

ENTRE REPRESENTANTES E FOFOQUEIROS

BETWEEN REPRESENTATIVES AND GOSSIPERS

Gustavo Belisário*

Resumo

Este artigo foi elaborado a partir da pesquisa realizada para a monografia de conclusão de curso de Ciência Política. A pesquisa foi desenvolvida entre fevereiro e maio de 2013 com uma turma do 6º ano de uma escola de Ensino Fundamental na Cidade Estrutural (DF). As crianças tinham entre 11 e 14 anos. O foco era acompanhar as atividades da representante de turma eleita por seus colegas. Ao longo da pesquisa, as crianças classificaram a representante da turma como uma fofoqueira, categoria que utilizavam para indicar colegas que contavam para os professores quem descumpria as regras da escola. A partir das reflexões das crianças em relação ao papel da representante e de fofoqueiros, discuto as ideias de representação, legitimidade e ação política de crianças.

Palavras-chave: Crianças. Representante. Escola. Ação Política.

Abstract

This article was developed from a research made to conclude the graduation at Political Science. The research was conducted between February and May 2013 with a group of children of a school at Cidade Estrutural (Federal District). The children were between 11 and 14 years old. The idea was to monitor the activities of the class representative elected by the classmates. During the research, children classified the class representative as a gossip, a category used to indicate classmates that denounced to the teachers who was against the school rules. From the reflection of children in the role of representatives and gossipers, I discuss the representation, legitimacy and political action of children.

Keywords: Children. Representative. School. Political Action.

Entre representantes e fofoqueiros¹

Para fazer trabalho de campo, assim como para escrever, partimos de algum lugar. Mudamos nossas perspectivas e criamos novas percepções depois de iniciar

* Mestre pelo programa de Pós-Graduação de Antropologia Social da Universidade de Brasília (PPGAS/UnB), Brasil. E-mail: pp.belisario@gmail.com

¹ Este trabalho ganhou o segundo lugar do prêmio Lévi-Strauss, na modalidade artigo, da 29ª Reunião Brasileira de Antropologia.

nossas conversas e relações com aqueles e aquelas que encontramos em campo. E um elemento importante do campo é seu ponto de partida. O ponto de partida da pesquisa foi a vontade de estudar métodos de escolha de representantes de turma e os aprendizados envolvidos nessas relações nos contextos escolares. Como as crianças iriam escolher seu representante? Como se daria a relação entre representantes e representados no campo? De forma implícita ou explícita, essas eram as perguntas que me levaram para o Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01) da Cidade Estrutural, região administrativa do SCIA, no Distrito Federal. Das conversas com as crianças e do acompanhamento cotidiano de uma das turmas 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 de minha parte um esforço constante de desconstrução e construção do lugar da criança na política. 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 representante/representados inauguraria uma série de novas formas de as crianças se relacionarem, por introduzir algo mais próximo daquilo que eu concebia como política. Visibilizar a capacidade das crianças de criar formas diferentes da representação e agir politicamente permitiu que eu enxergasse os processos políticos anteriores e atravessados pela representação de turma.

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-DF². A pesquisa ocorreu de dezembro de 2012 a maio de 2013, precedida por um levantamento da bibliografia 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 as aulas de educação física fora de sala. Enquanto acompanhava o cotidiano da escola, anotava o máximo de detalhes e de falas em meu caderno de campo, no instante que ocorriam. A recriação das cenas foi um processo que se deu 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.

Para compreender as distintas concepções de política elaboradas por crianças do Ensino Fundamental, foi imprescindível romper com a invisibilização das crianças enquanto agentes sociais relevantes. Diana Milstein, em sua tese, no início de seu trabalho de campo, escreve sobre duas distorções que invisibilizavam as crianças enquanto produtoras de cultura:

2 A monografia de conclusão do curso de Ciência Política na Universidade de Brasília (UnB) 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 UnB.

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, p. 35, *apud* Milstein, 2007, p. 196).

Milstein comenta sua tendência em subestimar a relevância do que as crianças diziam sobre o contexto de sua escola, na Argentina. O olhar dos adultos era privilegiado em relação ao 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 uma forma de etnocentrismo. Milstein diz que essa parametrização se segurava na frágil sustentação de que ela fora criança um dia.

Nos meses que passei com as crianças na CEF 01, pude aprender e inventar outras formas de 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.

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. 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, para seus pares, uma cultura que domina. Ele também inventa uma cultura a partir dos choques culturais que experiencia:

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 pré-concepções a outros povos. (WAGNER, 2010, p. 68).

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 recusar me 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, portanto, 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 as ouvi chamando, umas às outras, de fofoqueiras. O uso do termo era acompanhado de alguma história sobre alguma ação tomada por professores. Depois de tanto ouvir as crianças chamando umas às 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.* (Caderno de Campo, conversa realizada em abril de 2013).

