

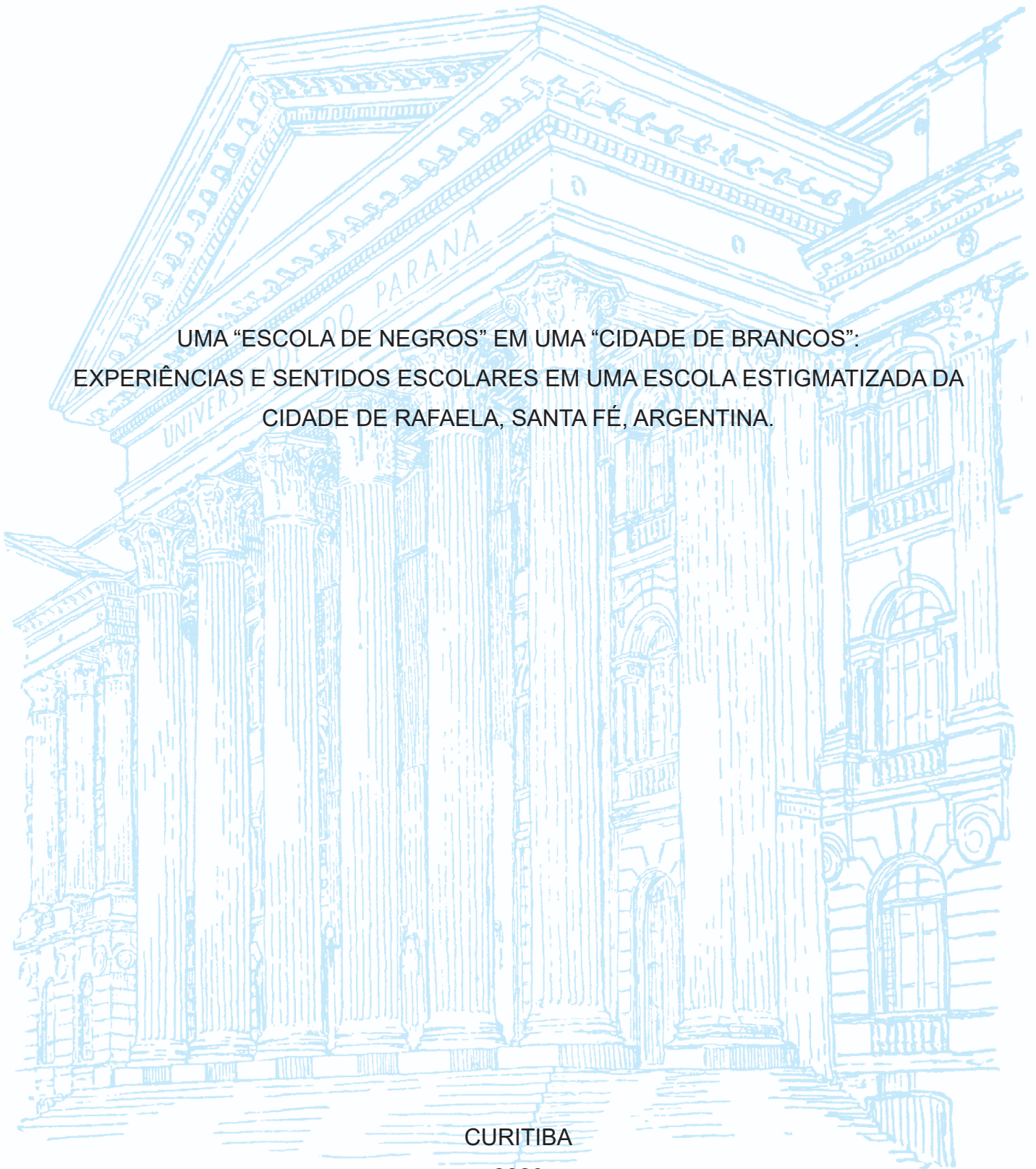
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TABATA LARISSA SOLDAN

UMA “ESCOLA DE NEGROS” EM UMA “CIDADE DE BRANCOS”:
EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS ESCOLARES EM UMA ESCOLA ESTIGMATIZADA DA
CIDADE DE RAFAELA, SANTA FÉ, ARGENTINA.

CURITIBA

2020



TABATA LARISSA SOLDAN

UMA “ESCOLA DE NEGROS” EM UMA “CIDADE DE BRANCOS”:
EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS ESCOLARES EM UMA ESCOLA ESTIGMATIZADA
DA CIDADE DE RAFAELA, SANTA FÉ, ARGENTINA.

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Sociologia, Setor de Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Meucci.

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Soldan, Tabata Larissa

Uma "escola de negros" em uma "cidade de brancos": experiências e sentidos escolares em uma escola estigmatizada da cidade de Rafaela, Santa fé, Argentina. / Tabata Larissa Soldan. – Curitiba, 2020.

Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Profª. Drª. Simone Meucci

1. Classes sociais - Argentina. 2. Sociologia educacional. 3. Negros - Educação - Argentina. 4. Ambiente escolar. I. Meucci, Simone, 1970-. II. Título.

CDD – 301.44



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **TABATA LARISSA SOLDAN** intitulada: **UMA ESCOLA DE NEGROS EM UMA CIDADE DE BRANCOS: EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS ESCOLARES EM UMA ESCOLA ESTIGMATIZADA DA CIDADE DE RAFAELA, SANTA FÉ, ARGENTINA.**, sob orientação da Profa. Dra. SIMONE MEUCCI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 21 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

21/12/2020 17:59:50.0

SIMONE MEUCCI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

21/12/2020 19:00:34.0

ANA LUISA FAYET SALLAS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/12/2020 13:55:24.0

VALÉRIA FLORIANO MACHADO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

30/12/2020 10:05:09.0

CAROLINA CRAVERO

Avaliador Externo (UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à CAPES pelo auxílio financeiro e suporte para a realização dessa tese.

Ao programa de pós-graduação em sociologia da UFPR, por toda a estrutura e dedicação oferecidas às/aos discentes. Em especial, meu muito obrigada ao secretário do programa, Katiano Miguel Cruz, que sempre nos atende de maneira competente e prestativa.

À banca de qualificação e de defesa por se dispor a ler e a contribuir com esse trabalho.

À Universidad Nacional de Rafaela e ao Departamento de *Cultura, Educación y Conocimiento*, por terem me recebido como pesquisadora convidada. Particularmente, meu muito obrigada ao CIT/CONICET Rafaela, por ter me fornecido toda a estrutura necessária para que eu pudesse desenvolver meu trabalho. Minha imensa gratidão ao Vice-Diretor do CIT/CONICET Rafaela, o Profº Drº Luis Silva que, além do anteriormente mencionado, me providenciou moradia em Rosário, na casa de seus pais, que hoje tenho a honra de chamar de meus pais argentinos.

À Universidad Nacional de Rosario, que me aceitou como intercambista e onde pude participar do Centro de Estudios Antropológicos em Contextos Urbanos (CeaCu) de la Facultad de Humanidades y Artes. Meu muito obrigada à Diretora do CeaCu, a Profª Drª Mariana Nemcovski.

A minha orientadora, a Profª Drª Simone Meucci, pelas orientações, confiança e apoio, não somente acadêmico, mas também afetivo e emocional. Muito obrigada pelo carinho e paciência que teve comigo ao longo dessa penosa caminhada. Da mesma forma agradeço a todas/os as/os docentes do curso. E aos membros do Grupo de Pesquisa de *Pensamento social, intelectuais e circulação de ideias*.

A minha orientadora externa e amiga querida, a Profª Drª Carolina Cravero, que me recebeu na Argentina, não apenas na universidade, mas em sua casa, facilitou os trâmites burocráticos institucionais e me acolheu no grupo de pesquisa

Marcos de violencia en escuelas secundarias: sentidos y estrategias de abordaje.

Caro, não há palavras em português, ou mesmo em espanhol, que consigam expressar o tamanho da minha gratidão e afeto por você e sua família, muchas gracias!

À minha família, por todo apoio, suporte, amor e paciência, principalmente por conta da minha ausência, que repetidamente foi justificada pela produção da tese. Mãe e pai, vocês me deram a base de toda a minha trajetória de vida e escolar, sem vocês eu não conseguiria, amo muito vocês e meu muito obrigada. Às minhas irmãs, que dividiram comigo o peso de momentos difíceis pelos quais passamos nos últimos anos, muito obrigada pela irmandade, amo vocês. Ao meu companheiro, Gabriel Frigo, pela paciência, amor e parceria, te amo.

À minha família rosarina: Estela, Cacho, Carlos, Juan, Lori, Juli, Santi e Tomi. É difícil mensurar a gratidão e o amor que eu tenho por vocês, vocês me fizeram me sentir acolhida e em casa, quando eu estava longe do meu país. Aos meus pais argentinos, Estela Alvarez, obrigada por me acolher na sua casa, por me ajudar com as questões acadêmicas na UNR e me tratar como uma filha e Cacho Silva, obrigada por me adotar como hija *honoris causa*. Vocês dois são muito especiais para mim, les extraño y los quiero muchísimo.

À minha família rafaelina: Caro, Lucio, Isma, Oli, Ceci e Luis, los quiero mucho, muchas gracias!

À professora Alicia, do curso de português da UNRaf, e ao seu esposo, que sempre foram de uma gentileza indescritível comigo, muito obrigada.

Minhas amadas amigas: Vanessa, Bárbara, Elisa, Kamille, Heloísa, Juliana, Elis, Thainá e Patrícia, obrigada por tudo. Durante todos esses anos, vocês foram fundamentais na minha vida e por muitas vezes foram meu alicerce. Obrigada mulherada!

E, especialmente, gostaria de agradecer à escola campo desta pesquisa, por abrir suas portas e me receber extremamente bem. Meu muito obrigada a todas/os as/os funcionárias/os da instituição pela acolhida. Meu especial agradecimento àquelas/es que me concederam entrevista e aos professores que

me autorizaram observar suas aulas: Fabri e Silvi, muchas gracias! Por fim, mas não menos importante, às/aos estudantes da escola que sempre foram muito prestativas/os, gentis e amáveis, vocês são as/os responsáveis por tornarem o trabalho de campo uma das partes mais divertidas desse longo e árduo processo de construção da tese. Muchas gracias y ojalá todes estén bien!

Por fim, é extremamente importante dizer que qualquer omissão nessa lista não é falta de carinho, afeto ou apreço, mas reflexo da exaustão de uma doutoranda que está prestes a terminar sua tese.

RESUMO

A partir da observação de um microcosmo escolar, buscamos compreender o porquê uma escola, que foi campo dessa investigação, era estigmatizada na cidade de Rafaela, Santa Fé, Argentina. Conhecida como uma “escola de negros”, sua análise nos permitiu reconstituir o processo histórico de produção das distâncias sociais e da construção da categoria negro na Argentina (em Rafaela, de forma específica) e as possibilidades e limites para sua superação no meio escolar. Também nos dedicamos a reconhecer elementos classificatórios em atuação no contexto escolar e urbano, procurando compreender de que forma o estigma atravessa a vida escolar das/os estudantes e a atuação dos profissionais da educação. A pergunta de pesquisa que nos orientou e que procuramos responder nessa tese é: em que medida, e de que forma, as categorias negro e branco, influenciam na construção dos sentidos da escola, as experiências escolares dessas/es estudantes e a ação educacional? Nossa hipótese é que a condição social de negro das/os estudantes afetou em grande medida a vivência escolar. Este trabalho contribui para a compreensão dos nexos entre classes sociais e os processos de racialização na América Latina.

Palavras-chave: Racialização da classe. Estigma. Experiência escolar. Sociologia da Educação. Argentina.

ABSTRACT

From the observation of a school microcosm, we sought to understand why a school, which was the field of this investigation, was stigmatized in the city of Rafaela, Santa Fe, Argentina. Known as a "school of negros", its analysis allowed us to reconstruct the historical process of production of social distances and the construction of the "negro" category in Argentina (and in Rafaela, in particular) and the possibilities and limits to overcome it in the school environment. We were also dedicated to recognize classificatory elements at work in the school and urban context, trying to understand how stigma crosses the school life of students and the work of education professionals. The research question that guided us and that we seek to answer in this thesis is: to what extent, and in what way, the negro and blanco categories influence the construction of school meanings, the school experiences of these students and the educational action? Our hypothesis is that the social status of negro students affected to a great extent their school experience. This work contributes to the understanding of the links between social classes and the processes of racialization in Latin America.

Keywords: Class racialization. Stigma. School experience. Sociology of Education. Argentina.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – “CIVILIZAÇÃO VERSUS BARBÁRIE”: A PARTICIPAÇÃO DO ESTADO NA PRODUÇÃO DAS DISTÂNCIAS SOCIAIS E DA CATEGORIA NEGRO NA ARGENTINA.	18
1.1. O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO ARGENTINO..	18
1.1.1. Argentina dos Anos 1930 a 1980	28
1.2. A INTENSIFICAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NA ARGENTINA NOS ANOS 1980.	34
1.2.1. Privatização do espaço urbano e a mercantilização dos serviços públicos	39
1.2.2. A reforma educacional dos anos 1990 na Argentina	42
1.2.3 O Estado nacional argentino do século XXI, de De La Rúa à Macri	48
1.3. AS VÍTIMAS DE DISCRIMINAÇÃO SOCIAL NA ARGENTINA CONTEMPORÂNEA. O RACISMO DE CLASSE E A CATEGORIA SOCIAL NEGRO	49
CAPÍTULO 2 – RAFAELA: UMA CIDADE DE GRINGOS.	56
2.1 RAFAELA DO SÉCULO XXI	56
2.1.1 A formação da trama urbana de Rafaela.....	58
2.1.2 Relação centro e periferia na cidade de Rafaela.	64
2.2 AS FRAGMENTAÇÕES SOCIAIS, PARA ALÉM DOS BAIRROS	69
2.3 ENTRANDO EM CAMPO: UMA ESCOLA PÚBLICA E ESTIGMATIZADA, LOCALIZADA EM UM BAIRRO TRADICIONAL DE CLASSE MÉDIA.	76
2.3.1 “Escolas de chetos” e “escolas de negros”: a escola como um espaço de fragmentação social.....	80
2.3.2. JDP: uma “escola de negros”	86
CAPÍTULO 3 - ESCOLA JDP: UM ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO.	94
3.1. O PROJETO FUNDACIONAL DA ESCOLA JDP	94
3.2 AS LÓGICAS DE AÇÃO DA ESCOLA JDP.....	98
3.2.1 Cultura escolar vs. Cultura juvenil periférica	100
3.2.2 A transformação por meio do acolhimento, do respeito e do diálogo.....	105
3.2.3 As conquistas e as dificuldades da JDP, do ponto de vista institucional	115

3.3. AS EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS DA ESCOLA DAS/OS ESTUDANTES DA JDP	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	150
ANEXO 1 – CAPÍTULO 2	158
ANEXO 2 – CAPÍTULO 3	166
ANEXOS 3 – GERAIS	168

INTRODUÇÃO

Essa tese busca, em linhas gerais, compreender as experiências escolares e sentidos da escola de estudantes do último ano da secundária de uma escola pública de Rafaela. Essa cidade argentina que possui cerca de 100.000 habitantes está localizada no centro-oeste da Província de Santa Fé e é conhecida como uma “ciudad de gringos”, por conta do processo de colonização da região, realizado no final do século XIX, e “la perla del oeste”, por seu reconhecido sucesso econômico.

A experiência de intercâmbio, durante o ano de 2018, realizado com a Universidad Nacional de Rafaela e a participação no grupo de pesquisa: *Marcos de violencia en escuelas secundarias: sentidos y estrategias de abordaje* suscitaram meu interesse por esse objeto de investigação e possibilitaram que a pesquisa fosse realizada, facilitando o contato com a escola. Em abril de 2018 iniciamos nosso trabalho de campo e escolhemos como estratégia metodológica a observação participante¹.

A construção mútua entre pesquisadora e agentes de investigação foi condição fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa, que exigiu um trabalho de campo exaustivo e uma constante articulação entre campo e teoria.

As observações do contexto escolar foram realizadas entre abril e dezembro de 2018. Foram observadas as aulas de história e geografia de uma turma de 5º ano da secundária (equivalente ao 3º ano do ensino médio brasileiro) da modalidade de humanidades, esse foi principal espaço de observação. No entanto, outros espaços escolares também foram observados, como: formação de docentes, sala de professores, atos escolares, reuniões de pais e mestres, entre outros. Ao total somam 36 registros de sala de aula mais 9 notas e registros de outros espaços escolares que foram observados.

Realizamos ao todo 23 entrevistas individuais, em profundidade, semiestruturadas, que duraram cerca de uma hora cada uma. Além das/os 20 estudantes da turma de 5º ano, foram entrevistados três agentes institucionais

¹ Assumimos a perspectiva desenvolvida por MINAYO, 2012.

escolares, são eles: a vice-diretora da instituição, a preceptora responsável pela turma e o professor de história cujas aulas foram observadas.

Na entrevista com a vice-diretora da escola, entre os principais pontos que foram abordados estão: o projeto escolar da instituição; o processo de construção dos códigos de convivência da escola; e suas experiências e sentidos sobre a escola. Os pontos que orientaram a entrevista realizada com a preceptora foram: suas experiências profissionais escolares (atuais e anteriores); e seus sentidos sobre a escola. Com o professor de história a entrevista se deteve ao processo de construção dos códigos de convivência da escola, onde ele desempenhou um papel fundamental. Nas entrevistas com as/os estudantes foram trabalhados os seguintes pontos: aspectos do grupo familiar; aspectos da vida escolar (buscando explorar as experiências e os sentidos); e as perspectivas sobre o futuro. O nome das/os estudantes e da escola foram modificados, com o objetivo de preservar o anonimato, conforme foi acordado com os agentes de pesquisa.

Todas as entrevistas foram transcritas, tabuladas e analisadas, a partir de um longo processo interpretativo dos sentidos. Assim, após transcrição e leitura interpretativa dos dados, estabelecemos núcleos de sentidos que nos serviram de eixos norteadores, são eles: 1) Experiências, sentidos e sentimentos nas outras escolas; 2) Experiências, sentidos e sentimentos na escola JDP; 3) *Negro* na Argentina e a relação com a escola; 4) Relação entre as/os estudantes; e 5) Perspectivas para o futuro. Tabulamos, em separado, os dados sobre o perfil estudantil das/os entrevistadas/os, a partir dos seguintes eixos: Nome; Idade; Bairro; Naturalidade; Trajetória escolar; Formação familiar; Profissão das/os responsáveis; e Trajetória escolar das/os responsáveis. Também tabulamos os dados do levantamento socioeconômico, que foi realizado pelo professor de história, com as/os estudantes da turma que foi observada, e que, muito gentilmente, o concedeu-nos para a análise e o uso dos dados. Por último, a partir do mapeamento dos pontos em comum e das singularidades, buscamos pelos sentidos das falas e, também, das ações que foram descritas nos nossos registros de campo.

Sobre os dados secundários é importante ressaltar a escassez de produção acadêmica na área da sociologia sobre a cidade de Rafaela, por isso, tivemos que recorrer à produção local, realizada por outras áreas acadêmicas; aos periódicos da

região; aos dados estatísticos da municipalidade; e às pesquisas correlatas, porém sobre outras cidades e/ou regiões e países. Para a análise da produção local, a pesquisa direta ao acervo da biblioteca municipal da cidade foi indispensável.

A escola que foi observada era uma escola estigmatizada na cidade. Em conversas informais e nos veículos de comunicação da região era possível identificar que havia um senso comum sobre a escola de que ela era uma escola perigosa. O termo comumente utilizado e ouvido era que essa era uma “escola de negros”.

Ao iniciar o trabalho de campo, em minhas observações do contexto escolar não fui capaz de identificar entre as/os estudantes, estudantes negras/os na instituição. Portanto, como investigadora brasileira, compreender quem era considerado *negro* na Argentina, tornou-se um problema central da pesquisa para que fosse possível compreender esse contexto escolar e, posteriormente, atingir o objetivo principal que era compreender as experiências e os sentidos da escola das/os estudantes.

Por isso, estabelecemos 3 objetivos específicos que orientaram a organização dessa tese, a saber: 1) Compreender o processo de construção do estigma *negro* na Argentina, de forma geral, e em Rafaela, de forma específica; 2) observar as dinâmicas contemporâneas de estigmatização na cidade de Rafaela e compreender como isso afeta as/os estudantes; 3) examinar a relação que há entre os sentidos da escola elaborados pelas/os estudantes da JDP e o projeto institucional da escola.

Desse modo, no primeiro capítulo refletimos sobre a participação do Estado na produção das distâncias sociais e da categoria *negro* na Argentina, percorrendo, a partir de recortes específicos, diferentes períodos históricos, políticos e econômicos do país, e os projetos de Estado imbricados.

Percebemos que, no período de constituição do estado-nação, sob um discurso positivista de unidade, civilização e progresso, o Estado argentino adotou: políticas de incentivo à imigração europeia, sobretudo italiana; investimento da economia nacional agroexportadora; unificação do território, por meio de expedições militares, cujas principais vítimas foram os indígenas; constituição dos espaços escolares, que tinham por objetivo forjar uma argentinidade em meio as diversidades

sociais, culturais e econômicas de um país em construção. Dessa forma, consolidou-se o poder latifundiário oligárquico e foi tecida uma trama sociocultural, que patologizou, racializou e que ocultou os aspectos socioculturais dissonantes do novo ordenamento nacional programado.

Através de um trabalho de revisão histórica sobre a constituição da cidade de Rafaela, que se deu em meio ao projeto de consolidação do estado-nação argentino, percebemos a presença de relações de interdependência e antagônicas, entre imigrantes piemonteses e nativos (criollos e indígenas). As diferenças culturais e sociais existentes tentavam ser negadas pelo Estado, através de um discurso homogeneizante de unidade e identidade nacional, mas, não por isso, deixavam de ser evidentes e reafirmadas na vida cotidiana.

Em Rafaela, os imigrantes italianos, beneficiados por políticas públicas da época, chegaram em grande quantidade ao novo território e aos poucos conquistaram lugares e posições importantes, no campo e na cidade que se formava. O perfil das elites deste período, portenhas e das províncias, apesar de apresentar diferenças evidentes, demonstra um traço comum, a descendência europeia, sobretudo, italiana, e um enriquecimento que ocorreu na Argentina, a partir da propriedade agrícola e/ou industrial (ligada às atividades agropecuárias, em sua maioria). Percebemos que o processo de estigmatização do não branco constituiu as bases desses processos de discriminação.

Analisamos também os impactos socioeconômicos gerados pelas políticas executadas durante o primeiro peronismo (entre as décadas de 1940 e 1950), a mudança desse projeto de Estado com golpe cívico-militar de 1976 e, por fim, chegamos aos anos 1980, com a ascensão do neoliberalismo, e a intensificação das desigualdades sociais, e as consequências disso na qualidade de vida da população e acesso aos serviços públicos e privados, que ocorreram ao longo dos anos 1980, 1990 e início dos anos 2000.

Finalizamos o primeiro capítulo realizando uma análise teórica sobre o processo de racialização da classe na Argentina. Foi possível compreender que os processos discriminatórios na Argentina foram adquirindo novos contornos, conforme os tempos e os espaços. E que o fator étnico-racial, critério utilizado nos processos de discriminação social de outrora foi se consolidando no país como

racionalização de classe (MARGULIS, 1999). Em linhas gerais, atualmente na Argentina é possível dizer que a classe social é racializada, e isso desenvolve um tipo específico de discriminação social, denominado de *racismo de classe* (GRIGNON, 1993).

No segundo capítulo focamos na cidade de Rafaela, buscando entender o porquê as/os estudantes da escola observada são compreendidos como *negros*.

Por isso, na primeira parte desse capítulo, nos dedicamos a compreender o processo de formação física e simbólica da trama urbana rafaelina, a partir da análise da constituição dos bairros e da relação entre centro e periferia. A compreensão dessa dinâmica urbana é importante para que se compreenda o que consideramos o primeiro elemento importante que está envolvido na classificação como negras/os das/os estudantes da escola, campo dessa pesquisa.

Para nos aprofundarmos sobre a estigmatização dos *negros* na cidade, também analisamos outros espaços de *fragmentação social* (SARAVI, 2015), como 1) os espaços públicos e privados de entretenimento e 2) as escolas de Rafaela. A partir do trabalho de campo percebemos que há uma divisão simbólica, estruturada nas diferenças de classe, entre esses espaços que são resumidos como: “espaços de chetos” e “espaços de negros”.

Por último, finalmente, entramos na escola e expomos o perfil socioeconômico das/os estudantes dessa instituição, que é resumido pela equipe diretiva como uma “situação de margem”, que é definida a partir de alguns elementos, entre eles, os bairros de residência das/os estudantes.

No terceiro e último capítulo nos dedicamos exclusivamente à análise das relações observadas na escola. Em um primeiro momento procuramos compreender as lógicas de ação da escola, analisamos o projeto escolar fundacional, articulando o contexto de fundação aos princípios fundacionais e, posteriormente, o projeto atual, observando as permanências e as alterações. Essa análise se deu, sobretudo, a partir da entrevista realizada com a vice-diretora, observações de campo e análise dos documentos institucionais.

A experiência escolar é compreendida nessa tese a partir da noção desenvolvida por Dubet e Martuccelli (1998), entendendo que ela é definida a partir da maneira como os atores individuais e coletivos combinam as diferentes lógicas de

ação do sistema escolar. E como toda experiência escolar é em geral uma experiência dominada por tensões (DUBET; MARTUCCELLI, 1998), procuramos de que maneira essas se dão no contexto observado e como a escola procura lidar com elas.

Por fim, buscamos a partir das entrevistas com as/os estudantes, compreender como as/os estudantes manejam essas lógicas de ação e construíram suas experiências e os sentidos na e sobre a JDP.

Em linhas gerais, a partir da observação de um microcosmo escolar, e da busca por compreender o porquê a escola, campo da pesquisa, era tida como uma “escola de negros” nos debruçamos sobre o processo de produção das distâncias sociais e da categoria *negro* na Argentina, de forma geral, e em Rafaela, de forma específica e, também, sobre os elementos classificatórios contemporâneos na cidade, procurando, por fim, compreender de que forma o estigma afetou a vida escolar das/os estudantes.

A pergunta de pesquisa que nos orientou e que procuramos responder nessa tese é: em que medida, e de que forma, as categorias *negro* e *branco*, influenciam na construção dos sentidos da escola e nas experiências escolares dessas/es estudantes? Nossa hipótese é que a condição social de *negro* das/os estudantes afetou em grande medida suas vidas escolares.

CAPÍTULO 1 – “CIVILIZAÇÃO VERSUS BARBÁRIE”: A PARTICIPAÇÃO DO ESTADO NA PRODUÇÃO DAS DISTÂNCIAS SOCIAIS E DA CATEGORIA NEGRO NA ARGENTINA.

No primeiro capítulo dessa tese nos dedicaremos a compreender a formação do Estado-nação argentino e as consequências desse projeto em termos de conformação territorial, social, econômica, escolar e simbólica.

Compreendemos que o estado-nação argentino e, posteriormente, projetos de governo específicos, contribuíram no aumento das diferenças e distâncias sociais, cujas as consequências são possíveis de serem observadas até os dias atuais.

Essa análise é essencial e nos fornece importantes elementos que nos auxiliarão na interpretação de nosso objeto de investigação, a saber, uma escola pública e estigmatizada da cidade de Rafaela, Santa Fe, Argentina, cujas observações ocorreram durante o ano de 2018.

1.1. O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO ARGENTINO

O processo de consolidação do estado-nação argentino se iniciou no final do século XIX, a partir de diversas mudanças que ocorreram no país, em diferentes setores: econômico, constituição do território, construção da mentalidade nacional e do projeto educacional.

No setor econômico, a Argentina se caracterizava por ser predominantemente agroexportadora. Neste sentido, medidas importantes, tomadas pelo Estado, durante este período, orientaram-se para a organização e a ampliação das atividades de exportação de produtos primários. A exemplo, citamos: a construção do porto de Buenos Aires (1882) e de linhas férreas; e os investimentos públicos em inovações técnicas para novos cultivos, principalmente, na região pampiana².

² A pampa úmida argentina é uma região onde as terras são consideradas férteis e produtivas, composta pelas províncias de Buenos Aires, La Pampa, Santa Fé, Córdoba, Entre Rios e Corrientes.

Como parte do processo de homogeneização de formação do estado-nação, a unidade territorial teve que ser forjada, principalmente, através da apropriação, sobretudo estatal, das terras indígenas. Até meados do século XIX os indígenas, que habitavam, sobretudo, o interior da Argentina, estavam bastante integrados à realidade social, econômica e política do país³. Para as elites de Buenos Aires, as lideranças indígenas e o poder dos caudilhos (governadores das províncias interioranas) eram incompatíveis com o ideário de estado-nação almejado. Por isso, após a vitória de Buenos Aires na guerra travada contra a Confederação Argentina (formada pelas demais províncias do país), sob o discurso de civilização (representada por Buenos Aires) *versus* barbárie (representada pelo interior e tudo o que nele havia: indígenas, criollos - nativos argentinos e caudilhos), a Argentina iniciou, em 1862, seu processo de unificação do Estado e de construção da mentalidade nacional. (PASSETI, 2012).

A partir das campanhas do deserto (1833 e 1879), que levavam esse nome por conta da ideologia dominante do período, de que as regiões, que eram alvo dessas campanhas, eram desérticas em termos de civilização, o Estado procurou se apropriar de territórios, muitos deles habitados por comunidades indígenas. Essas expedições foram responsáveis pela “limpeza” (termo que o Estado e o exército se utilizavam) da região pampiana, que resultou no século XIX, em um novo genocídio indígena. Calcula-se que até meados do século XIX haviam cerca de 40.000 indígenas no território argentino. Em 1879, 2/3 dos indígenas já haviam sido mortos, em batalhas, por ferimentos, de frio e de fome. Os outros 1/3 foram sendo inseridos à força à nova dinâmica social (PASSETI, 2012).

Desse modo, percebemos que, assim como ocorreu no século XVI, os indígenas, no século XIX, sofreram inúmeras violências, foram mortos, ou trasladados a terras menores e improdutivas, causando profundas modificações em sua organização social e sendo forçosamente incorporados ao modo de produção dominante, onde tornavam-se mão de obra temporária, em relações salariais de exploração. (ACHILLI, 2009).

³ Plantavam, criavam e domavam gado, trabalhavam o couro e também com metalurgia. Participavam das atividades comerciais desenvolvidas no país e os caciques eram lideranças políticas que tinham domínio sobre vários territórios, dentre eles, regiões de terras férteis e produtivas e, por isso, disputavam, diretamente, pela soberania de suas terras.

Ao mesmo tempo, o Estado investiu na vinda de europeus ao país, principalmente na de homens jovens, que resultou, no final do século XIX e início do século XX, numa migração europeia de massas para a Argentina. Estima-se que entre 1881 e 1914 chegaram ao país 4.200.000 imigrantes, desses, 2.000.000 eram oriundos da Itália, 1.400.000 eram espanhóis, 170.000 franceses e 160.000 russos. Durante a década de 1880, um número expressivo de famílias de agricultores europeias, sobretudo italianas, desembarcaram no país, atraídas pela elevação das ofertas para compra de terras e a expansão da economia, muito vinculada a produção agropecuária (DEVOTO, 2003).

A Província de Santa Fé foi uma das maiores impactadas por essa migração europeia de massas do final do século XIX. Os primeiros censos realizados na região (Censo Provincial de 1887 e Censo Nacional de 1895) demonstram que, nesse período houve supremacia numérica de imigrantes europeus em relação aos nativos em diferentes regiões do país, dentre elas, o centro-oeste santafesino, onde foi fundada a cidade de Rafaela.

De modo geral, a imagem de imigrante que predominou na Argentina, principalmente entre os anos 1870 e 1930, era a do imigrante-trabalhador europeu, ligado à agricultura. Para os membros das elites argentinas da época, esses tinham um importante papel de povoar o “deserto do país”. No entanto, ao mesmo tempo, a onda massiva, sobretudo de italianos, começou a preocupar as elites argentinas, por diferentes motivos, dentre eles, o de que os imigrantes consistiam em uma ameaça a sua sobrevivência enquanto elite, tendo em vista que, alguns desses inúmeros imigrantes, conseguiam ascender socialmente no novo país. Também era alvo de preocupações das elites o fato dos imigrantes se demonstrarem pouco dispostos a integrarem-se com os nativos; a força de suas instituições étnicas; e o apego a suas tradições, que era demonstrado, muitas vezes, através de celebrações públicas aos seus heróis e ao seu país de origem. Além disso, os italianos não eram os imigrantes preferidos das elites argentinas, que consideravam os europeus do norte mais civilizados do que os europeus do sul. No entanto, haviam dentre os italianos, subgrupos que eram mais prestigiados, entre eles, os genoveses e os piemonteses. (DEVOTO, 2003).

Os imigrantes que chegaram à região de Rafaela eram, em sua maioria, da região de Piemonte, norte da Itália, atraídos pelas condições de compra e venda de terras oferecidas pela Empresa Colonizadora de Guillermo Lehmann⁴. Por conta das características do solo e da concentração de imigrantes europeus na Província de Santa Fé, a região ficou conhecida (e assim o é, até os dias de hoje) como pampa gringa.

O trabalho familiar era central na organização da vida econômica e social dos imigrantes. De acordo com a mentalidade social da época, o “espírito piemontês” era disseminado no novo território, através do trabalho e do esforço individual dos imigrantes (IMFELD, 1999).

Os imigrantes, com seus referenciais econômicos e simbólicos, se inseriram na sociedade argentina e contribuíram com o novo projeto modernizador. Por sua vez, o modo de vida e de produção criolla eram considerados atrasados, tanto pelos piemonteses, quanto pelo Estado que se formava. Eram denominados de criollos os nativos argentinos que, em geral, estavam ligados à criação de gado e as atividades agrícolas, realizadas de modo tradicional.

As diferenças culturais, sociais e econômicas entre os imigrantes (italianos) e nativos (criollos e indígenas) eram bastante marcadas e as distâncias simbólicas e físicas eram constantemente estabelecidas e reafirmadas.

Os colonos imigrantes e seus descendentes costumavam utilizar-se do termo *negro* para referirem-se aos nativos (criollos e indígenas). A relação com o trabalho e a poupança, entendidos como chave para o progresso e como valores fundamentais, era o principal argumento utilizado para justificar o enriquecimento dos “imigrantes trabalhadores” e o empobrecimento dos “nativos preguiçosos”, que segundo a mentalidade social da época, possuíam “insuficiente energia física e moral” (IMFELD, 1999).

4 Principal empresário da colonização agrícola e privada santafesina. Alemão, filho de suíços, chegou a Argentina em 1862. Viveu por 2 anos em Buenos Aires e em 1864 mudou-se para o centro-oeste santafesino. De acordo com os pesquisadores locais, o boom da colonização da década 1890 foi resultado do projeto de operação imobiliária elaborado por Lehmann, que fundou sua empresa colonizadora a partir da compra de 111.144 hectares de terras do Estado, que foram divididas em lotes e eram oferecidas por meio de concessões aos imigrantes que chegavam a região. Lehmann teve participação econômica, política e social ativa na região e é considerado o principal agente colonizador do centro-oeste santafesino. (VICENTI, 2006).

A contratação de mão de obra nativa, por parte dos piemonteses, foi evitada ao máximo. No entanto, com o aumento da produção agrícola, estimulado pelos investimentos estatais e pela exportação, tornou-se necessária. Os migrantes de outras regiões do país, sobretudo, as mais precárias, foram atraídos ao centro-oeste santafesino, em busca de trabalho e se tornaram mão de obra barata nas terras administradas pelos imigrantes. Isto reforçou as diferenças e favoreceu os preconceitos que já eram expressos anteriormente.

O dialeto piemontês⁵ foi, além de um importante elemento de construção identitária dos piemonteses em território estrangeiro, um instrumento muito utilizado na constituição e na manutenção das barreiras simbólicas que separavam imigrantes e nativos. Os imigrantes e seus descendentes o utilizavam, não apenas nos espaços privados, mas também nos espaços públicos, como, por exemplo, nos cultos religiosos. Neste período, a igreja, assim como a família e o trabalho, tinha centralidade na organização da vida pessoal e social dos imigrantes italianos. A persistência em se utilizar a língua estrangeira nos cultos era mais uma maneira de manter a distância dos nativos e de outros grupos étnicos.

No começo do século XX, a questão da utilização dos dialetos em espaços públicos na Argentina, continuava a ser uma preocupação entre as elites. Membros das elites argentinas que, como dito acima, estavam preocupados com a quantidade massiva de imigrantes no território e seu desinteresse em integrar-se, questionavam o uso dos dialetos, nesse sentido e, também, o considerava como um indicador de analfabetismo. Foi pautando-se nessas ideias que, como veremos a seguir, políticas públicas que objetivavam a homogeneização social foram sendo pensadas. Devoto (2003) pontua a importância, não apenas das políticas públicas da época, mas também de outras instituições da sociedade, como por exemplo, a igreja, como agentes de integração ou de nacionalização de imigrantes (DEVOTO, 2003, p. 286)⁶.

⁵ “Muitos dos imigrantes que chegaram a Argentina não haviam passado pela escola pública em seus países de origem, nem por experiências “nacionalizadoras” e seus vínculos e suas identidades eram mais regionais do que nacionais”. (DEVOTO, p. 271, 2003). Um exemplo disso é que boa parte dos imigrantes italianos e espanhóis não falavam ou não dominavam a língua italiana ou espanhola, mas o dialeto da região de origem. (DEVOTO, 2003).

⁶ Em um trecho de uma carta redigida, em 1913, por um dos padres da Província de Santa Fé ao Bispo, observamos essa apreensão em relação aos dialetos e o papel da igreja em denunciar tal prática: “os filhos do país, descendentes de espanhóis e aborígenes, principalmente os que vivem na praça, têm chegado a triste percepção de que as práticas religiosas no templo e até mesmo a religião

As distâncias estabelecidas e reafirmadas, além de simbólicas, eram também físicas. Era comum que os colonos, em suas propriedades rurais construíssem, o quanto mais longe da casa da família fosse possível, um galpão destinado ao atendimento de nativos e mendigos. Essas fronteiras, simbólicas e físicas, foram também estabelecidas na constituição do meio urbano, como por exemplo, a formação dos primeiros *bairros de criollos* da cidade de Rafaela, no começo do século XX (BIALET MASSE, 1985 *apud* IMFELD, 2001).

Nesse espaço social, por não serem piemonteses, os nativos (criollos e indígenas) sofreram discriminação, suas identidades lhes foram negadas e lhes foram destinadas posições inferiores e subalternas na estrutura social.

Domingo Faustino Sarmiento, ex-presidente do país (1868 – 1874), defensor do estado liberal e centralizador e que via na figura do estrangeiro a concretização da civilização, ao visitar, no começo dos anos 1880, as colônias santafesinas, ficou negativamente impressionado com a pouca disposição dos imigrantes italianos em se integrarem com os nativos e com outros grupos étnicos e com o fato desses imigrantes também não se nacionalizarem, dificultando, desse modo, que fosse cumprido o papel transformador do sistema político, que a elite argentina esperava que fosse desempenhado pelos imigrantes (DEVOTO, 2003).

Essa relação antagônica e interdependente entre piemonteses e nativos era característica da região de Rafaela, no entanto, os contatos sociais entre estrangeiros europeus (sobretudo, italianos) e nativos (criollos e indígenas), durante o final do século XIX e o começo do século XX, ocorreram em todo território argentino. O elevado número de imigrantes no país evidenciava uma nova realidade social, diversa e desigual. Percebemos que um dos principais elementos classificatórios desse período era o étnico-racial, assim como havia sido no período de colonização espanhola e, através de diferentes mecanismos estigmatizadores, o processo de patologização e racialização do diferente, durante esse período, foi se constituindo.

são para os estrangeiros. Já quase não têm frequentado o templo e quando o fazem é basicamente para batizar seus filhos e se sentem estranhos em tal recinto (já que) tudo lhes é desconhecido, até mesmo o idioma que utilizam para falar com eles". (Carta do Padre Edigio Segarra ao Bispo, 18 de maio de 1913, citado por STOFFEL, E, p. 20, *apud*, IMFELD, 1999, p. 14. *tradução nossa*).

As desigualdades sociais e diversidades culturais que se tornavam evidentes com o movimento migratório para o país, consistiam em uma barreira para o estado-nação argentino, que buscava se constituir sob um discurso positivista de unidade e de progresso. Portanto, foi necessário que as desigualdades sociais e as diversidades culturais fossem neutralizadas ou negadas e uma tradição argentina fosse “inventada” (DEVOTO, 2003). Tudo isso contribuiu para configurações ideológicas de uma argentinidade que nega (invisibiliza) os povos originários, seja por meio de um projeto de miscigenação, seja por meio da dualidade criada entre nativos e imigrantes europeus (ACHILLI, 2009).

Sarmiento e outros membros da elite compartilhavam da noção de que, a solução para o diagnóstico apresentado, encontrava-se fundamentada em 3 pilares: uma política migratória seletiva, a nacionalização política dos imigrantes e a educação pública, que deveria resolver os problemas, a partir de uma pedagogia cívica. (DEVOTO, 2003).

A escola teve um papel fundamental na constituição do estado-nação argentino, sendo um dos seus principais pilares. O marco fundacional de um sistema educativo centralizado e estatal foi a promulgação da Lei 1.420 de 1884, que instituiu como obrigatória, gratuita e laica a educação na Argentina. Com isso, houve um triunfo conjuntural do projeto liberal que perdurou até os anos de 1980⁷ e a educação assumiu “um papel ‘civilizador’ e ‘integrador’” (ACHILLI, 2009, p. 150, *tradução nossa*). Os professores tinham, assim, a função de “inculcar uma ‘nova mensagem’ destinada a ‘transformar’, ‘converter’, ‘redimir’, ‘civilizar’, sobretudo, os estudantes das famílias subordinadas (...) e reformar as experiências formativas, em relação aos valores e costumes, como em relação à língua” (ACHILLI, 2009, p. 150 e 151, *tradução nossa*).

De acordo com Puigrós (1996), este modelo pedagógico seguia os princípios “sarmientianos”. Sarmiento, em 1845 escreveu *Facundo: civilização ou barbárie*⁸, onde, opondo a cidade (*civilização*) ao campo (*barbárie*), forjou um projeto liberal

7 Adriana Puigrós (1996) denomina este modelo educativo que perdurou até a década de 1980, de sistema de instrução pública centralizado (SIPCE).

8 Sarmiento, abertamente posicionava-se contrário ao federalismo e ao governo de Juan M. Rosas, que foi governador federalista da Província de Buenos Aires, entre 1829 a 1852. Por esse motivo, foi exilado no Chile durante o governo Rosas e escreveu essa obra no exílio.

para o país, que tentou executar quando em 1868 (até 1874) se tornou presidente da Argentina. Para Sarmiento, a Argentina, diante do processo de formação do seu povo, somado a ocupação territorial, estava marcada pela selvageria⁹. A educação do campo que, de acordo com ele, era uma educação ligada ao contato com a natureza e que priorizava as qualidades físicas à inteligência, consistia em outro fator importante para se compreender o caráter endurecido do povo argentino¹⁰. Diante disso, Sarmiento considerava que a solução do país estava em olhar para Buenos Aires e seus ideais liberais, advindos de um contato com a Europa, sobretudo, a França, e investir: na unificação do território; na constituição de uma democracia liberal (onde deveriam votar apenas as pessoas educadas com tais valores); na promulgação de uma constituição nacional; na imigração (europeia); na navegação; no comércio interior e exterior; e, sobretudo, na educação. O progresso, segundo ele, superaria os criollos dos pampas e garantiria uma sociedade essencialmente urbana, onde o argentino do futuro seria civilizado, urbano, educado e trabalhador. (NASCIMENTO; FRANKLIN, 2007).

Portanto, no projeto educacional sarmientiano, o educador era considerado o porta-voz de uma cultura superior e tinha um papel fundamental de transmitir e de impor essa cultura ao educando, que era entendido como filho de uma população que havia sido formada a partir da desorganização e da barbárie.

Podemos perceber que no final do século XIX, a escola tinha, entre seus papéis, a importante tarefa de formar para o estado-nação. Era necessário que o imigrante, agente importante para a consolidação do projeto de estado-nação argentino: branco e liberal, fosse argentinizado, não apenas em termos jurídicos, mas também, culturais, através de uma pedagogia normatizadora, que deveria reformar suas experiências formativas, sobretudo, os vínculos e identidades com o país de origem. Por sua vez, os criollos e os indígenas deveriam ser transformados,

9 Segundo Sarmiento, o despovoamento e isolamento da população, que era resultado da grande extensão territorial argentina e do baixo índice populacional, gerou nela um sentimento de insegurança, que influenciou, segundo ele, no caráter endurecido do povo argentino. Sarmiento considerava a atividade pastoril uma atividade rudimentar, característica da ociosidade derivada da miscigenação entre espanhóis, indígenas e negros, contrária ao progresso e à industrialização. (NASCIMENTO; FRANKLIN, 2007)

10 Por isso, os criollos, assim como os indígenas, eram considerados bárbaros por Sarmiento. (NASCIMENTO; FRANKLIN, 2007).

a partir de um projeto civilizador, que os integraria a nova sociedade. A escola, sobretudo, em relação a esses últimos, era considerada a responsável pelo seu desenvolvimento moral. Acreditava-se que, somente dessa maneira, seria possível garantir o progresso da nação. O projeto de escola proposto era: monolíngue e monocultural; a diferença cultural deveria ser absorvida ante aos imaginários de: trabalho, respeito, família e nação, cujo objetivo final era garantir a unidade nacional¹¹. A Argentina se consolidou enquanto estado-nação fundamentada em um discurso de progresso associado a uma ideia de mobilidade social ascendente que negava desigualdades, assimetrias e hierarquias sociais e que afirmava a existência de uma matriz social igualitária. (ACHILLI, 2009).

