

---

# ENTRE A MORAL E A ASSISTÊNCIA: PROFESSORAS E ALUNAS EM ESCOLAS EM CONTEXTOS DE POBREZA NA ARGENTINA, NA ÚLTIMA DÉCADA DO SÉCULO XX

*Patricia Redondo*  
*Curso Superior em Ciências Sociais (FLACSO/Argentina)*  
*Pesquisadora do Instituto de Pesquisas Pedagógicas*  
*Maria Vilte de CTERA e da Faculdade de Filosofia e Letras (UBA)*  
*Tradução: Paulo Sgarbi\**

## RESUMO

Este trabalho se inscreve em uma linha de investigação que aborda e problematiza a relação entre educação e pobreza. Nesse sentido, indagar as realidades educativas em contextos de pobreza na Argentina, na última década do século XX, significou conhecer e reconhecer como se produzem e se acentuam os processos de diferenciação nas escolas e de que modo isso é ampliado quando se entrelaça com a problemática de gênero. Em particular, a investigação nos permitiu levantar os diferentes posicionamentos assumidos pelas professoras que trabalharam nas escolas em contextos de pobreza, frente às alunas que, além de “pobres”, são crianças e adolescentes.

**Palavras-chave:** pobreza, gênero e educação.

Este trabalho se inscreve em uma linha de investigação que aborda e problematiza a relação entre educação e pobreza. Nesse sentido, indagar as realidades educativas em contextos de pobreza na Argentina, na última década do século XX, significou conhecer e reconhecer como se produzem e se acentuam os processos de diferenciação nas escolas e de que modo isso é ampliado quando se entrelaça com a problemática de gênero. Em particular, a investigação nos permitiu levantar os diferentes posicionamentos assumidos pelas professoras que trabalharam nas escolas em contextos de pobreza, frente às alunas que, além de “pobres”, são crianças e adolescentes.

A primeira pesquisa se realizou no âmbito do Projeto Alternativas Pedagógicas e Perspectiva Educativa para a América Latina (APPEAL) e as seguintes, como projetos do Instituto de Pesquisas Pedagógicas da Confederação dos Trabalhadores da Educação da República Argentina, em convênio com a Universidade de Buenos Aires.<sup>1</sup>

Nomear as instituições não representa um ato formal de apresentação; ao contrário, possibilita repensar e abrir a discussão sobre a importância que adquire a pesquisa educativa abordada a partir das próprias organizações associativas docentes, realizadas, em sua grande maioria, por professoras. Cabe assinalar também que, apesar dos avanços alcançados, ainda é insuficiente o tratamento da problemática de gênero pela própria docência e suas associações sindicais.

---

\* Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>1</sup>As duas últimas pesquisas a que se faz referência são: “Avaliação formativa em escolas de setores populares” (IIMV/UBA), realizada durante os anos 1998/99, e “Formação e pesquisa em escolas de setores populares” (SUTEBA/UBA), em curso.

---

## FRONTEIRAS DE EXCLUSÃO/FRONTEIRAS EDUCATIVAS NA ARGENTINA NA ÚLTIMA DÉCADA DO SÉCULO XX

Na última década, na Argentina, os processos de pauperização se ampliaram e se acentuaram de modo acelerado. Estas mudanças quantitativas e qualitativas não apenas configuram o que se denomina “nova pobreza”, mas se somam ao aumento da exclusão.<sup>2</sup> Em nosso ponto de vista, “os atuais processos de pauperização não representam um efeito residual, uma disfuncionalidade do sistema, mas, ao contrário, são partes estruturantes do modelo econômico e social que se garante pondo em questão a governabilidade do governo democrático e o sistema de educação pública” (Redondo, 1999, p. 145).

Sem desmerecer de modo algum os dados quantitativos que dão conta da magnitude da pobreza, é nesta nova e diferente “espessura” (Geertz, 1994) que definimos nosso objeto de pesquisa. Para isso, pareceu-nos pertinente abandonar teoricamente a categoria de fronteiras, para compreender os novos processos de exclusão em seu cruzamento com o educativo.

Nesse novo contexto, novas e diferentes cadeias de equivalências discursivas se constroem sobre esta problemática. Os “pobres” se transformaram discursivamente em “marginais” ou “excluídos”; a marginalidade se associa à violência; esta última, com o risco; e o risco, com o perigo (Marí, 1995). Forma-se um “mix” ideológico no qual se combinam elementos de periculosidade social e velhas considerações de ordem moral.