André e Jackeline 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 os carteiros, os jornalistas, e alguns desses assuntos são próprios de um público e impróprio para outros. O “fofoqueiro” é quem leva o “assunto” indevidamente para onde ele é impróprio. As crianças chamavam umas às outras de fofoqueiras quando esses “assuntos” eram levados a professores. E um exemplo de assunto impróprio para professores, que Jackeline e André respondem juntos, é “namorar”.

A princípio, esse diálogo pode parecer pouco frutífero para elaborar a imagem da realidade vivida no cotidiano da escola CEF 01, e ainda menos para conceber uma ação política de crianças.

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!* (Caderno de Campo, conversa realizada em abril de 2013).

Usando a definição de fofoqueiro já apresentada anteriormente, quando chama Caetano de “fofoqueirão”, André está acusando Caetano de ter contado 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 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 da punição dada pela professora com a existência de um fofoqueiro traça outros aspectos do contexto escolar de que estamos falando. Existe, na escola, uma série de condutas esperadas das crianças e punições distribuídas por professores, coordenadores pedagógicos, orientadores 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 associarmos essa prática à existência de fofoqueiros é porque acreditamos que alguém não devia ter contado ao 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 para um professor saber tem uma íntima ligação com processos de disciplinamento dos corpos no espaço escolar. A descrição de Michel Foucault, em *Vigiar e Punir*, do 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 em que vi uma criança acusar outra de fofoqueira, foram momentos que se sucederam à aplicação de sanções por parte dos professores ou, pelo menos, as crianças tinham expectativas de sua aplicação. 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 foucaultiano, onde a vigilância constante das crianças e a aplicação de sanções e punições constitui

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. Na descrição presente na monografia, esse mecanismo é apresentado mais como um exercício tenso de criatividade de condutas, por um lado, e de repertórios de punição, por outro, que testam um ao outro em uma permanente negociação.

o disciplinamento dos corpos infantis, parece ser uma condição para a existência dos fofoqueiros. Sem punições e vigilância, parte importante da classificação de “assunto que nem é de professor” cairia. Entretanto, esta dimensão remetente ao disciplinamento das crianças na instituição escolar não resume tudo o que esta categoria exprime. Quando as crianças da CEF 01 chamavam alguém de fofoqueiro, articulavam em uma só palavra um contexto de punições e vigilância constante com suas possibilidades de ação em relação a esses dispositivos. O julgamento que tinham da legitimidade ou não da professora ficar sabendo 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!* (Caderno de Campo, conversa realizada em abril de 2013).

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 o 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 ato 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 apontar as especificidades da forma como estamos entendendo os fofoqueiros. Max Gluckman (1963), 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 (1967) 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. Ela 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 os fofoqueiros do 6º ano da CEF 01 também têm uma relação com a afirmação de certas moralidades, uma vez que operam com um disciplinamento corporal do espaço escolar que estabelece condutas esperadas, condutas indesejadas e exemplos. O manejo individual dessas fofocas para os professores também envolve um critério interessado, pois não se fala para os professores qualquer coisa de qualquer pessoa. Existe uma seletividade nos “assuntos” que são levados aos professores e, principalmente, sobre quem são essas fofocas. Esta seletividade tem a ver com desafetos, proximidades e vinganças, e será mais aprofundada 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 controle sobre essa moralidade, que é bastante concreta na forma de punições e chamadas de atenção. Fofoqueiros 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 o fofoqueiro conta para o professor algo de um colega e esse 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 o professor.

Podemos entender essa disputa por versões da história e pelo controle da disciplina 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 era esperada por mim. Reconhecê-la e compreendê-la 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 fofoqueiro e em que contextos elas empregavam esse termo, fica muito mais simples apreender como operou a relação de representantes e representados no 6º ano da CEF 01 da Estrutural e as reflexões que floresceram disto. Depois que Jackeline ganhou a eleição para representante, procurei a professora titular, responsável por fazer a eleição no 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 dedoduro, mas eu falo pra eles que essa é a função dela mesmo: ser minha representante na turma. (Caderno de Campo, conversa realizada em março de 2013).

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

A intenção disciplinadora do representante de turma apareceu nas falas de professores 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 referiam-se a processos que ultrapassavam o disciplinamento, quando também se relacionavam com 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. (Caderno de Campo, conversa realizada em maio de 2013).

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 alunos 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 fofoqueiros. 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 diante da direção para contar para os funcionários da escola sobre aqueles que estão bagunçando e repassar recados dos professores para a direção sobre as atitudes dessas crianças. Os fofoqueiros não têm prerrogativas como levar para a direção, dar 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 conta da credibilidade, Jackeline pode omitir ou não repassar totalmente as informações, dependendo de quem se trata, 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 reclamaram bastante da forma como a colega agia como representante. Ainda sobre as diferenças entre representantes e fofoqueiros:

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. (Caderno de Campo, conversa realizada em abril de 2013).