Diante disso, a escola teve um papel central a desempenhar nas províncias da “pampa gringa”, inclusive em Rafaela, onde existiam muitos imigrantes resistentes à cultura indígena e criolla. Percebe-se que o projeto educativo do estado-nação argentino foi bem-sucedido em seu objetivo de forjar e impor uma argentinidade numa população tão diversa.

O projeto de estado-nação exigiu também a urbanização e a industrialização do território, sobretudo do interior argentino. Durante a década de 1890, Buenos Aires, que já tinha seu tecido urbano definido, passou por uma reestruturação, coordenada por Alvear, primeiro Prefeito da Capital. Seu projeto de reforma urbana seguiu um modelo de modernização europeia que mudou o uso dos espaços públicos, sustentou o poder político oligárquico agropecuário e intensificou os contrastes sociais. (LENZ, 2012).

No centro-oeste santafesino, a acumulação de capital familiar possibilitou que rapidamente emergisse uma classe média rural que, inspirando-se cada vez mais nos ideais dominantes de *civilização* e *cidade*, e seguindo o projeto nacional, impulsionou no início do século XX, o desenvolvimento do núcleo urbano rafaelino. A cidade, assim como o país, era dependente de uma economia primária agroexportadora. Segundo Pereira (1978), essa foi uma característica apresentada por grande parte dos países latino-americanos em seu processo de constituição do

¹¹ A partir do estímulo e da sistematização de liturgias pedagógicas dos atos escolares: hino, cantos patrióticos, culto à bandeira, festas cívicas. (DEVOTO, 2003).

estado-nação, da conformação do seu espaço urbano e do seu processo de industrialização¹².

Durante esse período, mais de 2/3 das indústrias do país estavam concentradas em Buenos Aires. No entanto, o boom agroexportador que ocorreu na Argentina até os anos 20, e que afetou as províncias agrícolas, gerou impactos também na província de Santa Fé e possibilitou o surgimento de centenas de empresas agrícolas na região (HORA, 2009).

O desenvolvimento da indústria rafaquina esteve diretamente ligado a produção agrícola e o desenvolvimento da cidade foi influenciado por essa industrialização. As empresas agrícolas argentinas da época provocaram um aumento populacional nos centros urbanos que se formavam, gerando uma demanda pela oferta de bens e serviços (padarias, carpintaria, sapataria, etc.).

A região de Rafaela que, entre 1890 a 1914 assumiu posição de destaque nacional na produção de trigo, viu seu espaço urbano crescer junto com as empresas ligadas à produção agrícola como as cerealistas, os moinhos e a indústria metalmeccânica (para o conserto do maquinário agrícola).

Em 1913, Rafaela foi declarada cidade e suas indústrias continuaram a crescer. No começo do século XX, a região investiu na produção de carne segundo protocolo europeu para exportação do produto ao velho continente. A produção leiteira e as indústrias de produtos lácteos também se consolidaram durante este período. Esses foram setores que constituíram o tecido industrial da cidade. (TONON, 2011).

De acordo com Pereira (1978), o setor industrial de caráter “intersticial”¹³ e o setor de serviços constituíram a base econômica de novas categorias sociais urbanas que emergiam durante os primeiros anos do século XX na América Latina; onde, de um lado, encontravam-se os proprietários manufatureiros e de serviços, sobretudo, comerciais e, de outro, trabalhadores assalariados nestes dois setores: de atividades econômicas privadas e nos serviços públicos.

¹² A isso, Pereira (1978) dá o nome de *satelização econômica interna*.

¹³ Primeira fase da industrialização latino-americana, que consiste na subordinação, ou satelitização deste setor, pelo setor primário-exportador (PEREIRA, 1978).

Associadas às indústrias, estavam sendo forjadas em Rafaela outras instituições, cujo objetivo era atender ao perfil industrial da região. A criação de estabelecimentos educativos, vinculados à formação de recursos humanos para a indústria é um exemplo. Em 1915, foi inaugurada em Rafaela a Escola de Mecânica Agrícola¹⁴, por onde passaram diversos industriais locais, seja na função de professor, seja como aluno. O objetivo desta escola era formar um “extrato social de notáveis”, ou seja, uma elite local formada por empreendedores vinculados à indústria e ao comércio que almejavam um lugar na administração pública. (TONON, 2009).

Percebemos, desse modo, que o espaço urbano rafaelino foi se constituindo, assim como a maioria dos espaços urbanos latino-americanos do final do século XIX, sobre as bases de um sistema de estratificação social, derivado da *satelitização interna do sistema econômico* dessa sociedade (PEREIRA, 1978).

1.1.1. Argentina dos Anos 1930 a 1980

A Argentina entre 1880 a 1930 conseguiu se inserir no mercado internacional como produtora e exportadora de carnes e cereais. Ao longo deste período, foi apresentando índices de sucesso econômico¹⁵, chegando em 1928 a ocupar o 6º lugar no PIB mundial. As classes dominantes argentinas dessa época se caracterizaram por apresentar um forte dinamismo social e econômico.

De acordo com Hora (2009), os industriais rurais¹⁶ deste período, em sua maioria, eram de origem europeia e haviam feito fortuna durante o curto espaço de tempo que estavam na Argentina. Suas fortunas, segundo o autor, eram

¹⁴ Atual Escuela Técnica 460 Guillermo Lehmann. Sobre esta e outras instituições educativas da cidade de Rafaela, ver capítulos: 2 e 3.

¹⁵ Em 1900, o PIB per capita da Argentina era cerca de quatro vezes maior que o do Brasil. Em 1910, seu PIB estava estimado em 26.125 milhões de dólares, contra 17.622 do Brasil (MADDISON, 1997, *apud*, FONSECA, 2013).

¹⁶ Empresários cujas empresas estavam ligadas à produção agrícola do país, entre eles, os da região do centro-oeste santafesino.

comparáveis às dos industriais urbanos de Buenos Aires que compunham a elite portenha¹⁷, que já havia se consolidado enquanto tal no país há muito tempo.

Foi na Argentina que parte dos imigrantes italianos passaram a compor uma elite de industriais rurais. Este é o caso de alguns imigrantes da região de Rafaela, como vimos na primeira parte deste capítulo.

Segundo Svampa (2010), nesse período, eram porta-vozes da elite três corporações tradicionais do país: a Sociedade Rural Argentina, a União Industrial Argentina e o Exército. Este último ganhou força política quando, em 1930, sob o comando do general Uriburu, com a promessa de tirar o país da crise após a quebra da bolsa de valores de Nova York em 1929, realizou golpe de Estado que depôs o presidente Yrigoyen¹⁸.

Durante o governo do general Uriburu (1930 – 1932) e o governo do general Justo (1932-1938), o Estado Argentino adotou políticas econômicas liberais que visavam o mercado internacional, em uma época de emergência e expansão mundial dos Estados Nacionais. Dessa forma, não conseguiu cumprir a promessa de tirar o país da crise econômica na qual estava a Argentina.

Durante os anos 1930 e meados da década de 1940, as sucessões ao cargo de presidência da república da Argentina foram bastante disputadas e tensas. Em 1942, o presidente Ramón Castillo (vice-presidente de Roberto M. Ortiz, que falecera antes de terminar seu mandato), sofreu um golpe militar. Assumiu, assim, provisoriamente, durante 3 dias, o militar Arturo Rawson, que foi sucedido por Pedro Pablo Ramirez, também militar, que tomou posse em 1943 e governou até 1944. O último militar não eleito a assumir o poder foi Edelmiro Julián Farrell (1944-1946).

Juan Domingo Perón, apesar de também ser militar, disputou as eleições presidenciais em 1946 e as ganhou, com 52,4% dos votos. À frente de um país econômica, política e socialmente instável, adotou um modelo de Estado Social Nacional e Popular. Durante o 1º peronismo, que abarca os seus dois primeiros governos (1946 – 1955), o presidente orientou sua ação política para a produção de

17 Muitos também eram proprietários de terras produtivas do país.

18 Yrigoyen realizou investimentos públicos na educação básica e superior e em infra-estrutura, como: portos, energia elétrica e estradas. Em relação as políticas econômicas: adotou uma relação menos atrelada à Grã-Bretanha; defendeu o nacionalismo na questão do petróleo, impedindo a exploração por empresas estrangeiras, e na crise de 1929 fez intervenção no mercado cambial para impedir a fuga de ouro do país. (FONSECA, 2013).

coesão social, em um contexto de heterogeneidade, desigualdades e dependência. (SVAMPA, 2010).

Algumas de suas medidas políticas e econômicas durante esse período, foram no plano político, a adoção de práticas e investimentos no bem-estar social, especialmente os trabalhistas, reconhecendo o Estado como garantidor de direitos sociais expressos no artigo 14 bis¹⁹ da Constituição Federal; e no plano econômico, assumiu um modelo de substituição de importações que valorizava o mercado interno e nacionalizava algumas empresas privadas como as de energia elétrica, bancos e ferrovias.

Com a ascensão de Perón ao poder e a adoção de uma política de industrialização substitutiva, houve a emergência de um novo empresariado nacional e certo declínio da burguesia agropecuária como agente do progresso socioeconômico. A ideia de progresso começou a estar cada vez mais ligada à indústria urbana, onde novos atores sociais, os operários, tornavam-se emblemáticos. (SVAMPA, 2010).

O núcleo da elite dirigente do país que, até então, era constituído basicamente pela burguesia agropecuária (formada, sobretudo, pelos *terratenedores* - latifundiários - de Buenos Aires) teve que se dinamizar para manter sua centralidade econômica, política e cultural. Deste modo, ela continuou a ocupar um lugar importante enquanto elite dirigente do país e a exercer “um fascínio social (que remetia a um passado glorioso e de riqueza consolidada) por meio da grande propriedade (a imagem da pampa e sua extensão).” (SVAMPA, 2010, p. 104, *tradução nossa*).

Assim, percebe-se que, dentro do *campo social*, foram se expandindo, em termos de número e força, outras camadas sociais (BOURDIEU, 2007). A expansão das classes médias urbanas liberais, relacionadas ao setor de serviços, tem relação com as políticas protecionistas do Estado e com a ampliação de seu aparato burocrático. A necessidade de um maior número de funcionários e profissionais qualificados ligados as áreas de administração pública, saúde e educação, fez com

19 O artigo 14 da Constituição Nacional Argentina de 1853, foi mantido na Reforma constitucional de 1957, e por isso ficou conhecido como artigo 14 bis. O objetivo, com isso, era transmitir o sentido de que estavam sendo mantidos os direitos e garantias individuais já anteriormente previstos no artigo 14 da Constituição de 1853.

contribuiu para a expansão das classes médias. (SVAMPA, 2010). Ao passo que, as classes operárias foram reconhecidas como um agente político importante, atuante através dos sindicatos, que eram aliados de Perón²⁰.

Foi possível notar reflexos destas mudanças na cidade de Rafaela. De acordo com Tonon (2011), no início dos anos 1950, até meados dos 1960, a cidade apresentava um crescimento industrial e econômico. Com as mudanças ocorridas durante o 1º peronismo, os antigos setores empresariais ligados a agroindústria tiveram que se dinamizar. Segundo a autora, o modo como o empresariado de Rafaela lidou com o 1º peronismo foi similar às atitudes tomadas pelos demais empresários do país, ou seja, oscilavam entre um contentamento, quando eram adotadas políticas que lhes outorgavam algum benefício, e um descontentamento, quando os benefícios eram direcionados aos assalariados.

Além disso, a cidade também apresentou um aumento de profissionais liberais associados às atividades industriais e comerciais. Estes passaram a fazer parte dos grupos dominantes da região e, com isso, uma nova burguesia local, mais heterogênea foi se forjando.

Mesmo que economicamente seja possível afirmar que as classes médias tenham se beneficiado das políticas de governo do 1º peronismo, em geral considera-se que, para distanciar-se das classes populares, elas assumiram um posicionamento anti-peronista. Percebe-se que, durante esse período, multiplicaram-se por parte das classes médias estratégias de diferenciação social, simbólica e cultural em relação aos setores populares. Eram rechaçados por elas todos aspectos simbólicos associados ao peronismo, como: a exacerbação dos traços plebeus, o apelo à cultura do trabalho e o obreirismo. Por sua vez, os setores populares, no campo político se afirmavam enquanto plebeus, ao mesmo tempo em que buscavam referências no estilo de vida das camadas médias da sociedade - sobretudo, quando se tratava de consumo residencial e educativo. De acordo com Svampa, no começo dos anos 1950, era nítido que o país estava dividido politicamente entre anti-peronistas e peronistas. (SVAMPA, 2010).

20 Os sindicatos tiveram um importante papel na vitória eleitoral de Perón em 1945, os sindicatos que o apoiaram tinham como representação máxima a CGT (Confederación General del Trabajo).

Em 1951 os peronistas venceram com a reeleição de Juan Perón, que obteve 62% dos votos. Em seu segundo mandato, com a justificativa de que havia uma crise financeira, Perón tomou algumas medidas consideradas dissonantes em relação ao seu mandato anterior. Entre elas o congelamento dos salários (através de acordos bianuais firmados entre sindicatos e o setor patronal) e a dependência do Instituto Argentino de Promoción del Intercambio (IAPI)²¹ do setor agrário-exportador.

Desse modo, o governo peronista passou também a sentir a pressão vinda de setores que antes o apoiavam. Por fim, a promulgação da Lei nº14.394 de 1954 (“a lei do divórcio”), gerou conflito com a igreja Católica que até então mantinha boa relação com o governo peronista. Como consequência,

vários setores da sociedade argentina desenvolveram ressentimentos contra Perón e o peronismo. Boa parte da Igreja se sentiu desafiada pelas atitudes e declarações de Perón. A oligarquia e os setores mais poderosos da burguesia nacional também sentiam profunda antipatia pelo peronismo. Os militares, antiperonistas neste contexto, também se sentiram impulsionados ao antiperonismo. Assim, quando a situação se tornou mais complexa, o peronismo foi perdendo a capacidade de se manter no governo”. (ETULAIN, 2005, p.173, *apud*, SOUZA e SILVA, 2016, p. 9).

Em 1955, um novo golpe cívico-militar fechou o Congresso Nacional argentino, depôs os membros da Suprema Corte e derrubou o presidente Juan Domingo Perón. Com isso, um ciclo de políticas se encerrou, a internacionalização do capital se estabeleceu, o movimento sindical e popular foi duramente reprimido e ocorreu uma nova fragmentação no interior dos setores dominantes. De 1960 a 1970 houve queda na industrialização e desenvolvimento de uma economia centrada nos serviços, quando, 1976, aconteceu, mais uma vez, um novo golpe de Estado.

Por esse motivo, Svampa (2010) afirma que a nova ordem liberal não se instaurou na Argentina de modo linear e considera que a base de um novo regime excludente se consolidou com o golpe de Estado de 1976, através das novas medidas socioeconômicas adotadas.

Dentre essas medidas, as principais foram a troca do modelo de industrialização substitutiva por um modelo assentado na importação de bens e de capital e na abertura financeira e valorização das empresas estrangeiras

21 Tal instituto havia sido criado em 1946, com objetivo de centralizar a comercialização exterior e garantir os interesses comerciais argentinos (SOUZA e SILVA, 2016).

diversificadas e/ou integradas. Deste modo, o poder econômico passou por um processo de internacionalização, centrado nos grandes grupos econômicos e nos capitais transnacionais ao passo que pequenas e médias empresas foram arremessadas à crise.

Além disso, houve a interiorização da produção. Indústrias argentinas, antes concentradas nos grandes centros do país como Buenos Aires, Córdoba e Rosário, foram transferidas para as províncias do interior devido o baixo nível de mobilização dos trabalhadores e a possibilidade do pagamento de menores salários²². (QUITAR; ARGUMEDO, 2000). Muito possivelmente isso explica o crescimento, constatado por Tonon (2011), no número de indústrias instaladas em Rafaela nos anos 1970, que exigiam a aquisição de novos conhecimentos profissionais, visando o mercado internacional.

Tudo isso foi vivido num ambiente ditatorial de violenta repressão das organizações populares a fim de produzir “disciplinamento da sociedade”, que facilitou a redistribuição da renda de maneira desigual. Os trabalhadores sofreram com a repressão e a piora de suas condições de vida, derivado do aumento da desigualdade, do desemprego e da redução dos recursos públicos, que antes eram destinados ao bem-estar social. (QUINTAR; ARGUMEDO, 2000).

Em particular, entre 1978 a 1981, a Argentina viveu o período de “milagre argentino”²³, crescimento artificial que obscureceu profundos impactos que seriam sentidos nos anos seguintes. Ainda em 1981, com uma crise gerada pelo endividamento externo do Estado Argentino, profundas assimetrias, fragmentações e empobrecimento dos setores populares e médios, começaram a ser sentidas no país. Especialmente em 1982, após a derrota na Guerra das Malvinas, a situação

22 De acordo com Tonon (2011), a relação estabelecida entre patrão e empregado em Rafaela era a de tipo paternalista, por parte do empresário que adotava práticas como as de: fundar mutuais de ajuda, adiantar salários e/ou realizar empréstimos ao trabalhador. Mas, ao mesmo tempo, esperava que o empregado aceitasse as flexibilizações nas relações trabalhistas estabelecidas, como: o não cumprimento das posições de trabalhos anteriormente fixadas, a não remuneração das horas extras, etc. Além disso, observa que o setor obreiro rafaelino era, em geral pouco, propenso à greve e à mobilização, e assume, mais frequentemente, um posicionamento de negociação, do que de conflito.

23 Um período de desvalorização do dólar, valorização do peso (plata dulce), disponibilidade de créditos baratos e micro-especulação, que favoreceu a possibilidade de dispor de dinheiro para uma parte importante da população. Tal medida permitiu o apaziguamento das tensões geradas pelas políticas sociais e econômicas adotadas (QUITAR, ARGUMEDO, 2000, p. 4).

tornou-se ainda mais insustentável, pressionando os militares a chamarem eleições presidenciais para o ano seguinte.

1.2. A INTENSIFICAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NA ARGENTINA NOS ANOS 1980.

Durante os anos de 1980, os processos de redemocratização pelos quais passaram a Argentina e os demais países da América Latina tornaram visíveis as crises econômicas e o aumento do empobrecimento deixado pelos governos militares²⁴.

O primeiro presidente eleito em 1983 foi Raúl Alfonsín da Unión Cívica Radical (UCR)²⁵ que governou até 1989. Alfonsín assumiu um governo economicamente em crise e, em um primeiro momento, contrapôs-se a linha liberal assumida nas gestões anteriores, buscando privilegiar o crescimento econômico interno, que havia sido afetado pela abertura econômica dos governos militares. Nesse sentido, o Estado investiu, sobretudo, nos conglomerados empresariais locais; implementou medidas socioeconômicas de recuperação dos salários reais dos setores público e privado; lançou o Plano Alimentário Nacional que distribuía cestas básicas à população carente; adotou uma política de diminuição da inflação que congelava preços, salários (após os reajustes), câmbio e tarifas de serviços públicos, no entanto, a inflação persistiu²⁶ e o endividamento externo agravava as

24 A Cepal, denominou de “década perdida” a década de 80 na América Latina, diante da crise econômica pela qual passava a região, marcada pela: “volatilidade do crescimento, fuga de capitais, desvalorização das moedas e dos salários, tentativas de controle de taxas de inflação de dois dígitos, e também pelo peso da dívida externa” (Notas da Cepal, nº 70).

25 Personalidade que, durante o período ditatorial se posicionou contrário às violações aos direitos humanos cometidas pelo regime militar. Durante sua campanha, adotou um discurso de defesa dos valores democráticos e, no decorrer de seu mandato, pressionou para que juntas militares fossem levadas a julgamento por crimes cometidos durante o período ditatorial, o que culminou, em 1985, na prisão da cúpula da ditadura.

26 O governo não controlava todos os setores industriais, como o da carne, por exemplo, que elevavam os preços dos produtos acima dos ajustes salariais que haviam sido realizados antes do congelamento. Com a perda do poder aquisitivo, a população passou a reivindicar um novo reajuste salarial acima daquele que havia sido acordado.

contas públicas, que aumentavam²⁷. A solução encontrada por Alfonsín e seu ministro da economia foi realizar um acordo com o FMI. Tal acordo exigia diferentes medidas, como a elevação de tarifas públicas e o congelamento de salários do funcionalismo público e das aposentadorias. Essas medidas resultaram em apenas um leve declínio da inflação que voltou a crescer no início de 1985. (SILVA, 2004).

Objetivando a diminuição da inflação, em 1985, Alfonsín lançou o Plano Austral, que substituiu a moeda do país (o peso, para o austral). Tal plano consistia em congelamento dos salários e dos preços como modo de respaldar a estabilidade da moeda e de promover o incremento das exportações, cujo o fim era obter um superávit comercial para cumprir compromissos da dívida externa” (QUITAR; ARGUMEDO, 2000, p. 8).

O resultado foi a intensificação da polarização socioeconômica e a diminuição do poder regulatório do Estado, que favoreceu os grupos econômico-financeiros e a fuga de capitais. Em 1989, uma hiperinflação de 3.100% evidenciou a ineficácia de mais um plano econômico adotado na Argentina. O PIB registrou nesse ano uma queda de 6,2%. O colapso econômico resultou em uma crise social e uma consequente onda de saques aos supermercados e conflitos urbanos, sobretudo, na região metropolitana de Buenos Aires e em Rosário.

O governo de Alfonsín tornou-se insustentável e em julho de 1989, cinco meses antes do fim de seu mandato, o presidente renunciou. Assumiu então o candidato da oposição que havia sido eleito em maio, o justicialista, Carlos Menem.

Menem se elegeu em 1989 com um discurso de luta contra a inflação e com promessas de aumento dos salários e de reabertura de fábricas que haviam sido fechadas, principalmente, durante o regime militar. No entanto, ao assumir o poder, apostou em um programa liberal, adotando políticas de ajuste fiscal, diminuição do Estado e firmando alianças com importantes grupos financeiros e econômicos.

A Reforma do Estado, cujo objetivo era a estabilização da moeda, não deu o resultado esperado e, em 1991, Menem lançou um novo plano econômico, o Plano de Convertibilidade que, em linhas gerais, consolidou no país a liberalização da economia realizando, entre outras coisas, a paridade entre o peso e o dólar (um para um), a redução de barreiras aduaneiras, a liberalização do comércio exterior, o

27 Por conta do pagamento da dívida externa, do incentivo ao crédito fornecido pelo governo e do aumento da inflação.

aumento da pressão fiscal, a supressão dos mecanismos de controle estatal sobre a economia em favor das regras do mercado e a liberalização de investimentos estrangeiros na Argentina (SVAMPA, 2010). Além disso, impulsionou a privatização do patrimônio público através de subvalorização do patrimônio para o capital estrangeiro e fortaleceu bancos credores como o Citibank e o Morgan. (QUITAR; ARGUMEDO, 2000).

Programas de ajustes sobre o setor público (cujo objetivo era reduzir os gastos públicos e pagar as taxas de juros e a dívida externa com o FMI e com os bancos credores), foram também adotados. Uma das medidas tomadas, por exemplo, foi a transferência da responsabilidade pela saúde e pela educação para as províncias e os municípios. Além disso, em 1991, foi implementada através da Nova Lei do Emprego (Ley 24.013/91), um modelo de acumulação flexível, que permitia novas formas de contratação de mão de obra e de organização do trabalho²⁸. Uma “modernização excludente”, que precarizou os trabalhos e aumentou índices de desemprego e de subemprego (SVAMPA, 2000).

A abertura total da economia provocou impactos negativos nas pequenas e médias empresas nacionais e nas economias regionais. No setor financeiro, o impacto da abertura também foi significativo, nos anos 2000, as organizações estrangeiras controlavam 50% dos bancos argentinos.

Considera-se que durante o governo Menem ocorreram novas etapas de desindustrialização nacional²⁹, que aumentaram as assimetrias regionais preexistentes e “modificaram o modo de ver o espaço geográfico, concebido como

28 O setor supermercadista, segundo Svampa (2010), seria o melhor exemplo desse novo modelo de organização do trabalho e das novas relações trabalhistas, baseadas na polivalência e na flexibilidade contratual, salarial, organizacional. Nesse setor, o alcance do processo de individualização das relações trabalhistas foi facilitado por um sindicato altamente negociador e pragmático. A expansão e sucesso dos supermercadistas, que em sua maioria pertencem a grupos estrangeiros, acarretou na quebra dos pequenos comércios internos.

29 Svampa (2010) divide o processo de desindustrialização pelo qual passou a Argentina, em 3 ondas. A primeira seria durante o regime militar de 1976, quando houve a expulsão da mão de obra do setor industrial ao setor terciário. A segunda e a terceira durante o governo Menem. A segunda entre os anos de 1990 a 1991, com as reformas econômicas de abertura da economia, que privatizou as empresas públicas, descentralizou a administração pública e flexibilizou o trabalho. Durante este período, os indivíduos tiveram que buscar por atividades informais e precárias, que acentuou a instabilidade das trajetórias laborais. E a terceira que começa em 1995, quando começou uma nova etapa de crise econômica que se radicalizou em 1998 com a consolidação da recessão econômica, que acelerou ainda mais o processo de expulsão do mercado de trabalho e de instabilidade laboral.

um modelo global de território, construído com o processo de consolidação do estado-nação, para uma concepção de ‘território eficiente’”. (SVAMPA, 2010, p. 43, *tradução nossa*).

Somente as indústrias automotivas e de metalurgia foram protegidas. Houve, também, por parte dos grupos locais, investimentos nos setores tradicionais, como na produção agropecuária, que oferecia uma alta rentabilidade e recebiam altos investimentos de capital externo. No entanto, estas indústrias adotaram um modelo “moderno” de relações trabalhistas, que fez emergir um novo perfil de trabalhador, assim como um novo perfil de empresário.

Com um discurso de modernização, foi aplicado no setor agrário argentino, um modelo neoliberal, que alterou profundamente os sistemas de organização e exploração tradicionais. Primeiro, houve a incorporação de novas tecnologias no maquinário, visando, sobretudo, uma maior produtividade e competitividade³⁰; depois a introdução e uso intensivo de biotecnologias, como as sementes transgênicas, cuja produção estava orientada à exportação³¹; e, por fim, houve expansão das fronteiras agropecuária e mineira que resultou em uma nova apropriação do território indígena e perseguição aos povos originários.

De acordo com Svampa (2010), os pacotes agro tecnológicos na Argentina estavam concentrados nas mãos de poucas empresas multinacionais como, por exemplo, a Monsanto e a Novartis, que dominavam o setor de sementes transgênicas.

Nessa década, houve transformações econômicas e nos sistemas produtivos locais. De acordo com os dados do INDEC³² de 1997, 71% dos ativos das grandes empresas locais argentinas do período pertenciam ao capital estrangeiro. Isso teve efeitos no perfil empresarial, isto é, o desaparecimento do empresariado local e o surgimento de “uma nova classe empresarial”, de “novos ricos” ou de produtores (medianos) do campo, subsidiados por empresas transnacionais ou que

30 A introdução de novas tecnologias na produção agropecuária, substituiu a mão de obra dos trabalhadores rurais, o que gerou, nesse período um novo êxodo rural.

31 No final dos anos 90, a Argentina foi um dos primeiros países exportadores mundiais de soja transgênica.

32 Instituto Nacional de Estadística y Censos.

pertenciam a grupos locais com capacidade de articulação internacional. Por outro lado, com condições de trabalho mais precárias e trajetórias laborais mais instáveis no perfil dos trabalhadores também houve mudanças. (SVAMPA, 2010)

De acordo com Svampa (2010), a viabilidade de uma economia regional passou a ser medida a partir de sua taxa de rentabilidade. Sua existência e sucesso dependiam de uma volta a uma economia primária com a expansão de enclaves de exportação de produtos agropecuários.

Foi o que aconteceu na região de Rafaela, onde empresários, lutando contra o endividamento e por linhas de crédito, procuraram melhorar a competitividade implementando políticas de qualidade, conforme exigia o mercado internacional global. Assim, durante a década de 1990, os empresários da região investiram na incorporação de novas tecnologias e qualificação, tanto na produção rural, quanto nas empresas metalmeccânicas que compõem o tecido industrial. Na produção rural houve proliferação do cultivo de soja e aumento significativo da produção leiteira. No ramo metalmeccânico, 85% das pequenas e médias empresas (pymes), no ano de 1993³³, apresentaram um aumento de faturamento superior à média das pymes metalmeccânicas de outras regiões da Argentina. Isso deveu-se, de acordo com Tonon (2010), aos investimentos de recursos próprios³⁴ em equipamentos, que realizaram esses pequenos e médios empresários. O sucesso econômico de Rafaela foi reconhecido por organizações internacionais como a CEPAL, que considerou a cidade um paradigma de desenvolvimento, devido sua capacidade produtiva e de exportação³⁵. (TONON, 2010).

Assim como ocorreu em nível nacional, em Rafaela houve aqueles que conseguiram enriquecer a partir do novo modelo socioeconômico adotado no país.

33 Dados da CEPAL apresentados por Tonon (2010).

34 De acordo com Svampa (2010), durante o Governo Menem, consolidou-se uma crise e o desaparecimento de atores sociais ligados ao modelo econômico anterior (economias regionais ligadas a: empresas estatais, pymes, minifúndios). Uma hipótese é que as pymes rafaelinas conseguiram sobreviver, a partir de recursos próprios, como descreve Tonon (2010), devido ao sucesso econômico anterior de suas indústrias. Além disso, o Programa de desenvolvimento local dos anos 90, marcado pelo vínculo público-privado, e que foi impulsionado pelo governo local, favoreceu as micro e pequenas empresas da cidade.

35 Por isso, Rafaela recebeu, no início dos anos 1990, a visita e o Comitê Executivo da Rede de Laboratórios Tecnológicos do Mercosul.

Esses, em geral, eram empresários locais com condições e apoio para reorientar suas indústrias para o mercado externo.

Svampa (2010) compreende que a Argentina, inegavelmente, tornou-se uma sociedade ainda mais excludente durante a gestão de Menem (1989 a 1999). As políticas neoliberais adotadas no país, durante seu governo, causaram profundos impactos sociais, fazendo emergir novas desigualdades, sobrepostas as que existiam anteriormente.

Por isso, ao longo do governo de Menem, conformou-se um novo *campo de forças sociais*³⁶ em que todas as classes sociais passaram por transformações, sobretudo, a classe média, que empobreceu³⁷. Dessa forma, aprofundou-se a pobreza e a marginalização social. Ao mesmo tempo que aumentou a concentração da riqueza nas mãos daqueles poucos que conseguiram manter suas posições sociais ou, até mesmo, melhorá-las.

Veremos a seguir, como, por meio do consumo e de adoção de novos estilos de vida, a classe média estabelecida e a classe alta buscaram se distinguir, aumentando, ainda mais, a distância social entre ricos e pobres no país.

1.2.1. Privatização do espaço urbano e a mercantilização dos serviços públicos

Durante o Governo Menem foram intensificados os processos de privatização do espaço urbano e de mercantilização dos serviços públicos que reforçaram um modelo de cidadania consumidora.

A expansão de espaços urbanos privados para as classes altas e médias altas ocorreu ao longo dos 1990 na Argentina, modificou a paisagem urbana, multiplicou fronteiras sociais e, conseqüentemente, ampliou a segregação sócio urbana.

36 Svampa (2010) utiliza-se do conceito de *campo de forças sociais*, de Edward Thompson. O autor utilizou este conceito para descrever os movimentos que levam os grupos sociais a ocuparem posições opostas de vantagem ou de desqualificação social. Estes movimentos definem um processo de polarização e fragmentação, que moldou, segundo Svampa (2010), os contornos de um novo país: “uma sociedade excludente, estruturada sobre as bases da cristalização das desigualdades econômicas, sociais e culturais”. (Svampa, 2010, p. 12).

37 Houve uma mobilização social descendente, ou seja, de “perdedores”, que em sua maioria consistiam em: empregados e profissionais ligados ao setor público; pequenos comerciantes; médios e pequenos produtores agrícolas; e uma classe média autônoma. (SVAMPA, 2010).

Os *enclaves fortificados* (CALDEIRA, 2000) são um tipo de moradia característico das cidades contemporâneas³⁸, destinado às classes altas e médias altas. Consistem em uma das novas formas de segregação urbana que se expandiram pela América Latina no final dos anos 1980. Este tipo de moradia, além de ser capaz de evidenciar o modo como as pessoas das classes médias altas e altas passaram a viver, consumir, trabalhar e gastar seu tempo de lazer, revela mudanças que ocorreram nos padrões de segregação espacial e nas interações entre as classes.

Caldeira (2000) enumera algumas características básicas dos *enclaves fortificados*: são de uso coletivo, no entanto restrito; são fisicamente isolados e demarcados; há rígidos sistemas de segurança com regras de inclusão e de exclusão; são espaços autônomos, independentes dos serviços de seu entorno; podem estar situados nas áreas rurais ou nas periferias; são ambientes socialmente homogêneos, onde apenas convivem entre si pessoas que pertencem ao mesmo grupo social que desvaloriza serviços e espaços públicos (CALDEIRA, 2000).

Segundo Svampa (2010), este modelo residencial comunitário e fechado, que presume um estilo de vida, foi também adotado pelas elites argentinas, sobretudo, a partir dos anos 1990, que estavam em busca de uma sociedade de semelhantes, de modelos de socialização e de sociabilidade de escassos contatos com o diferente.

Não apenas os espaços de moradia (condomínios fechados, bairros privados, os *countries*³⁹, etc), mas também outros espaços urbanos foram definindo circuitos de circulação e pertencimento⁴⁰ compostos por clubes, discotecas, colégios

38 Caldeira (2000) analisou anúncios residenciais publicados em jornais, entre o período de 1976 a 1996 e percebe que um novo estilo residencial estava sendo forjado durante este período. A partir do final dos 80 houve uma mudança no consumo patrimonial das classes altas e médias altas, que saíram do centro para viver em grandes enclaves fortificados localizados em lugares distantes das cidades.

39 Os *countries* ou *casasquitas* na Argentina são estilos residenciais formados por casas de alto padrão que estão localizadas nas zonas mais afastadas das cidades argentinas. Por vezes consistem em empreendimentos imobiliários, como os condomínios fechados, outras vezes, são transformados em condomínios, através da prática, comumente realizada por seus moradores, de fechar as ruas onde as casas estão localizadas. De acordo com, Svampa (2010), essa expansão do estilo de vida *country* ocorre a partir dos anos 90 na Argentina, e consiste em uma marca de distinção, da elite e da classe média alta. Em Rafaela, há um bairro de *cfincaintas*, sobre eles, ver capítulo 2.

40 Sobre como se configuram estes espaços na cidade de Rafaela, ver capítulo 2.

privados, espaços de práticas de esportes “exclusivos” (polo e golf). Espaços de sociabilidade e de “fechamento” que permitem ao mesmo tempo a negação e a ruptura com o resto da cidade e a “conservação das produções e a reprodução social endógena” (SVAMPA, 2010, p. 117, *tradução nossa*).

Estes espaços, segundo Caldeira (2000), estão orientados sob um paradigma de distinção que expõe a lógica neoliberal e expressa as desigualdades sociais. Com o aumento das desigualdades, aumenta-se também a demanda por serviços de segurança privada, um fenômeno que cresceu na Argentina durante a crise de 2001, conforme Svampa (2010).

Como vimos, as políticas socioeconômicas neoliberais adotadas na Argentina, levaram o país a elevação da desigualdade social. Diante da crise econômica dos anos 1990, as populações das camadas sociais mais baixas, em busca por vagas no mercado de trabalho, migraram às regiões mais prósperas do país. O *nomadismo da pobreza* (ACHILLI, 2009), relacionado à busca por oportunidades de trabalho sazonais ou às ações do Estado de desocupação, durante esse período, foi um movimento comumente realizado pelas famílias pobres.

Dessa forma, se constituiu em várias cidades espaços urbanos cada vez mais diferenciados socialmente e etno-culturalmente (ACHILLI, 2009). Classes médias altas e altas passaram a adotar um novo estilo residencial, de auto-segregação urbana. De acordo com Svampa (2010), as urbanizações privadas tiveram seu maior impulso em um momento de notório aumento das desigualdades sociais.

Este modelo residencial, cujo objetivo principal é se distanciar dos setores populares e das classes médias empobrecidas, se contrapôs a outros espaços, opções de moradia e estilos de vida. Uma das consequências foi a constituição de uma nova periferia urbana, uma territorialização das classes populares, que acabaram por reforçar a homogeneidade dos círculos sociais (SVAMPA, 2010).

Na luta por moradia e pelos serviços básicos, formou-se redes de solidariedade entre parentes e vizinhos, cada vez mais desvinculada do trabalho formal e vinculadas ao bairro. Além de um espaço de interação, o bairro foi se tornando cada vez mais num espaço de ação e de organização de diferentes atores

sociais que atuavam em diferentes lugares, como os comedores populares⁴¹ e as salas de saúde, por exemplo.

As “villas miserias”⁴² cresceram em número e proporção durante os anos 1990 na Argentina. Seu crescimento está ligado às migrações internas e à mudança na característica dos antigos bairros de trabalhadores, que se transformaram em “bairros de miséria”, devido ao processo de desindustrialização, do aumento massivo de desemprego e do retraimento do Estado.

De acordo com Achilli (2009), a partir dos anos 1990, a pobreza foi sendo, cada vez mais, relacionada às imagens estigmatizantes do caos, do perigo e da violência urbana, que respaldaram um Estado mais repressivo com relação às minorias sociais, sendo exemplos: os jovens das classes baixas e médias baixas⁴³, minorias estrangeiras e organizações político-sociais mobilizadas.

Nesse contexto, os jovens, além de vítimas da violência policial, foram também, um dos maiores impactados pelos múltiplos processos de desinstitucionalização⁴⁴ que ocorreram durante os anos 1990 na Argentina. (ACHILLI, 2009). Na próxima seção nos dedicaremos a compreender o processo de desinstitucionalização pelo qual passou a escola Argentina dos anos 1990.

1.2.2. A reforma educacional dos anos 1990 na Argentina

Achilli (2009) compreende a escola como uma instituição que se modifica tanto em sua estrutura organizativa, como nos significados que o Estado e a

41 Entre 1989 e 1990 houve uma proliferação de panelas e comedores populares na Argentina. (SVAMPA,2010).

42 As “villas miserias” começaram a surgir nas periferias das cidades argentinas, a partir da década de 30 e 40. Basicamente eram constituídas por famílias rurais empobrecidas ou de pequenos povoados do norte do país, que chegavam aos centros urbanos. As “villas miserias”, desse período, eram compreendidas como um espaço de passagem, que era deixado para trás quando as famílias se incorporavam ao mercado de trabalho industrial e iam morar em um outro tipo de bairro, os conhecidos “barrios de obreros”. Ao longo do século XX, sobretudo, a partir dos anos 1980, as “villas miserias” foram adquirindo um caráter mais estável e constituindo bairros periféricos e marginalizados. (ACHILLI, 2009). Sobre as *villas miserias* de Rafaela, ver capítulo 2.

43 Dados da Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional (Correpi), mostram que em 2004, 65,4% das vítimas de violência policial tinha entre 15 e 25 anos. (SVAMPA, 2010). Sobre o impacto da violência policial na vida dos jovens periféricos de Rafaela, ver capítulo 2.

44 Crise do trabalho, da escola, da família (ACHILLI, 2009).

sociedade civil lhe atribuem, de acordo com os momentos históricos e os contextos sociais.

Na Argentina neoliberal de Menem, a escola adquiriu novos contornos, sobretudo, a partir da promulgação da Ley Federal de Educación (LFE) em 1993, que substituiu a Ley de Educación Común n° 1.420 de 1884, que instituíra uma concepção centralizadora de educação e prescrevia a escola como obrigatória, gratuita, laica e universal.

Apesar de a reforma educativa dos anos 1990 na Argentina ter acompanhado um movimento iniciado nos anos 1960⁴⁵, ela realizou profundas modificações no sistema educativo do país, em diferentes frentes: na estrutura⁴⁶, nos conteúdos, na organização e, sobretudo, na relação estabelecida com o aparelho estatal (TIRAMONTI, 2005).

A LFE de 1993, diferente da lei de educação do final do século XIX, propôs uma concepção descentralizadora da educação⁴⁷, que desresponsabilizava o Estado em ser o principal prestador do serviço educativo, e que gerou profundos impactos no sistema educativo argentino.

A partir da nova legislação, a manutenção e a infraestrutura das instituições de todos os níveis de ensino, exceto o ensino superior, passaram a ser de responsabilidade das províncias argentinas, e não mais da nação.

45 Desde a década 60, com a criação da Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP), foi se institucionalizando a educação privada no país. (HERBÓN; ROMÁN; RUBIO, 1997).

46 Foi a partir dos anos 1990, com a elaboração da LFE de 1993, que a educação básica no país passou a ser estruturada a partir de dois ciclos, o básico e o polimodal. Tal divisão foi inspirada na reforma educativa realizada na Espanha nos anos 1970, durante o governo ditatorial de Franco. O ciclo básico consistia nos dez primeiros anos escolares, da pré-escola ao 9º ano da primária, de caráter obrigatório. O ciclo polimodal era conformado pelos três anos do ensino médio, que era facultativo.

47 Antes mesmo da promulgação da lei em 1993, o Ministro da Educação de Menem, Antonio Salonia, em 1989, concluiu a federalização do sistema educativo, quando transferiu a gestão, o governo e o financiamento das escolas de ensino médio e de ensino terciário (pós-médio não universitário) às províncias e municípios. Entre 1966 e 1983 a responsabilidade das escolas de ensino fundamental já havia sido transferida aos governos provinciais. Dessa forma, a partir de 1993, apenas as universidades nacionais ficaram sob a responsabilidade da nação. De acordo com Herbón; Román; Rubio (1997), o Estado construiu assim um sistema que “descentralizou as obrigações de manutenção e de infraestrutura educativo, enquanto que centralizou ainda mais o controle de fundos, o conteúdo programático, a formação docente, e as avaliações dos alunos” (HERBÓN; ROMÁN; RUBIO, p. 8, 1997, *tradução nossa*).

O governo nacional passou a intervir na educação pública a partir de projetos pontuais que estimulavam a competição entre as instituições de ensino, que acabaram acumulando mais uma função: elaborar projetos para tentar obter o financiamento oferecido pelos diferentes programas oficiais, tornando assim as escolas em “centros de processamento de projetos” (TIRAMONTI, 2005).

A partir das Políticas de Avaliação Nacional da qualidade educativa, o Estado nacional passou a avaliar o desempenho educativo das/os estudantes do país e manteve o controle sobre o sistema de ensino público. O desempenho nessas avaliações, convertido em dados, muitas vezes foi utilizado como parâmetro para a distribuição dos fundos educacionais.

Além da produção de estatísticas e do desenvolvimento de um sistema de avaliação, que tinha como base um sistema de controle de qualidade empresarial, passaram a fazer parte das funções do Ministério da Educação: concentrar as políticas que orientam as ações das províncias; definir para todo o país os conteúdos curriculares de todos os níveis de ensino, exceto para as universidades; definir uma rede federal de capacitação docente, determinando dessa maneira o que e como se ensina; compensar as desigualdades educativas, por meio de intervenções compensatórias que, segundo Tiramonti (2005), consistem em um gasto público destinado à determinada população-objetivo, que é identificada através de sua carência socioeconômica. (TIRAMONTI, 2005).

Tiramonti (2005) compreende que, desse modo, o Estado nacional conseguiu assumir um sentido de neutralidade, que o legitimou como avaliador, artífice da equidade e perito na produção de insumos para o sistema (TIRAMONTI, 2005).

Dentro do país há uma grande assimetria entre as províncias, que possuem diferenças gritantes em suas capacidades de investimento na educação, que impossibilitam uma competição justa por recursos nacionais, cuja distribuição está pautada nos desempenhos em testes extraescolares. Além disso, mesmo dentro de uma mesma província ou cidade, cada escola possui uma realidade escolar muito distinta, que é delineada a partir de diferentes variáveis, entre elas, a condição socioeconômica de seu alunado.

Dessa forma, esse critério de distribuição da verba pública para a educação (a nação entre as províncias; as províncias, entre as cidades, que os redistribuem entre as escolas), foi retroalimentando desigualdades existentes. Como consequência, não apenas se perdeu a possibilidade de equidade, como também estimulou a competição entre as escolas, primeiro entre as escolas de gestão pública e de gestão privada⁴⁸.

Durante os anos 1990, houve uma proliferação de novos colégios privados⁴⁹, que começaram a ser entendidos como de melhor qualidade e que preparavam melhor para o mercado de trabalho. Essas instituições atendiam, sobretudo, as classes médias alta e alta que, optavam por essas escolas, que parecia, lhes garantia uma vantagem na competitividade. Além disso, os espaços educativos também consistiam em espaços de *distinção social*.