Concordamos com Danani (1997) que esta problemática ultrapassa os sujeitos da pobreza e que o olhar deveria dirigir-se menos aos setores excluídos e pobres do que aos processos de exclusão, pauperização e subalternização. O ponto-chave diferente que está em jogo nestes processos não é a perspectiva de uma futura inclusão disciplinada, mas, ao contrário, a de uma “exclusão disciplinada” (Villareal, 1996, p. 21).

Em outros momentos históricos, o dentro e o fora delimitavam fronteiras claras, das quais o “Estado Providência” assumia um papel de integração e controle sobre aqueles que, denominados “pobres”, “carentes” ou “indigentes”, não estavam incluídos no sistema de produção e eram objeto de assistencialidade e caridade pública ou privada. Esta intervenção se legitimava em uma operação de integração social e, simultaneamente, de administração do conflito.

Hoje, na linha dos processos de globalização e transnacionalização – em que práticas sociais, econômicas, políticas, culturais e demográficas parecem deslocar as fronteiras espaciais, culturais e grupais (Briones, 1996) –, são definidas novas fronteiras de exclusão, nas quais se reduzem outros sentidos e significados. As distinções entre dentro/fora e entre entrada/saída fundamentam uma breve e dramática trama da identidade.

A noção de fronteira é um termo que adquiriu relevância apenas recentemente na teoria social. Parte desse súbito interesse se associa ao fato de significar vários fenômenos contemporâneos: o apagamento dos limites das identidades, a crise dos Estados nacionais, a tendência à inter, multi ou pluridisciplina nos conhecimentos científicos, a “confusão dos gêneros” (Puiggrós, 1994).

---

<sup>2</sup>Na última década, na Argentina, o número de pobres aumentou, alcançando 35% do total da população, e tem crescido quantitativamente a indigência, fenômeno que, pela primeira vez na história do país, apresenta-se com grande magnitude: entre 9 e 10%. A queda do ingresso no mercado de trabalho em mais de 30% nos últimos cinco anos e os níveis altos de desocupação e subocupação configuram um panorama social que se agrava aceleradamente.

---

A fronteira como metáfora nos permite recuperar a textura e a densidade dessas mudanças para podermos pensar educação e pobreza como campo de problematização sem pontos fixos e explicações dicotômicas, na definição de novas fronteiras de exclusão e sua expressão e configuração como o que temos denominado “fronteiras educativas” (Redondo, 1999). A análise desta expressão nos permitiu problematizar o vínculo entre educação e pobreza, já que categorias como “classificações escolares”, “redes” e “circuitos” não nos pareciam suficientes para a análise da crítica situação atual (Puiggrós, 1997).

Essas fronteiras de exclusão atravessam o campo do educativo e afetam particularmente aquelas escolas que se encontram marcadas pela pobreza extrema, podendo constituir apenas limite, impossibilidade ou, pelo contrário, passagem, encontro, laço. Em ambas as situações, o modo como se significa o delineamento dessas escolas adquire relevância na cotidianidade do presente dos sujeitos que nelas transitam e na perspectiva de seus futuros.

A própria experiência de trabalho e de pesquisa nesses contextos nos permite reconhecer que as realidades educativas dessas escolas não são homogêneas nem uniformes. Ao contrário, as instituições educativas que atendem a população infantil e adolescente em condições de pobreza representam um conjunto sumamente heterogêneo. Isso se deve à diversidade social e cultural dos contextos em que se inscrevem e ao posicionamento dos sujeitos inseridos nessas realidades educativas, que produzem práticas institucionais e pedagógicas heterogêneas.

Como hipótese, podemos esboçar que um elemento que as distingue é o modo em que os diferentes sujeitos processam, nomeiam, compreendem, problematizam a condição de pobreza dos alunos, dos grupos familiares, do bairro e também da própria escola. É neste terreno do imaginário que são disputados os sentidos sobre a educação, e isto sustenta a definição e organização das práticas dos sujeitos, em particular nos meninos, pais e docentes da escola em que se fez a pesquisa.

Discutir o delineamento de fronteiras educativas não permitiu distinguir, dentro deste conjunto de instituições, aquelas em que a diferença que produz a pobreza como fronteira social parece estabelecer limites quase intransponíveis às possibilidades de educar. Dessa maneira, são acentuadas as fronteiras educativas que produzem, no espaço escolar, as desigualdades e os processos de diferenciação gerados no espaço social. A escola se instala simbolicamente nos territórios materiais e simbólicos da pobreza como uma extensão desse contexto.

