. Sociedade e Cultura, v.11, n.1, jan/jun. 2008. pg 33 a 40

_____ Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. avá Nº 9 /Agosto 2006

DELALANDE, Julie; SIMON, Claire. Crianças roteiristas, crianças atores sociais: encontro de dois olhares no recreio. Momento, Rio Grande, 19(1): 15-30, 2010.

GLUCKMAN, Max (1963) Gossip and Scandal. Current Anthropology, vol 4 no. 3, June.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão . 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

MELIZZO, Wilson Herney & BEDOYA, Isabel Cristina. “La participación escolar: ? Un Juego de adultos?” Tendencias & Retos No. 16. 2011.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva “C Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: “Sociologia e Antropologia” São Paulo. Cosac Naify. 2008.

PAINE, Robert (1967) What is gossip about? An alternative hypothesis. Man, new series, vol 2., no. 2, June, pp 275 “C 285

WAGNER, Roy. A invenção da cultura. São Paulo: Cosac Naify, 2010. 253 p. ISBN 9788575039212.