A competição, também, foi estimulada entre as escolas públicas de todo país que disputavam os escassos recursos que eram provenientes de projetos nacionais, tal situação também contribuiu para intensificação das diferenças e das desigualdades preexistentes.

Além disso, a LFE de 1993 delegou aos novos atores sociais como, por exemplo, aos pais dos alunos, papéis importantes nos projetos institucionais. As cooperativas de pais⁵⁰ nas escolas argentinas são importantíssimas para a

48 As escolas na Argentina, a partir da lei de 1993, passaram a ser divididas entre escolas de "educación pública de gestión privada" e "educación pública de gestión estatal". (LEF, 1993, Título V - "De la Enseñanza de Gestión Privada", arts. 36, 37 y 38).

49 No final dos anos 1980, apesar de "estacamentos conjunturais provocados pelos impactos das políticas econômicas no desenvolvimento dos setores médios, que eram os principais beneficiários da privatização educativa financiada pelo Estado" (VIOR e RODRIGUEZ, 2012, p. 97), a porcentagem de estudantes matriculados nas instituições privadas comprovavam a expansão dinâmica que houve no número de matrículas em instituições privadas do país. De acordo com as autoras, em 1988, as porcentagens de estudantes matriculados em escolas privadas na Argentina eram de: 18% na educação primária, 28,7% na secundária e 27,6% na terciária, não universitária. Calcula-se que em 1999, o Estado subsidiário, que havia sido dotado de novas funções, a partir da LFE (1993), investiu cerca de 15% do gasto público destinado a educação nas escolas de gestão privada, com diferenças entre as províncias. (VIOR; RODRIGUEZ, 2012).

50 A origem do sistema de cooperativas escolares remonta ao século XIX e na época consistia nas contribuições voluntárias das famílias para financiar melhorias na infraestrutura e na compra de equipamentos escolares. De acordo com Vior e Rodríguez (2012), essas contribuições geraram a primeira diferenciação entre as escolas públicas do país, relacionadas com as condições econômicas de sua população. Com o passar do tempo, essas cooperativas continuaram a desempenhar uma função econômica importante dentro das escolas, a partir do pagamento de uma cota mensal, cujo valor e obrigatoriedade varia de instituição para instituição. (VIOR e RODRIGUEZ, 2012).

manutenção dos estabelecimentos de ensino. No entanto, os pais que possuem melhores condições socioeconômicas escolhem matricular seus filhos e investir em escolas que são consideradas melhores, gerando assim, um sistema que vincula o acesso ao conhecimento, ao poder aquisitivo do grupo familiar. Percebe-se, assim, um movimento das classes médias estabelecidas, que não tinham dinheiro para pagar a mensalidade das escolas privadas, de optarem por escolas públicas consideradas mais tradicionais, seguindo a mesma lógica de *distinção social* citada acima⁵¹.

As políticas de diminuição de investimento governamental nas escolas públicas, de desestatização e de autonomização das comunidades educativas, durante os anos 1990, provocaram deteriorações nas infraestruturas escolares, sobretudo, das escolas com piores desempenhos nas avaliações nacionais que foram se constituindo em “escolas da pobreza” (ACHILLI, 2009).

É por isso que diferentes autores (KESSLER, 2002; TIRAMONTI, 2005; ACHILLI, 2009), consideram que a descentralização da educação nos anos 1990 levou a um processo de fragmentação do sistema educativo argentino. Botinelli (2017) define essa fragmentação como:

a constituição, não de circuitos (que denotam um sentido de continuidade em seu interior), mas de fragmentos, de compartimentos estanques, ou de ilhas, onde entre eles se registra pouca experiência de ensino e aprendizagens comuns, fato que chega a pôr em dúvida seu caráter de sistema. (BOTINELLI, 2017, p. 102, *tradução nossa*).

A partir dos anos 1990 as escolas públicas de gestão pública da Argentina ficaram sobrecarregadas em diferentes níveis. Em um país empobrecido, as instituições públicas de ensino passaram a atender uma heterogeneidade de estudantes que estavam profundamente marcados pelas desigualdades sociais. Além de terem que dar conta desse público-alvo crescente, em número e em diferenças, também tiveram que executar um número cada vez maior de projetos e atividades, com tempos e recursos cada vez menores.

À medida que o mercado de trabalho se tornava cada vez mais excludente, exclusão traduzida em altas taxas de desemprego, o sistema de educação foi

51 Veremos como se desenvolvem, em Rafaela, esses mecanismos de distinção, através das instituições escolares, a partir do próximo capítulo.

ampliando sua cobertura, impulsionado pelas leis de educação e políticas públicas educacionais, sob um discurso de inclusão.

De acordo com Bottinelli (2007), por trás da ampliação da oferta educativa, garantida pelas leis educacionais do final do século XX, está uma racionalidade liberal que procura enfatizar que o papel da educação é promover o progresso social. A educação, seria compreendida como “uma estratégia que iguala o ponto de partida, para que os indivíduos possam competir no mercado de trabalho em condições de igualdade relativa” (BOTTINELLI, 2017, p. 96 e 97, *tradução nossa*). Dessa forma, toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso recai sobre o indivíduo, convertendo “a desigualdade de posições sociais em uma desigualdade ‘justa e razoável’” (BOTTINELLI, 2017, p. 97, *tradução nossa*)⁵² e não como um problema derivado de um modelo econômico.

O papel, a função e o sentido da escola de gestão pública, sobretudo, foi transformando-se, principalmente nas escolas mais periféricas. Diante das precárias condições socioeconômicas de suas/seus estudantes, e possuindo menos recursos, estatais ou das cooperativas de pais, as escolas muitas vezes se viram obrigadas a desempenhar em primeiro lugar uma função assistencialista, através da distribuição de bolsas ou de projetos institucionais específicos. Em um contexto de intensificação da pobreza, a escola converteu-se para muitos em um lugar de suprimento de suas necessidades básicas, sendo, muitas das vezes, o único lugar onde muitas/os estudantes realizam suas refeições diárias.

A Reforma educativa da Argentina dos anos 1990 fez parte das mudanças hegemônicas que ocorreram no país e na América Latina durante esse período e encontram-se na base de muitos dos fenômenos de fragmentação social que atualmente são vivenciados no país. De acordo com Tiramonti (2005) a LFE de 1993 oficializou um processo de desinstitucionalização da escola, cujos reflexos são visíveis no sistema educativo do país nos dias atuais.

⁵² “Desde varias décadas a esta parte, diversas democracias conservadoras tienden a enfatizar, en sus prácticas y en sus discursos, el rol de la educación como *motor de* progreso social, quizás como sustituto de implementar *políticas* de corte distributivo o directamente de una intervención más enfática en los procesos económicos”. (BOTTINELLI, 2017, p. 97).

1.2.3 O Estado nacional argentino do século XXI, de De La Rúa à Macri

De La Rúa (1999-2001), da *Unión Cívica Radical* (UCR), presidente eleito que sucedeu a Menem, manteve um modelo socioeconômico neoliberal, baseado em alianças com o poder econômico-financeiro, aprofundando ações governamentais, alinhadas às orientações do FMI e do Banco Mundial.

A crise financeira pela qual passava a Argentina intensificou-se quando, em 2001, o FMI retirou seu apoio financeiro ao país. A consequência foi que, diante do empobrecimento, a população saiu às ruas protestando e pedindo a renúncia de De la Rúa, que a apresentou em dezembro de 2001. Sua desastrosa saída de cena, deixou explícito o fracasso do modelo neoliberal na Argentina e permitiu a emergência de uma coalizão de oposição.

Duhalde (2002-2003) do Partido Justicialista, de oposição, ao assumir provisoriamente a presidência em 1 de janeiro de 2002, adotou um regime cambial competitivo e um modelo econômico de industrialização substitutiva estimulando exportações de bens agropecuários.

Em 2003, Néstor Kirchner, da ala mais à esquerda do Partido Justicialista, foi eleito presidente da Argentina. Em seu governo procurou dar continuidade à reorganização política e econômica promovida por Duhalde. Durante seu mandato investiu no mercado industrial interno e excluiu bancos internacionais, credores privados e empresas que haviam sido privatizadas durante o governo de Menem.

Kirchner ficou conhecido por romper com as políticas econômicas de Menem e de De La Rúa. Em suas negociações com o FMI, assumiu um posicionamento bastante diferente dos seus antecessores, declarando inclusive ao Diretor Gerente do FMI que priorizaria o crescimento econômico do país, ante o ajuste fiscal. E responsabilizou o fundo internacional pela crise econômica na qual se encontrava a Argentina naquele período. O acordo que foi firmado com o FMI em 2003, atendeu muitas das demandas realizadas pelo presidente argentino (SILVA, 2009).

Durante o governo provisório de Duhalde (2002-2003) e os governos kirchneristas⁵³, o peronismo conseguiu recompor suas relações com os setores

⁵³ Que abarcam os governos de Néstor Kirchner, entre 2003-2007, e de Cristina Kirchner, entre 2007-2015.

populares (SILVA, 2009). O setor ruralista desempenhou um papel protagonista enquanto agente anti-Kirchnerista, produzindo uma polarização (Kirchneristas e anti-Kirchneristas), que ao longo dos governos dos Kirchners foi se consolidando. Os ruralistas se opunham às políticas de “retenções” e de congelamento de preços dos alimentos no mercado interno, implementadas no governo Duhalde e mantidas nos governos kirchneristas.

Após 12 anos de um governo *neodesenvolvimentista* (BOITO JR, 2012) na Argentina, Mauricio Macri, do Partido Proposta Republicana (PRO)⁵⁴, beneficiado pelas denúncias de corrupção amplamente televisionadas contra os governos dos Kirchners, ganhou as eleições presidenciais com 51,4% dos votos.

A pesquisa de campo desta tese foi realizada em 2018, terceiro ano do governo Macri. Neste ano a Argentina apresentou altos índices de inflação, desvalorização do peso e aumento da taxa de desemprego. Macri recorreu em 2018 ao FMI, que aprovou um empréstimo⁵⁵ que gerou uma dívida de 50 bilhões de dólares aos argentinos.

A partir de agora, pretendemos compreender os efeitos das políticas neoliberalistas para a intensificação das tensões sociais existentes que se traduzem em um processo discriminatório de racialização de classe na Argentina

1.3. AS VÍTIMAS DE DISCRIMINAÇÃO SOCIAL NA ARGENTINA CONTEMPORÂNEA. O RACISMO DE CLASSE E A CATEGORIA SOCIAL *NEGRO*

As relações entre *estabelecidos* e *outsiders* apresentam variações segundo as configurações sociais. (ELIAS e SCOTSON, 2000). Os processos discriminatórios na Argentina foram adquirindo novos contornos, conforme os tempos e os espaços. O fator étnico-racial, critério utilizado nos processos de discriminação social foi se consolidando no país como *racialização de classe* (MARGULIS, 1999), notável em Rafaela.

54 Um partido que se autodenomina como de direita e defende o conservadorismo liberal.

55 O saldo devedor da dívida com o organismo internacional havia sido quitado durante o governo de Néstor Kirchner. Cristina Kirchner não manteve boas relações com o FMI, durante seu governo as equipes do organismo internacional deixaram à Argentina.

O *racismo de classe* é definido por Margulis (1999) como uma ação discriminatória onde estão envolvidas múltiplas variáveis que estão justapostas⁵⁶: corporais, culturais, regionais, nacionais e de classe.

Após a crise econômica de 1930, que afetou as possibilidades de ascensão social de várias camadas da sociedade argentina, o país conseguiu se reerguer economicamente com as políticas socioeconômicas adotadas pelo 1º peronismo. Com isso, novas correntes imigratórias e migratórias aconteceram na Argentina, principalmente durante os anos 50.

Em busca por lugares de trabalho nas indústrias nacionais, urbanas e rurais, que por conta dos investimentos do Estado, encontravam-se em pleno sucesso econômico, muitos imigrantes de países limítrofes, fundamentalmente Peru e Bolívia, chegaram à Argentina; e migrantes de províncias do norte, onde a maior parte da população é de origem indígena⁵⁷, se deslocaram às províncias mais economicamente desenvolvidas. Estas migrações ocorreram principalmente para as cidades mais prósperas, em especial Buenos Aires, Rosário e Córdoba, onde a maior parte das indústrias estavam instaladas, mas também se direcionaram a outras cidades que eram economicamente atrativas, como, por exemplo, as do centro-oeste santafesino, que já consistia em uma área de produção agrária e industrial importante do país.

A partir dessas migrações, percebe-se um fenômeno social de definição ou redefinição de um espaço próprio na trama urbana das cidades, que esteve diretamente ligado às possibilidades diferenciais nas oportunidades de vida disponíveis para cada categoria social. Em Rafaela, por exemplo, foi se ampliando os antigos “bairros de criollos” (IMFELD, 2001), destinados aos pobres e aos trabalhadores de classe baixa, entre eles os migrantes e imigrantes, que consistiam em ser mão de obra barata nas indústrias e empresas da região.

Diante da crise econômica dos anos 1990, se intensificou na Argentina esse processo imigratório, realizado pela população andina, e por paraguaios, e

56 Um conceito que possui uma *heteroglossia* (MARGULIS, 1999).

57 Houve por parte dos indígenas do norte do país uma forte resistência, por isso, a maior parte da população local não passou pelo intenso processo de miscigenação, pelo qual passaram as outras regiões do país.

migratório, de argentinos pertencentes às camadas sociais mais baixas. Um movimento que como vimos anteriormente, Achilli (2009) denominou de *nomadismo da pobreza*.

Percebemos que, de modo geral, os movimentos imigratórios e migratórios na Argentina tiveram a ver, de diferentes formas, com a busca por enriquecimento e/ou melhoramento das condições de vida.

No final do século XIX, como vimos, o país recebeu uma imigração europeia de massas. Os membros das elites argentinas desejaram a vinda de imigrantes europeus, principalmente os do Norte, sobretudo, oriundos da Inglaterra e da França, sendo essa última um referencial para as elites locais. Apesar de, ao final, haver chegado ao país um número muito maior de imigrantes oriundos do Sul da Europa, e dos desdobramentos e das apreensões que esses movimentos imigratórios geraram no país, compreendemos que, de maneira geral, essas imigrações foram consideradas positivas, pois estavam respaldadas pelos ideais dominantes como os de civilização e branqueamento da população.

Em meados do século XX, sobretudo, após o crescimento econômico argentino, derivado das políticas de bem-estar social e de investimentos na indústria nacional, a configuração dos movimentos imigratórios se alterou, sobretudo, em relação aos países de origem dos novos imigrantes, sendo a sua maioria dos países vizinhos. Tais movimentos não foram tão “desejados”, como os que haviam ocorrido no final do século anterior.

Por outro lado, nos momentos de crise socioeconômica os imigrantes e migrantes foram sendo cada vez mais hostilizados e as diferenças socioculturais reforçadas. Intensificou-se, assim, as discriminações sociais que, como define Octavio Ianni (1996), possuem linhas de classe e de raça que em muitos dos casos se mesclam e, por vezes, se confundem (IANNI, 1996).

Ianni (1996), em sua análise do processo migratório no contexto do mundo globalizado e de suas consequências nas relações sociais, percebeu que as reações preconceituosas ou, até mesmo, agressivas, aos trabalhadores originários de países em desenvolvimento, são particularmente mais fortes nos países ricos e dominantes, como os EUA e os países da Europa Ocidental. Todos os males econômicos: desemprego, escassez de habitação, aumento no número de crimes, deficiências

dos serviços sociais, são interpretados como consequências das imigrações, e não como resultado da recessão e dos reajustes capitalistas.

A Argentina é a segunda maior economia da América do Sul e, portanto, ocupa uma posição privilegiada, em relação a maior parte dos países sul-americanos e, por isso, não são raros os movimentos migratórios de pessoas oriundas de lugares mais precários para o país. Com a diminuição do Estado e o aumento do desemprego e das desigualdades sociais, as tensões sociais se acirram e os imigrantes e migrantes muitas vezes acabam sendo culpabilizados pela crise.

Com isso, ressurgem regionalismos, provincianismos, etnicismos e o apelo aos valores morais e culturais. Somado a isso, intensifica-se as desigualdades sociais e a pobreza, que aumentam mais ainda com o crescimento do desemprego e do subemprego, que afetam primeiramente os setores sociais mais populares, compostos sobretudo pelas minorias étnico-raciais do país e pelos pobres (que podem ou não pertencer à uma minoria étnico-racial).

Na cidade de Buenos Aires, assim como em várias cidades latino-americanas, percebe-se que há uma distribuição espacial étnica da população que se aproxima muito do mapa da pobreza argentino. Essas categorias sociais são discriminadas, reprimidas e ocultadas, dessa forma perpetua-se a mentalidade sobre a Argentina, sobretudo, sobre Buenos Aires, de que ela é “uma cidade branca, habitada, sobretudo, por descendentes de europeus”. (MARGULIS, 2017, p. 04, *tradução nossa*).

O termo *negro* na Argentina é um termo estigmatizante. Por trás dele há elementos de classe e raça que se mesclam. Sua utilização para referir-se a uma pessoa pode estar associada aos aspectos físicos, econômicos, socioculturais e comportamentais.

Negro não está necessariamente associado aos traços fenotípicos, mas se aplica a uma população heterogênea, que mora em lugares precários, ou às pessoas de setores populares. Também se refere às práticas e aos consumos culturais, assim como estéticos e corporais que perdem seu valor por meio de tal qualificação. (TOMASINI, BERTARELLI, MORALES, 2017, p. 10, *tradução nossa*).

Expressões pejorativas expressas cotidianamente na Argentina, como: “los negros”; ‘la negrada’; ‘los negros de alma’; ‘las cosas de negros’⁵⁸; “son negros de alma, no de piel, negros de alma”; “negros de adentro”⁵⁹, expressam modos racializados de classificação social, aplicados não apenas às pessoas que possuem traços fenotípicos, sobretudo, indígenas e/ou mestiços⁶⁰, mas também e, principalmente, às pessoas das classes sociais mais baixas que, por vezes, mas não necessariamente, são indígenas e/ou mestiças.

Portanto, nestes processos discriminatórios contemporâneos na Argentina percebemos que há uma forte normativa de classe envolvida. Paulín (2014) nos explica que o principal elemento levado em conta ao classificar uma pessoa como *negra* na Argentina é a sua condição socioeconômica, independente da cor de sua pele. No entanto, quando uma pessoa tem a pele mais escura⁶¹ imediatamente suas condições sociais são postas em dúvida e a vigilância sobre ela se torna maior.

Neste sentido, o contrário também é válido. Quando o corpo se enquadra, mais ou menos, no modelo de *corpo legítimo* (MARGULIS, 1999), a ele é agregado um valor positivo. Segundo Margulis (1999), em setores sociais mais periféricos, é comum que os familiares celebrem o fato de o filho ter nascido mais “blanquito”. Por isso, alguns autores afirmam que na Argentina há “um sincretismo entre o social e o físico que se unem para o processo de estigmatização do outro” (MALDONADO, 2000, *apud*, PAULÍN, 2014, p. 4, *tradução nossa*).

Em geral, as vítimas de discriminação na Argentina contemporânea consistem ser os mais pobres, que vivem nas periferias das cidades, cujas as casas são mais modestas, têm menor nível educacional, desempenham trabalhos mais braçais, etc. Alguns são descendentes da mestiçagem entre índios e bancos ou possuem traços andinos (MARGULIS, 2017).

58 Expressões levantadas por: Tomasini, Bertarelli, Morales, (2017) em seus estudos sobre Gênero, racialização da classe e identidades.

59 Expressões levantadas por Paulín (2014) em seu estudo sobre os conflitos sociais nas relações entre estudantes de duas escolas secundárias, uma privada e outra pública, da cidade de Córdoba.

60 Nessa tese não será trabalhada a aplicabilidade do termo aos afro-descendentes, pois compreendemos que essa, apesar de muito importante, é uma outra discussão que não compete a nossa investigação.

61 Paulín (2014) utiliza-se em seu texto da expressão: piel morena.

A cor da pele, que alude a mestiçagem ou aos imigrantes de países vizinhos é um elemento de classificação social na Argentina, mas não é único critério utilizado. A condição de classe consiste em um elemento importantíssimo. Quando determinada pessoa pertence a uma classe social mais baixa, aqueles que pertencem aos setores sociais mais altos utilizam-se do termo racial para delimitar a distância entre eles. Por isso, se diz que na Argentina a classe social é racializada.

As populações indígenas e mestiças na Argentina muitas vezes sofrem duplamente com o racismo de classe, por sua condição étnico-racial e por sua condição de classe que, por conta do processo formativo do país, muitas vezes pertencem as classes sociais mais baixas. Por sua vez, os pobres brancos se tornam *negros*, por sua condição social. Essa trama de relações “alimenta-se de elementos presentes e passados, continuamente incorporados, recriados, modificados, atenuados ou exacerbados”. (IANNI, 1996, p. 18).

Para compreendermos a sociodinâmica figuracional das relações entre *estabelecidos* e *outsiders* na Argentina, realizamos uma análise que procurou articular os movimentos migratórios, suas características em determinados contextos social, histórico e político e os impactos que essas relações entre *diferentes* tiveram para conformação dos espaços sociais e de sua ordem hierárquica. O objetivo era compreender como foram sendo formadas e modificadas essas configurações ao longo do tempo, quais os diferentes elementos envolvidos e seus diferentes impactos na ordem social (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Os movimentos imigratórios e migratórios para a Argentina nos auxiliaram a compreender alguns pontos importantes de um tipo de discriminação social do país: o de racialização da classe.

Foi também realizado ao longo deste capítulo uma análise de diferentes momentos econômicos e políticos pelo qual passou a Argentina, com o objetivo de demonstrar a dinâmica social e a relação intrínseca que há entre os processos de integração/desagregação política e econômica e os processos de integração/desagregação social e cultural. (IANNI, 1996).

Consideramos que seja possível observar os reflexos dos processos de estigmatização contemporâneos na cidade de Rafaela, a partir do trabalho de campo realizado em uma escola pública da cidade. Esta escola é conhecida como uma

“escola de negros”, por conta de seus estudantes. Levando em conta o processo de categorização do *negro* na Argentina, buscamos diagnosticar quais são os elementos que permitem identificar como *negras/os* as/os estudantes investigadas/os. A hipótese é que a condição social de *negro* dos estudantes afeta em grande medida sua vida escolar. Entendemos por vida escolar, a experiência escolar global desses estudantes. Portanto, a pergunta que orientará esta tese é a seguinte, em que medida, e de que forma, as categorias *negro* e *branco*, influenciam na construção dos sentidos da escola e nas experiências escolares dessas/es estudantes?

A importância de tal discussão reside na contribuição que o trabalho traz para a compreensão dos processos de racialização da classe na América Latina.

CAPÍTULO 2 – RAFAELA: UMA CIDADE DE GRINGOS.

No primeiro capítulo procuramos demonstrar como foram sendo produzidas e intensificadas, ao longo do tempo, as diferenças e as distâncias sociais na Argentina, de forma geral, e em Rafaela, de forma específica, e percebemos que uma configuração social de tipo *estabelecidos* e *outsiders* foi se desenvolvendo, pautada, principalmente, em distinções étnico-raciais que se reconfiguraram, também, como um processo de racialização de classe.

A partir disso, analisamos a categoria *negro* e o processo de racialização da classe na Argentina entendendo que a discriminação social aglutina aspectos socioeconômicos à condição étnico-racial.

Com efeito, levando em conta que a desigualdade se constitui na prática cotidiana dos agentes e que na Argentina se manifesta centralmente na categorização do *negro*, buscamos os elementos contidos no ato de identificação das/os “negras/os” entre estudantes de uma escola pública da cidade de Rafaela.

O objetivo deste capítulo é, a partir da análise do microcosmo escolar, observar dinâmicas contemporâneas de estigmatização na cidade e compreender como isso afeta as/os estudantes.

2.1 RAFAELA DO SÉCULO XXI

Cheguei à cidade de Rafaela em março de 2018. Na rodovia 34, a primeira coisa que vi, quando o ônibus chegou ao perímetro urbano foi o Parque Industrial⁶², localizado a 2 km do centro. Lembro-me que, ao ver as indústrias e ao fazer os cálculos do tempo em que estava no ônibus que partiu de Buenos Aires⁶³, pensei: “acho que estou chegando”. Naquele momento, sabia poucas coisas sobre a cidade, entre as quais, a de que era reconhecida por sua indústria alimentícia dedicada especialmente aos produtos lácteos. Além disso, sabia que, a cidade possuía cerca

62 Em 1973, através do decreto provincial 0200/73, foi criada a Associação Parque Industrial de Rafaela, que autorizava a expropriação de 32 hectares que margeavam a Ruta 34 (TONON, 2011).

63 Rafaela encontra-se a 530 km de Buenos Aires.

de 100 mil habitantes⁶⁴ e abrigava duas universidades nacionais, a Universidade Nacional de Rafaela (UNRaf) e a Universidade Tecnológica Nacional de Rafaela (UTN), além de um número considerável de instituições privadas de ensino superior⁶⁵.

Durante o ano letivo de 2018, fiz intercâmbio investigativo com a Universidad Nacional de Rafaela, participando do grupo de pesquisa *Marcos de violencia en escuelas secundarias: sentidos y estrategias de abordaje*. Ao longo de nove meses minha rotina era passar metade da semana em Rafaela e a outra metade em Rosário⁶⁶, onde na Universidad Nacional de Rosário (UNR) cursei duas disciplinas e participava dos encontros do Centro de Estudios Antropológicos em Contextos Urbanos (CeaCu).

A imagem de que Rafaela é uma “cidade de gringos” foi sendo delineada naquele período para mim, parecendo consistir em uma espécie de esquema classificatório que integra o senso comum. Tanto em Rafaela como em Rosário, ouvi a expressão; ora utilizada criticamente com finalidade de definir a cidade como conservadora e preconceituosa, ora como expressão do orgulho⁶⁷ que seus habitantes têm das raízes europeias da população e de seu sucesso econômico⁶⁸.

Ao realizar uma busca rápida sobre Rafaela não é raro encontrar artigos e notícias que exaltam seu sucesso econômico. Durante um breve período de minha estadia ali, me pareceu, de fato, que Rafaela era uma cidade rica e que não havia desigualdade social. É que, ao longo dos 9 meses em que morei na cidade, vivi em dois bairros próximos ao centro. Meu local de trabalho, a universidade está

64 De acordo com o último Censo Nacional, em 2010 Rafaela possuía 92.945 habitantes. Em 2016 a estimativa realizada pela Prefeitura da cidade era de 102.822 habitantes, sendo 51,9% mulheres e 48,1% homens. Em 2016, 46,1% da população possuía menos de 30 anos. Fonte: Relevamiento Socioeconomico 2016. Dados disponível em: <https://www.rafaela.gob.ar/Sitio#/Ciudad/EnDatos>

65 Mapeamos pelo menos 6 campus de instituições privadas de ensino superior da cidade: UCES (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales), Universidad Católica de Santa Fe, Universidad Católica de Santiago del Estero, Centro de Aprendizaje Universitario Siglo 21, Universidad Blas Pascal e ITEC (Instituto Tecnológico Rafaela).

66 A distância entre Rafaela e Rosário é de 259 km.

67 Existe uma sigla que é utilizada coloquialmente pelas/os rafaelinas/os, que consiste numa espécie de selo de certificação daquelas/es que nasceram e foram criados em Rafaela, tal sigla é: NYC (Nacidos Y Creados em Rafaela).

68 Conhecida também como a Pérola do Oeste.

localizada na região do micro-centro e grande parte das pessoas com quem me relacionava eram da universidade.

No entanto, em abril de 2018 (pouco mais de 1 mês após chegar), comecei a realizar o trabalho de campo em uma escola que, apesar de estar localizada em um bairro tradicional e de classe média era estigmatizada e conhecida como uma “escola de negros”.

A partir dessa experiência proponho-me a compreender quais elementos estão envolvidos no processo de identificação dos “negros” de Rafaela. É importante ressaltar o cunho etnográfico dessa pesquisa e seus limites. Esse levantamento é interpretativo, realizado a partir de observações de campo, entrevistas e análise bibliográfica e de dados secundários obtidos em diferentes fontes: jornais, revistas e sites oficiais.

O primeiro elemento a ser explorado, que emerge da minha experiência em campo, e que compreendo como uma importante variável na identificação dos “negros”, são os bairros de Rafaela. A relação entre os bairros rafaelinos e a escola é crucial e para entendermos os sentidos dessa qualificação, por isso, é necessário compreendermos como se configurou a trama urbana rafaelina e como foram estabelecidas as fronteiras sociais e simbólicas na cidade.

2.1.1 A formação da trama urbana de Rafaela.

Ao analisarmos como foi se conformando o núcleo urbano rafaelino⁶⁹ podemos perceber uma tendência comum à maioria das cidades latino-americanas, sobretudo, as de colonização espanhola. Uma expansão que começa do centro, onde há uma praça e a catedral, ao redor da qual são construídas casas e desenvolvidas atividades econômicas onde, posteriormente, consolida-se o centro histórico, cívico e comercial.

Na década de 1940 foram instituídos os limites dos primeiros bairros rafaelinos⁷⁰. Em 1942, através do Decreto Municipal n° 716, quatro bairros foram

69 Ver mapa da cidade nos anexos.

70 Antes dos decretos dos anos 40, considera-se que a cidade estava dividida em 6 bairros informais: Central Cordoba, 9 de Julio, Villa Rosas, Central Argentino (onde hoje estão os bairros Sarmiento e Itália), Recreo (onde hoje estão os bairros San Martin e Juan de Garay) e La Feria (cuja extensão se

fundados: 9 de Julio, Central Córdoba, San Martín e Villa Rosas⁷¹. Os três primeiros estão localizados muito próximos ao centro da cidade, e o último está um pouco mais afastado, mas ainda sim, próximo a região central. Os quatro bairros, atualmente, são tidos como bairros tradicionais da cidade, bons de se morar, assim como outros bairros centrais e/ou próximos ao centro, mais jovens, são eles: Mosconi, Alberdi, Sarmiento Juan de Guaray, 30 de Octubre, e Pizzurno⁷². Em 1943, foi fundado o bairro Villa Dominga, na região nordeste, relativamente próximo ao centro e, em 1948, o Villa Podio, na região sudeste.

A cidade foi se expandindo progressivamente. Nos anos 1960, foram criados outros sete bairros e nos anos 1970, mais cinco. No entanto, a década de 1980 foi a que apresentou maior expansão com mais 12 bairros reconhecidos oficialmente.

Como vimos no primeiro capítulo, durante os anos de 1946 a 1955, na política peronista de industrialização substitutiva, as indústrias nacionais cresceram, entre as quais, as rafaelinas ligadas, sobretudo, à produção agropecuária. É possível concluir que alguns dos bairros que, em 1960, foram reconhecidos pelos decretos municipais, foram frutos dessa expansão⁷³. Ou seja, formados por trabalhadores das indústrias, em particular, os que chegavam à cidade em busca de um lugar no mercado de trabalho local. Um exemplo disso é o bairro Martín Guemes, fundado em 1964, através da Ordenanza n° 1652, e que está localizado na região noroeste da cidade, do outro lado da rodovia 34 que marcava o limite da cidade e onde, depois, foi criado o Parque Industrial rafaelino.

Em meados de 1970, após o golpe militar, o modelo de industrialização substitutiva deu lugar a um modelo econômico e financeiro internacionalizado que

expandia entre o que hoje é o bairro Barranquitas e a parte norte dos bairros Alberdi, 30 de Octubre e Sarmiento). A formação dos bairros: Central Cordoba, Villa Rosas e Central Argentino foi bastante influenciada pelas linhas férreas que cruzavam a cidade. Ao total eram três linhas: Ferrocarril Santa Fe a las Colonias, conhecido também como “El Colonial”; Central Córdoba y Rosario, que ligavam as duas cidades; e Central Argentino, que ligava Buenos Aires a Rosário. (BAI; BIRCHNER; PAIROLA, 2006).

71 De acordo com o site da Prefeitura de Rafaela, a origem dos bairros San Martín e Villa Rosas remontam ao final do século XIX, consistindo assim nos bairros mais antigos da cidade.

72 Os seis foram fundados respectivamente em: 1961, 1964, 1964, 1975, 1984 e 1987.

73 De acordo com Tonon (2011), em 1964, Rafaela possuía 184 estabelecimentos industriais, sendo a maioria do ramo alimentício, principalmente a indústria da carne.

teve como consequência a redução da indústria nacional. No entanto, as indústrias interioranas sofreram menos impacto devido ao projeto que incentivava a transferências das indústrias dos grandes centros para as províncias do interior. Apesar de um balanço negativo entre 1973 a 1984, período em que houve uma quantidade grande de empresas que encerraram suas atividades em Rafaela, no final dos anos de 1980, na região, consolidaram-se as indústrias metalmeccânicas. (REVISTA LA OPINIÓN, 2006).

Como já foi destacado, a partir dos anos 1970, com as mudanças nas políticas econômicas e sociais na Argentina, houve progressivamente aumento das desigualdades sociais, que teve no processo de auto-segregação urbana das classes altas e médias altas, uma das suas manifestações mais expressivas.

Em 1975, através da Ordenanza, nº 1907, foi fundado o primeiro bairro de casaquintas⁷⁴ da cidade, o Brigadier General Estanilao López, cujas casas eram construídas na área periférica do extremo sudoeste da cidade. Eram, a princípio, residências de veraneio e hoje são habitadas pelas classes altas que usufruem cotidianamente de jardins e equipamentos como churrasqueiras e piscinas.

Atualmente, há outros bairros de casaquintas na cidade - como Los Álamos e Aero Club, que foram fundados em 1984⁷⁵ - localizados no extremo sudoeste da cidade, depois da rodovia 34, estão proibidas nas suas áreas a edificação dedicada ao comércio, à indústria ou aos serviços públicos ou privados. Os bairros de casaquintas possuem ruas largas, arborizadas e monitoradas por sistemas de segurança privados⁷⁶

74 As casaquintas levam esse nome na Argentina, pois quinta significa chácara.

75 Através da Ordenanza nº 2002.

76 As/os estudantes rafaelinas/os têm como prática comemorativa do dia do estudante (que coincide com o início da primavera) ocupar os espaços arborizados dos bairros de casaquintas. Um dia, em sala de aula, quando essa data se aproximava, as/os estudantes, ao comentarem sobre a comemoração daquele ano, trocaram experiências anteriores de expulsão, que lhes haviam sido impostas por seguranças privados desses bairros. Também comentaram sobre uma nova placa que havia sido colocada em uma das ruas, de algum desses bairros, que dizia: "Proibido a entrada de estrangeiros", o que virou piada, tendo em vista que eu, literalmente, era estrangeira. Após um momento de descontração, o professor de história explicou às/aos estudantes que o termo utilizado não era literal, ou seja, não proibia especificamente os de fora do país, mas indicava que era proibida a entrada dos de fora do bairro. Essa é uma história de campo que, aqui foi contada, pois nos ajuda a explicar os significados simbólicos desses espaços na cidade e o que há por trás desses significados, ou seja, a desigualdade e a discriminação social. (Registro de sala de aula nº 19, dia 15/08/2018).

Em 1975, mesmo ano em que era criado o bairro Brigadier Lopéz, do lado oposto da cidade, na região nordeste, estava sendo fundado o bairro Barranquitas, considerado uma das primeiras *villas*⁷⁷ de Rafaela. Com efeito, especialmente na primeira metade dos anos 1980, houve crescimento considerável de bairros operários espalhados pela cidade⁷⁸.

O surgimento de alguns bairros esteve relacionado às políticas habitacionais na Argentina que, na época, assumiam duas formas: a) direta, quando o Estado construiu casas ou fez melhorias; b) indireta, por meio da aprovação de linhas de crédito imobiliário. (BAREMBOIM, 2019).

O FONAVI (Fondo Nacional de la Vivienda), foi instituído durante os anos 1970 na Argentina, a princípio sob a responsabilidade do governo nacional para subsidiar a construção de conjuntos habitacionais, destinados a trabalhadores de baixa renda, que não tinham acesso ao crédito privado. Na prática, funcionava com desconto dos salários dos trabalhadores para a constituição de uma espécie de seguro solidário, destinado ao fundo.

Em Rafaela, nos anos 1980, foram fundados dois “bairros FONAVI”: o Fátima, localizado na região sudeste onde há empresas do ramo da metalurgia e comércios, e o 17 de Octubre, na região sudoeste. Nos anos 1990, foram fundados mais dois “bairros FONAVI”, o Jardín, na região oeste, e o bairro San José no norte, onde, além do FONAVI, teve a execução de outros planos de moradia, de administração municipal e de bancos privados, em conjunto com empresas da cidade⁷⁹.

Nos anos 1990 e 2000 percebe-se uma expansão de políticas habitacionais voltadas à construção de moradias populares em Rafaela, que estava associada a um movimento que acontecia, não apenas na Argentina, mas, em toda América Latina, que era resultado de ações de organismos supranacionais de crédito como,

77 Definimos o que são as villas na Argentina no 1º capítulo.

78 1) Região noroeste (onde está localizado o parque industrial), os bairros Malvinas Argentinas e Martín Fierro. 2) Região oeste, próximo a linha férrea e onde atualmente encontram-se algumas indústrias do setor automotivo, como por exemplo o bairro Los Nogales; 3) região sudoeste, bairro Ilolay, que leva esse nome por conta da fábrica da Ilolay; 4) região leste, o bairro Belgrano onde, anteriormente, estava localizada a fábrica Las Colonias

79 Dado retirado do site da Prefeitura Municipal de Rafaela. Disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.rafaela.gob.ar/Sitio/#/Ciudad/Barrrios/33/Detalle>

por exemplo, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) - que operava Programas de Ajuste Estrutural (PAE) nos países latino-americanos, após o Consenso de Washington. Em geral, tais programas tinham como objetivo promover a economia de mercado, ao mesmo tempo que as políticas de bem-estar social, inclusive as voltadas para a questão da moradia, iam pouco a pouco sendo desmanteladas.

Os programas que, antes eram nacionais, mas que não interessavam ao BID, ficaram a cargo dos governos provinciais e municipais, que tiveram que assumir novas responsabilidades para as quais, na maioria das vezes, não estavam suficientemente preparados. Essa mudança, acarretou uma piora significativa da qualidade e no desaparecimento, ou menor alcance, desses e, também, de outros programas e de serviços públicos. Um dos mais notáveis exemplos foi o processo de privatização do transporte ferroviário argentino que gerou problemas como o desemprego e a migração. (BARRETO; et al., 2007).

Ao final de 1995 a prefeitura de Rafaela passou a executar o Plan Arraigo, cujo objetivo era eliminar os cinco assentamentos irregulares da cidade⁸⁰: Villa Podio, Villa Nueva, Barranquitas (quadra 6 e 9 conhecida com Villa Chaqueña⁸¹) e a região do lixão (atual bairro Virgen del Rosario). O projeto loteava terrenos que eram de propriedade fiscal e os vendia às famílias sob condições mais acessíveis. A construção das casas ficava a cargo dos próprios moradores em um sistema de ajuda mútua e de esforço próprio.

A Villa Nueva foi formada, sobretudo, pelos migrantes das cidades santafesinas de San Cristóbal e Laguna Paiva que, no início dos anos 1990, foram profundamente impactados pela privatização do transporte ferroviário e o fechamento das linhas férreas, importantíssimas para a estrutura econômica das

80 Denominadas como *villas miserias*, eram consideradas como resultado dos fluxos migratórios para Rafaela. (Revista La Opinión, 1996). Ver Anexo.

81 A província de Chaco está localizada na região nordeste do país, a região sul da província faz fronteira com Santa Fe. É uma das províncias com maior número de povos originários, entre eles: maticos, tobas e mocovíes (ACHILLI, 2009).

ciudades⁸². Calcula-se que nesse período chegaram à Rafaela cerca de 50 famílias que se assentaram na região norte, conformando a Villa Nueva⁸³.

Os loteamentos que foram realizados através do Plan Arraigo e do Instituto Municipal de la Vivienda localizavam-se na região noroeste da cidade, próximo ao bairro Barranquitas e do lixão. Após a compra dos lotes, essas famílias, que tiveram que se mudar, ficaram responsáveis pela construção de suas casas. Dessa forma, a Villa Nueva converteu-se no bairro Monsenor Zaspe nos anos 2000.

Em 1997, começou a ser desenvolvido na Argentina o PROMEBA, Programa de Melhoramento de Bairros, que tinha entre seus financiadores o BID, principal investidor, e o governo nacional que, além de financiar parcialmente o programa, também gerenciava e fiscalizava a execução dos projetos⁸⁴. Segundo os idealizadores do programa, o objetivo era desenvolver, nos bairros populares, um projeto executivo integral que focaria não apenas na regularização habitacional, mas na melhoria da qualidade de vida da população. (ROMAGNOLI; BARRETO, 2006). Em Rafaela, durante os anos 2000, houve intervenção do PROMEBA nos bairros Zaspe (antiga Villa Nueva), Virgen del Rosario (região do antigo lixão da cidade) e Villa Podio (considerada a primeira villa da cidade).

O bairro Virgen de Rosario, localizado no extremo nordeste da cidade, foi reconhecido pela prefeitura em 2007, originário de um projeto de moradia que foi gerenciado por uma cooperativa formada pelos próprios moradores da região, o COPROVI, organizada em meio a crise econômica pela qual a Argentina passou durante os anos 1990 e início dos anos 2000⁸⁵.

O bairro Mora também foi reconhecido pela prefeitura em 2007 e está localizado na região nordeste da cidade, fazendo fronteira com o Zaspe. Foi resultado do Plano “Mi Tierra, Mi Casa”, programa da Província de Santa Fé. Neste

82A linha férrea Central Norte ligava San Cristóbal (centro-leste argentino) à Tucumán (norte da Argentina). Em Laguna Paiva, estava localizada uma das maiores oficinas de montagem e reparação das locomotivas do Ferrocarril Belgrano (AGOSTINI; BRANDOLINI, 2016).

83 Dado retirado do site da Prefeitura de Rafaela. Disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.rafaela.gob.ar/Sitio/#!/Ciudad/Barrios/34/Detalle>

84 Através da Subsecretaria de Desarrollo Urbano y Vivienda, Secretaria de Obras Públicas, Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios. (Romagnoli; Barreto, 2006).

85Dado retirado do documentário: Coprovi: un barrio con historia.

plano, assim com nos outros projetos habitacionais desenvolvidos durante os anos 1990 e 2000, o Estado ficava responsável pela compra, loteamento, urbanização, venda dos lotes e determinação do valor dos terrenos.

O bairro 2 de abril foi reconhecido em 2008 e está localizado no extremo sudeste da cidade, resultado da realocação de famílias⁸⁶ que viviam em assentamentos irregulares ou em outros bairros da cidade⁸⁷. Sua origem esteve relacionada a ação de diferentes programas e instituições, dentre eles, o PROMEBA (nacional), o Instituto Municipal de la Vivienda (municipal) e a Cáritas (religioso). Assim como no Plan Arraigo, parte dos lotes desse bairro foi adquirida pelas famílias e a construção das casas ficou a cargo dos próprios moradores. No entanto, diante da diversidade de projetos atuantes, houve diversas modalidades de acesso que, como salienta Dionisio (2018), gerou dificuldades para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à comunidade, além de vários conflitos internos (DIONISIO, 2018).

Nos dois últimos anos foram fundados mais dois bairros na cidade, demonstrando que ela segue em expansão. Los Arces, em 2018, na região norte e El Bosque, em 2019 na região sul. Atualmente Rafaela conta com 41 bairros, os mais recentes estão localizados nos extremos da cidade.

2.1.2 Relação centro e periferia na cidade de Rafaela.

Rafaela foi se constituindo a partir da Praça 25 de Mayo, local originário dos quatro principais bulevares da cidade: Bv. Roca (sentido oeste), Bv. Lehmann (sentido norte), Bv. Hipólito Yrigoyen (sentido sul) e Bv. Santa Fe (sentido leste). Esse último representa a artéria principal de Rafaela, onde se encontra o comércio da cidade, bancos, bares, confeitarias e o cineteatro Belgrano, local de alguns dos principais eventos da cidade.

86 Pelo menos 250 famílias. (DIONÍSIO, 2018).

87Entre eles o Villa Podio. Dado retirado do site da Prefeitura Municipal. Disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.rafaela.gob.ar/Sitio/#/Ciudad/Barrios/38/Detalle>

O centro de Rafaela é limpo e bem cuidado, sobretudo, o Boulevard Santa Fe⁸⁸, que consiste na vitrine da cidade⁸⁹. O espaço é utilizado pelos habitantes para o lazer e toda atividade que queira visibilidade, como festivais e atos públicos, percorrem o Bv. Santa Fé⁹⁰ até a imponente sede da polícia do estado.

Não obstante, toda a região do centro e, principalmente, o Bv. Santa Fe, é um território de circulação bastante restrito, em que estão praticamente ausentes setores populares que residem na periferia (TONON, STEPFFER, 2010).