Os processos de diferenciação são construções sociais moldadas dentro das relações assimétricas de poder e de interesses em conflito, que são condensados de modo particular, com implicações sociais, culturais e morais expressas no cotidiano. As pesquisas a que nos referimos nos permitem afirmar que, no caso de crianças e adolescentes, essa diferença de gênero se inscreve numa relação de desigualdade. Estudos que têm abordado o tema dos alunos e das alunas destacam que a vivência do cotidiano escolar é diferente para cada um.

Se conhecemos bem o caráter heterogêneo da pobreza e como isso se processa de modo diferente nas instituições educativas, é quase “óbvio” e “sinistro” que não é a mesma coisa ser pobre, e ser pobre e negro, pobre e menino, pobre e idoso ou, como neste caso, pobre, menina ou adolescente e viver numa *villa de emergência*.\*

---

\* A expressão em espanhol *villa de emergencia* não tem correspondência em português. Pelas observações da próxima nota da autora, entendemos que este termo pode remeter a local do tipo favela carioca ou mesmo a bairro ou pequena localidade onde a pobreza seja a maior característica. No texto, manteremos o original *villa*, por expressar melhor a realidade argentina. (N. do T.)

---

## MENINAS E ADOLESCENTES NA ESCOLA E NA VILLA

O pátio da escola constituiu espaço para pesquisa. Em entrevistas grupais em volta do mastro, os temas que acarretam o fato de serem considerados *pibes villeros*<sup>3</sup> – e, por isto, discriminados – acentuam-se, conforme expressamos no início do trabalho, no caso das meninas e adolescentes. As alunas da sexta e da sétima séries não se reconhecem diferentes, conforme o expressaram:

- Não nos sentimos diferentes. Às vezes sim, nos sentimos diferentes. Por exemplo, em Mar del Plata<sup>4</sup> nos trataram de ladras, e isto é discriminação. Nós não tivemos nada a ver, a única que se expôs por nós foi a professora, a senhorita Ana.
- Em outros lugares nos trataram mal... Quando chegamos, a coordenadora nos discriminou quando soube que éramos da villa, e disse a outro coordenador: “Fica de olho”, e se foi. Aí também nos discriminaram.
- Nunca passei por outra escola, mas se eu dissesse que vivo numa villa, não namorariam comigo. Aqui há meninos de fora, quer dizer, apenas um.

Este grupo de meninas e adolescentes fez referência aos processos de diferenciação a partir de uma perspectiva de gênero que não se havia apresentado nas entrevistas com os meninos. Segundo seus relatos e impressões, o fato de serem adolescentes e/ou meninas se soma à discriminação que apontam sofrer fora da villa por sua condição de pobreza, dificultando-lhes ainda mais a vida, tanto no lugar onde vivem como na própria escola. Para elas, é importante estar com seus companheiros de escola ou amigos conversando nas calçadas da villa, que representam os únicos espaços livres do bairro, mas nos quais são classificadas como “putas”.

Este olhar de controle social prescreve suas atitudes e comportamentos na villa, já que, por medo dos comentários, não saem de casa ou limitam seus encontros. Outras vezes, suas histórias de vida confirmam uma gravidez adolescente. A isto se soma o fato de serem requeridas para realizar tarefas domésticas em lugar de suas mães, que prestam serviços domésticos fora de casa ou realizam trabalhos domiciliares – como costura ou calçado –, tarefas que consomem mais de dez horas diárias.

Estas motivações reduzem a participação das meninas e adolescentes da villa em outros espaços que não o escolar, adquirindo este maior relevância como espaço social no qual gozam de certa autonomia. “Para as meninas, a escola se constituiria num espaço privilegiado de convivência social” (Ynnoulas, 1994, p. 70).

Para que possam completar sua escolaridade, a direção e os professores levam em conta que suas condições de vida são mais graves, consideram suas situações familiares e geram estratégias que facilitam uma assistência por fora do que prescreve a norma escolar.

*(Maria veio hoje só para fazer a prova. Esteve aqui um instante e voltou para sua casa. Sua mãe está doente, internada, e ela está responsável por toda a família. Vai estar ocupada em*

---

<sup>3</sup>*Pibes villeros é um modo de denominar pejorativamente a infância e a adolescência daqueles que moram nos bairros populares. Estes são equivalentes às favelas do Brasil, aos povoados no Chile etc. Em nosso país, concentraram-se na periferia dos grandes centros urbanos a partir das décadas de 40 e 50, e, na década de 70, alcançaram níveis de organização política e social muito importante. Hoje, a situação é de muita deterioração nas condições de vida de seus habitantes e de ruptura do laço social.*