A fala de Dyarley é muito significativa para refletir a disputa do limite dos representantes e a condição de ilegitimidade dos fofoqueiros. 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 em 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 por meio da qual as informações chegam aos professores pelos fofoqueiros difere daquela da representante. A representante é eleita e imputada da responsabilidade de contar. A concentração da responsabilidade de repassar as informações dá à representante outra legitimidade diante da direção, dos professores e até das crianças. Com essa legitimidade diferenciada em relação à dos

fofoqueiros, a representante cria possibilidades de omissão e proteção das colegas, das sanções. Essa legitimidade e poder de omissão da representante tiveram impacto direto 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 a 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 elas e os funcionários da escola. Jackeline me contou como essas relações nem sempre são simples de administrar:

Eu: E você gosta de ser representante?

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

Eu: O quê?

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. Ai ninguém fica com raiva de uma pessoa só. (Caderno de Campo, conversa realizada em maio de 2013).

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 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 recaia 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. Ai ela me disse que se eu não falasse, ela não ia falar quando eu bagunço. (Caderno de Campo, conversa realizada em maio de 2013).

As crianças estabelecem regras de obrigação e compromisso da representante na proteção mútua contra as sanções da escola. Quando a representante protege, os colegas da turma têm uma obrigação de retribuir a proteção. E, da mesma forma que as trocas podem gerar acordos e compromissos, elas podem gerar desacordos e inimizades. Podemos imaginar que delatar alguém que te protege é um descompromisso grande para 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 maquinismo disciplinador de acordo com obrigações e compromissos pessoais para com os colegas com 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 tendo 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 às possibilidades que a disputa entre essas forças fornecem 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 assuntos não são “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 os desprezamos. 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 (2009), em *Antropologia da Criança*, faz uma revisão da literatura de um campo em construção. A autora apresenta as divergências entre abordagens clássicas da antropologia da criança e o olhar da chamada ‘nova’ Antropologia da Criança. Nesta, as crianças são percebidas como atores sociais capazes de engendrar mudanças, interpretar os contextos, 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 adultos, também desempenhando um papel socializador em relação a estes.

A leitura de trabalhos da antropologia da criança trouxeram desafios centrais à pesquisa. Perceber as crianças como produtoras de cultura, sem projetar nelas o adulto que virão a ser, requer um esforço constante. Tive que me esforçar também para superar a tendência em não acreditar nas crianças ou legitimar mais as

interpretações dos professores e demais adultos do que as interpretações delas. Outro desafio foi o de não encarar a ação política na escola como uma “questão de adultos” (MILSTEIN, 2007).

A própria concepção restrita e mais institucional da política dificulta observar essa 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 âmbito do 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 outra forma. Lá, as crianças convivem todas as manhãs e passam boa parte de sua rotina, assistem às aulas, estabelecem relações de amizade e namoro 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 sobre aquilo que é comum e as 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 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:

Um segundo conjunto de argumentos permite compreender a invisibilidade do protagonismo das novas gerações na escola, derivados da polêmica teórico-política sobre as 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 acede ela, supôs um “pacto democrático de neutralidade valorativa” (condensado no direito universal à educação) que exige por definição a exclusão dos interesses políticos.⁴ (BATALLÁN; CAMPANINI, 2008, p. 95-6, tradução nossa).

A suposta neutralidade valorativa da escola cria, por definição, uma tensão com o protagonismo e a capacidade criativa das crianças, quando essas pensam

4 No original, leia-se: “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.”

formas alternativas de constituir o espaço público escolar. Nessa perspectiva, a escolarização e as técnicas de controle e disciplina dos corpos são formas “neutras” de alcançar uma sociedade melhor com adultos melhores. Desnaturalizar essas crenças e remontar o processo histórico de criação da 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 idiosincrasias e um campo de disputa. As crianças deduram as colegas, acusam umas as outras de fofoqueiras, buscam colocar limites nas delações da representante e fazem acordos.

As trocas de proteção e delação costumam 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 (2008). 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” costumam 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 monografia que deu origem a este artigo foi escrita em 2013. De lá para cá, o debate político em torno da seletividade e das delações de representantes políticos ganhou contornos nacionais. A defesa de uma escola avessa a projetos políticos – a escola sem partido – também tomou conta dos debates públicos. 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 adultos pode derrubar crenças e nos fazer refletir sobre a escola e até lançar novas perspectivas sobre a política.

Referências

- BATALLÁN, Graciela et al. La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate. *Última década*, Santiago, v. 17, n. 30, p. 41-66, jul. 2009.
- BATALLÁN, Graciela; CAMPANINI, Silvana. La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 28, p. 85-106, 2008
- BUSS-SIMÃO, Márcia. Antropologia da Criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-16, jul. 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. O nascimento da prisão. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- GLUCKMAN, Max. Gossip and Scandal. *Current Anthropology*, v. 4, n. 3, p. 307-316, June 1963.

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

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, DF, 2007.

PAINÉ, Robert. What is gossip about? An alternative hypothesis. **Man**, new series, v. 2, n. 2, p. 275-285, June 1967.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Recebido em 26/04/2016

Aceito em 07/12/2016