O uso do termo periferia, que aqui está sendo utilizado, tem dupla intencionalidade, a primeira é a de expor a localização geográfica. Rafaela cresceu ao redor do centro e, percebemos que, os bairros que estão mais afastados e ao norte da cidade, com exceção dos bairros de casaquintas, são os que oferecem pior infraestrutura e são os mais estigmatizados na cidade⁹¹. São conformados, em sua maioria, por uma população oriunda das classes médias baixas e baixas, que são compostas por uma diversidade de sujeitos: trabalhadores assalariados, trabalhadores informais, desempregados, jovens, etc. Percebemos, também, que há, entre essa população, pessoas que vieram de outras províncias, principalmente, as localizadas ao norte do país, como, por exemplo, a província de Chaco e Santiago del Estero e, também, de imigrantes de países limítrofes, como Paraguai, Peru e Bolívia⁹². Desse modo, percebemos que, esses espaços da cidade, que conformam

88 Ver foto nos anexos.

89 Há um canteiro central com flores, palmeiras, escultura e assentos cujo objetivo é remeter à imagem de um *boulevard elegante* (TONON, STEPFFER, 2010).

90 Por exemplo a Marcha por el Día nacional de la memoria por la verdad y la justicia (realizada em toda a Argentina no dia 24 de março, em homenagem às vítimas da última ditadura cívico militar do país, que ocorreu nessa data, no ano de 1976) e a Marcha Ni una Menos (que é realizada no dia 3 junho, em protesto aos feminicídios e violências de gênero cometidos no país).

91 O bairro Villa Dominga é uma exceção pois, apesar de estar localizado relativamente perto do centro é também um bairro estigmatizado na cidade. Tal estigma, consideramos, está associado ao fato de consistir na primeira villa da cidade.

92 Por isso, compreendemos que, assim como, na cidade de Buenos Aires, ocorre na cidade de Rafaela uma distribuição socioespacial e étnica da população. De acordo com Margulis (2017), não é mera coincidência que os territórios de maior pobreza em Buenos Aires sejam afastados (localizados, principalmente, no conurbano bonaerense) e sejam habitados por mestiços, o que contribui com a manutenção do imaginário de cidade branca

para fora, uma homogeneidade periférica, internamente apresentam diversidades, diferenciações e tensões.

A categoria *habitus étnico*, ressignificada em sua interseccionalidade de classe, utilizada por Cravero (2017), para compreender as tensões centro e periferia em Curitiba, nos ajuda a entender as tensões em Rafaela. Assim como na capital parananense, na cidade santafesina as tensões se intensificam com a racialização da classe social que delimita os *espaços-problemas*. (CRAVERO, 2017).

O termo periferia é também utilizado para referir-se a circulação de bens materiais e simbólicos nesses territórios. Os bairros periféricos da cidade de Rafaela são territórios considerados problemáticos, perigosos e violentos e, percebemos que, esses atributos territoriais estigmatizantes são, através de um duplo jogo simbólico, transferidos aos seus habitantes que, assim como o bairro, frequentemente sofrem discriminação social.

Diante do aumento no número de territórios periféricos em Rafaela, principalmente durante os anos 1980, 1990 e 2000⁹³, vimos que, foram executadas políticas habitacionais, cujo objetivo, segundo o discurso oficial, era regulamentar a situação irregular de muitos dos assentamentos urbanos e trazer qualidade de vidas a essas famílias. No entanto, grande parte desses bairros, ainda hoje, apresentam uma situação de vulnerabilidade social e seus habitantes são estigmatizados.

O conceito de *isolamento territorial* desenvolvido por Barreto; et.al. (2007), nos ajuda a compreender os efeitos dessas políticas habitacionais durante os anos de 1980 e, principalmente, ao longo dos 1990 e 2000, na cidade de Rafaela.

O conceito de “isolamento territorial” é formulado com o objetivo de compreender esse novo processo, que é diferente ao de exclusão, e dar conta da situação de certos setores sociais que além de serem segregados em determinadas áreas da cidade, acabaram ficando imobilizados e fixados territorialmente pelas políticas sociais. Este processo de isolamento territorial da pobreza foi agravado pela produção da política habitacional social dos anos noventa, orientada aos setores sociais afetados pela pobreza e instrumentada fora do esquema da política habitacional tradicional do FONAVI, orientada aos setores assalariados, no alterou o princípio de localização anterior nas margens da periferia urbana, que

93 Percebe-se uma relação entre o projeto neoliberal na Argentina, a crise econômica Argentina, o aumento da pobreza e desemprego e a ampliação dos limites periféricos de Rafaela durante os anos 1980, 1990 e início dos 2000. GALFIONI; DEGIOANNI; MALDONADO (2015), quando falam das transformações territoriais em cidades de porte médio da Argentina, nos ajudam a explicar esse fenômeno de crescimento populacional (e periférico) em Rafaela

durante esta nova década passou a engrossar um segundo cordão periurbano, externo ao realizado durante os anos oitenta pelo FONAVI e que contribuiu a localizar y isolar esses setores sociais nas margens extremas da cidade (BARRETO; et.al., p. 735, 2007, *tradução nossa*).

De acordo com Martino (2011), os conjuntos FONAVI são facilmente identificáveis ao conceito, devido seu desenho arquitetônico fechado, sua grande densidade populacional e aos estilos das casas, que normalmente seguem um mesmo padrão. De modo geral, esses conjuntos habitacionais são estigmatizados em toda a Argentina e muitos deles, ao longo dos anos, acabaram constituindo-se em territórios carregados de representações negativas que delimitam fronteiras entre os de fora e os de dentro (MARTINO, 2011).

A partir de um ponto de vista externo, esses complexos habitacionais carregam o imaginário de um lugar perigoso, um “lugar de suporte” para os delinquentes, imagem que o representa como um lugar fechado, onde só aqueles que compartilham desses valores, podem ingressar ali e habitá-lo. Assim, dentro desses enormes paredões, não são distinguidos territórios, zonas, lugares diferenciais. (MARTINO, 2011, p. 281, *tradução nossa*).

Dentre os quatro bairros FONAVI de Rafaela, dois deles foram citados como bairros perigosos nas entrevistas que realizamos com as/os estudantes e com os agentes institucionais escolares, no ano de 2018, são eles: o bairro 17 de Octubre e o bairro San Jose.

Consideramos que, tanto o Plan Arraigo (municipal), como o Plan Mi Tierra Mi Casa (estadual) e o PROMEBA (federal), atuantes em bairros rafaelinos, acabaram contribuindo para o processo de fragmentação do espaço urbano, que foi intensificado pelas políticas neoliberais, durante os anos 1990, na Argentina. São reconhecidos como territórios perigosos⁹⁴ de Rafaela os bairros, que foram conformados por, pelo menos, uma das políticas habitacionais do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, os bairros: Zaspe, Mora, Virgen del Rosario (na região nordeste) e o 2 de abril (na região sudeste).

Compreendemos que a origem dos estigmas, que esses bairros carregam, deriva do fato que, tais Programas foram implementados em localidades que apresentavam um maior déficit habitacional, nos limites urbanos da cidade, não favorecendo a diversificação socioespacial do espaço urbano e contribuindo para o

94 Tal afirmação pauta-se no que se ouvia enquanto moradora da cidade, enquanto observadora participante na escola e, principalmente, nas entrevistas realizadas.

isolamento territorial dessa população (BARRETO; et. al., 2007). Sendo assim, o Estado acabou fomentando uma profunda segmentação socioespacial dos setores médios baixos e baixos, que terminam fisicamente longe do centro e de seus principais serviços.

No entanto, não é somente a distância geográfica que dificulta o acesso dos moradores de bairros periféricos ao centro, mas também os estigmas que os habitantes desses bairros carregam. Em Rafaela, por exemplo, os jovens do bairro 2 de Abril narram constantes experiências de abordagem policial, ao tentarem chegar ao Centro de Ofícios, localizado no centro da cidade, e que oferece programas gratuitos de capacitação profissional (DIONÍSIO, 2018).

Os bairros periféricos rafaelinos são marcados pelo estigma da violência e do perigo e boa parte do corpo estudantil da escola JDP, escola que foi objeto de investigação dessa tese, residem nesses bairros. Das/os 20 estudantes que foram entrevistadas/os, 11 moravam em bairros considerados perigosos: três no Mora, três no Barranquitas, dois no Itália, um no Martín Fierro, um no Martín Guemes e um no Villa Podio. Três das/os estudantes residem em bairros humildes, que conforme observado, não carregam consigo a insígnia de perigosos: dois no Villa del Parque e um no Nuestra Señora de Luján. E seis em bairros considerados de classe média, próximos a escola: um no Belgrano, um no Central Córdoba e quatro no Villa Rosas⁹⁵.

A vice-diretora da JDP, em entrevista, ao falar sobre os bairros de moradia das/os estudantes da escola, nos explica como foram se constituindo os bairros periféricos em Rafaela e, através de sua explicação, deixa evidente que há na cidade uma clara expressão espacial da desigualdade social.

A ver, esto es la ciudad de Rafaela. Acá, el centro, la plaza, bancos y todo lo demás. Acá barrios que fueron construidos hace muchos años con el crecimiento de la ciudad y Rafaela tiene la costumbre de que lo que molesta va al margen. Acá hay una calle que se llama Aristóbulo del Valle para allá empezaron a construir los barrios en donde tenés familias trabajadoras que se ganaron su casa y familias que no trabajan, el que no trabaja delinque, o roba o vende drogas. Entonces para allá se formaron barrios en los cuales los chicos ni siquiera querían decirte que eran de esos barrios en una época. I: *¿Cuáles son los nombres?* E: 2 de Abril, Virgen del Rosario, Barranquitas, Plan Mora. I: *Ah, son un montón.* E: Buscá en internet el plano de la ciudad de Rafaela y mira esto que yo te digo. El borde. Por allá tenés

95 Dado do levantamento socioeconômico realizado pelo professor de história com as/os estudantes da turma. Desses seis, quatro delas/es moravam com suas famílias, em casas que eram alugadas.

la ruta 34, si vas mucho más para allá. Por allá también hay barrios como el barrio Güemes, que es un barrio bravo. Entonces eso hizo, desalojaron el centro pero las comunidades vienen al centro porque vos no podés amurallar, no somos Estados Unidos que podemos amurallar. Si bien el sistema político argentino trato de que tengan un hogar de que tengan agua, vos tenés gente que vive un poquito más allá del barrio construido, que viven sin luz, o sea villas. Lo que para ustedes sería allá las favelas pero peor porque las casas son de nylon. I: *Y acá eso en Rafaela, una región rica*. E: Ah, pero lo que pasa es que bueno, obviamente ¿qué te muestran? Las fábricas. Por eso te digo, hay todo un margen. Que la municipalidad trata de llegar con un dispensario, que es un hospital chiquito pero ¿por qué? Porque esa es la visión que le quedó a la provincia, que Rafaela es una ciudad rica porque tiene muchas industrias. Entonces empezaron a venir y a venir y también saturaron el sistema. Se quedaron sin trabajo porque trabajo ya no había ni para los de acá ni para los que venían. Después la mano de obra, para trabajar en la fábrica tiene que ser mano de obra especializada. Si no va a la escuela, menos se va a especializar. Es todo un círculo vicioso. (Fragmento entrevista concedida pela vice diretora da escola no dia 02/05/2018).

Percebemos que, em Rafaela, há uma forte relação antagônica entre o centro e a periferia que influencia nas práticas de encontro e evitação entre os habitantes da cidade, no uso dos espaços públicos e na construção dos estigmas territoriais que, marcam os limites dos bairros perigosos, das áreas exclusivas e das áreas proibidas. (WACQUANT, 2001)

No entanto, não são apenas os bairros que possuem a capacidade de expressar as desigualdades, as hierarquias e as distâncias sociais. Para dar conta dos elementos que estão envolvidos no ato de identificar como *negras/os as/os* estudantes de uma escola pública da cidade de Rafaela, a partir de agora, buscaremos por outros espaços de *fragmentação social* da cidade.

2.2 AS FRAGMENTAÇÕES SOCIAIS, PARA ALÉM DOS BAIRROS

De acordo com Saraví (2015), os espaços urbanos, de consumo e escolares conformam espaços de *fragmentações sociais*, na medida em que consistem em espaços de sociabilidade e campos de interação e estão “atravessados e diferenciados por profundas e persistentes condições de desigualdade social” (SARAVÍ, 2015, p. 56, *tradução nossa*).

A condição de privação ou de privilégio daqueles que circulam por esses espaços, influencia nas características que os espaços vão adquirindo e nos

contrastes nas trajetórias vitais, na relação com as instituições, nos estilos de vida e nas experiências biográficas dos indivíduos.

Quanto mais profunda a desigualdade, maiores são as possibilidades de formação de espaços homogêneos e do distanciamento social entre os desiguais, tornando cada vez mais raras as experiências sociais de compartilhamento. Dessa forma, os indivíduos que interagem e estão sendo socializados em contextos de inclusões desiguais e exclusões recíprocas, vão internalizando essa homogeneidade social das relações sociais, as distâncias e os isolamentos desses mundos, o que acaba conduzindo a conformação de pessoas que respondem a um *outro generalizado*⁹⁶ muito parcial e relativo. (SARAVÍ, 2015).

Por isso, para Saraví (2015), a experiência da desigualdade durante a infância e a juventude constitui um aspecto fundamental no processo de fragmentação social, pois nesse período internalizam-se mais profundamente *mecanismos de associação diferencial*⁹⁷, sem se darem conta que “as afinidades e as diferenças de estilos, escolas e bairros mascaram ou diretamente obscurecem as desigualdades que as sustentam” (SARAVÍ, 2015, p. 47, *tradução nossa*).

Nessa seção pretendemos nos deter na questão dos estilos de vida dos jovens que foram observados durante o trabalho de campo, e cujas narrativas foram escutadas em entrevista e durante as observações participantes. A partir disso, pretendemos observar a relação que há entre os estilos de vida, a condição de classe e os status sociais na cidade de Rafaela.

Para falar em estilos de vida, utilizaremos como parâmetro os bens e lugares de consumo, as atividades realizadas e os comportamentos juvenis, a partir de referências de campo e teóricas.

Os lugares de consumo, de acordo com Saraví (2015) propiciam, principalmente para os jovens, diferentes experiências: de vida, de socialização e de reconhecimento. Por esse motivo, práticas de consumo são muitas vezes assumidas

96 Conceito elaborado por George Mead.

97 De acordo com Saraví (2015), este mecanismo de associação diferencial é crucial no processo de transição da desigualdade à fragmentação. (SARAVÍ, 2015, p. 46).

como naturais e definidoras de estilo de vida, sem que necessariamente os indivíduos relacionem essas práticas com suas condições de classe.

Margulis (2017) ao analisar as práticas discriminatórias na Argentina, enfatiza a negação, o encobrimento e a invisibilidade desse fenômeno social, o que contribui para sua manutenção. Por isso, apesar de, as práticas discriminatórias serem conhecidas por todos e, em algumas situações, serem denunciadas, o que prevalece são estratégias de dissimulação. Essas práticas são possíveis de serem observadas cotidianamente em diferentes espaços, entre eles, os lugares de entretenimento juvenil, como as discotecas, bailes ou “boliches” (baladas), onde discriminações são mencionadas esporadicamente, dentro e fora dos estabelecimentos.

Durante minha experiência na Argentina, tanto em Rafaela, como em Rosário, percebi ser comum dividirem os estabelecimentos de consumo, principalmente bares, baladas e festas entre aqueles que são “estabelecimentos de negros” e aqueles que são “estabelecimentos de chetos”⁹⁸.

Em Rafaela, talvez pelo fato de a cidade ser menor e por haver um número limitado de lugares de entretenimento (uma queixa constante entre as/os estudantes), estes lugares eram mais facilmente mapeados e isso parecia estar bastante naturalizado.

Um fragmento da entrevista realizada com uma das estudantes da escola⁹⁹, exemplifica bem essa diferenciação e naturalização:

Camila: Los boliches tenés tres boliches. Y uno totalmente lleno de negros que te da miedo ir. *E: ¿Quién? ¿En dónde?* Camila: En Bamba. *E: Bamba, no conozco... ¿Cómo así lleno de negros? ¿Quiénes son los negros?* Camila: Lo que se pegan adentro de un boliche, los que salen degollados, apuñalados, con un tiro y así. Y esas que se visten, que no sabés si se visten o que se ponen. Después tenés Chimbote, que Chimbote se llena de viejos y jóvenes, que ahí alguna veces van las viejas a levantar. Y después tenés La Bastarda, que es más o menos después de 25 años pero que ya entran fifí. *E: ¿Qué sería un fifí?* Camila: Todo los que son chetos. *E: ¿Y quién son los chetos?* Camila: que se creen más que vos porque tienen un

⁹⁸ É um termo do vocabulário coloquial argentino que, em geral, é empregado às pessoas que são dos setores sociais mais altos da sociedade, ou àquelas pessoas que procuram se comportar, falar, se vestir e consumir produtos materiais e culturais consumidos pelas classes altas. (TOMASINI; BERTARELLI; MORALES, 2017).

⁹⁹ Conforme acordamos com as/os estudantes, nessa tese não divulgamos seus nomes verdadeiros. Os nomes aqui atribuídos são nomes fictícios.

auto o que tienen plata... E: *¿Y vos te ubicás en alguno de esos tres lugares?* Camila: Yo soy entre negra y media fifí porque a veces me visto como negra y a veces me visto así. E: *¿Entonces que negro y fifí es más una forma de vestirse?* Camila: Claro, acá se cataloga así. E: *¿Sí? ¿Por vestirse y portarse?* Camila: Claro. (Fragmento entrevista 11, realizada no dia 25/10/2018, com a estudante Camila, 19 anos, residente do bairro Martín Fierro).

Começemos a análise desse fragmento de baixo para cima. Camila nos informa que ser “negro” ou ser “cheto” tem a ver com a forma de se vestir e de se comportar. Os “negros” são violentos e geralmente brigam dentro dos estabelecimentos. As “negras” são vulgares e as roupas que vestem são reprováveis. Ser “cheto” é ser arrogante e se achar melhor do que os outros. É também possuir alguns bens materiais, como ter dinheiro e carro.

De acordo com Saraví (2015), que adota uma perspectiva bourdiana, as formas de falar, agir, se expressar, se vestir, se divertir; os tipos de música que se ouve, os esportes que se pratica ou gosta, tudo isso são indicadores de classe que se associam com determinados comportamentos e constroem estilos de vida específicos.

Portanto, a frequência a certos estabelecimentos, assim como os tipos de entretenimento praticados consistem em esquemas de pertencimento e de discriminação, a partir das quais são recriadas as distinções, onde os estigmas de classe e territoriais servem de parâmetro para a identificação de um “nós” e os “outros”.

Sobre os objetos de consumo, que denotam uma condição de classe periférica e, sobre os quais, são pautadas as diferenças entre os estilos juvenis de “chetos” e “negros”, destacamos:

A “gorra” (sinônimo de boné, capuz ou toca) que é um símbolo que remete a uma estética periférica urbana, a partir do qual os jovens argentinos são identificados como perigosos e abordados pela polícia. (BONVILLANI, 2015).

O quarteto e a cumbia villera são estilos musicais argentinos conhecidos como música tropical, associados aos setores populares. O quarteto é uma expressão cultural muito forte nas periferias de Córdoba, onde geralmente são realizados os bailes de quarteto¹⁰⁰. A cumbia villera remonta a um estilo

100 Equivalentes aos bailes funk realizados nas comunidades das cidades brasileiras.

independente que teve origem nos anos 1960 e recriada sobre a mesma base rítmica se difundiu pelo país, porém apresentando diferenças regionais que muitas vezes estavam associadas aos aspectos socioculturais dos setores populares de cada região¹⁰¹.

Os fãs de cumbia villera, sobretudo, os da periferia¹⁰², são reconhecidos como “negros”. Com frequência as letras das músicas de cumbia villera demarcam a oposição entre “chetos vs negros” e nelas muitas bandas denunciam a exclusão social, a condição de marginalidade, o uso repressivo e abusivo da força pelos agentes policiais ou seguranças de “boliches”, cujas vítimas, com frequência, são os jovens da periferia. (CRAGNOLINI, 2006).

Os “negros” em sua maioria frequentam bailes de quarteto e se vestem de modo ostentoso, com roupas esportivas, grandes camisetas, gorros, bonés e blusões com touca. (PAULÍN, 2014).

Percebemos, pois, que o consumo e a produção estética dos jovens das classes populares muitas vezes são identificados como perigosos por outras classes sociais e pelos agentes do Estado, que muitas vezes se utilizam de meios repressivos quando identificam esses jovens em espaços públicos,

Pablo em entrevista nos conta como repetidas vezes foi vítima de violência policial em espaços públicos e privados da cidade de Rafaela e nos dá a entender que sua estética e consumos pautaram tais ações:

E: ¿Y te gusta Rafaela? Pablo: Si. E: ¿Qué te gusta de la ciudad? Pablo: Los lugares a donde se puede ir, las plazas... las plazas es lo mejor que tiene [...] E: ¿Cuáles son las plazas que más te gustan de acá? Pablo: Esta, la 25 de Mayo... esa es la principal... [...] Hay una [...] que está en 9 de Julio, ahí vive mi papá en el barrio ese [...]. hay una plazoleta ahí, Providenti, que es un lugar re tranquilo para ir... ¿Y qué otra plaza?... la placita honda [...]Está buenísima [...] Los findes se llena de gente esa [...] los findes están muy bueno ir. Y eso también, que las plazas están

101 Nos anos 1980, a partir da intervenção das gravadoras, estabeleceu-se e delimitou-se diferentes cumbias: a cumbia “santafecina” (da Província de Santa Fé), a “santiagueña” (da Província de Santiago del Estero), a “norteña” (do norte da Argentina), a “peruana” (fazendo referência aos imigrantes peruanos), a “boliviana” (fazendo referência aos imigrantes bolivianos) e a “romántica” (estilo das canções). (CRAGNOLINI, 1998, *apud*, CRAGNOLINI, 2006).

102 Assim como ocorre no Brasil, com estilos de música e outros objetos de consumo associados aos setores periféricos, setores progressistas das classes médias argentinas também consomem cumbia, bem como, outros gêneros musicais e elementos culturais periféricos. Mas, por terem uma origem social distinta, essas pessoas não são consideradas *negras*, como são as classes baixas.

tranquilas... ponele va gente... va... no es que se llena como en esas ciudades grandes como Buenos Aires... no, vas re tranquilo, tenés lugar para sentarte y todo. *E: Pero decime algo, yo ya escuché... lo escuché de ustedes, incluso en clase, que a veces lo que pasa acá en Rafaela, cuando ustedes están en los espacios públicos, que llega la policía y los echa.* Pablo: Ah sí, porque estamos consumiendo alcohol. [...] no se puede en espacios público. *E: ¿No? ¿En Argentina hay legislación sobre esto? Porque en Brasil se puede.* Pablo: Ah ¿en Brasil se puede? Bueno acá... acá en Rafaela creo que es porque hay... depende, depende como estén ellos porque es verdad que te paran... ósea, yo haré dos findes atrás estaba tomando un vino con unos amigos y se pararon y nos dijeron que lo tiremos [...] No se van, se quedan ahí. Ven, miran si lo tiraste o no y ahí se van. [...] pero llegamos a tomar, llegamos a bajar uno y medio... quedaba la última y llegaron ellos. Por eso no dijimos nada y lo tiramos... porque llegamos a tomar. *E: ¿Y hay alguna cosa que no te gusta en Rafaela?* Pablo: Si... algunos sectores o... yo antes usaba piercing ¿no? Usaba aritos en la cara... y los policías no me gustan porque te juzgaban por la apariencia. *E: ¿Ah sí?* Entrevistado: Si. Yo tenía piercing, usaba gorra y no podía salir acá a la esquina que ya me paraban tres veces. *E: ¿ah sí?* Pablo: Si, me revisaban, me querían palpar los tobillos creyéndose que yo tenía algo. De eso si me quejo. Una vez estaba llegando a lo de mi abuela y se bajaron de una camioneta, me pusieron ahí en contra y me querían llevar y mi abuela les dije... si recién me voy a comparar, capo, le digo... abrí las piernas... y bueno, yo usaba chupín y no se puede abrir tanto las piernas y me metían unas patadas en los tobillos. *E: ¿Esto acá en Villa Rosa?* Pablo: Si, acá. Por acá también se transita mucho los policías acá. Eso también me quejo porque se transitan acá y los barrios donde esta Barranquitas y Zaspe no van nunca... no entran allá. *E: Si, me contaron... me contaron incluso que hay barrios donde no entran los remises, no entra la ambulancia, no tienen alumbrado público.* Pablo: No, no entran. Todos esos barrios allá atrás... Virgen del Rosario y todos esos barrios [...] Cuando salía a un boliche... ¿Conoces Damas Gratis? *E: No.* Pablo: Bueno, es un cantante de cumbia de acá de Argentina... cumbia villera, es un icono, como los Pibes Chorros. Fui a ver a los dos, tuve la oportunidad de ir a ver a los dos, y que cuando entré los milicos te pegaban. *E: ¿Donde tocaron?* Pablo: Uno en el boliche Bamba y el otro en Benhur. Me decían que abra las piernas igual que mis compañeros... abrí las piernas, abrí las piernas y quedamos. *E: ¿Pero hacían eso con todos?* Pablo: Y sí. Te juzgan por la apariencia. Yo tenía los piercing porque me gustaban nomas, me gustaban los aritos, no es que iba a hacer algo malo porque... por eso mi abuela siempre me defendió... y yo me quejaba de eso... una sola vez me tome una revancha ahí dentro porque estábamos saltando con un tema de él... empieza a cantar y por más que yo salta y grite... y yo en eso lo miré al policía que me había pegado fuerte en los tobillos y lo venía mirando porque ya me había quedado con la bronca... y eso estoy contando hace tres-cuatro años atrás... si... no sé si cinco... y bueno, estaba saltando, saltando y él estaba así parado, estaba... y yo lo escupí, lo miré y mis amigos me dicen es él es él. (...) y que toda esa multitud... estaba llenísimo, llenísimo estaba, rebalsaba gente (...) porque me estaban buscando después. Pero fue en el momento, después uno se arrepiente de eso (Fragmento entrevista 18, realizada no dia 09/11/2018, com o estudante Pablo, 19 anos, residente do bairro Villa Rosas).

Uma das estudantes entrevistadas - María, moradora do bairro Mora - é rapper e tem o sonho de ganhar a vida com sua música, com o gravador desligado

contou, após sua entrevista, que eram constantes as abordagens policiais aos rappers que, para realizar as “batalhas”, se encontram nas praças públicas da cidade, principalmente na 25 de mayo, localizada no centro da cidade.

Observamos que, ao ocuparem espaços localizados em bairros não periféricos, como o centro ou Villa Rosas, esses jovens tornam-se o principal alvo da polícia. O que evidencia um processo de criminalização pautado em estigmatizações territoriais e de classe:

A discriminação institucional se baseia em micro-situações de encontro e interações interpessoais, se apoia nas mesmas estigmatizações territoriais e de classe e tem consequências sociais, mas neste caso, não como uma mensagem de desprezo, mas transmitindo e fazendo evidente a desigualdade e subordinação da que são objeto (SARAVÍ, 2015, p. 179, *tradução nossa*).

O Código de Faltas da Província de Córdoba é uma política de segurança pública reveladora em relação ao modo como funciona o processo de criminalização dos jovens dos setores populares na Argentina. Tal código, desde 2007, outorga à polícia estadual o direito, não previsto no Código penal e nem na Constituição Nacional, de deter as pessoas cujas condutas nos espaços públicos, sejam consideradas questionáveis e avaliadas como potenciais causadoras de pequenos delitos. O que, segundo Bonvillani (2015), acaba autorizando uma perseguição a determinados tipos de pessoas, ou seja, àquelas que carregam consigo elementos que as caracterizem como “sujeito perigoso”. Levantamentos (acadêmicos¹⁰³ e não acadêmicos) realizados para mapear os impactos sociais dessa medida, demonstram que a maioria das pessoas detidas ou abordadas pela polícia são jovens moradores de bairros periféricos.

Durante as observações do contexto escolar era bastante comum escutar das/os estudantes histórias pessoais de abordagem policial sofridas, sobretudo, nos espaços públicos da cidade. Por esse motivo, isso se tornou um dado relevante da pesquisa, pois entendemos que, essas ações institucionais pautavam-se, em grande medida, nos estigmas de classe e territoriais que as/os estudantes da JDP carregam em seus corpos.

103 A UNC leva adiante diversos projetos acerca da temática, sendo exemplo o Projeto de Pesquisa intitulado: “La ‘Marcha de la gorra’ como experiencia de subjetivación política de jóvenes de Córdoba (Argentina)” da Faculdade de Psicologia.

A partir do trabalho de campo, buscamos nessa seção, mapear outros espaços de fragmentação social da cidade de Rafaela, que não apenas os bairros e, vimos que, os espaços de lazer e de consumo, públicos ou privados, da cidade, são exemplos.

Saraví (2015) compreende que a escola consiste em um dos principais espaços de fragmentação social e, por isso, na próxima seção, buscaremos demonstrar como se configura a fragmentação social do espaço escolar na cidade de Rafaela.

2.3 ENTRANDO EM CAMPO: UMA ESCOLA PÚBLICA E ESTIGMATIZADA, LOCALIZADA EM UM BAIRRO TRADICIONAL DE CLASSE MÉDIA.

Interessei-me por fazer campo na Escola JDP justamente pela “má fama” que a instituição tinha na cidade. No entanto, foi uma surpresa quando pela primeira vez fui à escola. Pensei que veria um lado da cidade que, até então, não havia conhecido, que encontraria uma escola deteriorada, localizada em um bairro com condições sociais precárias, sem infraestrutura básica, ruas sem asfalto, sem iluminação pública adequada e casas muito modestas. Porém, ao chegar no endereço, olhei ao redor e vi um bairro bem estruturado. Na esquina da escola tinha uma praça grande, bonita, bem cuidada, com uma paróquia igualmente grande e bonita. A uma quadra dali consegui ver a sede de um clube de futebol da cidade. Na rua transversal havia uma escola primária (de ensino fundamental)¹⁰⁴ que igualmente possuía uma boa estrutura¹⁰⁵.

Villa Rosas, como vimos no início desse capítulo, é um dos bairros mais antigos e tradicionais da cidade de Rafaela, possui boa infraestrutura e uma imagem positiva na cidade. Percebemos que há entre os moradores um sentimento de orgulho e de identificação com o bairro, relacionado principalmente a infraestrutura, aos serviços e aos comércios que ele oferece e que, dessa forma, lhes permitem

104 A escola primária não carrega o estigma que a escola secundária carrega. Em entrevista a escola foi citada como uma escola que possui alto nível escolar, estudantes com boa condição socioeconômica e moradores do bairro Villa Rosas.

105 Ver anexos.

viver suas vidas sem a necessidade de saírem desse espaço com o qual se identificam¹⁰⁶.

Depreendemos da entrevista de Pablo, estudante da escola JDP e morador de Villa Rosas, que há uma divisão simbólica dos bairros rafaelinos entre “bairros de chetos” e “bairros de negros”, estando Villa Rosas, segundo ele, entre esses últimos. Além de Villa Rosas, são citados por Pablo, como exemplo de “bairros de chetos”, bairros de “gente com dinheiro”, os bairros centrais: Pizzurno, Alberdi e La Plaza. Como poderemos observar no fragmento abaixo, Villa Rosas é considerado por ele como um “bairro de cheto” pois é um bairro limpo, bem cuidado, com um espaço verde (a praça), onde moram pessoas que possuem certo poder aquisitivo. Ao contrário, “os bairros de negros”, seriam, ao que parece, bairros sujos, mal cuidados e esquecidos pelo poder público, tal descaso, o estudante parece relacionar com a condição socioeconômica dos moradores. Cita como exemplos de “bairros de negros”, os seguintes bairros: Barranquitas, Mora, Zaspe, 2 de Abril e Villa Dominga (sobre esse último indica uma incerteza).

E: ¿Y qué te gusta de este barrio? Pablo: Todo, las plazas, el trato de la gente, está siempre limpio este barrio... es muy limpio el barrio. E: ¿Y por qué parece que cuidan tanto de este barrio y hay villas que parece que no cuidan tanto? Pablo: Depende porque... depende como esta, para mí, el barrio, porque algunos dicen que este barrio es medio plata también por eso vendría a ser por eso... porque hay plata. Dicen que acá están los chetos, los que tienen plata así que medio que le dan bola más a este barrio, como allá al Pizzurno, los barrios del centro...E: Eso te iba a preguntar ¿Qué barrios otros te parece que tienen así esas características? Pablo: Pizzurno, La Plaza... donde está la escuela de la plaza también... bueno, a ver cuál otro... Alberdi... son todos ahí zona céntrica que está lleno de plata y no lo vas a ver nunca sucios a esos. E: Y al revés ¿Cuáles son los barrios de los negros? Pablo: Y los que están para aquella zona: Barranquitas, Zaspe, 2 de Abril, Villa Dominga en un tiempo pero ahora está bien... está bien hasta ahí nomás pero los más... los que más nombran es el Mora... son esos tres: Barranquitas, Mora y Zaspe (Fragmento entrevista 18, realizada no dia 09/11/2018, com o estudante Pablo, 19 anos, residente do bairro Villa Rosas).

Antes de entrar na escola, me recordo de ter olhado para os prédios¹⁰⁷ e de ter tido a sensação de que era um ambiente acolhedor e pacífico. Confesso que

106 A través de conversas informais, das entrevistas realizadas e de busca por informações sobre o bairro, percebemos isso. Em algumas de suas postagens, em uma rede social, a página da associação de moradores (Vecinal Barrio Villa Rosas) se referiu à Villa Rosas, como “República de Villa Rosas”. Tal expressão parece denotar um sentimento de identificação e orgulho que os moradores têm com o bairro. Ver anexos.

nesse primeiro contato fiquei sem entender o porquê a instituição era considerada “perigosa” aos olhos rafaelinos. Entrei na escola e fui muito bem recebida pela equipe diretiva. Minha aceitação foi facilitada pela recomendação da Universidade Nacional de Rafaela em nome de minha orientadora externa que, além de me ajudar com a burocracia, havia feito contato prévio com dois professores que lecionavam na instituição, importantes agentes na negociação que resultou na autorização para que eu pudesse observar as aulas.

Em 2018, a escola possuía cerca de 500 estudantes matriculadas/os e 100 funcionárias/os. As turmas estavam distribuídas da seguinte maneira: pela manhã eram ministradas as aulas para os 3^{os}, 4^{os} e 5^{os} anos do ensino médio e no período da tarde para os 1^{os} e 2^{os} anos do ensino médio¹⁰⁸. No mesmo dia em que conversei com a diretora, comecei a fazer minhas observações das aulas de geografia e de história¹⁰⁹ de uma turma de 5^o ano¹¹⁰ da modalidade de ciências sociais e humanidades¹¹¹.

A turma tinha 21 estudantes. A aula de geografia foi a primeira que observei. Assim que entrei na sala, acompanhada pelo professor de história, fui informada pela professora de geografia (cuja aula ia começar) que as/os estudantes já sabiam da minha pesquisa e me esperavam ansiosas/os.

107 A escola se divide em dois prédios pequenos. Um dos prédios está localizado no terreno que foi cedido em 1989 pela Associação de moradores do bairro.

108 A educação básica na Argentina está dividida da seguinte forma: Educação infantil, Educação primária do 1^o ano ao 7^o ano. Educação secundária do 1^o ano ao 5^o.

109 Também foram observados outros espaços escolares, como: pátio, formação de docentes, sala de professores, atos escolares, reuniões de pais e mestres, entre outros.

110 Equivalente ao 3^o ano do ensino médio brasileiro.

111 De acordo com o artigo 31 da Ley de Educación Nacional de 2006, a educação secundária (ensino médio) está dividida em 2 ciclos: o ciclo básico, comum a todos, e que é cursado durante os 2 primeiros anos da secundária e o ciclo orientado, de carácter diversificado, escolhido pela/o estudante e cursado nos 3 últimos anos da secundária. Fazem parte do Ciclo Orientado as seguintes áreas: Ciencias Sociales o Ciencias Sociales y Humanidades. Ciencias Naturales. Economía y Administración. Lenguas. Agro y ambiente. Comunicación. Informática. Educación Física. Turismo. Arte. Literatura. Educación. Física y matemática. Na escola observada eram ofertadas 3 áreas: Ciencias Sociales y Humanidades; Economía y Administración e Counación. Informática. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/educacionsecundaria>

Apresentei-me demonstrando dificuldades com o idioma. Conteí sobre as observações e a intenção de realizar entrevistas com elas/es no final do ano. As/os estudantes foram muito solícitos, fizeram silêncio e se esforçavam para entender o que eu tentava explicar. Abri espaço para que me fizessem questões, caso tivessem interesse e me bombardearam de perguntas, principalmente sobre o Brasil e a minha vida pessoal. Lembro de ter me sentido acolhida pela turma. Ao me sentar, continuava a não entender a razão pela qual a escola era estigmatizada na cidade. No entanto, não demorou muito para que eu ouvisse em sala de aula o que escutava fora da escola.

A aula seguiu normalmente e, como as/os estudantes estavam no último ano do ensino médio, houve discussão sobre a festa de formatura que aconteceria no final do ano. Os ânimos se acirraram diante de uma divergência e duas das estudantes envolvidas na discussão se exaltaram. Uma delas, demonstrando estar bastante nervosa, falou para a outra: *“sos una negra!”*, o que fez com que a professora interviesse e proferisse a seguinte frase: *“No resaltemos la diferencia entre nosotros. Afuera nos llaman de negros: ‘en JDP son todos unos negros!’ No nos vamos a agredirnos también entre nosotros”* (Registro de sala de aula n°. 1 – 25/04/2018 –professora de geografia).

Ao morar na Argentina, escutei, por vezes, em diferentes situações, expressões como: *“esto es cosa de los negros”*, *“allá están los negros”*, *“la negrada”* e compreendia o tom pejorativo, apesar de não identificar entre os habitantes das cidades, principalmente em Rafaela, um número significativo de pessoas com traços fenotípicos negros.

Como brasileira, o primeiro estranhamento em relação à situação de sala de aula foi que a estudante chamada de negra não possuía características fenotípicas de uma pessoa considerada negra no Brasil. Portanto, ali ficou mais explícito do que nunca que seria necessário compreender o problema do ser *negro* na Argentina e em Rafaela, considerando sobretudo o bairro onde a escola estava localizada - um dos maiores e mais antigos da cidade, que atualmente abriga uma classe média bem estabelecida.

Portanto, o objetivo das últimas duas seções desse capítulo é buscar responder a razão pela qual a escola é estigmatizada na cidade.

2.3.1 “Escolas de chetos” e “escolas de negros”: a escola como um espaço de fragmentação social.

A escola JDP foi criada no final dos anos 1980¹¹² por uma demanda dos moradores do bairro¹¹³. No entanto, atualmente, ela não é vista com bons olhos pelos moradores que sequer matriculam seus filhos na JDP, preferindo enviá-los às escolas públicas que são consideradas “tradicionais”. Percebemos que o rótulo tradicional é empregado às instituições públicas de ensino mais antigas da cidade¹¹⁴, como por exemplo as escolas: Guillermo Lehmann (1915), Normal (1916) e Nacional (1929). O fato do bairro de Villa Rosas estar localizado perto da região central e, que boa parte dos moradores possuem uma condição socioeconômica favorável, facilita o acesso das/os estudantes a essas escolas tradicionais que estão localizadas em outros bairros da cidade, algumas no centro, como é o caso da Normal e da Nacional.

Vimos no capítulo 1 que, com a execução de um projeto neoliberal na Argentina, aprofundou-se um processo de desestruturação da escola pública, cuja consequência foi a fragmentação do sistema educativo, desdobrada na multiplicação de comunidades escolares socialmente desiguais (ACHILLI, 2009). Durante os anos 1990, por exemplo, vimos que o processo de seleção das escolas por parte dos pais e responsáveis tornou-se cada vez mais relacionada às condições socioeconômicas possuídas e almejadas.

Tudo isso intensificou o processo de fragmentação social do espaço escolar, tornando as escolas espaços de distinção social, elas mesmas alvo de um sistema de classificação que se orienta pelo princípio da “qualidade”. Nesse sentido, segundo essa classificação, “escolas tradicionais” tendem a organizar seu projeto em termos de critérios mais rígidos de avaliação e aprovação.

112 Fundada em 15 de março de 1988.

113 Informação obtida por diferentes fontes: Revista La Opinión de 1996; Revista Institucional da escola e entrevista com a vice diretora.

114 Notamos uma dinâmica parecida a que foi observada por Elias e Scotson (2000) em Winston Parva, onde a antiguidade consistia num fator importante de diferenciação social.

Ao passo que as “escolas de pobreza” (ACHILLI, 2009), dedicadas aos setores populares da sociedade, acabam com frequência realizando um trabalho assistencialista. Dessa forma aumenta-se a perda do sentido da escola como lugar do conhecimento¹¹⁵.

Com isso, alimenta-se um círculo vicioso, no qual os setores populares encontram dificuldades para se adaptarem às escolas públicas mais tradicionais. Os problemas desses estudantes são comumente compreendidos como carências ou deficiências e interpretados como consequências de suas condições socioeconômicas, assim como também são interpretados seus comportamentos e suas práticas. Dessa forma, por preferirem, ou por não poderem continuar nessas instituições, esses estudantes acabam buscando escolas que os aceitam, aquelas voltadas às classes baixas. Tudo isso mantêm imagens reificadas das diferenças sociais que, em geral, patologizam a pobreza.

Percebemos que, assim como ocorre com os bairros e os lugares de entretenimento da cidade, as escolas em Rafaela também são simbolicamente divididas entre “escolas de chetos” e “escolas de negros”.

A partir das entrevistas com as/os estudantes, mapeamos, entre as 15 escolas de ensino médio da cidade¹¹⁶, oito consideradas “escolas de chetos”. São elas: a Nacional (centro), a Normal (centro), a de Comércio (centro e bairro Sarmiento), a Guillermo Lehmann (escola técnica, bairro 30 de Octubre), a Nicolás Avellaneda (técnica, bairro 9 de Julio), a 25 de Mayo (gestão mista – público e privada, bairro Malvinas Argentinas), a San Jose (privada, Centro), a Misericordia (privada, bairro San Martín) e a La Plaza (privada, bairro Pizzurno).

A Escola La Plaza é uma escola de gestão privada, bilíngue, fundada nos anos 1990 que junto com outra escola de gestão privada da cidade, o Colégio San José, que em 1995 tornou-se um colégio da rede Marista, são escolas destinadas aos filhos da elite rafaelina. Essas escolas, consideramos, também têm a capacidade de elucidar as dinâmicas de classes que se refletem nos espaços

115 Essa discussão será retomada no capítulo 3.

116 De acordo com o estudo exploratório realizado em 2016 pela Prefeitura Municipal de Rafaela, “Estado de situación: la educación en la ciudad de Rafaela”, somam 15 escolas de ensino médio em Rafaela: 11 estaduais e 4 particulares. Disponível em: https://www.rafaela.gob.ar/Nuevo/Files/Noticias/14302_parte.pdf

escolares, que até aqui, tentamos demonstrar. Entendemos que há um movimento relacional entre o aprofundamento das desigualdades sociais nos anos 1990, a migração das elites das escolas públicas tradicionais para as escolas privadas, que foram beneficiadas pela LFE(1993), a migração das classes médias para as escolas públicas tradicionais, que contribuiu com a intensificação do sucateamento das escolas públicas menos tradicionais, em um contexto em que as escolas passaram a depender, cada vez mais, dos desempenhos escolares das/os estudantes e das cooperativas de pais para sua manutenção¹¹⁷.

As “escolas de negros”, notamos, são menos citadas nas entrevistas: a Escuela de Educación Secundaria Orientada n° 615 (bairro San Jose, bairro Fonavi, perto do bairro Mora), a Mahatma Gandhi (bairro 17 de octubre, bairro FONAVI) e a JDP (bairro Villa Rosas).

Assim como quando as/os estudantes falaram sobre os bairros e os lugares de entretenimento e consumo da cidade, o primeiro e o principal fator a ser elencado por elas/es, ao buscarem explicar o porque essas escolas são “escolas de chetos”, é o fator socioeconômico:

Y... entonces en la escuela Normal era como la gente ahí es de plata... es una escuela pública, nada más que la gente es nariz parada. Sí, acá en Rafaela hay muchos de esto. (Fragmento entrevista 01, realizada no dia 09/10/2018, com a estudante Marina, 19 anos, residente do bairro Mora).

No entanto, como vimos anteriormente, ser “cheto” não é apenas possuir condições materiais, mas também um modo próprio de ser, um *habitus* de classe. Percebemos que as/os estudantes entrevistados compreendem que o modo de ser das/os estudantes das “escolas de chetos” é muito distinto do modo de ser deles. Por conta dessa diferença, percebemos que, por vezes, essas/es estudantes se sentiram discriminadas/os pelos “chetos”:

A mi no me gusta esta escuela. Es muy grande, la gente que va ahí, la mayoría es gente que está bien económicamente y a veces se creen más que otro y te te hace mucho, te hacen desprecio, viste? [...] E: *porque crees que allá eran tan prejuiciosos?* R: por la gente que va ahí. (Fragmento entrevista 01, realizada no dia 09/10/2018, com a estudante Marina, 19 anos, residente do bairro Mora).