<sup>4</sup>*Localidade balneária à qual se enviam, como marca de políticas assistenciais, os meninos “pobres”, “carentes”. Tem sido chamada de “escola de alto risco”.*

---

*casa tomando conta dos irmãos menores; durante vários dias não vai poder assistir às aulas. Na escola, não lhe dão faltas.)*

### **NOTA DE CAMPO**

Apesar de as medidas para facilitar sua escolarização estarem se multiplicando, a problemática vinculada ao gênero presente no cotidiano das alunas da escola da villa Palito nem sempre é atendida e abordada a partir da construção de outros espaços curriculares e extracurriculares. Embora se reconheçam institucionalmente as condições de vida dessas meninas, a intervenção se limita a favorecer horários de presença para que não percam sua escolarização; porém, não se aborda a problemática de outras perspectivas que permitam a construção de identidades ativas.

Aprofundar a análise das dimensões culturais e sociais de suas condições de vida permitiria à escola posicioná-las mais criticamente frente à sua realidade, a partir das próprias percepções das meninas e adolescentes sobre as relações sociais que as diferenciam ainda mais, se comparadas a seus companheiros.

Ao contrário, produz-se um reforço estigmatizante da condição de gênero ligada à pobreza. Isso se expressa com singular pateticismo no discurso das professoras, que centram suas preocupações na sexualidade de suas alunas com o único objetivo de que não engravidem precocemente, assumindo uma postura de controle sobre o comportamento das meninas.

Assim testemunha o relato de uma docente:

Falo como se fossem minhas filhas, dando-lhes modelos que a elas não são dados, de temas de sexualidade, conduta, comportamento. Às minhas meninas, peço que não tenham noivo até que terminem. Eu as aviso do que é bem ou mal, o que podem passar se tiverem uma relação sexual, que vivam sua idade. Minhas alunas nunca engravidaram.

Ensinam-lhes métodos contraceptivos e lhes presenteiam com conselhos; porém, tais ensinamentos se caracterizam mais como discurso moralizante do que como o fortalecimento de um posicionamento crítico, reforçando a associação entre a sexualidade das alunas e a entrada na prostituição.

Em muitos casos, o discurso dos docentes expressa uma carga de valores muito significativa, semelhante à dos setores dominantes. Nesse sentido, a análise de um texto escrito no quadro da turma da sexta série de uma escola é eloqüente:

Não tenha medo. Sim, prevenção. Se tiver relações sexuais, use sempre preservativo. Não se drogue ou embriague. Sob efeito de estimulantes, a pessoa perde o controle de seus atos. Se estiver infectada, não engravide. Não contagie. Não discrimine.

Embora fique claro que os destinatários são os alunos do Centro de Adultos do turno da noite, o texto é lido diariamente por todos os que ocupam a sala nos diferentes turnos; logo, qualquer um se torna receptor, independente do fato de ser criança ou adulto. Durante as observações realizadas nas aulas em ambos os turnos – cujas ferramentas metodológicas utilizadas no trabalho de campo foram outras –, em nenhum momento foi realizado qualquer tipo de intercâmbio entre docentes e alunos sobre o conteúdo do texto, estando a mensagem colocada sem qualquer tipo de elaboração coletiva.

---

É necessário destacar que, nessa escola, a diferença entre infância, adolescência e idade adulta passa por momentos difusos, já que, por um lado, há alunos que cursam também à noite, sob sua própria responsabilidade e com aprovação implícita dos professores, e, por outro lado, o discurso dos docentes os interpela e culpabiliza, a um só tempo, pela pobreza e pela ultrapassagem etária. O uso de drogas, o alcoolismo e a AIDS estão naturalizados na vida dos alunos da escola da villa, subjazendo concepções vinculadas à existência de uma “cultura da pobreza” – como nos aponta Lewis em seus trabalhos –, fortemente culpabilizadora de sua realidade.

Tais considerações – que de algum modo estão implícitas na mensagem escrita no quadro – aludem a uma suposta existência de valores individuais, familiares e comunitários, transmitidos de geração a geração, muito difíceis de mudar. Em virtude dessas posições assumidas por alguns docentes, a culpa pela pobreza recai nos próprios pobres. “As visões de desorganização social que subjazem a estas teorias da cultura da pobreza obscurecem a questão da causalidade” (Monreal, 1996, p. 109).

Essa análise poderia ser aprofundada a partir das perspectivas teóricas que abordam o que se denomina currículo oculto; porém, esse não é o aspecto que iremos investigar neste trabalho. Este se insere na linha dos sujeitos que se constituem e das experiências que realizam no contexto escolar – ou fora dele – e na potencialidade do vínculo pedagógico para reforçar suas condições de pobreza ou para subverter aquilo que aparece como fatalmente determinado.

No caso das meninas-adolescentes, ao não serem oferecidos os espaços necessários para o tratamento de seus problemas a partir de uma perspectiva sociocultural e afetiva, a associação da adolescência a uma maternidade precoce as fixa ainda mais às suas condições de pobreza, quando o nível de reflexão dos grupos de alunas sobre suas realidades possibilitaria e geraria condições para outra discussão e compreensão acerca de sua situação.

Pensamos que, para que possam

chegar a serem mulheres ativas e realizar suas potencialidades, as meninas e adolescentes devem desenvolver-se e crescer em ambiente de dignidade e oportunidade. As dificuldades para criar este tipo de ambiente não provêm exclusivamente da pobreza, mas também do sistema de valores e práticas culturais dominantes, que definem e determinam o rol feminino (Yannoulas, 1994, p. 67).

O tratamento das questões acerca do gênero no contexto escolar reproduz essas práticas culturais dominantes, reforçando sua sujeição mais do que produzindo outros sentidos e conhecimentos que, sem desconhecer suas realidades, recuperem e incluam seus sonhos. O desejo de estudar também articula o discurso dessas meninas e representa seu desejo de se sentirem iguais, seja em núcleos familiares, na escola, na villa ou fora dela.

Em alguns casos, as meninas e adolescentes participantes dessa escola contestam o modelo das gerações de suas mães e irmãs mais velhas, pensam outros futuros não tão subordinados a tarefas domésticas e a famílias numerosas. Projetando-se no tempo, imaginam seu futuro ligado mais à continuidade do estudo e ao trabalho fora de casa, buscando romper com aquilo que é transmitido pelas gerações em seus contextos familiares.

- Vou terminar de estudar aqui e vou continuar o secundário, porque meu tio que trabalha em empresa me disse que eu termine que ele tem algo para mim.
- Eu também, para ser empresária. Nós temos uma hora de orientação e escrevemos num papel. Pus que não gosto de estudar, mas hoje em dia não se consegue trabalho. Com estudo, você também não consegue, mas pode seguir outros estudos.

---

## ENTREVISTA GRUPAL NO PÁTIO

Um grupo importante de meninas-adolescentes de nosso estudo de caso reconhecem com singular crieza a diferença de gênero, em processos de diferenciação dentro da villa e também fora dela.<sup>5</sup> Compreendidos estes como práticas de significação que refletem e constituem as relações políticas e econômicas predominantes, a escola poderia, entre outras coisas, colocar em discussão a divisão de papéis sexuais entre “moça-vingindade” e “rapaz-vingindade” e indicar a necessidade de práticas e discursos igualitários.

O papel adulto que os alunos da escola assumem fora do espaço escolar é reforçado, no caso das meninas e adolescentes, por suas responsabilidades domésticas. Diferentemente do grupo de alunas citadas, existem aquelas que, quase repetindo a história de suas mães, engravidam muito jovens, embora isso não signifique necessariamente construir sua própria família e alcançar a desejada independência. Permanecem incluídas nos núcleos familiares de origem com seus bebês, ocupando mais o papel de irmãs maiores de seus próprios filhos do que exercendo sua maternidade.

A diversidade de situações e os diferentes modos como as alunas entrevistadas se posicionam autorizariam a incluir, a partir da pedagogia, uma “narratologia crítica”, por meio de formas de subjetividades positivas que permitissem renomear e reconstruir suas realidades culturalmente construídas e discursivamente interpretadas (Mc Laren, 1994, p. 77).

A diferença entre essas alunas, mães adolescentes ou não, é que suas próprias mães não puderam terminar a escolarização fundamental. Em alguns casos, porque viviam no campo, onde as mulheres não eram enviadas à escola; em outros, porque iniciaram sua escolarização, mas tiveram de abandoná-la muito cedo por diversos motivos – quase todos vinculados à necessidade de trabalhar ou de se responsabilizarem pelas questões domésticas e familiares.

O desafio das escolas em contextos de pobreza pode implicar ampliação da dimensão do humano para os docentes, a partir das próprias contradições, temores, criatividade, dúvidas e certezas – para poder incluir o tratamento dessas problemáticas –, reconhecendo a dimensão de gênero, que se intensifica de modo particular em situações de desigualdade, a partir de uma proposta pedagógica que aborde a dor e suas feridas, construindo talvez verdadeiras ficções conceituais e práticas que não enfrentam o conflito dessas situações, e sim o substituem por um discurso moral, autoritário e prescritivo.