117 Sobre a análise das reformas educacionais dos anos 1990 na Argentina, ler seção 1.2.2 do capítulo 1.

En la Nacional (pausa), es muy diferente la gente también, (pausa) porque es gente de otro nivel la que va ahí también. No es una escuela privada, pero hay otro nivel, por ejemplo, no hay un barrio, de un barrio Mora, no hay nadie ahí. Y que se creen? Se creen superiores. Y allá no habrá, hay peleas, no se pegarán o cosas así, pero hay insultos, hay discriminación, peor, eso, yo creo es peor que la violencia, la discriminación, porque no solo puede dañar, no daña físicamente, pero dañás psicológicamente a la otra persona y es peor todavía. Eso creo yo, porque creo que haya más por nivel económico, quién es más que el otro y es feo esto, porque si no estoy en ciertos niveles económicos, no podés entrar a ciertos grupos. Es feo esto. [...] por la imagen del colegio, no deben aceptar ciertos sectores. Yo supongo. Cosas que, como te dije, creo que es igual, quizá peor. (Fragmento entrevista 05, realizada no dia 11/10/2018, com a estudante Yamile, 20 anos, residente do bairro Central Cordoba).

E: ¿Por qué te parece que allá no había compañerismo? ¿Qué pasaba?
 Nuria: En si había chicos con... que los padres eran... tenían un poder adquisitivo más alto que los demás y esos eran los que te trataban mal, los que... los que no se llevaban bien con los demás. Ósea, era ese grupo y el resto. Y bueno, después estaban los otros que no... que vivían en la nada y era... se notaba mucho la diferencia. *E: ¿Social vos decís? ¿Diferencia económica?*
 Nuria: Si (Fragmento entrevista 12, realizada no dia 26/10/2018, com a estudante Nuria, 20 anos, residente do bairro Italia).

De acordo com as entrevistas as “escolas de chetos” onde elas/es anteriormente estudaram são mais rígidas, tanto nas avaliações de conhecimento como em relação aos comportamentos e privilegiam resultados, ante as relações interpessoais.

E: bueno, y porque la Nacional es una escuela de chetos? Graciela: nosotros le decimos así porque es, por ejemplo, van los chicos como más de clase media alta y tienen una, son más estructurados que acá, por ejemplo, yo allá no podría irme vestida con esta calza que la estoy usando ahora. *E: porque?* Graciela: porque ellos son como muy así. Por ejemplo, tienen un uniforme, pero no es un uniforme que sea pollera y camisa, si no que es jeans y remera, como tendría que ser acá, pero allá, a lo mejor, es otra cosa que te dicen: no, vos no podés entrar así y vos ya sabés que no podés ir así porque ellos te ponen la sanción, acá no te ponen, eso, por ejemplo. (Fragmento entrevista 06, realizada no dia 11/10/2018, com a estudante Graciela, 17 anos, residente do bairro Italia).

Irina: La diferencia podría ser que la otra escuela... la otra escuela, los tatuajes no se te podían ver. Y eso ya me lo quedé y no puedo andar sin una campera en escuela porque ya me quedó eso de que no puedo mostrar tatuajes. Otra cosa es que los directivos... ósea, era un alumno más. Tenían muchos alumnos y no se iban a enfocar en vos, en el relato de tu problema. Los problemas de casa se arreglan en casa, acá los de la escuela. [...] Allá no, como que uno tiene que ser independiente. *E: ¿Allá?* Yamile: sí. Uno no puede estar dependiendo de los profesores. Vos, es esa fecha y es esa fecha, vos no... una vez no llegaste, bueno, tenés el uno. (Fragmento entrevista 10, realizada no dia 25/10/2018, com a estudante Irina, 19 anos, residente do bairro Barranquitas).

(...) allá te dan muchos... ellos te toman... lo que nosotros estamos viendo ahora en quinto, ellos te lo tomaban en primero *E ¿Te parece?* Camila: Si.

En matemática, lo que nosotros estamos dando ahora en quinto, lo dábamos en primer año en la técnica. No solo eso, vos tenías que estudiar todas las pruebas que te daban el día y después tenías taller, a la mañana tenías taller, y tenías que estudiar para el taller porque teníamos carpintería, electromecánica... no eso no. (Fragmento entrevista 11, realizada no dia 25/10/2018, com a estudante Camila, 19 anos, residente do bairro Martín Fierro).

Toda essa situação contribui, segundo elas/es, para que não se sintam pertencentes a esses espaços escolares e que percam o interesse nos estudos. Assim, acabam, diretamente (sendo expulsos) ou indiretamente (perdendo a vaga, por conta de repetidas reprovações ou desistências) abandonando a escola.

Das/os 20 estudantes entrevistadas/os, 14 possuem trajetórias escolares irregulares¹¹⁸, a grande maioria por conta de reprovações durante o ensino médio. Dois deles por interrupções nos estudos durante um período em que trabalharam como pedreiro.

Dos catorze estudantes mencionados acima, treze estudaram anteriormente em escolas que eles consideram como “escolas de chetos”: quatro na Nacional, dois na Normal, dois na Nicolás Avellaneda, dois na Guillermo Lehmann, dois na de Comércio, e um na 25 de mayo. A grande maioria afirmou ter tido más experiências nessas instituições e que não gostavam de estudar nessas escolas. De modo menos acentuado do que foi pontuado anteriormente, as/os estudantes entrevistados disseram que, em alguma medida, também se sentiam discriminados por agentes escolares.

Era una escuela muy estructurada. Era muy, no sé como explicarte, pero, no, no podías, no podías hacer prácticamente nada, me entendés? A parte tuve problemas con alumnos. Tuve problemas con profesores. yo fui así de mal de contestar, pero bueno, me crié así. Viste que uno dependiendo del barrio como se cría, o dependiendo de la familia. Yo me crié siendo mal educado, siempre lo fui. Siempre fui mal educado. Le contestaba mal, o trataba mal cuando no me gustaba lo que me hacían, o las acciones que tenían. [...] Y esto, lo de mal educado te digo por las malas contestaciones, yo era de lo que no me gustaba, o sea, a mi me retaban las profesoras de allá, pero te retaban con un tono, con un tono fuerte, viste? Como que te retaban peor que tu madre, se puede decir. Te retaban así y yo les decía: bueno a mi no me vas a retar, porque vos no sos mi mamá, vos no sos nadie, digo, y no podés venir y hum hum hum. Así que tuve muchos problemas y ya después, de ahí no me expulsaron, porque nunca te van a decir te expulso, si no que te suspenden, suspenden, o amonestaciones, amonestaciones, amonestaciones y ya después te dejan libre. Y yo tenía muchos problemas. Y no era como el de levantarte y vos querés ir, me entendés? A la escuela, era como que a mi no me importaba ir. (Fragmento

118 Retornaremos a abordar a questão das trajetórias escolares no 3º capítulo da tese.

entrevista 02, realizada no dia 10/10/2018, com o estudante Ariel, 20 anos, residente do bairro Villa del Parque).

E: ¿Y por qué repetiste primero allá dos veces? Entrevistada: Porque no me gustaba... no era que no me gustaba sino que ahí me toleraban [...] *Entrevistadora: Bueno, vos me decías... nosotras empezamos a charlar porque vos me dijiste que Guillermo Lehmann era una escuela donde iba mucha gente con plata* Entrevistada: Claro. Si, entonces como yo no tenía el status que tenían un montón ahí siempre había una preceptora que no me podía ni verme. Yo en esa escuela tuve problemas. A la salida de la escuela me agarré a las piñas con una piba. [...] *Entrevistadora: ¿Vos quisiste salir de ahí o te...?* Entrevistada: No, no, no. Me sacaron porque: uno, yo quise irme también; y otra, ahí vos tenés un... como sería... tenés dos veces, vos repetís dos veces y chau, te echan.. (Fragmento entrevista 11, realizada no dia 25/10/2018, com a estudante Camila, 19 anos, residente do bairro Martín Fierro).

E: ¿Ah sí? ¿Y por qué saliste de ahí? Entrevistada: Porque ya había repetido primero y después repetí segundo y ya tenía que cambiarme de escuela porque no... no me... ósea, era muy alta la enseñanza para mí. Se me hacía muy difícil a mí y me cambié a esta escuela (JDP) que es más... me dijeron que es más fácil y la verdad que si... como que aquella escuela esta re avanzada y esta escuela como que dan lo básico o lo que ellos... lo que la Normal me daban en segundo, ellos recién lo estaban dando en tercero [...] *Entrevistadora: Decime una cosa ¿Te gustaba la Normal?* Entrevistada: Si. Si me gustaba pero no tanto porque había mucha... ósea, esa escuela es como de... algunas de clase alta y eran medio discriminativos también [...] *Entrevistadora: ¿Cuál es la diferencia? ¿Por qué tan distintos los compañeros de acá y los de allá?* Entrevistada: Porque en la escuela Normal son todos como chetos. *Entrevistadora: ¿Qué sería cheto?* Entrevistada: Todos como de clase alta que son los perfectos, así, y todo eso. (Fragmento entrevista 17, realizada no dia 02/11/2018, com a estudante Romina, 20 anos, residente do bairro Barranquitas).

Pablo: En la Normal, son re estrictos, malhumorados, te tratan mal... *E: ¿Todos los profesores?* Entrevistado: Si, te contestan mal. Apenas llegás y los profesores: “saquen los cuadernos”. Te dictaban una nota: “Bueno, vos escribís...” y dos horas ahí en el pizarrón escribiendo. Y no digas “A o no”, saques un auricular porque enseguida... chau, nos vemos. Te mandaban... te anotaban en un cuaderno, te mandaban con la preceptora y ahí decían que iban a hacer. Horrible. (Fragmento entrevista 18, realizada no dia 09/11/2018, com o estudante Pablo, 19 anos, residente do bairro Villa Rosas).

Compreendemos que a condição socioeconômica das/os estudantes e o status do bairro de localização das escolas é crucial para a elaboração dos atributos dos espaços escolares. As “escolas de chetos” e as “escolas de negros” estão respectivamente localizadas em “bairros de chetos” e “bairros de negros”, com exceção da escola 25 de mayo, que está localizada no bairro Malvinas¹¹⁹ e a JDP, que está localizada no bairro Villa Rosas.

119 Na época de sua fundação (1925) estava localizada no bairro San Martín, um bairro próximo ao centro e considerado um bairro bom de se morar.

Vimos, quando analisávamos outros espaços urbanos da cidade, públicos ou privados, que os defeitos ou as virtudes que são atribuídos aos ambientes tinham por fundamento a extensão dos atributos dos habitantes ou usuários desses espaços.

Compreendemos que isso também ocorre com as escolas. As qualificações dos bairros são equivalentes às instituições e estendidas aos seus estudantes. (SARAVÍ, 2015). Isso provavelmente acaba influenciando as escolhas dos pais ao realizarem matrículas de seus filhos. Pais com melhores condições socioeconômicas preferem matricular seus filhos em escolas qualificadas positivamente. Ser estudante de determinada escola é também uma insígnia que, associada a outros fatores, define um estilo de vida. Tudo isso acaba retroalimentando o círculo vicioso exposto acima e contribuindo para a fragmentação social escolar.

Em relação a escola JDP, veremos na próxima seção de que maneira os estigmas e os estereótipos determinam a vivência escolar.

2.3.2. JDP: uma “escola de negros”

A equipe diretiva da JDP define a condição social da maioria de suas e seus estudantes como uma “situação de margem”, que em linhas gerais é definida a partir de alguns elementos, sendo o bairro de residência deles, o primeiro a ser elencado. Muitos das/os estudantes vivem em bairros que são periféricos e marginalizados.

Como vimos anteriormente, das/os 20 estudantes entrevistadas/os, 11 vivem em bairros considerados perigosos e três residem em bairros humildes, que conforme observado, não carregam consigo a insígnia de perigosos.

Outro fator que nos ajuda a compreender o que os agentes escolares querem dizer com a situação de margem dos estudantes, são os bens de consumo (que possuem ou que não possuem) e o modo como os estudantes se locomovem pelos espaços da cidade.

A grande maioria das/os estudantes matriculadas/os na escola são de famílias que possuem condições socioeconômicas muito precárias. De acordo com a vice diretora e a preceptora, em entrevistas, não é raro que hajam casos de

estudiantes que passem mal de fome e de frio em sala de aula. Os fragmentos abaixo, da entrevista realizada com a preceptora, indicam esse problema social:

Yo cuando di clases, daba clases a la mañana y a la tarde acá y yo me tomé el trabajo de hablar. Yo tenía 6 primeros años y hablé durante varias clases sobre este tema. Por qué tenían hambre tan temprano, apenas entraban tenían hambre. Bueno, en la mayoría de los casos o en todos los casos era porque no almorzaban y las causas eran varias. No almorzaban porque no tenían qué almorzar o porque la madre se levantaba recién a la hora que ellos salían para la escuela, se levantaba a la madre a ver qué pasaba ese día. Otros se levantaban un poco más temprano, se bañaban, tomaban el desayuno y les parecía que con eso ya estaba. Venían con el desayuno y al rato tenían hambre. (Fragmento entrevista concedida pela preceptora da escola no dia 29/11/2018).

(...) ellos cuando llueve o hace mucho frio, ellos llegan mojados a la escuela y llegan muertos de frio porque no tienen abrigo suficiente. Entonces cuando uno, no sé, les pregunta algo durante el día o yo me acerco, hace mucho frio y les digo “querés tomar algo” y te dicen algunos que sí y otros que no. Por ahí uno dice “pero bueno, no hace tanto frio” te dicen “claro, usted porque vino en auto”. O “estoy toda mojada profe las zapatillas” “pero cómo no te trajiste otro par para cambiarte” “porque no tengo”. “Usted viene en auto, usted no se mojó porque viene en auto” y tienen razón, tienen razón. Yo no me mojo porque voy en auto y no tengo frio de mi casa a acá, que es lejos, porque no vengo ni en moto, ni en bicicleta. Vengo en auto. Tienen toda la razón del mundo. (Fragmento entrevista concedida pela preceptora da escola no dia 29/11/2018).

Apesar das/os estudantes terem o direito ao passe livre na cidade, muitas/os se utilizam da bicicleta como meio de transporte ou, mais raramente, da moto. A não utilização massiva do transporte público se justifica por dois motivos: primeiro, porque há somente cinco linhas de ônibus em Rafaela e, para tentar contemplar o maior número de áreas possíveis, os itinerários são extensos. Portanto, para que consigam chegar no horário à escola, cujas aulas iniciam às 7:15 da manhã, as/os estudantes têm que acordar muito cedo; segundo é que em alguns casos, os itinerários dos ônibus não contemplam determinados bairros da cidade, sobretudo os considerados mais perigosos que estão no extremo nordeste de Rafaela.

Hay pocas líneas. Rafaela se agrandó muchísimo y faltan, faltan líneas. Hay 5 líneas, los recorridos son larguísimos porque hasta que dan la vuelta por todos los barrios. Los chicos, muchos vienen en colectivo, pero por ahí tienen ente 40 y 50 minutos para llegar a la escuela. Claro porque da vuelta por toda la ciudad. Si, faltan muchas líneas que unan estos barrios con el centro. Tendrían que ver como se mueven los adolescentes. Las escuelas del centro no tienen problemas porque los padres llevan a los chicos o van en moto (Fragmento entrevista concedida pela preceptora da escola no dia 29/11/2018).

A realidade social das/os estudantes, de acordo com os agentes institucionais escolares¹²⁰, piorou ao longo dos últimos anos devido a crise econômica. A taxa de desemprego do país aumentou, assim como a instabilidade econômica das famílias das/os estudantes. Por isso programas sociais, como a *asignación universal por hijo*¹²¹, uma espécie de Bolsa Família argentina, é muito importante, pois lhes garante um mínimo de condição material. De acordo com a vice-diretora, na época havia na escola um número elevado de estudantes que eram beneficiados por esse programa nacional. De acordo com 11 das/os 19 estudantes (54,9%) da turma de 5º ano que foi observado, em 2018, pelo menos um membro de sua família era beneficiário de algum programa social¹²².

Além do fator econômico, as formas como estão constituídas as famílias das/os estudantes são consideradas definidoras, pelos agentes institucionais escolares, do perfil das/os estudantes.

Segundo as entrevistas realizadas, boa parte das/os estudantes são criadas/os pelos avós, ou por apenas um dos responsáveis, a maioria pelas mães. Notamos também que, em geral, os pais são bastante jovens, indicando, que as mães engravidaram durante a adolescência.

Não são raros os casos nos quais mais de uma família divide o mesmo teto e/ou de famílias recompostas bastante extensas. Seis, das/os 19 (31,6%) estudantes que responderam o levantamento socioeconômico, afirmaram que sua família era composta por oito pessoas, 26,3% (cinco estudantes) por cinco pessoas, 15,8% (seis estudantes) por seis pessoas. Segundo o levantamento, 11 dos 19 estudantes, residem em casas próprias localizadas em bairros populares. Desses,

120 Estamos chamando por agentes institucionais escolares a vice diretora e a preceptora da escola, que concederam entrevista, e as/os docentes e outras/os funcionários, cujas observações cotidianas do contexto escolar possibilitaram interação e diálogo, que permitiam escutar suas opiniões e coletar informações.

121 *A asignación por hijo* é destinada a famílias de baixa renda que possuem filhos matriculados, que frequentam regularmente a escola e que estão com todas as vacinas em dia. O valor do auxílio em 2018 era de 1000 pesos mensais por filho, o que naquela época somava em média 100 reais por mês.

122 Dados do levantamento socioeconômico realizado pelo professor de história. A única estudante que não respondeu foi Marina, residente do bairro Mora.

sete moram em bairros estigmatizados¹²³. Em 78,9% das casas não há gás natural encanado, um serviço tão essencial na Argentina, quanto a luz e a água. Não ter gás natural em casa é um símbolo de precariedade social.

Entonces, te digo, viven al margen la mayoría. Familias constituidas, por ahí hacinadas. Viven varias familias juntas, o el abuelo con los hermanos con mezclas. O yo digo los tuyos, los míos y los nuestros y los que trajiste pero mal. Cuando digo mal quiero decir que no sabes quién es hermano o qué. Es un grupo importante de nuestra población. (Fragmento entrevista concedida pela vice diretora da escola no dia 02/05/2018).

Casos de estudantes que foram expulsos de casa, também foram citados pelos agentes escolares. Entre os motivos elencados está a questão do consumo abusivo de substâncias pelos responsáveis ou estudantes.

Relatos que denunciavam casos de violência doméstica também foram escutados com frequência durante as entrevistas:

En general. De primero a quinto. En todos los años hay casos. Tenemos violaciones de chicas, violencia de género, padres que golpean a la esposa o a la pareja y a los hijos. madres que abandonan a los hijos que tienen para formar otra pareja y tienen hijos con esa nueva pareja pero dejan de ver a sus otros hijos, que quedan a cargo de tías, tíos, abuelos que hacen lo que pueden hasta cierto momento y después los dejan sin hogar. (Fragmento entrevista concedida pela preceptora da escola no dia 29/11/2018).

A questão dos comportamentos e vestimentas, também são citados e utilizados como elementos que identificam os estudantes como periféricos, no entanto trabalharemos essa questão no próximo capítulo, buscando compreender como a instituição lida com esses “problemas”.

Como observamos, muitas/os estudantes da escola apresentam trajetórias escolares irregulares. De acordo com os agentes escolares, este fato é também consequência da realidade familiar. 16 dos 19 (84,2%) estudantes que responderam o levantamento socioeconômico, afirmaram que elas/es eram os primeiros de suas

123 Barenboim (2019), que observou as estratégias de moradia das classes médias baixas e baixas na cidade de Rosário, nos ajuda a explicar essa situação apresentada pelas/os estudantes entrevistadas/os. De acordo com a autora, a população das classes médias baixas e baixas para suprir essa necessidade básica se vê impelida a escolher entre: recorrer ao aluguel ou a construir suas casas próprias na periferia (às vezes com o auxílio de políticas públicas habitacionais), outras vezes em assentamentos irregulares, que podem ou não posteriormente serem legalizadas pelos projetos habitacionais do Estado. Boa parte das/os estudantes que afirmaram morar em casa própria, moravam na periferia, não informaram a situação do imóvel, alguns indicaram que os pais tinham sido beneficiários de algum programa habitacional.

famílias a completarem o ensino médio¹²⁴. Apenas um estudante afirmou ter um membro na família que completou o nível terciário ou universitário¹²⁵.

Compreendemos que o estigma que a escola carrega é resultado dessa “situação de margem” estudantil. Buscamos dar conta dessa variedade de fatores que indicam como as/os estudantes dessa escola são posicionados socialmente.

Não obstante, quando olhamos para dentro da escola há uma heterogeneidade que se apresenta internamente, ainda que o olhar externo nivele todas e todos como pobres, perigosos e violentos, ou seja, como “negros”.

É um dado importante o fato de que a escola JDP raramente é a primeira opção das/os estudantes. A grande maioria chega à escola após tentativas frustradas em outras instituições. Percebemos, nos fragmentos das entrevistas expostos abaixo, que as/os estudantes, antes de estudarem na JDP, tinham medo da escola, justamente pelo estigma que a instituição carrega: uma “escola de negros”, portanto, conseqüentemente, uma escola violenta¹²⁶.

Ingresé en otra escuela, ingresé a una escuela llamada Nicolás Avellaneda, que es técnica, que queda bastante lejos de acá. Ingresé porque quizá me interesaba más esta y no esta escuela (JDP). Esta escuela (JDP) antes era tildada mal. Siempre la tildaran como, o, negros, discúlpame la palabra no, de negros de mierda, o si no como que venían todos de un setor bajo y la discriminaban por esto. O sea, es como decir, vos no ibas a querer entrar ahí por miedo que ahí te peguen, que de ahí te salga lastimado o que, me entendés? [...] Negro de mierda es el que viene y que hace quilombo, que pelea, y yo dije: “me van a tocar y prácticamente desde que yo entre hasta que salga yo voy a estar a las piñas, a las manos”, o sea, es una cosa de pelear constantemente, eso era lo que yo imaginaba. Cosa que cuando yo entré fue algo parecido, fue algo parecido, pero a la vez no. (Fragmento entrevista 02, realizada no dia 10/10/2018, com o estudante Ariel, 20 anos, residente do bairro Villa del Parque).

E: Y vos, que sabías de JDP, antes de entrar acá, que escuchabas sobre la escuela? hum, que era una escuela media así, como problemática. *E: Porque problemática?* R: Porque los chicos se peleaban afuera de la escuela, porque iban un montón de chico que, o sea que, lo conocían de los otros barrios, de barrios bajos y que robaban y todo esto. E: y que serían barrios bajos. R: barrios bajos, serían, estos que son de una clase baja. (Fragmento entrevista 04, realizada no dia 11/10/2018, com a estudante María, 18 anos, residente do bairro Mora).

124 Dados do levantamento socioeconômico realizado pelo professor de história

125 Dados do levantamento socioeconômico realizado pelo professor de história

126 Trabalharemos como e de que forma essas concepções foram ou não sendo alteradas no capítulo 3, onde buscaremos nos aprofundar na análise do interior da escola.

(...) de la escuela, de esta escuela siempre se dijo que era una escuela de negros. Así, de negros. Como que acá venían los pobres que te meten una puñalada, que te pelea a la salida, que pelea en la escuela, yo cuando entré a la escuela dije: donde me estoy metiendo? Yo entré y tenía un miedo (Fragmento entrevista 06, realizada no dia 11/10/2018, com a estudante Graciela, 17 anos, residente do bairro Italia).

(...) no, yo no quería a venir, no. *E: Porque?* N: porque estaba acostum, yo dije esta escuela es el típico, van negros de mierda, cosas así y no quería saber nada y tuve que venir porque no me quedaba otra. (Fragmento entrevista 07, realizada no dia 16/10/2018, com a estudante Eugenia, 18 anos, residente do bairro Barranquitas).

E: ¿Vos conocías a esta escuela antes? Hector: Si, la conocía porque mi vecina daba clases acá y la tenía como una escuela de negros. Y yo siempre la tuve como una escuela de negros porque se pelean, porque tiene negros, porque vienen todos... el descarte de otra escuela vienen a parar acá ¿Viste? Por eso siempre la tuve como una escuela de negros. Mi vecina me decía que no que no. Yo siempre la tuve y termine acá dentro, así que... (Fragmento entrevista 13, realizada no dia 30/10/2018, com o estudante Hector, 17 anos, residente do bairro Belgrano).

A tensão entre a escola e o bairro parece resultar do contato que a escola propicia, entre moradores de um bairro de classe média e moradores que residem em bairros periféricos.

Margulis (2017) compreende que na Argentina há uma tendência a negar a discriminação social. Por isso, é comum que as pessoas conheçam e falem de modo “natural” sobre os lugares próprios para os “chetos” e lugares destinados aos “negros”, sem necessariamente associarem esse fato a um processo discriminatório de *racialização de classe*.

Quando “tudo está em seu lugar”, Margulis (2017) afirma que chega a perceber denúncias, principalmente televisivas, sobre as situações precárias das quais são vítimas os moradores das “villas miserias” na Argentina. No entanto, quando as bolhas são perfuradas e “negros” e “chetos” terminam interagindo socialmente, essas *situações sociais mistas* (GOFFMAN, 2004), acabam provocando uma interação angustiada, principalmente por parte dos “não negros”.

Percebemos, assim, um processo de estigmatização social intensificado na interação face a face. (GOFFMAN, 2004). De vítimas da pobreza, os “negros” que, em uma sociedade fragmentada, normalmente não estariam em interação direta com os “não negros”, estão visíveis e em contato direto, tornando-se pessoas que incomodam, julgadas por suas vestimentas, comportamentos, corpos, etc.

As/os estudantes da escola estão sob constante vigilância e qualquer ação que possa ser utilizada para confirmar os estereótipos, por mais sutil, será notada¹²⁷. A vice-diretora resume a relação que há entre a escola e o bairro como uma relação conflituosa, que, segundo ela, é consequência de uma “*mentalidad muy particular del piamontés, del gringo*”¹²⁸, fazendo referência a formação social de Rafaela, indicando os reflexos atuais dos processos de estigmatização de outrora.

Esta é uma escola periférica ou marginal, não por conta do bairro onde está localizada, mas por conta dos bairros de origem da maioria de seus estudantes. É uma “escola de negros”, porque seus estudantes são *negros* e seus corpos, seus modos de agir, de vestir, seus bens de consumo denotam a origem social e, em alguns dos casos, étnico-racial.

Neste capítulo a pergunta que nos orientou foi por que uma escola localizada em um bairro de classe média da cidade é considerada uma “escola de negros”? A partir da busca pelos elementos que identificam como *negras/os* as/os estudantes dessa escola pública, buscamos compreender como atualmente se configura na cidade as relações entre estabelecidos e *outsiders*, que entendemos, nos auxilia a desvelar um pouco mais o processo de *racialização da classe* na Argentina.

127 Um exemplo são as brigas que às vezes ocorre na praça que fica na esquina da escola. No mesmo dia em que realizei a entrevista com a vice-diretora ocorreu, no final da tarde, na praça que fica em frente à escola, uma briga onde estava envolvido um dos estudantes de 4º ano da JDP, que ficou gravemente ferido, o caso inclusive foi noticiado. A versão que escutei, inclusive dentro da escola é que a briga se resumia a uma briga entre gangues. Esse caso é emblemático, pois apesar de a briga ter ocorrido em um espaço público da cidade, a praça central do bairro, e entre todos os envolvidos (que eram muitos meninos, ao que contaram), haver apenas um estudante da JDP, que estava fora do seu horário de aula, a escola foi totalmente envolvida. A diretora contou em sala, que por conta do episódio, passou o final de semana posterior a briga, tendo que ir a delegacia da cidade depor sobre o caso. Durante todo o ano letivo, essa foi uma das poucas brigas, envolvendo a escola, que tive conhecimento. Em conversa informal com a professora de geografia, soube que no dia da briga, uma mãe que havia ido buscar seu filho do 1º ano, viu os meninos na praça, que estavam armados com correntes e paus, por isso, ligou para a polícia 3 vezes e nenhuma viatura apareceu. Por não haver aparecido, a ambulância que foi acionada posteriormente para prestar socorro ao estudante que estava gravemente ferido, também não apareceu, alegando a falta de um boletim de ocorrência policial. Não se sabe o porquê a polícia não atendeu à denúncia dessa mãe, no entanto, é quase impossível não associarmos tal atitude a uma possível discriminação institucional, pautadas em estigmatizações de classe.

128 Fragmento retirado da entrevista com a vice-diretora realizada no dia: 02/05/2018.

No último capítulo da tese buscaremos nos aprofundar nas experiências que esses estudantes tiveram dentro da escola JDP, buscando articular a categoria *negro* e os sentidos que a escola possui essas/es estudantes.

CAPÍTULO 3 - ESCOLA JDP: UM ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO.

Este capítulo é dedicado à análise da escola JDP, a partir de seu interior. A exploração dos principais resultados das observações, das entrevistas e das análises de documentos oficiais nos auxiliarão a compreender o projeto fundacional da escola JDP, suas permanências e alterações.

Buscaremos apreender quais são as principais lógicas de ação da instituição e também entender em que medida o estigma “uma escola de negros” influenciou na elaboração de seus projetos e práticas institucionais.

Procuraremos ainda compreender os sentidos dessa escola para as/os estudantes entrevistadas/os acionando os pares de oposição abordados no 2º capítulo.

Por fim, buscaremos examinar a relação que há entre os sentidos da escola elaborados pelas/os estudantes da JDP e o projeto institucional da escola.

3.1. O PROJETO FUNDACIONAL DA ESCOLA JDP

Como vimos no 1º capítulo, no final do século XIX, começo do século XX, a educação escolar na Argentina ambicionava uma ação civilizadora e homogeneizante visando consolidar os ideais do Estado-nação então em vigor. No entanto, havia, no país, uma diversidade de escolas destinadas a diferentes públicos e com diferentes projetos educativos.

Em Rafaela, nesse período, foram fundadas diversas instituições de ensino que ofertavam, para camadas diferentes da população¹²⁹, tipos de educação específicas: exclusiva para os trabalhadores, para homens, para mulheres; ou escolas laicas, religiosas, mistas, infantis; escolas para os excluídos e para os “notáveis”.¹³⁰

¹²⁹ IMFELD, 2001, p. 18-20.

¹³⁰ De acordo com Tonon (2011), a escola Guillermo Lehmann (1915) consistia numa escola que naquele período formava um extrato de notáveis. Compreendemos que as escolas Normal (1916) e Nacional (1929) também compõem este conjunto.

No entanto, diferentemente das escolas tradicionais de Rafaela, fundadas no começo do século XX, a escola que é alvo de nossa análise foi inaugurada em 1988 em um contexto em que, como vimos no 1º capítulo, houve intensificação das desigualdades sociais e emergência de novas dinâmicas intraclasse. Houve aumento da pobreza e da concentração de renda e redução da classe média (que ficou empobrecida). Nesse contexto, os serviços educativos eram o meio a partir do qual a classe alta buscava distinguir-se das classes médias e as classes médias, por sua vez, diferenciavam-se das classes populares¹³¹.

Compreendemos que esse contexto influenciou na construção do projeto escolar da JDP. A princípio, a escola foi resultado de reivindicações dos moradores do bairro que queriam uma escola de nível secundário para matricularem seus filhos. No entanto, logo após sua fundação, começou a atender estudantes que não eram das imediações, cujo perfil era muito distinto do esperado originalmente.

Um fragmento da entrevista com a vice-diretora da JDP nos mostra como foi o processo que originou a escola no bairro Villa Rosas e seus desdobramentos imprevistos:

Mirá, primero esta escuela, este año cumplió 30 años. Dentro de las escuelas de la ciudad, es una escuela joven. Comenzó con otro perfil, para captar los chicos de este barrio, que es un barrio muy lindo de la ciudad. Es muy grande, casi una pequeña ciudad pero no tuvo ese resultado. Empezó a captar, en los primeros años sí, pero después esta escuela era elegida por alumnos de barrios marginales. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018).

Com efeito, a instituição teve que lidar com um alunado cada vez mais empobrecido e marginalizado. Possivelmente, esse fenômeno está relacionado ao fato de que estudantes de classe média estabelecida, moradores do bairro Villa Rosas, preferiram escolas mais tradicionais localizadas do centro da cidade. A escola nova parecia não conferir o status reclamado pelas classes médias que, por

131 Vimos no capítulo 2 que entendemos haver um movimento relacional entre o aprofundamento das desigualdades sociais nos anos 1990, a migração das elites das escolas públicas tradicionais para as escolas privadas - em Rafaela, por exemplo, nesse período foi fundada a Escuela La Plaza destinada a elite rafaelina - e a migração das classes médias para as escolas públicas tradicionais, que contribuiu com a intensificação do sucateamento das escolas públicas menos tradicionais, em um contexto em que as escolas passaram a depender, cada vez mais, dos desempenhos escolares das/os estudantes e das cooperativas de pais para sua manutenção.

outro lado, possivelmente temiam perder o monopólio das vagas nas escolas mais consagradas.

Observamos que os rótulos antigo ou novo, dado às instituições educativas rafaelinas, constituem elementos classificatórios importantes na determinação das estimas ou dos estigmas que são lançados sobre as escolas da cidade. A antiguidade denota um lastro histórico e simbólico da escola, que são transferidos às suas e aos seus estudantes que, a partir disso, procuram diferenciar-se socialmente. (ELIAS e SCOTSON, 2000)

Além disso, é importante ressaltar que a escola JDP foi fundada numa época de ajustes econômicos no setor público, resultado das políticas menemistas e de mudanças estruturais nas instituições escolares, devido a promulgação da nova lei de educação do país, a LFE (1993)¹³².

O impacto gerado pela reforma educacional dos anos 1990 variou de escola para escola. A esse processo de intensificação das diferenças entre as realidades escolares argentinas durante os anos 1990, distintos autores identificaram como um fenômeno de fragmentação do espaço escolar¹³³.

Houve inclusive diferenciação nos orçamentos escolares. Nas escolas tradicionais o impacto financeiro foi diminuído por conta do papel central que assumiram as cooperativas de pais e o valor das cotas que é cobrado por essas instituições. Ao passo que, nas outras escolas sem prestígio e cujos estudantes têm menos poder aquisitivo, os impactos foram maiores.

A escola JDP, para tentar suprir suas necessidades básicas e a de seus estudantes, teve que firmar parcerias com outras instituições (como a igreja católica e a associação de moradores do bairro). Vimos que com a diminuição das políticas públicas do Estado, durante os anos 1990 as ações políticas mais focalizadas ganharam força. Na luta pelos serviços básicos, estabelecer redes de solidariedade, vinculadas ao bairro, às famílias ou às igrejas foi uma saída¹³⁴.

¹³² Sobre as medidas tomadas no governo Menem e as mudanças ocorridas na educação com a LFE de 1993, ler o capítulo 1.

¹³³ Sendo exemplos: KESSLER (2002); TIRAMONTI (2005); e ACHILLI (2009).

¹³⁴ Vimos no capítulo 1, que Svampa (2010) analisa esse movimento em que o bairro, a família e outras instituições que não o Estado foram se tornando um espaço de ação e organização. Para a consolidação da escola JDP foi de suma importância a atuação da associação dos moradores do

As bases do projeto escolar da JDP foram firmadas num contexto de mudanças sociais, políticas, econômicas e também curriculares¹³⁵, que provavelmente influenciou na elaboração de seu projeto original de escola, que foi resumido da seguinte maneira na edição comemorativa dos 25 anos da revista institucional da JDP:

La impronta que se le intentó dar a nuestra escuela fue, con un fuerte compromiso del personal docente, no docente y padres. **Se quiso crear una entidad diferente, que ofreciera contención afectiva**, con muy buen nivel educativo y proyección para una salida laboral, que además, se destacara por proyectos educativos innovadores y buenas relaciones humanas, donde todos formáramos una gran familia. La escuela, en sus principios, **poseía aspectos que la diferenciaban de las demás y la mayoría de ellos siguen vigentes**. Nuestra escuela se constituyó para todos en una segunda familia. Se **conocía a los alumnos por su nombre**, además no solo **se detectaban las dificultades de aprendizaje, sino también llegaban al aula problemas familiares, conflictos, enfermedades**. Se brindaba un **seguimiento más personalizado** debido a que los grupos eran reducidos. La terminalidad en informática y la posibilidad de estar integrada a las escuelas de Plan Social le permitió concretar numerosos proyectos y obtener un valioso material bibliográfico. Por último pero no menos importante, es que **no rechazaba a ningún alumno**. (Revista institucional em comemoração aos 25 anos da escola, 2013, p. 17 e 18, *grifos nossos*).

Em 2006, quando a escola tinha menos que duas décadas de fundação, foi promulgada uma nova lei de educação no país, a Ley de Educación Nacional alterando essa ambiência.

Com a LEN (2006) foi ampliada a educação básica, de dez anos anteriormente previstos na LFE (1993), para mais de treze, dependendo da jurisdição. A educação inicial passou a ser composta por 2 anos obrigatórios; a educação primária foi reconfigurada, de 9 anos passou a ser constituída por 6 ou 7 anos escolares, dependendo da jurisdição; a educação secundária passou a ser composta por 5 ou 6 anos, dependendo da jurisdição ou do tipo de escola, e tornou-se obrigatória; a educação superior, continuou a ser de responsabilidade do governo nacional, exceto os institutos de educação terciária, que são de responsabilidade das províncias.

bairro, que cedeu parte de seu terreno e ajudou a construir junto com a escola um dos edifícios da instituição. Até hoje a escola se divide em dois prédios e conta com a parceria da Associação de Moradores. (Revista institucional em comemoração aos 25 anos da escola, 2013, p. 13).

¹³⁵ Reforma educacional nacional de 1993 e mudanças curriculares provincial.

O novo marco legal considera a educação como um bem público e um direito pessoal e social que deve ser garantido pelo Estado (LEN, 2006, Art. 2). Delineou como um de seus objetivos “garantir uma educação integral que desenvolva todas as dimensões da pessoa e que a habilite tanto para o desempenho social e laboral, como para o acesso aos estudos superiores” (LEN, 2006, artigo 11, inciso b, *tradução nossa*). A institucionalização da obrigatoriedade do ensino médio está entre suas principais mudanças (LEN, 2006, Art. 16).

Com isso, uma nova população que, anteriormente, nunca havia tido acesso ao ensino secundário, como por exemplo, os setores populares, marginalizados e empobrecidos, começou a frequentar esses espaços escolares e iniciou-se uma série de discussões e projetos institucionais nacionais e provinciais acerca de como lidar com as novas diversidades escolares.

Nosso objetivo na próxima seção é buscar compreender, a partir das observações, das entrevistas e de análise dos documentos escolares, provinciais e nacionais, o projeto escolar atual da JDP, procurando entender se, as mudanças contextuais, legislativas, discursivas, etc, de alguma maneira influenciaram nas ações e projetos escolares atuais.

3.2 AS LÓGICAS DE AÇÃO DA ESCOLA JDP

De acordo com Dubet e Martuccelli (1998) a experiência escolar é definida a partir da maneira como os atores individuais e coletivos combinam as diferentes lógicas de ação do sistema escolar. Portanto, a experiência escolar tem uma dupla natureza: individual, pois são os indivíduos que constroem sua experiência; e estrutural, pois as lógicas que são combinadas pelos indivíduos na experiência não pertencem a eles, mas correspondem aos elementos do sistema escolar. É nessa perspectiva que estamos considerando a escola que analisamos.

Como vimos, a JDP tinha como seus principais objetivos, no período de sua fundação: criar uma instituição diferente, destinada ao setor leste da cidade, que além de oferecer uma educação que possibilitasse a inclusão no mercado de

trabalho local¹³⁶, proporcionasse acolhimento afetivo de todo e qualquer estudante. Para que isso fosse possível era conveniente que a escola não fosse muito grande, possibilitando dessa forma que se realizasse um trabalho mais personalizado com cada uma/um das/os estudantes.

Como vimos na seção anterior, o objetivo de criar uma instituição para o setor leste da cidade não foi alcançado da maneira como havia sido idealizado. A grande maioria das/os estudantes da JDP são moradores de bairros periféricos da cidade, sobretudo da região nordeste¹³⁷. Compreendemos que essa mudança no público-alvo teve relação com as características que a instituição foi assumindo já no início de sua fundação, por conta de questões estruturais e sociais que, inclusive, ultrapassavam o ambiente escolar.

Vimos no capítulo 2 que a escola JDP atualmente é uma escola estigmatizada na cidade, conhecida como uma “escola de negros”. Esse estigma está relacionado à “situação de margem” das/os estudantes¹³⁸.

Em 2018, 30 anos após a fundação da escola, é possível identificar que o corpo discente da instituição é composto por estudantes vindos de outras instituições (porque reprovaram e/ou foram expulsos¹³⁹) por um lado, e por estudantes de bairros periféricos, onde não há escolas de ensino médio. Muitas/os delas/es apresentando situações de extrema pobreza.

Parcerias institucionais, como a que estão firmadas, desde a época da fundação da escola, com a associação dos moradores do bairro e com a Cáritas continuam sendo indispensáveis.

pero no hay otras políticas de otro tipo que acompañen el proceso porque mientras tanto, yo sé que este es el lugar pero tampoco hacemos magia. Si el chico no viene comido tiene que haber un Estado que respalde eso o el chico es violentado en su casa, tiene que haber un Estado que respalde eso y cuide su educación. Muchas veces en JDP hacemos cosas que no están dentro del reglamento. A ver, por ejemplo, tenemos un acuerdo con la

¹³⁶ Em 1991, após consultas às empresas rafaelinas, a escola escolheu incluir em seu currículo a modalidade Bachillerato en Informática. (Revista institucional em comemoração aos 25 anos da escola, 2013, p. 11).

¹³⁷ Sobre os bairros da cidade, ler seção 2.1.1 do capítulo 2.

¹³⁸ Ler seção 2.3.2 do capítulo 2.

¹³⁹ Ver capítulo 2.3.1 do capítulo 2.

iglesia católica. La iglesia católica tiene caritas. Caritas es una acción solidaria, que juntan ropas y nos dan alimentos y nosotros cuando detectamos casos así particulares, los acompañamos a buscar su pantalón, su remera o darle su mate cocido o lo que sea. Pero esa es una **función de emparche, no una función de educar. La función de la escuela es educar.** Acomodaremos y diremos “bueno, primero vamos a enseñar habilidades, después vamos a hacer más matemática, después vamos a hacer teatro” pero esa es a la función, educar. **Lo que pasa es que hacemos 45 millones de cosas que trascienden totalmente el sistema de educar.** El Estado es el que no garantiza que vos tengas adentro del aula alumnos. Tenés un montón de cosas pero alumnos tenés pocos. Porque un alumno es el que asiste a clases, el que hace la tarea, el que te entrega la carpeta, el que puede pagar su fotocopia. Ese es un alumno (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018, *grifos nossos*).

Na visão da vice diretora, em uma escola como a JDP que, não deveria, mas que tem que lidar cotidianamente com situações de vulnerabilidade social extrema que apresentam as/os estudantes, essas ações mais sociais desenvolvidas por parte da escola e a partir das parcerias institucionais, são necessárias, primordiais e, também, permitem que, posteriormente, o trabalho educativo seja realizado, sendo esse, segundo a vice diretora, a real função de uma escola¹⁴⁰. Como veremos adiante, o educar para essa escola não consiste apenas em transmitir os conhecimentos curriculares, antes disso, é necessário, como vimos no trecho da entrevista acima, que as/os estudantes aprendam a se comportar como estudantes.

Por isso, a partir de agora procuraremos compreender quais são os comportamentos que, na visão da escola, devem ser aprendidos pelas/os estudantes e como a escola explica essa diferença entre as expectativas institucionais e a realidade escolar.

3.2.1 Cultura escolar vs. Cultura juvenil periférica

Como vimos no capítulo anterior (e mais adiante continuaremos a explorar essa questão) a escola JDP, em geral, é considerada pelos docentes, direção e estudantes como uma escola acolhedora. O primeiro elemento que leva a

¹⁴⁰ Portanto, a escola JDP acumula funções e acaba priorizando, por uma questão de necessidade, o suprimento das necessidades básicas das/os estudantes. Essa função mais assistencialista foi assumida pela JDP desde seus primeiros anos. Achilli (2009) denuncia essa tendência entre as escolas de setores populares, a partir da reforma educacional dos anos 1990.

construção dessa ideia é o fato dela aceitar a matrícula das/os estudantes da periferia e de estudantes que foram “expulsos” de outras instituições.

A experiência escolar é em geral uma experiência dominada por tensões, que opõe o mundo juvenil ao mundo da escola (DUBET; MARTUCCELLI, 1998). Portanto, é relevante nos perguntarmos como em uma escola acolhedora, como a JDP, se dão as tensões e de que maneira a escola procura lidar com elas.

No fragmento da entrevista com a vice-diretora, exposto na seção anterior, percebemos que, dentro da escola, alguns comportamentos e atitudes das/os estudantes são considerados inadequados para o ambiente escolar e que, por isso, devem ser modificados, para que, dessa forma, se tornem compatíveis com os comportamentos escolares desejáveis e, em alguns casos, com os comportamentos sociais, em geral.

O modo como as/os estudantes se vestem parece, segundo a vice-diretora, fugir à regra institucional e que, por isso, dentro do ambiente escolar deve ser revisto e problematizado:

Otra de las cosas fue la **gorra o la visera**¹⁴¹. De los **barrios de donde vienen** generalmente nuestros chicos, es una **costumbre cultural** porque cuidan el padre viene a anotarlo a la escuela trae la gorra. Y por otro lado cuando vamos a un negocio el cartel dice “no usar capucha, entrar sin casco, entrar sin visera” entonces uno tiene que ir de a poquito **ayornando las dos cosas**. Porque **ellos no lo ven mal**, porque en realidad no está mal, **es parte de su vestimenta y de identificarse con un lugar y con una zona** [...] Una alumna que vino con una remera demasiado corta, buscamos una chomba de la escuela y se la préstamos para que la tenga durante el día. Eso pasa. Tiene que ver también con una cuestión, volvemos a lo mismo, **estamos en una escuela**. Si voy al boliche, me pongo el top, me pongo la pollera corta. **Cada cosa en su lugar**. Yo a ellos se los digo con todas las letras, las calzas que traen me distraen a los varones. Somos muy liberales pero cuando a un varón se le va la mano se arma un problema y **estamos en una institución educativa y no resolvemos el problema de la misma manera en la calle, en el boliche o en una institución educativa**. Es una situación que bueno, yo creo que de a poco, de a poco. Es social y es del país también. Vuelvo a decirte, muchas de las mamás después cuando se citan, vienen en las mismas condiciones que las alumnas, con sus shores cortos, con sus puperas. **O sea, no lo hace en contra de la escuela, es su forma pero ahí es donde nosotros tenemos que tratar de enseñar que las formas dependen de donde estamos y eso es donde constantemente chocamos. Y más con los adolescentes**. (Fragmento entrevista concedida pela vice diretora da escola no dia 02/05/2018, *grifos nossos*).

141 Símbolos culturais juvenis que denotam uma condição social periférica.

O modo como as/os estudantes se expressam, também é considerado inadequado para o espaço escolar:

La mayoría de nuestro alumnos de primer año, el **uso de la mala palabra**, la tienen pegada desde chiquitos porque la madre en vez de llamarlo por el nombre muchas veces le decía “hijo de...”. Entonces cuando el chico dilo repite, en él **esta naturalizado**, no es personal, no te lo está diciendo a vos fulana de tal. No, lo **tiene naturalizado**. Bueno, **desestructuremos lo que tiene naturalizado**. No lo castigamos. Pero bueno, lleva todo un tiempo. No esta fácil. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018, *grifos nossos*)

E por último, mas não menos importante, o modo como, geralmente, elas/es resolvem os seus conflitos, sendo utilizado como principal exemplo as brigas em que as/os estudantes se envolvem e que ocorrem dentro e fora da escola:

Los nuestros generalmente se pelean a la tarde y en la plaza. **Entonces eso hay que hablarlo, porque si no hacemos como que lo naturalizamos**. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018, *grifos nossos*)

Deprendemos dos fragmentos acima, a noção de que esses comportamentos estudantis são aprendidos com a família e nos bairros onde as/os estudantes vivem, que em sua maioria, são bairros periféricos. Fazem parte de um “costume cultural”¹⁴², são modos de identificação com grupos e lugares e, por isso, como disse a vice-diretora em entrevista, não podem ser considerados errados. No entanto, dentro da escola que, parece ser considerada como um mundo singular no meio em que as/os estudantes vivem, são considerados comportamentos inadequados (e em alguma medida problemáticos) para esse contexto.

hay cosas que se pueden hacer en un lugar pero no en otro y que **para cada lugar uno tiene que adaptarse**. Distintas formas de hablar distintas formas de parase. Que también tiene que ver con educar. O sea, acá no es solamente matemática y geografía. Porque si así lo fuera, estaría felices y cómodos y todo, pero **hay un montón de otras cosa que los chicos no traen de sus casas**. (...) O sea, en todos los espacios tenemos las formas para vestimos y quizás eso en casa no nos damos cuenta. Por eso **la escuela tiene que mostrar que cada lugar tiene una forma y una vestimenta**. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018, *grifos nossos*)

Por isso, alguns dos projetos escolares da JDP têm por objetivo retirar as/os estudantes da escola e levá-los a outros espaços da cidade aos quais não estão

¹⁴² Expressão utilizada pela vice-diretora em entrevista.

habitados, segundo a instituição. O objetivo é lhes proporcionar contato com outras formas culturais e também ensiná-las/os que nesses espaços estão prescritas determinadas formas de comportamento, que são diferentes das/os quais elas/es estão acostumadas/os.

Muestras que vengan itinerantes, tratamos de que los chicos vayan. Hace dos años el gobierno de la nación hacia acuerdos con el cine, y si bien eran películas argentinas pero el chico que nunca fue al cien, una butaca, un aire acondicionado, una pantalla gigante. Estamos enseñando otra cosa. Compartir con el adulto, sentarte, hacer silencio, escuchar. Hay un montón de cosas, digo que no solo tienen que ver con dar geografía. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018)

Em suma, percebemos que os modos como as/os estudantes se vestem, como se expressam cotidianamente e como resolvem seus conflitos são compreendidos pela escola como parte de um *habitus periférico*, incompatível com os comportamentos escolares e sociais desejáveis.

Diante disso, percebemos que a escola JDP assume com uma das suas principais funções a socialização dessas/es estudantes pobres, dedicando, assim, boa parte de seu tempo escolar a ensinar a elas/es, modos de vida e pensamento muito diferentes dos ensinados por suas famílias¹⁴³. Percebemos que, em contextos de desigualdade extrema essa tensão entre a família e a escola torna-se uma tensão estrutural.

Seja pelo fato de os familiares não terem repertório, isto é, uma cultura escolar¹⁴⁴, ou por falta de estrutura familiar (condição de classe, modo como a família está constituída e seus hábitos)¹⁴⁵, a escola considera que, em muitos dos casos, não pode contar com a ajuda da família no cumprimento dessa função de socialização escolar.

Después los papas, si vos le llenas el papel con esos puntos que les está quitando, las amonestación. Muchos vienen, te lo firman **y sinceramente no les importan**. Entonces ¿Qué hace? Y de última, hace que vos lo saques de la escuela. Porque al dejarlo libre y tengan que rendir toda las

¹⁴³ Na seção posterior veremos que ações são tomadas pela escola para que esse objetivo seja atingido.

¹⁴⁴ Vimos na seção 2.3.2 do capítulo 2 que muitas/os das/os estudantes do 5º ano da JDP são os primeiros de sua família a concluírem o ensino médio.

¹⁴⁵ Sobre isso ler seção 2.3.2 do capítulo 2.

materias, el chico no las rinde. Entonces “te sacas al problema de encima”. Y vuelvo a decirte la educación secundaria en argentina es obligatoria, o sea que lo que no tendríamos que hacer es sacarlo porque el que no está acá adentro con 12 años, lamentablemente esta afuera. Fumando marihuana, robando porque su lugar es la escuela. **El chico que tiene tiempo de ocio y que está afuera de una institución educativa, no está en buenas manos.** (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018, *grifos nossos*)

Dubet e Martuccelli (1998) percebem que, quanto mais próxima a cultura familiar for da cultura escolar, menor serão as tensões nascidas dos encontros das duas socializações. Na escola JDP percebemos que, além de uma tensão cultural, que deriva da diferença entre os valores, práticas, expectativas que sustentam a vida das/os estudantes e suas famílias, e os valores, práticas e expectativas escolares (ACHILLI, 2009, p. 203), há uma tensão relacionada à desigualdade social.

Compreendemos que, a partir de uma perspectiva “etnocêntrica-miserabilista” (DUSCHATZKY; COREA, 2006), a escola JDP assume como sua função: manter as/os estudantes na escola (pois entendem que fora delas as/os estudantes estariam fadadas/os à marginalidade) e transformar os comportamentos, associados à condição social.

Vivir al margen es vivir al margen, el margen es donde no está inscripto, es donde las reglas son diarias, cada uno las impone y todo lo demás y tenés que hacer de una forma determinada para sobrevivir. Yo siempre planteo en el equipo directivo, nosotros en el margen no vivíamos. Porque no sabemos vivir al margen, porque no sabemos de qué se trata, eso es el margen. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018)

Os agentes institucionais escolares assumem, dentro do projeto escolar, a tarefa socializadora dessas/es estudantes e a escola, nesse contexto, se entende como o único lugar possível de realizar a transformação das/os estudantes e ampliar assim seus horizontes de expectativas.

Pero este es el lugar para cambiar porque las instituciones se han perdido. Se han perdido a nivel mundial, la iglesia ya no es más una instrucción, el club ya no es más una institución. Además de última el club junta a los hinchas de ese club, a la iglesia junta a la gente de esa religión. La escuela los junta a todos. Entonces **el cambio de tiene que generar desde acá adentro.** (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018, *grifos nossos*)

Por tanto, percebemos que, mesmo consistindo em uma “escola acolhedora” na JDP também há tensões que são resultados das diferenças culturais e sociais entre a escola e as/os estudantes¹⁴⁶, que se aprofundam com a obrigatoriedade do ensino secundário a partir de 2006.

3.2.2 A transformação por meio do acolhimento, do respeito e do diálogo.

Ao contrário das escolas tradicionais que, na visão das/os estudantes entrevistadas/os (e em alguma medida, também na visão das/os agentes institucionais da escola que foram observados e entrevistados), “expulsam” as/os estudantes periféricos, a escola JDP se propõe acolhê-las/os, mantê-las/os na instituição e transformá-las/os.

Aceitar sem ressalvas a matrícula das/os estudantes, independente de seus históricos escolares; se inteirar dos problemas escolares e extraescolares das/os estudantes e procurar dar conta desses problemas; evitar a expulsão; estimular a construção de relações escolares mais estreitas; etc. são algumas das ações pedagógicas da JDP, que estão pautadas nesse paradigma da inclusão como instrumento de transformação.

Na busca por construir relações mais estreitas e de reconhecimento, a escola utiliza-se de três estratégias: estimular o corpo de funcionários a cuidarem da forma como se relacionam entre si e com as/os estudantes, para que sejam bons modelos a serem seguidos; conhecer as/os estudantes e se dirigirem a elas/es pelo nome; e dar um espaço central ao diálogo.

El trato, buen trato, también es para todo el mundo. El tema de presentarse, del saludo, de las palabras que usamos dentro del aula es para todo el mundo. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018).

Nosotros consideramos que las relaciones personales son fundamentales. Y **tienen nombre**, en instituciones muy grandes uno no puede nombrar a todas las personas. No son el apellido como en universidades o en espacios más grande pero son “Nahuel, María” y eso también ayuda. Porque uno no

¹⁴⁶ No capítulo 2, vimos que a tensão entre a escola e o bairro é resultado das diferenças culturais e sociais entre os moradores de um bairro de classe média e os moradores de bairros periféricos, demonstrando que, tanto dentro, quanto fora da instituição, as tensões que surgem repousam sobre uma mesma base, mas como buscaremos demonstrar nessas páginas, há diferenças no modo como a escola lida com essas tensões e como o bairro lida com elas.

le dice a todo el mundo “pórtense bien”. No, se lo dice a fulano. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018, *grifos nossos*).

De acordo com a vice-diretora, o marco legal de 2006 auxiliou no desenvolvimento dessas práticas institucionais da escola que privilegiam o diálogo e a boa convivência como forma de atingir seus objetivos institucionais e, por isso, a partir de 2006, a escola, segundo ela, sentiu-se mais respaldada a seguir com seu projeto institucional.

Toda la conversación de nuevo pero eso es propio de esta institución abalada por el marco legal. *E: ¿Todo eso pasó después del marco legal? ¿Fue muy importante el marco legal?* Vice-diretora: Si, porque te permite hacerlo con una tranquilidad. El marco legal te brinda la tranquilidad que vos estas haciendo dentro de una **estructura que te dice dialogo, convivencia** y no te saque fotocopia, pero si lo querés, tenés protocolos nacionales de como intervenir. (...) La escuela siempre trabajó de esta forma pero desde que salió el marco uno pudo hacerlo como más tranqui o sabiendo que lo estábamos haciendo bien. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018, *grifos nossos*).

A Ley de Educación Nacional (LEN) foi promulgada no ano de 2006 e substituiu a LFE de 1993. Sob o paradigma da inclusão educativa, a nova legislação reestruturou a educação básica aumentando o número de anos escolares e tornando obrigatória a educação secundária no país.

Com a obrigatoriedade da educação secundária, as escolas, sobretudo as geridas pelo Estado, começaram a atender um número maior de estudantes, principalmente provenientes de setores sociais que anteriormente não haviam acessado a esse nível de ensino.

Uma série de políticas de promoção da igualdade educacional foram desenvolvidas em parceria pelo governo nacional e as províncias, no âmbito do Conselho Federal de Educação (CFE)¹⁴⁷. Essas políticas, de acordo com Bocchio e Miranda (2018), colocaram em foco a necessidade de reformulação do modelo pedagógico, através de novas propostas de ensino, que levassem em conta as escassas ou frustradas trajetórias das/os estudantes na escola secundária.

¹⁴⁷ O CFE é composto por três órgão consultivos: a) El Consejo de Políticas Educativas; b) El Consejo Económico y Social; e c) El Consejo de Actualización Curricular (LEN, 2006, Art.119). Fazem parte destes os representantes provinciais; os representantes gremiais dos empresários e das universidades; e especialistas designados pelos grêmios educacionais e pelo próprio Conselho.

As escolas ficaram responsáveis por executar, através dos recursos que lhes eram repassados, planos, programas e projetos educativos, incluindo estratégias para uma convivência democrática. A Província de Santa Fe desenvolveu, em particular, os Projetos Rodas de Convivência e o Programa de Tutorias que, em consonância com o que prevê a LEN de 2006, foram instituídos a partir de 2009 nas escolas secundárias da província.

As Rodas de Convivência consistem em “espaços de encontros reflexivos”, que devem ocorrer pelos menos quinzenalmente nas escolas públicas de Santa Fé¹⁴⁸. Leva esse nome pois a proposta é que as/os estudantes em roda dialoguem e estabeleçam entre si acordos que visem melhorar a convivência na escola.

Para orientar o diálogo, deve haver uma/um professora/r que, após capacitação, leva o título de tutora/r. O objetivo geral do Programa é que as/os estudantes compartilhem suas percepções sobre os conflitos escolares e proponham resoluções pacíficas.

Na escola JDP as Rodas de Convivência tornaram-se disciplina obrigatória nos dois primeiros anos do ensino médio. No 1º ano são dedicados 80 minutos semanais às Rodas (duas aulas na semana) e, no 2º, 40 minutos (uma aula semanal). Nos outros três anos as rodas são realizadas quando há uma demanda dos agentes institucionais escolares e/ou das/os estudantes.

A tutora ou tutor, de acordo com a vice-diretora da JDP, além de organizar o espaço da roda, acaba sendo fundamental no auxílio ao trabalho das preceptoras. Torna-se, de acordo com a vice-diretora, a imagem do curso, e é a ela/e a quem geralmente as/os estudantes dos primeiros anos do ensino médio recorrem quando há algum problema dentro ou fora da escola. As rodas de convivência são compreendidas pela JDP como espaço da palavra, em uma escola onde, de acordo com a vice-diretora, “o uso da palavra é constante”:

y acá en esta institución en particular, el uso de la palabra es constante. Nosotros siempre decimos en el equipo directivo que se gasta saliva, se gasta saliva, se gasta y se construye. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018).

¹⁴⁸ Estimou-se que em 2012 cerca de 90% das 573 instituições secundárias de gestão pública da província, haviam implementado, cada qual a sua maneira, as rodas de convivência nas instituições de ensino. (Fonte: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=146392).

Na JDP, a configuração curricular das Rodas foi necessária, segundo a escola, para que fosse possível realizar a socialização escolar e transmitir os conteúdos curriculares.

As/os estudantes do 1° e 2° ano são considerados como mais problemáticos, e essa noção parece derivar do fato de que, na visão institucional, estão mais adaptados à cultura familiar e do bairro do que à cultura escolar, principalmente porque o ensino secundário é muitas vezes inédito as suas famílias.

Essa disciplina que institui espaços de diálogos semanais nos dois primeiros anos do ensino secundário, possibilita que o primeiro passo para a transformação das/os estudantes seja dado, “desnaturalizando” certos comportamentos e atitudes considerados problemáticos pela instituição. Privilegia-se, nesse período, o ensino de comportamentos socialmente aceitos mais do que conteúdos curriculares.

Los nuestros generalmente se pelean a la tarde y en la plaza. Entonces eso hay que hablarlo, porque si no hacemos como que lo naturalizamos. Ya está, pasó, seguimos la vida. No, pasó algo que no debería haber sucedido, a ver, charlamos, hablemos, analicemos el tema. Más charlamos, más encontramos posiciones y podemos ir manejando el tema. Y la institución no considera que el tiempo de conversación con el alumno, el tiempo de rueda de convivencia sea perder el tiempo. Nosotros consideramos que ganamos el tiempo en otras cosas. Y vos dirás “pero no diste geografía” y no, charlamos, nos escuchamos, nos dimos el turno para hablar y el que dirige la rueda nunca puede decir “estas equivocado” o “no está bien lo que vos decís”. (...) Ya te digo, si es por hablar y con los años uno los ve. A ver, se valida esto de que el tiempo no se perdió. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018).

As rodas de convivência consistem no principal espaço institucionalizado de acolhimento, respeito e diálogo da escola, porém, percebemos que, cotidianamente, havia por parte da instituição, inúmeras tentativas em resolver os conflitos escolares, por meio de conversas e negociações, evitando ao máximo a expulsão das/os estudantes.

La educación secundaria en el país es obligatoria, eso deberíamos entenderlo para largar. Después de ahí, vemos que actitudes debemos modificar, como podemos como institución acomodarnos a las cosas que los chicos traen. O sea, es todo un proceso continuo, diario, dinámico, flexible. Ellos saben que hay cosas que no se negocian, uno es pegarse, no se negocia. Tampoco quién pegó primero, no nos interesa. O sea, en eso no hay negocio. Y en el insulto. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018).

Nos casos de problemas considerados pela instituição como sendo inegociáveis, como, por exemplo, as agressões verbais e físicas, a sanção prevista é a suspensão por dois dias. A suspensão é interpretada pela equipe diretiva, não apenas como uma ação punitiva, mas, também, como uma atitude de cuidado com relação às/aos estudantes envolvidas/os na briga e às/aos demais estudantes da escola.

Após esses dois dias, as/os estudantes voltam a escola acompanhados de dois responsáveis, e em conjunto com a direção, as/os estudantes e os responsáveis firmam um acordo de conduta. Isso é possível de ser realizado, de acordo com a vice diretora, pois o diálogo, que é algo próprio da JDP, está respaldado pelo marco legal (nacional e provincial).

Nesse sentido, também, a escola JDP entre 2015 e 2016 se propôs a discutir e revisar junto com as/os estudantes as regras de conduta e convivência escolar¹⁴⁹. Parte do processo de discussão e reformulação foi realizado nas rodas de convivência ou em jornadas que ocorreram durante várias semanas, nos horários de aula, em dia e hora determinados pela direção, onde todas/os estudantes das turmas participavam, cada qual com sua turma e, com uma/um docente mediando. Ao final, as/os estudantes entregavam sistematizadas as propostas que haviam sido discutidas.

y la idea era en que en ese momento los docentes que acompañaban a los alumnos en aquel momento, no podrían decir absolutamente nada, aunque lo que estaban discutiendo los alumnos vaya totalmente en contra que ellos pensaban, solamente los alumnos tenían que charlar de eso. (Fragmento da entrevista realizada com o professor de história no dia 10/05/2018).

De acordo com o professor de história, a participação foi massiva e muitas propostas foram elaboradas, mas que sem sombra de dúvidas, a que mais gerou debates e proposições foi a questão do vestuário e, por isso, as/os professores que ficaram responsáveis em sistematizar as diversas sugestões, resolveram começar por essa questão.

Entones, por ejemplo, un cambio fue que se ampliaba la indumentaria por la cual se podría venir a la escuela. Inclusive se ampliaba la gama de colores,

¹⁴⁹ Discussão e revisão que foram propostas pelo professor de história, cujas aulas foram observadas, que estão respaldadas pelas normativas nacionais e provinciais, acerca da convivência escolar.

porque antes siempre era el color blanco, remeras lisas. Ahora se ampliaba el color negro y el color rojo. No es que se alguien viene con otra indumentaria te echan, te mandan a tu casa., pero, bueno, siempre se trata de respetar eso. (Fragmento da entrevista realizada com o professor de história no dia 10/05/2018).

A vice-diretora explicou em entrevista que outra conquista do atual código de convivência da escola foi a adoção de uma redação menos proibicionista, e que nas discussões que ocorreram sobre as regras de convivência, em vez de, apenas informar que haviam atitudes e comportamentos inegociáveis na escola, explicar o porquê elas não eram permitidas.

Si, y dejar de escribir no. Por ejemplo “no usar tal cosa, prohibido...” el no y el prohibido no, sino que redactarlo desde otro lugar. Como por ejemplo “acordamos”. (...) Exactamente. Pero redactarlo desde otro lugar. Por eso te digo, si vos ves “no pisar el césped” te dá ganas de pisar. Entonces ese no, evitarlo. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018).

Tive acesso as atuais regras de convivência da escola¹⁵⁰ e, diante das narrativas da vice-diretora sobre como havia sido o processo de reformulação desse documento, me surpreendeu seu tamanho, que eu esperava ser muito maior, mas que possuía apenas duas folhas, e suas proposições, que praticamente resumem-se às orientações acerca do vestuário e do comportamento dentro da escola.

Em relação a essas destacamos que não estão permitidas na escola: brigas, pintar o cabelo, usar maquiagem, usar brincos e/ou piercing, usar calça jeans rasgada, usar legging¹⁵¹; e recomenda-se: usar as cores vermelho, preto e branco, fazer a barba e usar o cabelo preso. O avanço em termos de vestimenta resume-se a ampliação da gama de cores que podem ser utilizadas na escola, anteriormente

150 O documento com tais regras encontra-se no anexo dessa tese.

151 Regras que constam no documento da seguinte forma - Presentación formal acorde el ámbito escolar: *Jeans (sin roturas) y chomba o remera de la escuela o comunes (los colores que se pueden usar son blanco – rojo y negro) SIN escritos, o sea, lisas. *No se permite el uso de calza y buzo. Solo em el invierno se podrá usar buzo negro o azul (varones y mujeres). (...) *Se deberá llevar el cabello prolijo (sin que tape todo el rostro) y sin tintura de colores. Sin barba, sin maquillaje y sin aros ni piercing. Encontramos entre as Considerações institucionais sobre a disciplina a seguintes orientações: 4) También serán consideradas las siguientes conductas que atentan contra una convivencia saludable dentro de la institución: d- tener vocabulario inadecuado hacia compañeros y/o personal de la escuela (violencia verbal); amenazar a un/a compañero/a o cualquier otro miembro de la comunidad educativa; ejercer violencia corporal tanto em juegos o em peleas o discusiones. Cualquier acto discriminatorio que afecte a su par. Essas e outras orientações estão presentes no documento que está nos anexos dessa tese.

era somente a cor branca, a partir da reformulação do código foram autorizadas a utilização de camisetas nas cores vermelha e preta¹⁵².

Na entrevista com o professor de história, que foi posterior a entrevista com a vice-diretora, procuramos compreender essa questão. Nela o professor informou que o processo de discussão foi “*un lindo proceso democrático de participación*”, entretanto, as regras de conduta atuais não contemplavam todas as discussões e, por isso, haviam coisas que estavam “*caducas*”, e que era necessário retomá-las, para incluí-las no documento escolar. No entanto, entendia que diante dos inúmeros projetos e problemas que a escola tem que lidar cotidianamente e com uma centralização do poder por parte da direção, o processo de reformulação total e contínua das regras não avançava.

Pero, quizá tenga que haber con la concentración del poder de tomar decisiones de la dirección, que por ahí puede jugar en contra en avanzar en los procesos, en donde me parece que sería interesante delegar y confiar en otros grupos que ellos también pueden seguir supervisando, pero no necesariamente tienen que estar digamos presentes, adentro, masticando el asunto. Pueden sobrevolarlo, pueden supervisarlo a la distancia, para que eso pueda continuar. Si todo se concentra en la dirección, va a hacer muy difícil que se pueda a avanzar (Fragmento da entrevista realizada com o professor de história no dia 10/05/2018).

Além das questões comportamentais, outro problema levado em conta pela escola, antes da transmissão dos conteúdos curriculares é a questão do déficit apresentado pelas/os estudantes que chegam a JDP em relação aos saberes escolares básicos, o que exige da escola, de acordo com a vice-diretora, estruturar seu currículo buscando criar condições para o aprendizado de habilidades escolares básicas e essenciais.

(...) La escuela hace dos años que trata de que en primero se trabaje un trimestre con habilidades. Una habilidad es por ejemplo saber usar un diccionario. Encontrar el significado acorde al texto que estás leyendo. Vos me vas a decir “eso es de primaria” pero si en la fundamental no me lo

¹⁵² A ampliação da gama de cores das camisetas é considerada pela vice-diretora uma das grandes conquistas das/os estudantes. “Allí es donde salió, por ejemplo, que los chicos no solo querían el blanco en su vestimenta, sino también el negro y quizás el rojo. Entonces desde ese momento la vestimenta de la institución, siempre en colores lisos, puede usar los tres colores. Pueden tener su remera blanca, su remera negra o su remera roja. Parecen pequeños logros pero para los chicos son significativos. Porque por ejemplo, el chico que se identifica con un grupo de rock o algo, le gusta el negro. El blanco es sucio para las mamás y qué sé yo, entonces por ahí, el rojo dura un poquito más. Entonces esos pequeños logros a ellos le sirvieron”. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018).

enseñaron, yo en algún momento del recorrido tengo que aprenderlo. Si nosotros consiguiéramos que esos primeros tres meses reforzar todo eso, las tablas, hacer un triángulo, recortar, estaríamos **amasando para después meter contenido**. Pero bueno, eso también lleva un proceso con un profesor. Un recorrido lento, que ya al nene de primero año no puedas darle todo esto para leer, quizás tengas que darlo en tres veces. Y que después si, después de esos tres meses o tal vez seis. **Pero un tiempo para otra cosa, para no el contenido o los temas que sean los propios del año**. Pero vos me vas a decir “pero en el curso hay gente brillante” pero bueno, a esa gente le das el libro directamente. Pero bueno, **vamos a tener que aprender a trabajar con la diferencia del grupo**, y eso lleva tiempo. Mucho tiempo. Porque vuelvo a decir el profesor esta acostumbrado que viene con su librito, que da este tema. Nosotros a los profes de primer año le hemos pedido, que escriban la fecha en el pizarrón, que borren lo escrito en el pizarrón, que no empiecen con lo escrito en la clase anterior, que le enseñen a colocar el nombre en el margen, a enumerar las hojas. Y vos me dirás “lo tendrían que haber aprendido antes” pero bueno, no lo aprendió, lo aprende ahora. Copiar el nombre de la materia en el margen de la hoja también porque por ahí me confundo entre la historia y la geografía. Entonces para que el chico tenga un orden pero eso está en proyecto. Veremos. Está en camino. Vamos yendo. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018, *grifos nossos*).

Bernard Lahire (1997), quando estudou os casos improváveis de sucessos escolares nos meios populares, indicou a importância que têm as organizações domésticas mais racionais (linguagem, gestão do cotidiano, racionalização do tempo) para os sucessos escolares de estudantes imersos em um contexto de extrema desigualdade social. Na JDP, percebemos que, além da necessidade de transformação dos comportamentos estudantis, por parte da escola, que se dá a partir do controle sobre a vestimenta, os adornos, o palavreado, entre outros, a diretora nos informa que as/os estudantes dos primeiros anos possuem uma dificuldade de aprender a aprender, que a escola compreende, deve também ser transformada. A escola procura solucionar esse déficit a partir do ensino de habilidades básicas, como: aprender a tomar nota, a diferenciar as disciplinas, a racionalizar o caderno como um espaço de memória da aula, entre outras.

Percebemos assim que as ações escolares da JDP visam atingir um objetivo principal, que é o de transformação dos comportamentos socialmente aceitos e também dos comportamentos escolares das/os estudantes, considerando que isso ampliará suas possibilidades de vida. Para que esse objetivo final seja atingido é necessário que os agentes institucionais escolares sigam o projeto escolar, que depreendemos da fala da vice-diretora, prescreve as seguintes ações: acolher, manter, ensinar e transformar.

De acordo com a vice-diretora, o projeto escolar da JDP, que a equipe diretiva atual¹⁵³ busca executar é difundido e comumente conhecido por todas/os funcionárias/os.

el mensaje de hace muchos años del equipo directivo es claro. Entonces te guste o no, vos sabes cuál es la visión. Eso ayuda muchísimo al docente. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018).

Isso justificaria certa homogeneidade nas ações dos agentes institucionais escolares, que seguem um projeto institucional, o que não significa que não existam discordâncias e uma constante reflexão sobre as ações, os projetos e os problemas da escola. Os principais espaços institucionais de reflexão das/os docentes são as assembleias e as escuelas abiertas¹⁵⁴.

Os acordos que, segundo a vice-diretora, são firmados por meio do diálogo, e as transmissões das decisões tomadas em relação às ações escolares, mais amplas ou específicas (em relação às disciplinas curriculares), ocorrem dentro de uma lógica institucionalmente estabelecida. Aquelas/es funcionários/as que chegam à escola depois dos acordos firmados, como por exemplo, as/os professoras/es substitutas/os, devem seguir o foi determinado anteriormente.

(...) o sea las 3 trabajamos siempre acá. O sea, llevamos la impronta y cada una desde su forma de ser. Desde todo, desde su forma de vestirse, desde cómo hablar, desde la llegada a los alumnos desde distintos lugares y todo lo demás siempre nos interesó la escuela. Somos de JDP, tenemos un amor propio instalado a la escuela. **Siempre a la defensiva, a la protección, a como pensar algo distinto.** (...) tratamos siempre que los acuerdos sean por departamentos o secciones (...) Entonces al nuevo "mira, acá está el acuerdo del departamento" o sea, no es de a un loco que se le ocurrió, sino que todos los profesores dicen esto. Porque vos imagínate que cuándo lo terminaste de acomodar, otra vez viene gente nueva y así. Entonces no,

¹⁵³ Conformada pela diretora e duas vice-diretoras. A diretora e a vice-diretora que nos concedeu entrevista estão à frente da instituição há cerca de 10 anos. A vice-diretora é considerada pelas/os estudantes e professores como a cara da JDP e, por isso, a entrevista foi realizada com ela, que desde o convite foi muito solícita.

¹⁵⁴ Ao total durante o ano de 2018 foram realizadas três Escuelas Abiertas na escola JDP, tive a oportunidade de observar todas elas. Escuela abierta é um Programa de formação continuada de docentes do governo de Santa Fé, que foi criado em 2014. Realizado dentro da escola, no horário de trabalho, tem por objetivo consistir "em um espaço para que os docentes possam refletir sobre seus desafios, produzir instrumentos de avaliação de diferentes situações e propor formas de intervenção". É uma normativa que está relacionada com a Resolución 201/2013 do Consejo Federal de Educación e com a Resolución 2751/2013 do Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (Fonte: <https://www.santafe.gob.ar/index.php/web/content/view/full/205002> e [https://www.santafe.gob.ar/index.php/web/content/view/full/205076/\(subtema\)/205002](https://www.santafe.gob.ar/index.php/web/content/view/full/205076/(subtema)/205002)).

siempre a principio de año acuerdos. Que se va hacer, como lo vamos a hacer, que se va a evaluar, cuales son los contenidos más importante para primer año(...) Entonces el que viene, se va y se sienta con sus compañeros y sorbe estos acuerdos que hay que trabajar. Después el año que vienen cuando larguemos el año ¿qué propuesta tenés? El año pasado trabajaste con los acuerdos ya establecidos, ahora unite y decí qué querés acordar vos, que querés sacar. Pero cuando estamos embalados, estamos embalados, tenés que subirte al tren e ir con nosotros. No es que no escuchamos pero digo, si nos ponemos a cambiar en julio, las pobres creaturas que están dentro de las aulas los terminas de enloquecer. Entonces no, tiene que haber una lógica. **Eso es lo que tiene la estructura de la institución, tiene que tener una lógica.** (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018).

Através das observações e das entrevistas, percebemos que cada agente escolar administra essas lógicas do sistema escolar a sua maneira e dessa forma constroem suas experiências e também suas imagens na instituição. Entre a equipe diretiva, apesar de concordarem com o projeto educativo, há diferenças de posicionamentos que percebemos, estão ligados à questão da personalidade e da posição social que ocupam¹⁵⁵.

A diretora encarna a ordem e a disciplina, já a vice-diretora assume uma postura mais maternal e compreensiva. Percebemos assim, como observaram Dubet e Martuccelli (1998) que, na equipe diretiva, há uma divisão do trabalho entre a repressão e a escuta.

Em linhas gerais, as preceptoras, além da orientação pedagógica, desempenham uma função assistencialista, ou seja, procuram sanar, sobretudo, as necessidades materiais básicas apresentadas pelas/os estudantes e também fornecer-lhes apoio emocional.

As/os professores têm que se adaptar à realidade escolar e muitas vezes delegar um lugar secundário aos conteúdos curriculares de suas disciplinas e serem mais flexíveis em relação às avaliações e às exigências¹⁵⁶.

¹⁵⁵ Voltaremos a essa questão nas Considerações finais dessa tese.

¹⁵⁶ Veremos como as/os estudantes elaboram seus sentidos em relação aos agentes institucionais escolares na próxima seção desse capítulo. Seus sentidos nos ajudaram na análise interpretativa que fizemos da divisão do trabalho entre os agentes escolares.

3.2.3 As conquistas e as dificuldades da JDP, do ponto de vista institucional

Apesar das muitas ações escolares que visam acolher e manter as/os estudantes na escola, a JDP apresenta um índice elevado de evasão escolar, refletido na forma como estão estruturadas as turmas na instituição. A escola tem seis turmas de 1º ano, seis turmas de 2º ano, quatro turmas de 3º ano, três turmas de 4º ano e três turmas de 5º ano. *“Vos fijate que son 6 primeros, 6 segundos, 4 terceros, 3 cuartos y 3 quintos ¿Por qué? Porque hay tres modalidades distintas, sino quizás ni tuvieran las tres”*. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018). De acordo com a vice-diretora, apesar de uma perda progressiva no número de estudantes, a grande evasão ocorre no 1º ano da secundária.

Segundo ela, cada uma das seis turmas de 1º ano possui em média 28 estudantes matriculadas/os e na passagem do 1º ano para o 2º ano, cerca de 50 estudantes deixam a escola (o que equivale a quase duas turmas inteiras de 1º ano), dessa forma, as seis turmas de 2º ano possuem menos estudantes em sala. No entanto, é importante lembrar que a escola recebe muitos estudantes de outras instituições escolares que efetivam sua matrícula em diferentes anos, o que acaba equilibrando um pouco o impacto da evasão nas turmas dos anos seguintes.

No período de nossas observações, as três turmas de 5º ano em 2018 possuíam em média 20 estudantes cada uma. Portanto havia, na época, uma diferença de quase 300% entre o número de estudantes matriculados no 1º ano e o de matriculados no 5º ano.

De acordo com a vice-diretora, esse é um problema que a escola busca enfrentar e uma das ações escolares, nesse sentido, é justamente o acolhimento e o ensino de habilidades comportamentais e escolares básicas às/aos estudantes de 1º ano, reduzindo a distância entre o espaço escolar e estudantes.

No entanto, o problema da evasão escolar persiste e, segundo a vice-diretora, a escola, consciente disso, tem como objetivo: seguir com sua visão institucional; continuar com suas ações escolares, que precisam de tempo para demonstrarem resultados; e pensar em outras ações/estratégias que estejam de acordo com a proposta da escola.

O objetivo final da escola JDP é transformar essas/es estudantes, mas quando elas/es evadem da escola, a sensação que fica para a instituição, segundo a vice-diretora, é que a escola está enganando a si e a essa parcela que evade e que, de acordo com a vice-diretora, irão se perder, pois ao saírem da escola, voltarão ao seu círculo, onde há todo um padrão que se repete:

¿Qué estamos haciendo? Estamos estafando porque hay toda una franja que se perdió y lamentablemente sabemos donde va a terminar. Quizás no el 100% pero una gran parte. Porque es muy difícil salir del círculo porque las señoritas terminan con bebés a edad muy temprana de la misma forma que lo hizo su madre, que lo hizo su abuela. **No está mal pero ese proyecto de vida es algo que trabajamos constantemente.** El futuro, pero el futuro es acá a dos horas, no acá a 10 años. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018, *grifos nossos*).

Segundo a direção, muitos dos que evadem da escola, assim o fazem por problemas sociais e familiares; por rebeldia, própria da adolescência; e/ou por não adequação aos propósitos institucionais.

A vice-diretora nos informou em entrevista que, curiosamente, a maioria das/os estudantes da JDP que abandonam a escola, são estudantes que saíram da primária e optaram por matricular-se nessa escola para cursarem o ensino médio, ou seja, a evasão é maior entre estudantes da própria escola¹⁵⁷. Por outro lado, aquelas/es que se matriculam na escola vindo de outras instituições de ensino médio, em geral, permanecem na escola e terminam o 5º ano. Esse é o caso de 16 das/os 20 estudantes entrevistadas/os¹⁵⁸.

A ver empiezan a decir pero acá esto, acá lo otro, pero cómo se charla acá, allá ya me hubieran echado. El que engancha, termina. Muchos se nos caen. Con esta realidad social muchos se nos caen en primero. O sea, que fíjate que nuestra matrícula, los nuestro que se escribieron en primer año, pocos llegan a quinto y los que vinieron, llegan a quinto. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018).

¹⁵⁷ Dado levantado em entrevista com a direção da escola.

¹⁵⁸ São sete as/os estudantes do 5ºB que estudavam em outras escolas tradicionais da cidade, reprovaram mais de uma vez, ou foram convidadas/os a se retirar. Quatro estudantes entrevistadas/os eram oriundas/os de outras instituições tradicionais da cidade, reprovaram uma vez e alegaram terem escolhido, por motivos pessoais diversos, saírem dessas escolas e se matricularem em outra instituição de ensino. Dois estudantes, que estudavam em outras duas instituições reconhecidas da cidade, abandonaram o 1º ano e quando voltaram a estudar, escolheram ir para outra instituição. Dois estudantes com trajetórias escolares regulares estudavam em outras escolas, mas decidiram, segundo eles, por motivos pessoais, mudarem de escola. Um estudante, também com trajetória escolar regular, é oriundo da província de Chaco. Dos 4 estudantes que optaram pela JDP desde o 1º ano da primária, três possuem trajetórias escolares regulares e uma estudante reprovou o 3º ano na JDP.

Braslavksy (2019), em seu estudo realizado nas escolas da cidade de Buenos Aires, acerca da trajetória escolar das/os estudantes, percebeu que há uma relação entre: condição social das/os estudantes; circuito de escolaridade primária (ou seja, pressupõe que no interior do sistema educacional há escolas com diferentes qualidades); e acesso e trajetória escolar na escola secundária. Ou seja, entende que, o setor social ao qual pertence a/o estudante e o tipo de escola primária que ela/e estudou, influenciam nas probabilidades de matrícula na escola média (isso diminui com a obrigatoriedade do ensino médio na Argentina) e no tipo da escola média onde se faz a matrícula e como será a sua trajetória dentro da instituição (no contexto atual e na realidade que observamos esse último fator é o que mais nos interessa).

Compreendemos que essa análise pode nos ajudar a entender as diferenças existentes entre as trajetórias escolares de estudantes que optaram pela JDP assim que saíram da primária, mas que não continuaram seus estudos na instituição¹⁵⁹, e as/os estudantes que se matricularam após “problemas” em instituições tradicionais de ensino médio, onde anteriormente estudaram¹⁶⁰.

Consideramos a possibilidade de que, estudantes de setores populares, que durante sua trajetória de vida muitas vezes foram negligenciados por diferentes instituições sociais: Estado, família, escola, entre outras, optem por matricular-se, pois é obrigatório, em escolas de ensino médio conhecidas como escolas populares, periféricas e marginalizadas. Entretanto, o que muitas vezes termina ocorrendo é que essas/es estudantes acabam abandonando a escola precocemente, seja por necessidade ou por outros motivos (não verem sentido, nem utilidade nisso; não se adaptarem; não quererem; entre outros).

Por outro lado, percebemos que há na escola e, principalmente, entre as/os estudantes entrevistadas/os, um número considerável de estudantes que chegam a JDP após experiências escolares em escolas públicas de ensino médio, consideradas tradicionais em Rafaela. Em entrevista, percebemos que na maioria

¹⁵⁹ Não entrevistamos esses estudantes e, portanto, não sabemos como suas vidas seguiram após terem evadido da JDP. Por isso, compreendemos as limitações dessa análise, que acaba levantando mais hipóteses do que respondendo perguntas.

¹⁶⁰ Estamos fazendo referência especificamente aos estudantes entrevistadas/os.

dos casos a escolha pelas escolas foi orientada por um ideal, seja por parte das/os estudantes, seja por parte dos seus pais, de que essas escolas eram melhores e que, por isso, lhes possibilitaria um futuro melhor (principalmente as escolas técnicas).

No entanto, notamos que, nessas escolas, as/os estudantes relataram dificuldades de adaptação, tanto no sentido acadêmico, como no sentido relacional. Com relação a esse último sentido, nas entrevistas, muitas/os das/os estudantes indicaram que se sentiram, por diversas vezes, discriminadas/os nessas instituições de ensino. Percebemos que, elas/es chegaram a JDP possuindo um histórico de reprovações e expulsões por conta do mau desempenho e/ou por mal comportamento (sendo o principal exemplo as brigas, e em um caso, o furto).

Em entrevista, as/os estudantes indicam que na JDP, apesar das dificuldades, adaptaram-se melhor ao contexto escolar e conseguiram chegar ao último ano da secundária, alguns sendo, inclusive, considerados pela escola como casos de sucesso.

A vice-diretora avalia que aquelas/es que permanecem na escola JDP se transformam (e, assim, cumpre-se o objetivo da instituição). Uma prova disso seria as diferenças comportamentais apresentadas entre as/os estudantes de 1º ano e os de 5º ano da instituição.

No entanto, manter-se na escola, nesse contexto, consiste em um trabalho árduo tanto para a escola, como para as/os estudantes. É muito exigido dessas/es que se adaptem ao contexto escolar e convertam seu modo de vida e pensamento, a partir dos códigos de conduta que são ensinados pela escola. E isso parece ser muito mais difícil para as/os estudantes de 1º ano do que para os de 4º e 5º ano, por diferentes motivos: maturidade cognitiva; escolar (e social, em alguns dos casos); rupturas ou conformismos com as dimensões que estruturam o sistema escolar, entre outros (DUBET; MARTUCCELLI, 1998).

Mapeamos a partir das observações, das entrevistas e da análise dos documentos da escola que os princípios mais gerais da instituição conformam um projeto escolar que visa o acolhimento, a contenção material (e às vezes afetiva), a educação (de valores sociais e morais, de habilidades escolares básicas e de conteúdos curriculares), para atingir um objetivo claro e específico: a transformação

das/os estudantes que, de acordo com a visão institucional, lhes ampliará suas possibilidades de vida.

Compreendemos que o estigma de “uma escola de negros”, apesar de discursivamente ser negado pelos de dentro da instituição, estrutura seu projeto de escola e define a natureza de suas ações escolares; os vínculos que estabelecem com as/os estudantes; e os sentimentos em relação às/aos discentes.

O sistema disciplinar da JDP procura reprimir, mesmo que de maneira conciliatória, ou seja, buscando acordos, todas as condutas que são reconhecidas como dos “negros”, sob os quais predominam a imagem da pobreza, vinculada a imagem da desorganização social e da violência.

As condutas populares das/os estudantes, mesmos as mais triviais, e as suas famílias (como são constituídas, as decisões, hábitos e costumes), são rapidamente percebidas como patológicas, e isso se explica pelo fato de que os modelos e maneiras de vida das/os estudantes são distintos dos modelos das classes médias (cuja a maioria dos agentes escolares pertencem) e das expectativas da escola. Há, assim, por parte dos agentes escolares um etnocentrismo das classes médias “frente a um mundo popular que se tornou estrangeiro” (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p. 226).

O objetivo da JDP é delinear na escola um outro mundo onde as/os estudantes estarão “obrigados” a adotarem determinadas condutas consideradas melhores (DUBET; MARTUCCELLI, 1998).

A escola JDP se propõe a receber as/os estudantes periféricos, e mesmo que de modo conciliatório, ainda sim, sob os códigos de uma cultura escolar que seguem sendo muito distintos dos códigos da cultura popular e periférica. Aquelas/es que não se adaptam, pelos motivos que forem, são considerados pela escola, pela sociedade e, às vezes também por elas/es mesmos, como fracassadas/os.

Por outro lado, são compreendidos como sucesso, aquelas/es estudantes que se adaptam à realidade escolar, suas normas, julgamentos e comportamentos. Isso é visível para a instituição, sobretudo, a partir dos comportamentos que começam a ter.

A este lo **rescatamos** de la técnica en segundo y no le querían dar lugar. **Acá es un señor.** Por eso también, uno cuando charla, les dice que se les otorga la oportunidad del banco es eso. Uno escribe acá desde cero, lo que hiciste antes ya está. Uno puede seguir con la misma actitud y seguir escribiendo mal o empezar la historia desde cero. (Fragmento entrevista concedida pela vice-diretora da escola no dia 02/05/2018, *grifos nossos*).