## ROXANA É UMA MENINA E GOSTARIA DE LER

É cedo para Roxana, já que ela é do turno da tarde e chegou à escola na primeira hora. Ela está na biblioteca... Hoje veio sozinha, habitualmente traz seus irmãos menores, que estão sob sua responsabilidade. Olha e lê livros de histórias.

O diálogo com ela permite alinhar fragmentos de sua história de vida:

Somos oito. A mais velha não mora conosco porque vive na Capital Federal. A outra tem três filhos. Uma sobrinha minha morreu porque a maltratavam; sinto sua falta agora. Eu lhes dizia que não a pegassem, a pegavam porque chorava. Eu vivo com meu pai, que conserta tevês; minha mãe

---

<sup>5</sup>*Durante o trabalho de campo, a pesquisadora se manteve na escola em ambos os turnos, o que facilitou a realização de entrevistas grupais com alunos e alunas. As mesmas ocorreram no pátio da escola, na entrada e nas salas, em diferentes momentos do dia.*

---

nos visita, às vezes. Às quatro da manhã, a vejo no ponto de ônibus. Trabalha das cinco às nove. Não sei onde.

Ela segue com seu relato, sempre com um livro aberto na mão. Ao levantar seu olhar, afirma: “Eu gosto de ler”.

Todos os dias, Roxana se encontra na escola fora de seu turno. Passa a maior parte do tempo na biblioteca, com seus irmãozinhos.

A biblioteca ocupa um espaço precário, de dimensões reduzidas, mas conta com pessoal docente na função: a bibliotecária. Ela procura facultar às crianças da escola o máximo possível de espaço e tempo de leitura e escrita, ao mesmo tempo que lhes oferece livros de textos – já que os alunos não têm seus próprios – e livros de leitura na biblioteca. É surpreendente a afinidade das crianças com o lugar, já que passam várias horas lá.

Elas pedem sobretudo livros de histórias, entre os quais, aqueles que supostamente não são para sua idade. Os que as atraem mais são os que têm muitas imagens, pouco texto e, em particular, aqueles que contam histórias onde os personagens maus sempre são vencidos pelos bons. Histórias de abandonos, perdas e obstáculos, com personagens maus mas com final feliz. Os desfechos se contrastam claramente com o que está fora.

Elas gostam das histórias com humor, não as de terror. Eu penso que, na realidade, o terror supera a ficção. Contam coisas terríveis que acontecem no bairro, que alguém foi esfaqueado e outras histórias. Por isso, suponho que busquem os de humor ou os clássicos.

## **ENTREVISTA COM A BIBLIOTECÁRIA**

Os livros mais solicitados são Hansel e Gretel; Os três porquinhos; A bela adormecida; Cinderela; O príncipe sapo; Simbad, o marujo; Alice no país das maravilhas; A bela e a fera e Chapeuzinho vermelho.

Na villa, fora da escola, suas biografias infantis são marcadas por histórias duras, próprias ou próximas. A passagem da infância à puberdade e à adolescência é abrupta e precoce. Ficam rapidamente situados como meninos-adultos, despojados de seu tempo de infância. Inseridos “em um tempo precário em que as relações de sujeição, sofrimento, desapropriação e desprezo pela dignidade humana e a inviolabilidade da vida permanecem no centro de nossa existência social” (Mc Laren, 1994, p. 17).

Esses relatos de vida dos quais só apresentamos fragmentos nos permitem pensar que a relação entre narrativa, identidade e ética constrói outras possibilidades pedagógicas para as escolas nas periferias. Cachito, Luis, Roxana e Lucía buscam espaços, e isto lhes é possibilitado, às vezes, pela escola. Espaços que os reconheça desde sua infância e, desse modo, trate-os em “um anseio de individualidade que implica uma narrativa que reconheça aspectos temporais e éticos do saber humano” (Mc Laren, 1994, p. 38). No caso de Roxana, poder freqüentar a escola com liberdade, fora de seu turno, permite-lhe unir a atenção a seus irmãos menores ao prazer da leitura.

A partir da pesquisa, pudemos ressaltar o trabalho obstinado de alguns professores orientado para que as crianças possam construir sua própria narrativa, contrastando-a com outras. A construção de suas próprias histórias e da história do bairro em que vivem é orientada para a compreensão de suas realidades e para a elaboração de um olhar crítico sobre as mesmas.