A partir de agora, na próxima seção, buscaremos compreender como as/os estudantes de 5º ano da JDP vivenciam esses dispositivos escolares, captam, compõem e articulam as diversas dimensões do sistema escolar. Compreendemos que a partir disso, conseguimos entender como elas/es constroem suas experiências e a elas/es mesmas/os dentro da instituição. E, dessa forma, poderemos compreender os sentidos da JDP para elas/es e, ao final, responder à pergunta que nos orientou até aqui: em que medida, e de que forma, a categoria *negro* e *branco* influenciam na construção dos sentidos da escola e nas experiências escolares dessas/es estudantes?

3.3. AS EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS DA ESCOLA DAS/OS ESTUDANTES DA JDP

Compreendemos que a escola não consiste em ser meramente um sistema de integração social e econômica, mas sim, que existem diferentes lógicas de ação, que a estruturam, e essas lógicas são administradas pelos indivíduos na experiência (DUBET; MARTUCCELLI, 1998).

Nas seções anteriores deste capítulo, procuramos compreender quais as diferentes lógicas de ação da JDP e percebemos que nessa escola são priorizadas as lógicas de integração e de socialização que, em grande medida, estruturam esse sistema escolar.

A partir de agora procuraremos compreender como as/os estudantes manejam essas lógicas de ação e constroem suas experiências e os sentidos na e sobre a JDP.

Assim como nos descreveu a vice-diretora em entrevista, e como diversas vezes escutamos em campo, percebemos que a escola JDP é considerada como uma escola acolhedora pelas/os estudantes do 5º ano que foram entrevistadas/os. Em várias narrativas era exposta a ideia de que nessa instituição haviam encontrado

um lugar de acolhimento, onde se importavam com elas/es e onde eram escutadas/os. Notamos uma regularidade discursiva nas falas das/os estudantes que, ao falarem sobre suas experiências escolares atuais, opunham elas às experiências escolares anteriores.

y acá, yo también digo que acá son más, es más chica la escuela, te prestan más atención y yo había tenido muchos problemas y necesitaba que alguien que me escuche y en esta escuela siempre me dieron un montón de bola. Me ayudaron un montón. Y nada. Para mí la escuela Normal no es nada en comparación de esta (Fragmento entrevista 01, realizada no dia 09/10/2018, com a estudante Marina, 19 anos, residente do bairro Mora, ex-aluna da Escuela Normal).

Como vimos anteriormente, tanto no capítulo 2, como nas seções anteriores desse capítulo, a escola JDP não foi a primeira escolha da maioria das/os estudantes entrevistadas/os. No capítulo 2 vimos que, ao serem questionados sobre esse fato, as/os entrevistadas/os expuseram que, anteriormente, possuíam a mesma imagem estereotipada e estigmatizante, que a maioria das/os moradores da cidade possuem da escola e que por medo, naquele momento, não a escolheram.

Ao serem questionadas/os sobre o que mudou para que após as experiências em outras escolas, escolhessem a JDP, as/os entrevistadas/os informaram que a decisão pela escola foi circunstancial, pois essa era, segundo a Secretaria de Educação, a única escola pública da cidade com vagas disponíveis. Apenas uma estudante narrou que lhes deram a opção entre a JDP e a escola Mahatma Gandhi, e que entre essas duas preferiu ficar com a JDP. A escola Mahatma Gandhi também é uma “escola de negros” em Rafaela, mas está em um “bairro de negros”, afastada do centro.

As/os estudantes confessam em entrevista que ficaram apreensivos com a ideia de estudarem na JDP, pois tinham medo, principalmente, de serem vítimas de violência¹⁶¹. No entanto, relatam que, aos poucos, essa noção de que a escola JDP é uma “escola de negros” foi se transformando. No lugar de “perigosa” a escola começa a ser entendida como acolhedora e generosa pelas/os estudantes que iniciaram suas trajetórias na JDP, após experiências escolares anteriores em instituições secundárias da cidade.

161 Ver trechos das entrevistas com as/os estudantes que estão na seção 2.3.2 do capítulo 2.

De modo geral, as entrevistas mostram como as/os estudantes se sentem tratados como iguais pela maioria das/os agentes institucionais escolares da JDP e como isso é entendido por elas/es como uma particularidade dessa escola, tendo em vista que a maioria veio de outras instituições nas quais se sentiram mal tratadas/os ou subjugados¹⁶². Nos fragmentos abaixo aparecem as ideias, que vem de encontro com a fala da vice-diretora em entrevista em relação às ações escolares, de que as/os professores na JDP tratam bem as/os estudantes, conhecem elas/es pelos seus nomes e são mais abertos ao diálogo, ou seja, são mais comunicativos.

E: Y dime una cosa ¿Qué más distinto tiene la Normal de JDP? Pablo: El trato de los profesores. E: ¿Por qué? Pablo: Acá te tratan bien. (Fragmento entrevista 18, realizada no dia 09/11/2018, com o estudante Pablo, 19 anos, residente do bairro Villa Rosas, ex-aluno da Escuela Normal).

E: acá, los directivos, los profes, las preceptoras, son muy distintos de los de allá? Eugenia: los profes me parecen buenos, todos. E: acá? Eugenia: Sí. Me parecen más, como se diría, más así, comunicativos? E: más cercanos? Eugenia: más cercanos. En la otra escuela como ellos tienen tantos cursos, tantas cosas, como que, sos solo un alumno más. Ni siquiera saben tu nombre, nada. En cambio acá no, son más cercanos. (Fragmento entrevista 07, realizada no dia 16/10/2018, com a estudante Eugenia, 18 anos, residente do bairro Barranquitas, ex-aluna da Escuela de Comercio).

Com efeito, uma das ações escolares que citaram repetidamente em entrevista, e que nos parece ter contribuído para a construção do novo sentido que a escola foi adquirindo para elas/es, é a forma como são tratadas/os. Diferente das outras escolas onde eram conhecidos pelo número da chamada, e quando muito, pelo sobrenome, na JDP afirmam que todos os agentes institucionais escolares as/os conhecem pelo seu nome, inclusive a diretora, algo que consideram importante e surpreendente. Uma atitude que, de acordo com elas/es, os fazem sentirem-se valorizados e pertencentes a esse espaço, que ganha para alguns, a característica de lar.

Como yo siempre digo es muy diferente, yo acá me siento (pausa) en mi casa, yo por ejemplo nunca tuve problema acá, pero, acá, porque siempre se dice si tu directora te conocés, te conocés porque tenés problema, y realmente yo nunca tuve problemas con nadie y un día yo tuve que leer y la directora me dijo. Y yo digo: ¿¡Como sabe mi nombre!? Sabe, sabe todo de mí. Un día mi mamá tuvo que venir a buscar una beca y le dice: ¿se mudaron? Y digo: ¿como sabe? Sabe de todo. Me quedé, sabe mi nombre,

¹⁶² Sobre isso, ler seção 2.3.2 do capítulo 2.

me sentí importante. (Fragmento entrevista 05, realizada no dia 11/10/2018, com a estudante Yamile, 20 anos, residente do bairro Central Cordoba, ex-aluna da Escuela Nacional).

Te apoyan mucho *E: ¿Quién apoya?* Pablo: Los directivos... los directivos, los preceptores. Allá en la otra escuela vos allá sos un número *E: ¿Ah sí?* Pablo: Sí. Imagínate que que fui a ver con el director me preguntaba a mi como me llamaba y mi apellido... acá de memoria se lo saben... si, y saben de cada uno . *E: ¿Eso te gusta o no te gusta?* Pablo: Sí, no me gustaría que me traten como un numero... ya sé que es una escuela grande pero como voy a llegar al director que se supone que tiene que tener todo controlado y me pregunta ¿Vos como eras? ¿Cuál es tu apellido y tu nombre? (Fragmento entrevista 18, realizada no dia 09/11/2018, com o estudante Pablo, 19 anos, residente do bairro Villa Rosas, ex-aluno da Escuela Normal).

Outra ação escolar citada em entrevista e que também parece ter contribuído para o processo de construção do sentido de uma escola acolhedora e generosa é como as/os agentes escolares, principalmente as preceptoras e equipe diretiva (especialmente a vice-diretora que entrevistamos), se preocupam com os problemas que lhes aflige, não apenas os problemas escolares, mas também, e sobretudo, os problemas que não estão necessariamente associados com a escola.

As/os estudantes contaram, em entrevista, que a escola JDP, por meio do diálogo, procura tomar conhecimento de seus problemas e ao se inteirar deles, não os ignora, procurando ajudá-las/os a resolvê-los. Nada disso é tomado pelas/os estudantes como controle, mas sim, como reconhecimento da individualidade. Algo que é considerado exclusivo da JDP¹⁶³, pois afirmam que em outras escolas de nível secundário não havia essa preocupação em mapear os problemas pessoais e que quando esses se tornavam visíveis para a instituição, a orientação era a de que fossem resolvidos fora da escola.

A forma com a JDP lida com os problemas sociais e pessoais das/os estudantes gera nelas/es um sentimento de acolhimento / cuidado / apoio e, novamente, de valorização. Muitos dos problemas compartilhados têm relação com a carência material, mas também apareceu em entrevista problemas de cunho emocional e afetivo.

(...) las preceptoras, las preceptoras, el otro día habló con Caritas para que me lleven un bolsón de comida y me traeron una caja así de comida. Sí, te

¹⁶³ Alguns relataram experiências pessoais em relação a isso, outros que estudaram desde o primeiro ano da secundária na JDP afirmam isso a partir do que escutaram de seus colegas que estudaram ou estudam em outras instituições escolares da cidade.

re ayudan, te re ayudan. En lo que pueden te ayudan. (...) Por ejemplo, (la vicedirectora) una vez me hizo venir a la tarde porque quería hablar conmigo, para preguntarme lo que era que me estaba pasando, que pensaba hacer con la escuela, me habló, que lo que yo necesitaba hacer, me hizo ver mi situación, como yo estaba, lo que era yo capaz de hacer. (La preceptora) me dice un montón de veces que soy hermosa, y yo a veces no me siento así, me hace bien que me lo digan. La preceptora cuando, no sé, por ejemplo, acá te dan el desayuno, si no desayunaste en tu casa, dejan que te hagas un té, en que escuela te van a dejar que te hagas esto!? Ninguna! O, por ejemplo, la otra preceptora cuando me preguntaba como me iban las cosas, se me estaba portando bien, porque ella sabía que yo era bastante tremenda antes. (Fragmento entrevista 01, realizada no dia 09/10/2018, com a estudante Marina, 19 anos, residente do bairro Mora, ex-aluna da Escuela Normal).

cuando yo llegué en esta escuela era re distinto era... te ayudaban, te... necesitabas algo ya estaban ahí, si te pasaba algo ya estaban con vos. Pero allá **en la Normal tenías que arreglarte solo, si te pasaba algo tenías que callarte y hacer las cosas de la escuela nada mas.** *E: ¿Acá cuando vos llegaste quien te ayudo?* Romina: Había una preceptora que falleció también hace como dos años que falleció, ella era re buena con todos *E: ¿Ah, sí?* Romina: Sí (...) Ella si vos te sentías mal o te sentías descompuesto o necesitabas hablar de algún problema ella... vos ibas a preceptoría y ella estaba ahí para escucharte, te ayudaba. Re buena era. Y también la vice directora, también ella me ayudó mucho *E: ¿Ah sí?* Romina: Si. Re buena conmigo (Fragmento entrevista 17, realizada no dia 02/11/2018, com a estudante Romina, 20 anos, residente do bairro Barranquitas, ex-aluna da Escuela Normal, *grifos nossos*).

los directivos también son todos muy buena onda, una vez que te conocen todo te tratan muy bien *E: ¿Ah, sí?* Diego: Si y los directivos saben toda tu historia, de todos los chicos. Ellos te investigan todo porque... *E: ¿Eso está bien o está mal?* Diego: No, yo creo que está bien para mantenerte informado que alumno entra, de donde viene, que es lo que hizo, todas esas cosas. Yo creo que está bien. Porque, además, se preocupan por el alumno. Y si tiene algún problema en casa, le cuentan los chicos a veces y te ayudan ellos, si pueden te ayudan. Yo creo que está bien (Fragmento entrevista 19, realizada no dia 14/11/2018, com o estudante Diego, 17 anos, residente do bairro Villa Rosas, ex-aluno de uma escola de uma cidade pequena da Província de Chaco).

Hubo una preceptora antes que falleció hace dos años atrás, se llamaba (...) ... fue mi preceptora... en ese año que yo estuve mal en segundo, gracias a ella no quedé libre porque tuve muchas faltas y ella siempre me apoyo, siempre me decía Sara ponete las pilas, todo... y ella, si vos tenías hambre en el recreo iba y le pedía: tengo hambre, dos pesos... (...) y te daba los dos pesos a vos para que vayas y te compres un alfajor para que vos no tengas hambre. Eso y después ¿Viste que también hay un ropero? Para chicos que no tienen ropa hay un ropero. Las preceptoras ahora también ponen un poco de plata cada una, ponen un paquete de masitas y tienen té, café, todo guardado ahí para los chicos que no tienen para desayunar para que ellos vengan a la escuela y desayunen. **Son cosas que yo sé que en otras escuelas sé que no están. Es una escuela muy generosa.** (Fragmento entrevista 08, realizada no dia 16/10/2018, com a estudante Sara, 18 anos, residente do bairro Nuestra Sra de Luján, aluna da JDP desde sempre, *grifos nossos*).

As ações dentro de sala de aula, de natureza didático-pedagógicas, também parecem ter um lugar importante na construção dos sentidos da escola JDP como uma escola acolhedora e generosa. Em entrevista as/os estudantes ressaltaram que, diferente do que alguns vivenciaram anteriormente em outras instituições de ensino, as/os professores da escola JDP, além de lhes tratarem com respeito e construírem relações mais estreitas, procuram em suas aulas adaptarem o conteúdo, a avaliação e os prazos às demandas que elas/es apresentam. Percebemos que as demandas as quais se referem são tanto de cunho educacional, como também pessoal / emocional / afetivo.

Dicen que es una escuela fácil esta... no es una escuela fácil porque es una escuela como todas las otras. Vos tenés que hacer cosas como en todas las otras escuelas. Lo que tiene es que por ahí las profesoras te dan muchas oportunidades porque ellas quieren verte progresar y quieren verte terminar quinto porque es una escuela tan chica que te agarran tanto cariño que ya les duele verte repetir o que te lleves la materia o algo por el estilo entonces te ayudan mucho. Así que sí, en conclusión, es una buena escuela. (Fragmento entrevista 08, realizada no dia 16/10/2018, com a estudante Sara, 18 anos, residente do bairro Nuestra Sra de Luján, aluna da JDP).

Y lo que dan estas profesoras en comparación con aquellas (*Escuela Nicolás Avellaneda, escuela técnica*) es que esta te dan muchas oportunidades. Los profes, vos lo podés a ver con (el profe de Historia), me entendés? Vos no le trajiste el trabajo, bueno, te lo perdona, te lo podes presentarlo mañana, me entendés? No tiene ningún problema. Allá en la aquella escuela era así, si vos no lo traes, listo, ya está. Tenés un uno, y tenés un uno y tenés un uno, no tenías más posibilidades. Quizá ellos no podían entender que uno tenga problema o no sé, me entendés? No te daban, yo tenía problema en mi casa, “a mi no me importa, vos tenías que hacer el trabajo”, así te decían. Y es entendible. Si decían tal horario y tal día. **Acá en el 1º pasé sin llevarme ninguna porque todas las profesoras te dan miles de posibilidades, en esta escuela creo que hay algo que siempre tuvieron es que no querían que vos repitiera, si no que vos avance, avance, si vos estabas y ellos venían te dan tarea, te explicaban, una, dos, tres, cuatro o sea era constantemente que tenía el apoyo del profesor, me entendés?** (Fragmento entrevista 02, realizada no dia 10/10/2018, com o estudante Ariel, 20 anos, residente do bairro Villa del Parque, ex- aluno da Escuela Técnica Nicolás Avellaneda, *grifos nossos*).

Me gusta, ya te digo, los profesores... también hay de los suyo pero me gusta los profesores, como... si vos te interesás por su clase, como ellos te van a ayudar porque si vos sos una persona que prestas atención **y no entendés, la profesora va a venir y te va a explicar una, dos y tres veces hasta que vos lo entiendas y en eso te ayuda mucho.** (Fragmento entrevista 16, realizada no dia 02/11/2018, com a estudante Victoria, 17 anos, residente do bairro Villa Rosas, aluna da JDP, *grifos nossos*).

si te vas mal en alguna materia, te dan la oportunidad. Yo cuando, el año pasado, cuando pasó esto del robo, yo tenía prueba el otro día, y yo estaba

(pausa) nublada, estaba nublada, yo hablé con la profe de filosofía, y ella me entendió, o sea, te entienden, no, no, **no hay excusa, esta escuela es muy buena**. Como dije yo en el otro día, también estábamos hablando de esto, le digo a (profe de filosofía), son muy buenos profesores, pero a veces me parece que se pasan de buenos, porque hay gente que no sabe aprovechar las cosas. Pero, yo creo que sí, acá es un muy buen lugar, no es lo que se dice, sí hay sus problemas, cosas así, pero hay gente buena. (...) igual que los profesores siempre te reconocen los cambios, por ejemplo, en el aula, por ejemplo, te voy a poner de ejemplo Ariel, el 1º trimestre no hizo nada, El 2º tratan de apoyarlo, y le dicen: bueno, felicitaciones, seguí así, o sea, siempre hay ahí esta recompensa también. (Fragmento entrevista 05, realizada no dia 11/10/2018, com a estudante Yamile, 20 anos, residente do bairro Central Cordoba, ex-aluna da Escuela Nacional, *grifos nossos*).

Me hacen saber que están, capaz se acercan a mi banco y me dicen: Mira, Irina, corrige esto, esto y esto. Antes no, en la otra escuela tenía que ir a buscar mi carpeta. (...) Y ellos me están hablando, me incentivan. En preceptoría la profe me felicito por la nota. Y eso me hace sentir bien. (Fragmento entrevista 10, realizada no dia 25/10/2018, com a estudante Irina, 19 anos, residente do bairro Barranquitas, ex-aluna da Escuela Técnica Nicolás Avellaneda).

Yo estoy cómoda acá en esta escuela y los profesores te tratan bien, los directores te conocen y... cada alumno creo que se sabe toda la historia de las profesoras. (...) **el buen trato de los profesores, que te dan muchas oportunidades, si tenés que recuperar, venís a recuperar**. Te están mas... es más individual... como que en otras escuelas grandes, ni se fijan en vos. Acá sí, acá se fijan en cada uno, si tenés que recuperar, si tenés que rendir. Más trato con los profesores para mí. Te escuchan más. (Fragmento entrevista 09, realizada no dia 25/10/2018, com a estudante Andrea, 20 anos, residente do bairro Mora, estudante da JDP, *grifos nossos*).

As práticas pedagógicas na JDP são consideradas pelas/os estudantes como mais flexíveis. E a partir delas, também, constrói-se a ideia de que a escola JDP é mais fácil do que as escolas onde estudaram anteriormente, cujas práticas pedagógicas são classificadas por elas/es como mais rígidas em termos de exigências comportamentais e de conteúdo¹⁶⁴.

As/os estudantes afirmam que na JDP se sentem apoiadas/os por seus professores e que esse apoio lhes estimula a continuarem seus estudos, isso, somado às inúmeras possibilidades que lhes são oferecidas, ampliam, segundo elas/es, suas possibilidades de sucesso escolar.

As recompensas dos bons desempenhos escolares é uma prática institucional que foi bastante citada nas entrevistas, que é executada por diferentes agentes institucionais escolares. Percebemos que essas recompensas estão

¹⁶⁴ Vimos no capítulo 2 que as/os entrevistados entendem que nas outras escolas onde cursaram o ensino médio o conteúdo era mais avançado, o que, somado às práticas pedagógicas dessas escolas, dificultou que tivessem um bom desempenho escolar e, por isso, compreendiam que essas escolas eram mais difíceis.

fundamentadas em uma lógica de incentivo afetivo, a partir de pequenos gestos simbólicos como: elogios, lembrancinhas e certificados; e em alguns casos em incentivo financeiro, como quando há a distribuição de bolsas para as/os estudantes que passam de ano sem dependência em nenhuma disciplina¹⁶⁵. Segundo as/os estudantes essas ações as/os fazem sentir-se reconhecidos e valorizados pela escola.

E: ¿Y te sentiste valorada? Yamile: ¡eh, sí! Sí, porque siempre está en lo más mínimo, bueno, en 1º tuvimos que hacer una vez maquetas, no sé si sabés lo que que es, yo hice una, como se llama esto? eh bueno, es un coso donde se usaba, justamente en Santiago, es para buscar agua, yo lo hice en este momento, justo estaba mi abuela, yo lo hice con mi abuela, hice una lata, lo puse piedras, le llamaran a la directora para mostrarle esto, yo tenía una vergüenza, o sea, está entre lo más mínimo, me sentí una vergüenza, yo encima en el 1º año, ay no, todo curso mirándome, y yo andaba con la latita por todos lados, sí, es como que está en lo más mínimo. Bueno, y en el año pasado, no, en el 3º acá tenés que comprarte el cuaderno de comunicación, no sé si lo conocés, bueno, y el cuaderno de comunicación es muy chiquito, tiene muy pocas hojas, y yo digo, y se me lo hago uno, me compro uno normal y lo forro y lo pongo el logo de la escuela, si me ocurrió a mí y lo traje, que hizo la preceptora? Me dice: Mili prestame para mostrarlo a la directora. O sea, **está en lo más mínimo**. Sí, siempre estuvieron. Por esto digo, es bueno, es bueno, porque yo me llevo el mejor de la escuela, al menos yo, quien sabe algunos tuvieron mala experiencia, pero yo llevo lo bueno. Yo lo bueno porque pasé cosas buenas. **Porque yo creo que, si di algo bueno, recibí algo bueno también. Por lo menos yo me llevo las buenas cosas.** (Fragmento entrevista 05, realizada no dia 11/10/2018, com a estudante Yamile, 20 anos, residente do bairro Central Cordoba, ex-aluna da Escuela Nacional, *grifos nossos*).

En primero me acuerdo que ellos daban como un certificado a los que no se llevan una materia. Yo ese año no me había llevado ninguna materia y ahí me sentí valorada. (Fragmento entrevista 09, realizada no dia 25/10/2018, com a estudante Andrea, 20 anos, residente do bairro Mora, estudante da JDP).

E: ¿Te sentís valorado dentro de la institución? Diego: ¿Valorado? Sí, creo que si porque si vos estudias mucho y te esforzás creo que ellos... como que te ven que vos te esforzás y todo y te dan una ayuda. Te ayudan en todo lo que pueden y por eso te dan becas a veces... bah, todos los chicos tienen la posibilidad de acceder a una beca (...) eligen a los alumnos, los que tienen mejor nota, que estudiar, todo, a esos le dan la beca. No, y yo creo que sí que... creo que me sentí valorado (...) (Fragmento entrevista 19, realizada no dia 14/11/2018, com o estudante Diego, 17 anos, residente do bairro Villa Rosas, ex-aluno de uma escola de uma cidade pequena da Província de Chaco).

¹⁶⁵ Essa prática institucional é possível por conta do Programa municipal de bolsas da prefeitura de Rafaela. Essas bolsas são distribuídas entre a equipe diretiva das escolas que têm autonomia para selecionar os beneficiários. (Fonte: <http://becas.rafaela.gob.ar/node/2>).

E: ¿Ya te sentiste valorada dentro de la institución, de la escuela? Romina: Si E: ¿Cuándo? Romina: En segundo me habían dado una beca porque no me había llevado ninguna materia y en tercero también. (Fragmento entrevista 17, realizada no dia 02/11/2018, com a estudante Romina, 20 anos, residente do bairro Barranquitas, ex-aluna da Escuela Normal).

Si, la escuela... la escuela hace con todos los mimos.... O que sé yo... sí, sí, yo creo que s (...) digo que sí porque, por ejemplo, sí vos hacés las cosas bien creo que los profesores... si vos haces las cosas bien, ellos te lo dan a entender o te lo muestran en la nota... que te pongan... que sé yo... por ejemplo, vos participas de cosas, de proyectos así y después la escuela a fin de año te dá diplomas, te reconoce digamos... o, por ahí... los chicos que hacen algún deporte y van ganando, viajan y van ganando, en la formación se los presenta en frente de todos. Sí, creo que sí, que la escuela es bastante que te valora (Fragmento entrevista 16, realizada no dia 02/11/2018, com a estudante Victoria, 17 anos, residente do bairro Villa Rosas, aluna da JDP).

Foram também citados nas entrevistas os projetos escolares que a escola JDP executa, assim como, os extra-escolares dos quais ela participa. Em campo, percebemos que tanto os projetos escolares, como por exemplo, as *pasantías*¹⁶⁶, que as/os estudantes de 5° ano têm que realizar, e os projetos extra-escolares como os da *ONU, Diputados por un día y Consejo Joven*¹⁶⁷, lhes delegam responsabilidades importantes. As participações nesses projetos, segundo as/os estudantes em entrevista fizeram com que também se sentissem valorizados, pertencentes a instituição e reconhecidos pela escola JDP.

E: ¿Y alguna vez vos te sentiste valorizada en esta institución? Camila: Si, en quinto cuando hice pasantías. E: ¿Ah sí? Camila: Si E: ¿Por qué? Camila: Porque yo me acomode toda la biblioteca y la directora vino y me felicito. (Fragmento entrevista 11, realizada no dia 25/10/2018, com a estudante Camila, 19 anos, residente do bairro Martín Fierro, ex-aluna da Escuela Técnica Guillermo Lehmann).

E: y al revés ¿Te sentiste valorado en la escuela por alguna...? Roberto: Si. E: ¿Cuándo? Roberto: Si... cuando fui a eso de la ONU, me acuerdo que había... yo cuando fui, fui en segundo... me acuerdo que había venido el intendente y nos felicitó a todos y bueno, yo me sentía no se... después

166 São os estágios obrigatórios que são realizados dentro da escola, onde lhes são delegadas funções importantes. Os estudantes do 5° ano de economia ficam responsáveis pela cantina da escola, os de humanidades pela biblioteca e o de informática pela informatização.

167 Projeto Municipal inaugurado no ano de 2018, cuja escola JDP fez parte, junto com outras 11 escolas de nível secundário de Rafaela. A participação das/os estudantes do 5°B nesse projeto foi acompanhada durante as observações. O projeto consistia em criar um projeto de lei junto com dois vereadores da cidade e defendê-lo em uma sessão da Câmara de Vereadores, ante aos outros projetos defendidos pelas/os estudantes de outras instituições de ensino secundário da cidade. Sobre os projetos ver: <https://diariolaopinion.com.ar/contenido/231087/concejo-joven-con-12-proyectos>.

varias veces cuando jugamos al intercolegiales y ganamos, también. Después... y después no sé... que yo me acuerde también (Fragmento entrevista 14, realizada no dia 01/11/2018, com o estudante Roberto, 20 anos, residente do bairro Villa Podio, ex-aluno da Escuela Nacional).

Bueno, sería como se organizan, las ideas que tienen, los proyectos que traen a la escuela. *E: ¿Por ejemplo?* Pablo: Diputados, Senadores, la ONU... yo como participé de la ONU (...) Si, me eligieron *E: ¿Y quién te eligió para ir?* Pablo: La profe de lengua, el profe de historia. **El profe de historia dice siempre que yo tengo un potencial... todos los profesores, los directivos me dicen que yo tengo un potencial y que yo no lo aprovecho... es que soy muy vago.** *E: ¿Qué potencial entendés que ellos te están diciendo que vos tenés?* Pablo: que soy inteligente, que se me desenvolver de problemas fácil, que me desenvuelvo rápido, que me podes tirar un problema y yo ya se en dos minutos como resolverlo. Y es verdad porque hay veces que yo... que yo agarro así en la vida y me doy cuenta que... que tengo fundamentos para sacarlo adelante. (Fragmento entrevista 18, realizada no dia 09/11/2018, com o estudante Pablo, 19 anos, residente do bairro Villa Rosas, ex-aluno da Escuela Normal, *grifos nossos*).

As práticas escolares da JDP que, como vimos nas seções anteriores desse capítulo, visam a contenção material (e em alguma medida também afetiva), a manutenção na escola e a transformação das/os estudantes, consistem nos principais elementos envolvidos na mudança de sentido realizada pelas/os estudantes que foram entrevistadas/os, em relação a escola: de uma “escola de negros” a uma escola acolhedora e generosa. Mas, percebemos, não foram responsáveis apenas pelas mudanças no sentido da escola.

Nas entrevistas, relatos acerca de como as/os estudantes se consideravam naquele momento pessoas diferentes daquelas que entraram na escola JDP, não foram raros. As mudanças as quais se referiram, sobretudo, comportamentais, só foram possíveis, segundo as/os estudantes, por que a escola JDP optou por mantê-los na instituição, mesmo quando tiveram a oportunidade de expulsá-los, assim como fizeram as outras instituições de ensino médio; por dialogar com elas/es; por lhes oferecer ajuda; e por insistir nas suas transformações. Percebemos que essas noções estão em consonância com os objetivos do projeto escolar da JDP.

As/os estudantes informaram em entrevista que, agora, em vez de brigarem com todas/os, aprenderam a respeitar uns aos outros, a criarem laços de companheirismo, a falarem, se portarem e se vestirem de outra maneira; e em vez de reprovarem ou abandonarem seus estudos, seguiram com eles, e estão terminando a secundária, fato que é considerado por elas/es como uma grande conquista. Para elas/es a educação passou a fazer sentido após a experiência

escolar na JDP, pois nessa escola, segundo elas/es, lhes foi oferecida uma educação diferente da que tiveram no bairro, e em alguns casos na família, e essa educação lhes permitiu mudarem e estarem preparados para o futuro.

yo entré acá y también tuve problemas y acá en vez de, estaba la opción de decir: “Bueno, te vas o te quedás”. Y ellos nunca tuvieron la decisión de decirte: “te vas y no volvés más”, si no que se te hablaban, y se te insistían, que cambie, que cambie, que cambie, y, es curioso porque, antes, cuando fue, en el comenzo de este año, a mitad de año, ponele, poquito antes, ponele, dos meses atrás, justo viene la preceptora, ella habla todo desde 1º y me dijo: “es increíble como vos cambiaste”, me dice. “De antes lo que era, que te llevaba todo mundo por encima, que no te gustaba que, te, no sé, como que te griten, o sea, te llevaba todos los quilombos, es como hoy en día tenés tu grupo, tenés tus amigos, no hace falta que estés haciendo problemas, y yo venir y tener que molestarte y hablarte y llamar a tu mamá que vos tengas problemas” y después vos te das cuenta, **vos venías todos los quilombos y estás ahí, ya empezás a respetar, o sea, no sé, yo sentí lo mismo, me entendés? Por ejemplo, ahora yo veo el sentido de estudiar.** Y yo me doy cuenta porque estudio, me entendés. Yo me doy cuenta que me va a ayudar, que no, que necesito, o que no. Y es cuando uno se da cuenta, es decir: **imagina si yo no hubiera haber venido a la escuela, no sé en que hubiera acabado, me entendés? (...) sí, porque enseña a educarte, quizá lo que me lo dio la escuela, no me lo dio mi mamá, me entendés.** Porque yo como dije, es como que a vos que te enseñan en la calle y es lo que vos vas a hacer por primero, vas a hacer lo que hacen tus amigos, y yo nunca hice lo que hacen mis amigos, me entendés y **poco a poco la escuela te muestra como, que vos busque un futuro, me entendés. Que vos busque un futuro y no que seas uno más.** (Fragmento entrevista 02, realizada no dia 10/10/2018, com o estudante Ariel, 20 anos, residente do bairro Villa del Parque, ex- alumno da Escuela Técnica Nicolás Avellaneda, *grifos nossos*).

acá al contrario, todos te vamos a tratar de ayudar para que cambie lo malo que hacés. (...) a lo mejor vos contás un problema y ya ahí te empiezan a ayudar, o sea, en eso, en todo, los maetros, compañeros,(...) entonces sentimos el acompañamiento de lo directivo, la escuela, y también desde los compañeros, la familia. (Fragmento entrevista 06, realizada no dia 11/10/2018, com a estudante Graciela, 17 anos, residente do bairro Italia, estudante da JDP, *grifos nossos*).

Yo estoy muy orgullosa porque gracias a esta escuela yo pude salir adelante. Me ayudaron a salir adelante, porque yo era... a lo que soy ahora, yo era una persona contestadora. Yo era tremenda, era rebelde, contestadora, quería agarrarme a piñas con todo el mundo (...) E: ¿Qué fue lo que te ayudo a cambiar? Camila: Los profesores porque los profesores te dan un apoyo grandísimo E: ¿En qué sentido? ¿Cómo así? Camila: Te ven mal y te preguntan qué te pasa, si necesitas ayuda; si ves que hay algo que no te sale, vienen y te lo explican hasta que vos lo entiendas; ven que como nosotros nos cuesta mucho lo que es estudiar en las pruebas nos toman trabajos prácticos; Te dan consejos, te ayudan en lo personal. (Fragmento entrevista 11, realizada no dia 25/10/2018, com a estudante Camila, 19 anos, residente do bairro Martín Fierro, ex-aluna da Escuela Técnica Guillermo Lehmann).

E: ¿Y que más te gusta de Dopazo? ¿Hay otra cosa? **Pablo: como te respetan, porque. Ahora yo me dirijo bien a los profes, si me equivoco**

pido ayuda, les pido perdón, antes no lo hacía. E: ¿Pero vos pensás que esto que aprendiste a pedir perdón pensás que es acá? Pablo: Si, es acá. E: ¿Por qué? Pablo: Porque había veces que me hablaban y ellos siempre me corrigieron la forma de dirigirme (...) me saque los piercing por ellos. (...) E: ¿Pero vos te parece bien esto o te molesta que? Pablo: No, me gustó el cambio (...) Si porque me sentía mejor... cuando me saque los piercings, cambie... cambie la junta también... como me juntaba con gente mala que salían a robar y se drogaban. Yo no me metía en ese porque a mí como me criaron siempre fue esto está mal... está mal, no lo hagas, si te metes en eso no salís más, no (...) vos tenés que pensar que te están preparando, yo tengo esa mentalidad y lo que me digan lo veo por eso. Te están preparando para cuando vos vayas a una entrevista para estar en un lugar laboral... ósea, ahí no te van a decir no vengas así, ahí te echan a la mierda. Te echan a la mierda. **Yo lo tomo así, como que nos están preparando para lo que viene** (Fragmento entrevista 18, realizada no dia 09/11/2018, com o estudante Pablo, 19 anos, residente do bairro Villa Rosas, ex-aluno da Escuela Normal, *grifos nossos*).

Compreendemos que a escola JDP busca introduzir as/os estudantes em um outro universo de significação, mas não de modo a ajudá-las/os a construírem suas diferenças, como observaram Duschatzky e Corea (2006) em escolas cujos projetos visam a invenção.

De acordo com as autoras citadas acima, “a invenção supõe produzir singularidade, isto é, formas inéditas de operar com o real, que habilitem novos modos de habitar uma situação e, portanto, de se constituir como sujeitos” (DUSCHATZKY E COREA, 2006, p. 89 e 90, *tradução nossa*). As autoras dão dois exemplos de escolas que assumem uma posição de invenção: 1) escolas que diante de um alto índice de alunas grávidas e/ou que já são mães, constroem um berçário dentro da instituição para que as alunas deixem seus filhos durante o horário de aula; 2) escolas que constroem um armeiro para as/os estudantes que vão armados à instituição. O armeiro serve não apenas para que deixem as armas nesse lugar, mas também consiste numa fronteira que delimita o território do ensino.

Ou seja, percebe-se que, nessas escolas, longe da indiferença, da renegação ou da expulsão dessas novas condições com que têm que lidar, intervêm produzindo autoridade efetiva, dado que consegue interpelar aos interlocutores: vocês são bem-vindos, mas este território se habita outras condições”. (DUSCHATZKY E COREA, 2006, p. 91, *tradução nossa*).

A JDP, à sua maneira, também não ignora, nega ou expulsa suas/seus estudantes e se propõe a produzir singularidades, a partir de práticas institucionais com sentidos mais democratizadores das relações escolares como, por exemplo,

através de alternativas institucionais, como as rodas de convivência ou o processo de reformulação dos códigos de convivência da escola. Vimos nesse capítulo que as/os estudantes participaram de um amplo processo democrático de reformulação desses códigos. Apesar disso, o regulamento atual está centrado em prescrever modos de comportamento que são considerados adequados no ambiente escolar, que notadamente privilegiam a cultura escolar tradicional.

Observamos que na JDP há um “inter-jogo entre sentidos democratizadores em tensão com sentidos corretivos próprios de práticas educativas disciplinantes e custodiais”. (PAULÍN, H.; et al., 2012, p. 197, *tradução nossa*).

Compreendemos que a JDP não desconstrói o estigma uma “escola de negros” a partir da aceitação da “negritude” de seus estudantes e propondo práticas institucionais e pedagógicas que permitam que elas/es se identifiquem e se reconheçam dentro da instituição com a cultura juvenil periférica. Ao contrário, como vimos acima, o estigma estrutura seu projeto de escola e suas práticas escolares visam a imposição de um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1992). É uma escola que por meio do acolhimento, do diálogo e do respeito tem por objetivo inculcar nas/os estudantes um *habitus* diferente do *habitus* que foi inculcado por todas as outras formas anteriores de trabalho pedagógico pelos quais foram submetidas/os (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Percebemos, através das entrevistas e das observações em campo, que as/os estudantes que estavam concluindo o seu ensino médio se entendiam transformados e realizados na JDP e reconheciam como legítimos os saberes do arbitrário cultural inculcados pela ação pedagógica e o trabalho pedagógico (BOURDIEU; PASSERON, 1992). E, nesse sentido, notamos que a valorização da cultura legítima ocorria, por vezes, em detrimento da desvalorização de saberes e práticas que lhes eram comuns. Demonstrando, desse modo, a “eficácia simbólica” da escola JDP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando entender o porquê da escola JDP ser uma “escola de negros”, investigamos como a categoria *negro* se constituiu na Argentina, de forma geral, e em Rafaela, de forma específica, e, também, nos debruçamos sobre os elementos classificatórios atuantes na cidade.

Em nossas investigações percebemos que a sociedade rafaelina compreende que as/os estudantes da JDP são “negros” e vimos que, os estigmas territoriais e de classe, imputados às/aos estudantes são transferidos à escola. Levando em consideração esse fator e interessadas nas experiências e sentidos escolares dessas/es estudantes, procuramos compreender em que medida a categoria *negro*, imputada pelos de fora, influenciou nas experiências escolares dos de dentro da instituição.

Percebemos, através das narrativas das/os estudantes de 5º ano, ao falarem sobre suas experiências, que múltiplas variáveis interferiram em suas trajetórias e experiências escolares, que em grande parte são marcadas por reprovações e expulsões. Percebemos que há um peso muito grande do contexto socioeconômico e cultural das famílias como um dos fatores da estigmatização e da exclusão escolar dessas/es estudantes, que se sentiram acolhidos nessa escola.

Consideramos que as/os entrevistados têm consciência de seus estigmas, isto é, que suas experiências de vida lhes ensinaram, de diferentes modos, que elas/es são portadores de atributos estigmatizadores e, dessa forma, nelas/es foi se constituindo um ego estigmatizado (GOFFMAN, 2004).

No entanto, ao mesmo tempo, percebemos que, atualmente, as/os estudantes possuem incertezas em relação aos seu *status social*, que compreendemos estão associadas às suas experiências escolares na JDP, que a partir de seu projeto de escola, procurou torná-las/os pessoas mais bem ajustadas ou “normificadas” (GOFFMAN, 2004).

Vimos no capítulo anterior que as/os estudantes entrevistadas/os se sentem realizadas/os e transformadas/os após suas experiências escolares na JDP e julgam essa transformação como positiva, pois entendem que as mudanças que lhes

ocorreram, principalmente comportamentais, as/os transformaram em pessoas melhores¹⁶⁸.

Entendemos que, essa experiência escolar consistiu num marco em suas vidas, pois, ela tem um lugar importante nas carreiras morais das/os estudantes entrevistadas/os que, explicam suas novas práticas, a partir dessa experiência.

Portanto, além da mudança comportamental, consideramos que, outro efeito dessa experiência, são as incertezas que as/os estudantes têm em relação a suas autoimagens, as identidades, e também, a aceitação e a validação dos de fora da escola.

Percebemos que as/os estudantes de 5º ano da JDP que foram entrevistadas/os, se vinculam de modo ambivalente com a sua categoria estigmatizada e uma das expressões dessa ambivalência são as oscilações entre a identificação, a associação e a separação em relação aos companheiros de estigma (GOFFMAN, 2004). Há uma tentativa em manipular a informação sobre os atributos negativos que lhes são imputados, ou seja, se livrar da má reputação ou da infâmia das quais são vítimas, e, assim, também, tentar modificar a impressão que causam ao outro (GOFFMAN, 2004).

Vimos ao longo da tese que é comum entre as/os entrevistadas/os relatos onde informaram que já foram vítimas de discriminação (inclusive institucional) por serem membros da classe baixa e por trazerem a marca de seus status na linguagem, na aparência e nos gestos, que denotam uma condição periférica.

Mesmo informando e demonstrando clareza em relação aos estigmas e aos julgamentos sociais dos quais são vítimas, por serem considerados “cidadãos de segunda classe” (GOFFMAN, 2004), notamos que, a partir das observações e nas entrevistas, a “informação social” (GOFFMAN, 2004) que as/os estudantes procuram transmitir é a de que elas/es não são e nunca foram “negros”.

Observamos que a principal estratégia de manipulação do estigma que as/os estudantes entrevistadas/o se utilizam é o encobrimento, ou seja, no processo de construção de suas autoimagens procuram ocultar os símbolos de estigma, utilizar-se de desidentificadores sociais e evidenciar símbolos de prestígio.

168 Sobre os elementos que estão implicados nessa transformação, ver capítulo 3.

Por outro lado, quando se referem aos outros estigmatizados percebemos que há um movimento contrário: uma exacerbação dos símbolos de estigma e uso de identificadores sociais, cujo objetivo, entendemos, é tornarem evidentes as distâncias e as diferenças entre si e os membros da categoria a qual pertencem.

Um exemplo disso é que a definição de *negro* elaborada pelas/os estudantes em entrevista¹⁶⁹ trouxe os mesmos símbolos estigmatizadores que, em relação a si, foram utilizados para denunciar experiências de discriminação social, mas em relação aos “negros”, foram usados para reiterar uma imagem negativa e estigmatizante.

Também, na busca por tornar inválido o estigma *negro* em relação a si mesmas/os, percebemos que, quando discursivamente possível, era ocultada a condição de classe, que consiste em um fator primordial para a categorização do *negro* e do *cheto* na Argentina¹⁷⁰, na descrição realizada pelas/os estudantes, tanto de um, quanto de outro. Nesse sentido, resumiam as duas categorizações sociais a um “jeito de ser”, que, dessa forma, poderia ser adotado por qualquer pessoa. Compreendemos que por trás desse encobrimento há uma dupla intenção, primeiro, diminuir o estigma do ser *negro* em relação a elas/es e, segundo, lhes possibilitar reivindicar o prestígio social que têm os *chetos*.

Entretanto, vimos que, quando era impossível não revelar as condições de classe, que sustentam essas categorizações sociais, elas eram utilizadas para ressaltar o poder que têm como organizadoras de vida. Assim, em entrevista, era destacada que a condição de classe dos *chetos* lhes oferece vantagens e definem estilos de vida. Os *chetos* são definidos pelas/os estudantes da JDP como aqueles que fazem parte de uma classe social mais alta, têm um status diferente e, por isso, são arrogantes e não se relacionam com qualquer pessoa. Isso explica, segundo as/os entrevistados, as relações conflituosas que tinham com as/os colegas nas “escolas de chetos”. A ideia de que nessas escolas não havia companheirismo é reforçada pelas/os estudantes nas entrevistas¹⁷¹.

169 Ver capítulo 2.

170 Ver capítulo 1.

171 Ver capítulo 2.

Percebemos que, por vezes, em sala de aula e/ou em entrevista, as/os estudantes compreendiam que suas condições de classe baixa lhes acarretavam desvantagens pessoais e sociais. No entanto, percebemos que as/os estudantes nunca se definiram como *negros*, categorização social oposta a categoria *cheto*, mas sim, como humildes, adjetivo valorativo que também pode estar associado às condições de classe baixa, mas sem o atributo negativo que a categoria *negro* carrega.

Compreendemos que por trás da utilização do termo humilde há uma intencionalidade em romper ou defender-se do estigma *negro* e da imagem de desorganização social atrelada à pobreza (DUBET; MARTUCCELLI, 1998). É possível compreender também que, de certa forma, ao se definirem como humildes, em oposição à arrogância, as/os estudantes estão desdenhando alguns atributos dos *chetos* e, assim, melhorando suas autoestimas.