---

A possibilidade de tomar a palavra nos aponta a necessidade de enfatizar a qualidade dialética desta narração, já que as histórias de vida das alunas são “narradas ao serem vividas e vividas ao serem narradas”, produzindo-se outras articulações discursivas que configuram identidades no vínculo com a escola. A narração não alcança, mas é necessária e “não é possível fora da trama político-pedagógica do narrador e do narrado. Não há relato sem sujeito” (Puiggrós, 1994, p. 34).

Para os docentes, reconhecer o contexto da escola e as condições de vida das crianças-adolescentes, alunos-desertores, implica poder compreender as relações de desigualdade ocultas sob a enunciação do conceito de diferença e que, segundo Mc Laren (1994, p. 29),

quando é aplicada aos problemas de raça, classe, gênero, idade, preferência sexual ou deficiência, podem ser absorvidos no que chamo de pluralismo morto. O pluralismo morto é o que mantém a linha da necessidade de historicizar a diferença, de reconhecer a produção hierárquica de sistemas de diferença nos quais as ditas hierarquias favorecem a diferença... forjada dentro de relações assimétricas de poder.

Este trabalho de pesquisa nos permitiu mergulhar nos múltiplos sentidos e significados que as meninas e adolescentes atribuem à escola da villa Palito. Pode-se afirmar que eles configuram uma trama discursiva que inclui os professores e ressignifica a potencialidade e a qualidade do vínculo pedagógico. Esta última não se associa exclusivamente às características pessoais dos professores e professoras, mas também ao lugar adulto que tantos educadores ocupam, posicionados pedagogicamente frente à capacidade e à possibilidade de alterar ou incidir de algum modo nas “biografias prematuras” (Frigerio, 1992) de seus alunos.

Situados estes últimos numa relação que os interpela como crianças, voltam a um lugar social e a um tempo de infância do qual a pobreza os deslocou bruscamente. Adquire relevância, neste lugar adulto, repensar “o sentido de generatividade, ou seja, a capacidade de produzir a geração subsequente, de intervir em suas formas de constituição, de construí-la socialmente” (Pichon Riviere e Quiroga, cit. por Carli, 1994, p. 3).

Problematizar a relação entre educação e pobreza permitiria construir outros conhecimentos e saberes sobre o lugar da escola como espaço de construção de identidades e subjetividades em que se rearticulem as diferenças e se recuperem os sentidos antes mencionados.

De nossa perspectiva de análise, os retratos de vida de Cachito, Luis, Roxana e outros nos falam de um sujeito constituído por diferentes posições, para o qual a condição de pobreza não se manifesta como postura essencialista que os configura apenas como “meninos e meninas pobres”, enquanto entidade substancial prévia. Esse argumento é orientado para “atacar a clássica noção de sujeito como uma entidade substancial e essencial, dada de antemão” (Zizek, 1993, p. 248), recuperando as propostas teóricas de Laclau e Mouffe sobre a produção de uma série de posições particulares de sujeito cuja significação não está dada a priori. “Elas mudam segundo o modo em que aquelas [posições] são articuladas em uma série de equivalências através do excedente metafórico que define a identidade de cada uma dessas posições” (cit. por Zizek, 1993, p. 258).

Roxana não encontra em outro lugar além da escola a oportunidade de aprender, e, nesse aprender a ler e a ler-se, projeta-se um desejo cultural.

O “gosto de ler” de Roxana ressignifica a possibilidade da palavra, a possibilidade do desejo. É na produção desse desejo que o espaço escolar se configura – na palavra de Giroux – como a linguagem da possibilidade.

---

Como Guattari, pensamos que, “quando algo se transforma verdadeiramente, se trata de desejo e não de comunicação de saber”. Por esta razão, o lugar da escola adquire relevância não apenas pelos conteúdos que pode transmitir, mas também pela produção e projeção do desejo de conhecer e de aprender que se inscrevem nas histórias de vida de seus alunos.

Nas escolas das periferias, as categorias de meninice e de infância se tornam complexas. Desde a concepção da infância “a-histórica”, universal e essencialista até pensá-la contextualizada como construção social e histórica de múltiplas identidades nas quais se condensam relações de classe e de gênero, abre-se um amplo espectro. Nesses fragmentos das histórias de vida pesquisadas, expressa-se “a crise profunda das categorias com que significamos a infância, a escolarização e a meninice” (Narodowski, 1994, p. 61), agravando-se, no caso das meninas-adolescentes, como sujeitos de pobreza, mas mostrando simultaneamente como se pode atuar e intervir nas lacunas e fissuras dessa crise, provocando a participação ativa de cada um na feitura de sua própria história.

A análise realizada a partir dos testemunhos recolhidos nos permite conhecer como meninos-adolescentes direcionam seus esforços no presente para alterar o que se apresenta como inevitável e definido por suas “biografias prematuras”. Compreender, reconhecer e descobrir a existência desses processos permite elaborar outros caminhos de ação. É na ordem de imaginar e projetar outros futuros possíveis que essa decisão produz a não-sutura do discurso hegemônico sobre a infância e a pobreza em nosso país, produzindo rupturas na cadeia discursiva que se estabelece entre infância em condições de pobreza e marginalidade, periculosidade social e delinquência infanto-juvenil, com sua conseqüente penalização.

As imagens que as alunas da escola da villa projetam para o futuro são produtivas e criadoras de outras significações imaginárias sobre a escola, sua realidade e seu presente, alterando, de algum modo, “a fatalidade automática” das cadeias simbólicas (Colombo, 1993, p. 53) hegemonicamente estabelecidas em relação ao gênero, à educação e à pobreza.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRIONES, C. *La exclusión social*. 1996, mimeo.

CARLI, S. “Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina”. In: *Escuela y construcción de la infancia. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año II, n° 4. Faculdade de Filosofia e Letras – UBA. Buenos Aires: Miño y Dá“villa” Editores, 1994.

COLOMBO, E. (comp.). *El imaginario social*. Montevideu: Altamira Editorial, 1993.

DANANI, C. (org.). *El área metropolitana de Buenos Aires: estudios sobre el estado del conocimiento, problemas e intervenciones*. Buenos Aires: UNGS, 1997.

FRIGERIO, G. “Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en la Argentina”. In: *Propuesta Educativa*. Año 4, n° 6, março 1992.

GEERTZ, C. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.

GUATTARI, F. “Recrear lo social”. In: *Archipiélago, Cuadernos de Crítica de la Cultura, Pobreza y Peligro*, n° 21, Barcelona, 1995.

LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

MARÍ, E. “El proceso como conflicto de saberes”. In: *Página 12*, 11 de agosto de 1995, p. 17.

MC LAREN, P. “Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo”. *Cuadernos REI*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1994.

MONREAL, P. *Antropología y pobreza urbana*. Madri: La Catarata, 1996.

- 
- NARODOWSKI, M. "¿Existe la niñez? En escuela y construcción de la infancia". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año II, n° 4. Facultad de Filosofía e Letras – UBA. Buenos Aires: Miño y Dá"villa", 1994.
- PUIGGRÓS, A. e Gómez, M. *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dá"villa", 1994.
- \_\_\_\_\_. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Ariel, 1997.
- REDONDO, P. e THISTED, S. "Las escuelas 'en los márgenes'. Realidades y futuros". In: *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Compilado por PUIGGRÓS, A. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 1999.
- VILLAREAL, J. *La exclusión social*. Buenos Aires: Editorial Norma, 1996.
- YANNOULAS, S. "La discriminación sexual: ¿Cómo afecta a la infancia y a la adolescencia femenina en Brasil?" *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año II, n° 4. Facultad de Filosofía e Letras – UBA. Buenos Aires: Miño y Dá"villa", 1994.
- ZIZEK, S. "Más allá del análisis del discurso". Apéndice in: *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Ernesto Lacau. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

### **RESUMEN**

*Este trabajo se inscribe en una línea de investigación que aborda y problematiza la relación entre la educación y la pobreza. En ese sentido, indagar las realidades educativas en contextos de pobreza en Argentina, en la última década del Siglo XX, significó conocer y reconocer como se producen y profundizan los procesos de diferenciación en las escuelas y de qué manera ello se agudiza cuando se entrelaza con la problemática de género. En particular, la investigación nos permitió relevar los diferentes posicionamientos que asumen las maestras que trabajan en escuelas en contextos de pobreza, respecto de sus alumnos cuando las mismas, además de ser pobres, son niñas y adolescentes.*

**Palabras-clave:** pobreza, género, educación.

### **ABSTRACT**

*This work includes itself in a line of research that broaches and questions the relationship between education and poverty. Thus, to explore the educational realities in Argentinean poverty contexts in the nineties meant to know and recognize how, in schools, processes of differentiation take place and how they become more acute when they are combined with gendre problematics. Particularly, the research allowed us to releivate the different positions that teachers assume when they work in schools placed in poverty contexts, about their pupils when they are not only poor, but young girls and adolescents.*

**Keywords:** poverty, gendre, education.