Percebemos que as/os estudantes atribuem o mesmo adjetivo humilde à escola e compreendemos que essa atribuição tem a mesma intenção de defesa em relação ao estigma, que analisamos acima. Essa ressignificação realizada pelas/os estudadas sobre a escola teve início com suas experiências na JDP. Como estudantes da escola participaram de seus projetos, conheceram os agentes institucionais escolares e seus colegas que, alegam, ao contrário do que pensavam, não são “negros”, mas sim humildes.

De acordo com as/os estudantes, há um desinteresse por parte da sociedade rafaélina, em geral, de se aproximar e conhecer a JDP. Esse desinteresse, segundo elas/es, é resultado do preconceito que há na cidade em relação a instituição, que é alimentado quando alguns estudantes da escola agem de determinadas formas, principalmente fora da escola como, por exemplo, quando brigam em espaços públicos da cidade. Essas ações que, muitas vezes, ganham visibilidade nos meios de comunicação local, ajudam, segundo as/os entrevistadas/os a reforçar a imagem negativa da escola para os de fora da instituição. Tudo isso justificaria, na visão delas/es, as diferenças que há entre como os de fora e os de dentro da JDP percebem a escola.

Apesar das/os entrevistadas/os definirem a JDP como uma escola de gente humilde, onde encontraram companheirismo e compreensão, e de buscarem

propagar essa ideia, principalmente para os de fora da escola, na tentativa de mudar a imagem da instituição, percebemos que, dentro da escola, as/os estudantes se entendem bastantes diferentes uns dos outros e, discursivamente, são utilizados por elas/es mecanismos ou estratégias de infradiferenciação e de micro-hierarquias que permitem a autovalorização frente ao outro, que também é estigmatizado (WACQUANT, 2001).

Na visão das/os estudantes do 5° ano, ainda que discordem que a escola JDP seja uma “escola de negros”, compreendem que as/os estudantes mais novos, que estudam no período da tarde, sejam as/os principais responsáveis por esse estigma que a JDP carrega. As/os entrevistadas/os sustentam esse argumento ressaltando que são essas/es estudantes que brigam constantemente (dentro e fora da escola), têm problemas com uso abusivo de substâncias ilícitas (consumidas na praça em frente a escola), tratam mal as/os colegas e os agentes institucionais escolares, e etc.

De acordo com aquelas/es estudantes de 5° ano, que cursaram os primeiros anos da secundária na JDP, essas situações mais extremas de desrespeito e violência foram, em suas experiências, tornando-se cada vez mais raras a partir do 3° ano e que, por isso, no 5° ano já quase não ocorriam, pelo menos não na mesma frequência e intensidade, coincidindo, como vimos no capítulo anterior, com a fala da vice-diretora em entrevista.

Ao falarem sobre suas trajetórias na escola, as/os estudantes de 5° ano contavam esses casos de forma mais geral, isto é, raramente forneciam exemplos de situações concretas e específicas. Também notamos que, apesar de, por vezes, se autodefinirem como terríveis no passado, quando narravam as experiências desrespeitosas e violentas de sala de aula, nunca as contavam como participantes dessas, mas sempre como telespectadores que se constrangiam diante de tais situações.

Ao serem questionados sobre essas diferenças comportamentais entre as/os estudantes dos primeiros e dos últimos anos da secundária, em entrevista argumentavam que ela derivava de três fatores: a maturidade, que lhes trazia mais consciência; a transformação de seus comportamentos, a partir da experiência na

JDP; e a desistência escolar de estudantes consideradas/os mais “complicadas/os”¹⁷².

As/os estudantes de 5° ano entendiam que, aquelas/es que desistiram da JDP, não souberam aproveitar as inúmeras oportunidades que lhes foram dadas pela instituição e, por isso, deveriam ser os únicos a serem responsabilizados pelos seus fracassos escolares. Já elas/es, que estavam terminando a secundária, se auto consideravam vitoriosas/os e, em suas narrativas, ressaltavam as dificuldades, pessoais e escolares, pelas quais haviam anteriormente passado¹⁷³.

Percebemos, a partir das entrevistas, que as/os estudantes do 5° ano buscavam comprovar discursivamente que eram diferentes das/os estudantes mais novos e de tudo que elas/es simbolizavam. Dentro da escola JDP, terminar a secundária é o maior símbolo de status e prestígio que uma/um estudante pode ter e ele era utilizado pelas/os estudantes entrevistadas/os como o principal argumento comprobatório para si mesmos e para os outros de que eram diferentes dos demais estudantes da escola, principalmente as/os dos primeiros anos da secundária.

As infradiferenciações e micro-hierarquias, observadas dentro da escola, não estavam reduzidas às relações entre as/os estudantes mais velhos e as/os estudantes mais novos. Dentro do grupo de 5° ano, desde um primeiro contato, se faziam perceptíveis as aproximações e as distâncias dentro de sala de aula, materializadas a partir das divisões dos grupos.

A sala de aula, da turma de 5° ano, estava dividida da seguinte forma: um grupo maior (“dominante”) que se sentava do lado direito da sala; outro grupo menor em tamanho (“opositor”) formado apenas por meninas que se sentavam do lado esquerdo e, por fim, ao centro da sala um grupo “neutro”, cuja maioria, com exceção de uma estudante, tendia a justificar e a se relacionar melhor com o grupo do lado direito da sala.

172 Termo bastante utilizado nas entrevistas para se referirem às/aos estudantes dos primeiros anos da escola. Em uma das entrevistas aparece claramente a ideia de que na JDP vai ocorrendo um processo de limpeza a partir do 3° ano, pois as/os estudantes “mais complicados” não conseguem avançar e desistem - “Después a tercero se van limpiando porque van repitiendo, ya van dejando” (Fragmento entrevista 13, realizada no dia 30/10/2018, com o estudante Hector, 17 anos, residente do bairro Belgrano).

173 Vimos no capítulo 2 que 84,2% das/os estudantes entrevistadas/os afirmaram que eram a 1ª geração da sua família nuclear (e também muitas vezes da família estendida) a concluir a secundária.

As distâncias que existiam entre o lado direito e o lado esquerdo da sala, em geral, eram explicadas pelas/os integrantes do grupo do lado direito como resultado das diferenças de ideias e, principalmente, comportamentais, entre elas/es. Apesar de não dizerem com todas as letras que consideravam as meninas do lado esquerdo da sala como “negras”¹⁷⁴, ao se referirem a elas, utilizavam-se dos mesmos elementos classificatórios que se utilizaram para descrever os “negros” na Argentina. Esses elementos eram traduzidos para o ambiente escolar, como: brigam o tempo todo, procuram confusão, gritam, são mal-educadas, não sabem se comportam em sala de aula e etc.

Quando as/os integrantes do lado direito, interpeladas/os em entrevista, buscavam explicar essas diferenças comportamentais, que elas/es consideravam ser as responsáveis pelas distâncias geradas em relação ao grupo do lado esquerdo da sala, resumiam-nas às questões de personalidades. Percebemos, nesse caso, onde a maioria apresentava condições de classe muito semelhantes, que a ocultação da classe social, que é um elemento de classificação social importante na definição do estigma, se tornava necessária e, para ressaltar as diferenças, a essencialização das formas de ser era fundamental¹⁷⁵.

Após a demarcação das diferenças, grande parte das/os entrevistadas/os que integravam o grupo do lado direito da sala, frisaram em entrevista que, apesar de tudo, absolutamente, não tinham nada contra as meninas do lado esquerdo da sala e que havia sido uma opção delas não se enturmarem com os demais. Das cinco meninas que compunham o grupo do lado esquerdo da sala, três eram consideradas mais “complicadas”, as três haviam chego a JDP no ano anterior.

Ainda em entrevista, as/os estudantes do grupo do lado direito, ressaltavam que, apesar de seu grupo ser maior em número (11 estudantes e mais 3 estudantes

174 Com exceção da estudante que foi citada no capítulo 2, que no nosso 1º dia de observação, referiu-se a colega de sala de aula como “negra”. Essa estudante, naquele momento, havia recém-ingressado a JDP, oriunda da Escola Técnica Nicolás Avellaneda. Entendemos que por ser nova na escola, ainda não havia compreendido como esse estigma é velado e proibido de ser nomeado dentro da instituição.

175 Há uma expressão muito utilizada na Argentina, de forma geral, e que também apareceu nas entrevistas, de forma específica, utilizada para explicar a categoria *negro* no país que é: “não são negros de pele, são negros de alma”.

do centro como apoiadores), se sentiam mais vulneráveis em relação ao grupo formado pelas meninas do lado esquerdo, pois consideravam-nas agressivas.

Percebemos, assim, que o grupo do lado esquerdo da sala era, pelo grupo do lado direito, culpabilizado pela separação que havia dentro de sala de aula e, também, pela imagem negativa que, naquele ano, a turma de 5ºB tinha dentro da JDP¹⁷⁶.

Notamos que o grupo que se sentava no lado esquerdo da sala não era tão coeso como o grupo do lado direito, e isso se devia a diferentes fatores, entendemos que o principal deles derivava do fato de que mais da metade das meninas do grupo do lado esquerdo da sala estudava há pouco mais de um ano na JDP, por outro lado, as/os integrantes do grupo do lado direito se conheciam há no mínimo dois anos, pois, a maioria delas/es, estudaram juntas/os, pelo menos, desde o 3º ano da secundária.

Percebemos que o grupo do lado esquerdo estava dividido em dois subgrupos: 1) as irmãs Lescano (Eugenia e Josephina) e Marina; 2) Victoria e Romina, que apesar de se sentarem com as outras meninas e terem boa relação com elas, estudavam desde o 1º ano na JDP, eram mais quietas, frequentavam mais regularmente a escola e se entendiam como mais independentes em relação ao grupo. Em entrevista, as duas meninas relataram que em anos anteriores se relacionavam com as pessoas do grupo do lado direito da sala, mas que por razões pessoais, naquele ano, haviam escolhido ser mais independentes em relação a dinâmica de grupos, comum às sociabilidades de sala de aula. Durante as investigações percebemos que essa imagem que Victoria e Romina possuíam de si mesmas, coincidia com as imagens que o grupo do lado direito fazia do grupo do lado esquerdo. Apesar de serem identificadas como parte do grupo do lado esquerdo, nas narrativas, as/os integrantes do grupo do lado direito da sala, ao

176 Percebemos que a escola considerava que nessa turma alguns estudantes (leia-se as irmãs Lescano que se sentavam no lado esquerdo da sala) possuíam comportamentos considerados inadequados pela instituição, principalmente para estudantes de 5º ano. Após uma briga que ocorreu dentro de sala de aula, entre uma das irmãs que integrava o grupo do lado esquerdo e uma das principais integrantes do grupo do lado direito, a diretora foi conversar com a turma e demonstrar seu desapontamento com relação ao ocorrido. Uma das estudantes da sala, que fazia parte do grupo do lado direito, nos contou em entrevista que nessa ocasião a diretora ao repreendê-las/os frisou que, apesar de nas outras turmas de 5º ano, as/os estudantes também terem suas diferenças, elas/es não as resolviam por meio da agressão física, atitude considerada uma das mais graves pela instituição.

falarem sobre os incômodos gerados pelo grupo de meninas, em geral, tinham o cuidado de separar as três meninas das duas últimas.

Na entrevista que foi realizada com uma das integrantes do grupo do lado esquerdo da sala (Marina), a questão da humildade reapareceu, mas, nesse sentido, foi utilizada como um elemento de identificação entre as meninas do grupo, principalmente entre as três integrantes consideradas “mais problemáticas” pela turma e pela escola e, também, como um elemento que lhes diferenciava em relação ao grupo oposto.

Em geral, as meninas que integravam o grupo do lado esquerdo, em entrevista, expunham que entendiam que entre elas, elas eram mais sinceras e abertas ao acolhimento e, por isso, mais unidas que as/os integrantes do grupo do lado direito, considerado por elas como mais dissimulados e falsos. Esses fatores explicavam, segundo elas, as distâncias que haviam entre os dois grupos. Novamente, percebemos, na narrativa das integrantes do grupo do lado esquerdo, que as diferenças que existiam entre os grupos eram explicadas através de formas de ser e pensar, sem serem problematizadas as questões sociais e étnico-raciais.

Apesar de as/os estudantes do 5º ano possuírem condições de classe e experiências de vida muito semelhantes e nas explicações das diferenças entre os grupos, tanto de um lado, como de outro, não serem levantadas as questões sociais e étnico-raciais é importante ressaltar três coisas: 1º a condição socioeconômica de Marina. 2º a questão étnico-racial das irmãs Lescano. 3º o tempo que as três estavam na instituição.

Percebemos que Marina era a estudante da turma que observamos que apresentava maior situação de vulnerabilidade socioeconômica na época da nossa investigação. Moradora do bairro Mora, vivia com a avó e um tio que fazia uso abusivo de álcool, pois a mãe, com quem anteriormente morava, havia falecido há alguns anos de uma doença degenerativa. Contou em entrevista que por conta do descobrimento da doença da mãe e da situação social de extrema pobreza que se encontrava já naquela época (a mãe era coletora de reciclados), aos 15 anos começou a consumir álcool e outras drogas e a praticar alguns pequenos furtos, dentro e fora da instituição de ensino onde anteriormente estudava (Escola Normal). Chegou à escola JDP no quarto ano da secundária, após um histórico de três

reprovações. Afirmava que na JDP recebeu acolhimento afetivo e material de muitos agentes escolares. Era uma das grandes defensoras da escola JDP, que resumia como sendo uma escola linda, humilde, que lhe tratava bem e que era aberta ao diálogo. Na sua entrevista ressaltou várias vezes suas conversas com a vice-diretora, que entendia, estava preocupada com ela e seu futuro e, por isso, sem lhe tratar como “pobrecita” lhe dava conselhos em relação a vida escolar e fora da escola que, segundo Marina, ela procurava seguir. Entre as três estudantes da turma que eram classificadas como as mais problemáticas, percebemos que Marina era considerada como a menos polêmica. Com uma frequência escolar bastante irregular, quando presente, participava da aula e expunha opiniões fortes, mas, de maneira geral, tratava bem as/os colegas e tentava se relacionar com elas/es, comumente, a partir da dinâmica do mate¹⁷⁷.

As irmãs Lescano, Eugenia e Josephina, eram com toda a certeza as pessoas mais controversas da turma. Josephina não foi entrevistada, pois, após se envolver em uma briga com Sara, no final de setembro, deixou de frequentar a escola. O contato que tentei realizar com ela posteriormente não obteve resultado. No entanto, Eugenia, que terminou o ano letivo, nos concedeu entrevista. Moradoras do bairro Barranquitas, são descendentes de peruanos e possuem traços andinos. Segundo Eugenia, seu pai saiu do Peru ainda adolescente e foi a Rafaela tentar a vida, sua ideia era trabalhar, juntar dinheiro e voltar para o Peru, mas nesse meio tempo conheceu a mãe das meninas. Tanto Eugenia, como Marina, em entrevista, ressaltaram que as relações familiares das irmãs, principalmente com a mãe, eram complicadas e muito agressivas, agressividade que Josephina reproduzia na escola.

A relação de Eugenia e a irmã era uma relação complexa, pois ao mesmo tempo que, até um certo ponto, Eugenia defendia Josephina, pois entendia que a irmã era muito insegura e a agressividade era um mecanismo de defesa, também a questionava por seus comportamentos e buscava desvincular a imagem da irmã a

177 Era permitido às/aos estudantes dos 5º anos, se aprovado pelo professor que estava em sala, tomar o mate durante às aulas. Os professores, cujas aulas foram observadas, autorizavam o consumo de mate. Era possível observar as dinâmicas de sala de aula, a partir da dinâmica do mate, por exemplo, para quem o passavam ou não, assim como a ordem estabelecida por elas/es ao passar o mate. Percebemos que no começo do ano apenas o grupo do lado direito da sala trazia o mate e o compartilhava, a partir da metade do segundo semestre percebemos que o grupo do lado esquerdo também começou a trazer seu mate para a escola.

dela. Durante nossa investigação, apesar de na escola Eugenia se posicionar de modo diferente da irmã, por exemplo, frequentava a escola com maior regularidade, era menos polêmica e mais gentil com as/os colegas, do que era sua irmã, percebemos que, em geral, as/os estudantes e, inclusive, a escola, ao se referirem a uma ou a outra, se referiam a elas no plural e os atributos negativos atribuídos a Josephina, eram diretamente transferidos a Eugenia. Essa atitude era interpretada por Eugenia como injusta, pois segundo ela, apesar de se sentir apenas uma estudante a mais, era tida como uma aluna problemática, o que, entendia, dificultava sua integração na nova escola.

Eugenia que, apesar de, em entrevista, afirmar o mesmo que afirmaram outras/os entrevistadas/os de que a escola JDP privilegiava as relações interpessoais e o diálogo, foi a única estudante que expôs que se sentia vigiada e controlada na escola JDP e que, por isso, preferia sua escola anterior, a escola de Comércio, que, na visão dela, por ser maior em tamanho e número de estudantes, tinha menos controle sobre a vida das/os estudantes. Por fim, Eugenia considerava que a escola JDP também havia sido injusta com relação à irmã, na forma como a instituição manejou a briga entre Josephina e Sara. Após a briga, Josephina foi dispensada das aulas, pois, naquele período do ano, ela já havia sido reprovada pela quantidade de faltas que possuía¹⁷⁸. Com relação às faltas, tanto Eugenia, como Romina, alegaram que consideravam tal atitude injusta, tendo em vista que outros estudantes, que estavam com o mesmo problema de faltas que Josephina, puderam negociar suas faltas para que, assim, não reprovassem.

Como já foi dito, as três meninas estavam na escola há cerca de um ano e percebemos, assim como Elias e Scotson (2000) em Wilston Parva, que a questão de ser novo na instituição, consistia em um fator de desvantagem em relação ao grupo estabelecido. Esse fator, somado aos fatores econômicos e étnico-raciais que relatamos acima, consideramos, são questões importantes para a demarcação das diferenças entre as/os estudantes da turma, mesmo que não explicitamente e/ou,

178 Sara cumpriu a pena imputada quando há brigas na instituição e depois voltou a escola. Josephina não. As versões sobre o porquê Josephina não voltou a escola são controvérsias, há quem diga, como o professor de história em conversa informal, que Josephina não voltou por opção própria, que considerou que a escola havia escutado e comprado somente a versão de Sara sobre a briga e depois disso não quis voltar, por outro lado, há a versão contada acima pelas meninas do grupo do lado esquerdo, de que Josephina ficou livre após o episódio da briga, somado ao número de faltas.

inclusive, conscientemente, pois, as/os outras/os estudantes da turma, em alguma medida, se enquadravam ou se reconheciam em uma, ou algumas, dessas situações, se não igualmente, de modo parecido.

Durante nossa investigação, percebemos que, apesar de diferenças circunstanciais, era comum à maioria das/os estudantes entrevistadas/os a condição de classe social baixa¹⁷⁹.

Em relação a questão étnico-racial, além das irmãs Lescano, outras/os estudantes possuíam traços fenotípicos que denotavam ascendência indígena, como era o caso de Irina, Diego e Ariel. Diego e Ariel estudavam na JDP há 5 e 4 anos respectivamente e faziam parte do grupo do lado direito da sala. Diego, que começou a estudar na JDP a partir do 2º ano, oriundo da província de Chaco, em entrevista, nos contou que, quando começou a estudar na instituição, era, por conta da cor de sua pele, chamado de “negro” pelas/os colegas e entendia que por causa da postura que assumiu, de ignorar essa atitude, considerada por ele como uma brincadeira, isso deixou de ocorrer com o tempo¹⁸⁰. Irina que estudava há um ano na JDP é a estudante que citamos acima, que se sentava no meio da sala, e que tendia a ser mais imparcial em relação a dinâmica de grupos da turma. Também em entrevista nos contou que, em sua família, carregava o estigma de negra, por conta da cor de sua pele, que era diferente da cor da pele de sua mãe e da família dela que era descendente de piemonteses.

Dentro desse processo de discriminação social, que aglutina classe e raça, percebemos que, as/os estudantes que possuem traços fenotípicos indígenas enfrentavam uma dupla estigmatização social. No entanto, percebemos que em uma escola que evita a racialização e assume uma perspectiva culturalista, as/os estudantes mais estigmatizados serão aqueles que não transformam seus costumes e dessa forma tornam mais evidentes os elementos estigmatizadores que carregam.

¹⁷⁹ Afirmamos isso a partir de alguns elementos que foram levantados durante a pesquisa: a maioria das/os estudantes entrevistadas/os são moradores de bairros periféricos; a situação laboral da maioria dos responsáveis é de trabalhador informal ou executavam funções que não exigiam alta qualificação; muitos eram beneficiários de programas sociais; apesar de haver uma grande quantidade de estudantes que alegavam morar em casa própria, essas casas haviam sido construídas na periferia e eram divididas por várias pessoas; não possuíam gás encanado em suas residências; etc.

¹⁸⁰ Esse parece ser um tabu tão grande que ao questioná-lo sobre isso, comparando seus traços e cor aos de Ariel, me disse em entrevista que nunca havia reparado tal semelhança.

Assim, as irmãs Lescano parecem ser um problema para a turma e para a escola porque continuam a agir como agem em seu bairro, em sua casa, na sua família, e não como o projeto escolar espera que ajam. Por isso, o fator tempo na escola torna-se importante, assim como o é na questão das/os estudantes dos primeiros anos. O fato de seus comportamentos destoarem dos comportamentos que foram ensinados pela escola, incomoda as/os estudantes de 5º ano que, mesmo possuindo condições de classe, e às vezes étnico-raciais, semelhantes, se sentem diferentes em relação a elas, as responsabiliza por não se esforçarem a se enquadrar a nova escola e a nova turma e procuram demonstrar as diferenças “essencialistas” que existem entre elas/es.

Compreendemos que os processos discriminatórios transcendem os indivíduos, isso significa que, ao mesmo tempo, aquele que discrimina é discriminado pelas características que o constitui como sujeito social (BELVEDERE, 2002). Isso explica o porquê, mesmo quando pertencem à mesma categoria social estigmatizada, as/os indivíduos, quando possível, e/ou necessário, ressaltam suas diferenças para, assim, tentar distanciar-se do estigma que lhe acomete, pois, como disse Belvedere (2002), ninguém quer ser discriminado.

Isso também nos ajuda a explicar que, quando o outro não-estigmatizado, que está em interação com os estigmatizados, e com seu *status social* torna evidente o quanto os estigmatizados são vítimas da discriminação social, haja por parte dos estigmatizados “união”, enfrentamento e ressignificação do estigma que pode ser por meio de atribuições de características positivas a si mesmos, como fazem as/os estudantes da JDP com a aplicação do adjetivo “humildes” e da reiteração da ideia de cumplicidade e companheirismo que há entre elas/es.

Apesar de afirmarem que na JDP se sentiam tratadas/os com respeito por todos os agentes institucionais escolares que, como vimos, consiste em uma ação prevista no projeto institucional da escola, ao longo da investigação, e a partir das entrevistas, foi possível perceber que as/os estudantes se sentiam, dentro da escola, mais identificadas/os com os agentes institucionais escolares que, nas palavras delas/es, eram humildes, assim como elas/es, porque expunham suas dificuldades, se portavam, se vestiam de modo mais simples e lhes tratavam de igual para igual. Tanto a professora de geografia e o professor de história, cujas aulas observamos,

foram citados como exemplos. Além deles, a preceptora e a vice-diretora também foram bastante citadas em entrevista, nesse sentido.

Ao contrário, percebemos que, em relação a diretora da escola havia uma oposição por parte das/os estudantes entrevistadas/os que parecia estar influenciada por uma decepção vinculada ao não reconhecimento (DUBET; MARTUCCELLI, 1998). A forma com a diretora se vestia, se maquiava, seu estilo de vida, dentre outros trejeitos denotavam uma origem social de classe média alta. Em uma das entrevistas, uma das estudantes (Marina) ressaltou que se a diretora da JDP fosse funcionária da Escola Normal, lá seria apenas uma a mais, indicando que nessa instituição estaria mais de acordo com o perfil dos agentes institucionais escolares e estudantes, do que o era na JDP.

Notamos, principalmente nas entrevistas, que as atitudes da diretora eram criticadas e consideradas arrogantes, ou superficiais, como por exemplo, a preocupação que, segundo elas/es, ela tinha com a imagem da escola, entendendo que todas as ações dela, em relação a elas/es, era uma ação de vigilância e controle, cujo objetivo era somente melhorar a imagem da instituição para fora da escola. Era também muito criticada por sua forma de falar e chamar a atenção delas/es, que entendiam, era mais rígida que as utilizadas pelos demais agentes institucionais escolares. Por isso, afirmavam que se sentiam julgados por ela e alguns chegaram a afirmar em entrevista que a consideravam preconceituosa.

Era comum que as/os estudantes entendessem como um capricho da diretora as exigências que ela fazia para que as normativas presentes no código de convivência fossem cumpridas e, em relação a isso, por vezes, queixavam-se, tanto em sala de aula, como em entrevista, do fato de que somente elas/es eram objeto da regulação normativa. Consideravam como contraditório o fato da diretora ser a principal agente institucional escolar preocupada com as normas, e ser a única entre os funcionários da escola que, como sua forma de vestir, se maquiar e se adornar, mais se distanciava do código de convivência da instituição.

Apesar das críticas, o fato da diretora as/os conhecerem pelo nome e reconhecer seus sucessos escolares, era bastante valorizado pelas/os estudantes. Valor que parece estar associado a um reconhecimento que vem de alguém que, além de ocupar um lugar de poder na escola, também tem uma posição social

privilegiada em relação a elas/es. Seu reconhecimento torna-se, assim, muito importante. É um símbolo de aceitação e validação de alguém de dentro, que está associado com as pessoas que estão fora da instituição.

Nas observações e entrevistas pudemos perceber que, de modo geral, dentro da instituição há uma recusa discursiva, tanto por parte dos agentes institucionais escolares, como por parte das/os estudantes, do estigma *negro* que é imputado às/aos estudantes e à escola. No entanto, ao mesmo tempo, percebemos que o estigma estrutura seu projeto de escola e suas práticas escolares e pedagógicas visam a inculcação de um arbitrário cultural.

Nesse sentido, entendemos que, para evitar a racialização da classe, a escola assume uma perspectiva culturalista da desigualdade social, e a partir de uma pedagogia do reconhecimento, ou de uma pedagogia do respeito, realiza seu trabalho pedagógico e escolar, por meio do ensino de modos de agir e de se comportar, diferentes dos quais, por exemplo, aprenderam com suas famílias, substituindo, desse modo, um *habitus* por outro (BOURDIEU, PASSERON, 1982). O objetivo institucional, nos parece, é dar às/aos estudantes a possibilidade de se entenderem e se verem de outra forma e, ao mesmo tempo, ampliarem seus conhecimentos de mundo e dar-lhes uma esperança para o futuro.

A escola, ao se aproximar das/os estudantes, com o objetivo de transformá-las/os, se distancia daquilo que as/os estudantes aprenderam com suas famílias e outros grupos sociais dos quais fazem parte. Notamos que, grande parte das/os estudantes entrevistadas/os, ao passarem por esse processo “aculturação” realizado pela JDP, se entendem como pessoas diferentes daquelas quando entraram na instituição, o que percebemos, lhes gera uma confusão em relação aos seus *status sociais*, pois ao terminarem o ensino secundário, as/os estudantes entrevistadas/os parecem não se identificarem com os “negros” e lidam de maneira ambivalente com seu estigma social.

As/os estudantes, apesar de negarem sua “negritude”, relataram durante as entrevistas experiências sociais e escolares anteriores marcadas por experiências de desigualdade social. Por outro lado, após um histórico de reprovações e expulsões, ao chegarem a JDP sentiram-se acolhidos e, nessa escola, puderam,

segundo elas/es, aproveitar as oportunidades que lhes foram dadas, se transformar e terminar seus estudos.

Percebemos, assim, que as condições sociais das/os estudantes e, sobretudo, as categorias *cheto* e *negro*, construídas a partir das condições sociais, influenciaram grandemente as experiências escolares das/os estudantes entrevistadas/os, tanto as anteriores, como as na JDP. Ou seja, percebemos que, a situação periférica passa a ser um fator identitário, mas as escolas lidam com essas diferenças sociais e culturais de modos bastante distintos.

As “escolas de chetos”, onde as/os estudantes anteriormente estudaram, segundo elas/es, não as/os assistiram, ao contrário, as/os excluíram. Já a JDP as/os recebeu e procurou convertê-las/os a um outro modo de vida e de pensar. Dessa maneira, a categoria *negro* desempenhou um papel central na trajetória escolar dessas/es estudantes, seja na sua prévia exclusão, seja no acolhimento seguido de um trabalho pedagógico que, por meio do diálogo inculca um arbitrário cultural e lhes impõe o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Percebemos que, dessa forma, é exercida pelas instituições escolares e pelos agentes institucionais escolares, de modos distintos, seja por meio da exclusão, ou da inculcação, uma violência simbólica que impõe significações, que acabam contribuindo para a dissimulação das relações de forças existentes.

A escola JDP é parte de um sistema de ensino e, por isso, a sua maneira, ela contribui para a conservação e a legitimação de um sistema social (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Apesar disso, e de outras limitações que enfrenta, a JDP pode ser considerada uma instituição com ação efetiva. Nos fragmentos das entrevistas observamos, por exemplo, relatos de estudantes que informaram mudanças importantes, que ocorreram a partir de suas experiências na JDP, com relação a práticas ilícitas, por exemplo.

Entendemos que, ao enfatizarem o papel que a escola teve, para que essas mudanças ocorressem, há reconhecimento do papel e a importância do Estado que, quando presente, diminui o espaço a outros atores sociais que se beneficiam de sua ausência para aumentar seu poder e sua influência.

Portanto, sem desconsiderar os limites da escola JDP, percebemos que ela pode ser considerada um caso de sucesso pela inclusão educativa que realiza e

pela busca ativa em solucionar, dentro dos limites de ação possível, os problemas de vulnerabilidade social apresentados por suas e seus estudantes.

Dito isso, encerramos esse trabalho indagando-nos e instigando ao leitor a refletir sobre os papéis que devem ser cumpridos pelas instituições escolares (e que efetivamente na realidade cumprem) e os limites das escolas públicas em contextos de extrema desigualdade social que, infelizmente, é comum a todos os países latino-americanos. Sintetizamos essas indagações em pelo menos duas perguntas: qual é o alcance de uma escola pública em um contexto extremamente desigual? E, qual é o papel da escola ou, como diria Dubet (1998), o que a escola produz?

Aspiramos que essas perguntas sejam um convite para que pesquisas sobre a América Latina que foquem na relação entre os processos discriminatórios e o sistema escolar continuem a ser desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ACHILLI, Elena. Escuela. **Família y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales**. 1ª ed. Rosario: Laborde Libros Editor, 2009.

AGOSTINI, Luisina; BRANDOLINI, Carolina. El ocaso de Laguna Paiva, “la ciudad del riel”. Repercusiones y representaciones de los trabajadores ferroviarios sobre el cierre de los talleres. **Revista Páginas**, año 8, n° 18, Septiembre – Diciembre, ISSN 1851-992X, p. 97-119, 2016.

ARGENTINA. **Ley 24.195**: Ley Federal de educación. Siistema Educativo Nacional. Buenos Aires, 14 de abril de 1993.

ARGENTINA. **Ley 26.206**: Ley de Educación Nacional. Sistema Educativo Nacional. Buenos Aires, 14 de Diciembre de 2006.

ARGENTINA. **Guía Federal de Orientaciones**. Para la intervención educativa em situaciones complejas, relacionadas com la vida escolar, vol.1 y 2. Ministério de Educación. Presidencia de la Nación. Aprobada por Resolución N° 217 del Consejo Federal de Educación el 15 de abril de 2014.

ARGENTINA. Ministerio de Desarrollo Territorial y Hábitat. PROMEBA. Proyectos. Disponível em: <<https://www.promeba.gob.ar/proyectos>>. Acesso em: 26/11/2020.

BAI, Viviana; BIRCHNER, Susana; PAIROLA, Cecilia. **Revista Origenes, Rafaela de Colección**. Fascículo 9: La trama urbana de Rafaela em las primeras cinco décadas. Rafaela: Municipalidad de Rafaela y Diario La Opinión, 2006.

BARBERO, María Inés. **Treinta años de estudios sobre la historia de empresas en la Argentina**. Ciclos, Año 5, Vol. 5, N. 8, 1er. Semestre, 1995.

BARENBOIM, Cintia Ariana. Analisis del programa de urbanización “mi tierra, mi casa” en la ciudad de Rosario. **Revista de Direito da Cidade**, vol. 11, n° 1. ISSN 2317-7721 pp. 469-484, 2019.

BARRETO, Miguel; BENÍTEZ, Andrea; FERNÁNDEZ, María; GIRÓ, Marta; ZAVALA, José. **Aislamiento territorial de la pobreza urbana**. Política habitacional social de los ‘90 en la Argentina: el caso “Ciudad de los Milagros” (AMGR, Chaco). Ciudad y territorio. Estudios Territoriales, XXXIX, 2007.

BARROS, Samarane Fonseca de Souza. **Revista Espaço e Economia**: Revista brasileira de geografia econômica. A produção do espaço urbano nos diferentes padrões de acumulação: o fordismo e a acumulação flexível em perspectiva. Ano VII, número 14, 2019. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/espacoeconomia/5841>>. Último acesso em: 24/05/2020.

BELVEDERE, Carlos. **De sapos y cocodrilos**: La lógica elusiva de la discriminación social. 1ªed. Buenos Aires: Biblos, 2002.

BOCCHIO, María Cecilia; MIRANDA, Estela María. La escolaridad secundaria obligatoria em Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. **Revista Educación**, vol. 42, n. 2, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, 2018. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa>

BOITO JR, Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. Fórum Econômico da FGV / São Paulo, 2012.

BONVILLANI, Andrea. 1 contra 364: ¿para qué sirve la Marcha de la gorra?. In: **XI Jornadas de Sociología**. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

BOTTINELLI, Leandro. Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. In: **Revista Sociedad 37**. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, ISSN 0327-7712, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASLAVSKY, Cecilia. **La discriminación educativa en Argentina**. 1ª ed. revisada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2019.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: editora 34 / Edusp, 2000.

CIUDAD DE RAFAELA. Gobierno Municipal. Sus barrios. Disponível em: <<https://www.rafaela.gob.ar/Sitio/#/Ciudad/Barrios> > Acesso em: 06/07/2020.

CIUDAD DE RAFAELA. Gobierno Municipal. En Datos. Disponível em: <<https://www.rafaela.gob.ar/Sitio/#/Ciudad/EnDatos>>. Acesso em: 26/11/2020.

CIUDAD DE RAFAELA. Secretaria de Educación. ESTADO DE SITUACIÓN: LA EDUCACIÓN EN LA CIUDAD DE RAFAELA. Estudio exploratorio. 2016. Disponível em: <https://www.rafaela.gob.ar/Nuevo/Files/Noticias/14302_parte.pdf>. Acesso em: 27/11/2020.

CIUDAD DE RAFAELA. Gobierno Municipal. Programa Municipal de Becas. Disponível em: <<http://becas.rafaela.gob.ar/node/2>>. Acesso em: 03/11/2020.

COPROVI. Un barrio con historia. Dirección: Lisandro Oregioni. Rafaela, Santa Fe: Cooperativa de Trabajo Mural Comunicación, 2018. 1 DVD (26 min), color.

CRAGNOLINI, Alejandra. Articulaciones entre violencia social, significativo sonoro y subjetividad. **Revista Transcultural de Música**, ISSN:1697-0101, n. 10, 2006.

CRAVERO, C. **La ciudad disputada**: fronteras morales y sociales en el espacio urbano a partir de las políticas de revitalización en áreas “problema” del centro de Curitiba, PR. 294f. Tesis (Doctorado en Sociología) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

CRISTINI, Marcela; MOYA, Ramiro. **Las instituciones del financiamiento de la vivienda en Argentina**. Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL), 2004.

DEVOTO, Fernando. **Historia de la inmigración en la Argentina**. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2003.

DIONÍSIO, Cecilia. ¿Sujetos de derecho o sujetos de intervención? Análisis de las políticas públicas en torno a los consumidores de drogas en la periferia argentina. In: **UEPG Appl. Soc. Sci.**, Ponta Grossa, 26 (3): 274-292, set./dez. 2018. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais>>. Último acesso em: 04/06/2020.

DUBET, François, MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela**: sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada S.A. Buenos Aires, 1998.

DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina. **Chicos en Bandas**: Los caminos de la subjetividad em el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós, 2006.

ELIAS, Nobert. **O Processo Civilizador**. Formação do Estado e Civilização. Vol. II. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ELIAS, N. & Scotson, J. **Establecidos e Outsiders**: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2000.

EUSÉBIO, Magda Chemez de. **Imigración y selección matrimonial**: el caso de los italianos em Rafaela 1887 – 1913. Centro de Estudios e Investigaciones Históricas de Rafaela. Gráfica Gutemberg de Florencio B. Barbero S.A. Rafaela, Santa Fe, Argentina, 1995.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. A crise dos anos 30: Argentina e Brasil na construção de trajetórias. In: BARROSO, A. S. e SOUZA, R. (org.) **A Grande Crise Capitalista Global, 2007-2013**: Gênese, Conexões e Tendências. São Paulo, Anita Garibaldi: Fund. Maurício Gabrois, p. 305-324, 2013.

GALFIONI, María de los Angeles; DEGIOANNI, Américo José y MALDONADO, Gabriela Inés. Rasgos tendenciales del crecimiento urbano actual en ciudades intermedias. Estudio de caso de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). In: **X Bienal del Coloquio de Transformaciones Territoriales**: desequilibrios regionales

y políticas públicas: una agenda pendiente / Hugo Arrillaga. [et al.]; compilado por Guillermo Badenes; María Andrea Marin. - 2da ed. - Córdoba: Editorial de la UNC, 2015.

GERMANI, Gino. **Estructura social de la Argentina**. Buenos Aires: Raigal, 1955.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. Data da Digitalização: 2004. Disponível em: <<http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>>. Acesso em: 03/07/2020.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs). Petrópolis: Vozes, 2012.

HERBÓN, Alicia; ROMÁN, Claudio; RUBIO, María Eugenio. Transformación del Sistema Educativo en Argentina a partir de la nueva Ley Federal de Educación. Comisión de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (A.P.D.H.) de Capital Federal. Estatus Consultivo Especial ante el ECOSOC de la ONU

Organización acreditada en el registro de OSC de la OEA, 1997. Disponível em: <<https://www.apdh-argentina.org.ar/ley.federal.de.educacion>>. Último acesso em: 27/03/2020.

HORA, Roy. **Los grandes industriales de Buenos Aires: sus patrones de consumo e inversión, y su lugar en el seno de las elites económicas argentinas, 1870-1914**. Anuario IEHS 24, p. 307-337, 2009.

IANNI, Octavio. A racialização do mundo. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 8(1): 1-23, maio de 1996.

ILOLAY. Percusores. Disponível em: <<http://institucional.ilolay.com.ar/portugues/Precusores/>>. Acesso em: 06/07/2020.

IMFELD, Daniel. **Piamonteses en el oeste santafesino**. Centro de Estudios e Investigaciones Históricas de Rafaela. Grafica Gutemberg de Florencio B. Barbero S.A. Rafaela, Santa Fe, Argentina, 1999.

IMFELD, Daneil. **Sujetos y espacios em una Colonia Agrícola. Rafaela (1881 Ca. 1910)**. Centro de Estudios e Investigaciones Históricas de Rafaela. Grafica Gutemberg de Florencio B. Barbero S.A. Rafaela, Santa Fe, Argentina, 2001.

Instituto de Capacitación y Estudios para el Desarrollo Local (ICeDeL). Gobierno Municipal. Relevamiento Socioeconómico de 2016. Disponível em: <<http://icedel.rafaela.gob.ar/archivos/BV-PDF/Socioeconomico2016.pdf>>. Acesso em: 26/11/2020.

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (Indec). Censo de 2010.

KESSLER, Gabriel. **La experiencia escolar fragmentada**. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2002.

LA OPINION. Edición Digital. "Concejo joven" con 12 proyectos. 23 de octubre de 2018. Disponible em: <https://diariolaopinion.com.ar/contenido/231087/concejo-joven-con-12-proyectos>. Acesso em: 03/11/2020.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LENZ, Maria Heloisa. A Buenos Aires do final do século XIX: a metrópole da *Belle Époque* argentina. **Revista de História e Estudos Culturais**, vol. 9, ano IX, n° 1, ISSN 1807-6971, jan,fev,mar,abr, 2012.

MAPA urbano de la ciudad de Rafaela. Disponible em: <http://200.58.108.122/gis/mapaurbano/#>. Acesso em: 04/07/2020.

MARGULIS, MÁRIO. Nuestros Negros. **e-I@tina**, ISSN 1666-9606, v. 15, n. 60, Buenos Aires, julio-septiembre, 2017.

MARGULIS, MÁRIO. La "racialización" de las relaciones de clase. In: **La segregación negada**: cultura y discriminación social. Buenos Aires: Bilbos, 1999.

MARTINO, Silvana. Los complejos habitacionales Fonavi en la construcción del territorio urbano. **Revista Katál.**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 276-283, jul./dez. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação e descoberta. In: **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs). Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Maria Roberta Soares do; FRANKLIN, Ruben Maciel. Sarmiento: **A civilização e a barbárie na identidade Argentina**. Ameríndia, volume 3, número 1, 2007.

NOSIGLIA, Maria Catalina. "El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas" In: **Revista Praxis**. Buenos Aires, N° 11, 2007.

PASSETTI, Gabriel. **De "Civilização e barbárie" às "Campanhas do deserto"**. Relações políticas e guerras entre indígenas e criollos no sul da Argentina (1852-1885). Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 3, p. 223-227, 2005.

PASSETTI, Gabriel. **Indígenas e criollos**: política, guerra e traição nas lutas no sul da Argentina (1852-1885). Editora: Alameda Casa Editorial, 2012.

PAULÍN, Horacio; TOMASINI, Marina; LEMME, Daniel; RODIGOU Noceti, Maite; LÓPEZ, Javier; D'ALOISIO, Florencia; MARTINENGO, Valeria; ARCE, Mariela; BERTARELLI, Paula; SARACHU, Paula; SILVA, Verónica; GARCIA Bastán, Guido. Convivencia e inclusión en las escuelas secundarias: conflictos, innovaciones y rutinas. **Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología**, v. 1, n° 1, p. 181-198, ISSN 1853-0354, 2012. Disponible em: www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp.

PAULÍN, Horacio Luis. "Gente negra" y "Gente cheta" em la escuela: Disputas Por el reconocimiento em estudiantes secundarios de la ciudad de Cordoba, Argentina. In: **Cuadernos de Educación**, ISSN 2344-9152, Año XII – N° 12 – noviembre 2014.

PEREIRA, Luiz. Urbanização "Sociopática" e Tensões Sociais na América Latina. In: **Ensaio de sociologia do desenvolvimento**. 3ª ed. São Paulo: Pioneira, 1978.

PROVINCIA DE CÓRDOBA. Texto ordenado. Ley No. 8431, 2007. Versão pesquisada. **Ley 9.444 Ordena o texto da ley 8.431**: Código de faltas de la Provincia de Cordoba. Boletín Oficial de Córdoba N° 4 del 07/01/2008. Disponible em: www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2014/.../Ley-N-9444-Codigo-de-Faltas.pdf. Acesso em: 12/06/2019.

PROVINCIA DE SANTA FE. **Decreto 181/09**. Programa Provincial de Ruedas de Convivencia. Santa Fe, 19 de Febrero de 2009.

PROVINCIA DE SANTA FE. **Resolução Ministerial 1290/09**. Programa de formación de Tutores como Facilitadores de la Convivencia. Santa Fe, 29 de Julio de 2009.

PROVINCIA DE SANTA FE. **Educación**. Noticias. 09/10/2012. Disponible em: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=146392. Acesso em: 03/11/2020.

PROVINCIA DE SANTA FE. **Educación**. Escuela Abierta. Disponible em: <https://www.santafe.gob.ar/index.php/web/content/view/full/205002>. Acesso em: 03/11/2020.

PROVINCIA DE SANTA FE. **Educación**. Escuela Abierta. Programa. Disponible em: [https://www.santafe.gob.ar/index.php/web/content/view/full/205076/\(subtema\)/205002](https://www.santafe.gob.ar/index.php/web/content/view/full/205076/(subtema)/205002). Acesso em: 03/11/2020.

PROVINCIA DE SANTA FE. Ministerio de Educación. Diseño Curricular. Educación Secundaria Orientada Provincia de Sante Fe, 2014.

PUIGRÓS, Adriana. **Sujetos, disciplina y Curriculum em los orígenes del sistema educativo argentino**. História de la educación argentina I. Buenos Aires: Editorial Galerna, 3ª ed, 1996.

REGIÓN Litoral. Portal del litoral argentino. Rafaela La Fabrica de Manteca Las Colonias Disponível em: <<https://www.regionlitoral.net/2013/03/rafaela-la-fabrica-de-manteca-las.html>>. Acesso em: 06/07/2020.

REVISTA DIGITAL. Bodas de plata de la Escuela de Educación Secundaria Orientada nº 376, 2013.

REVISTA LA OPINIÓN. Edición especial conmemorativa. Rafaela 125 / La Opinión 85. La história que se convirtió en presente. Testigo del tiempo, relator de la realidad. Buffelli y Actis SA editora. 2006.

REVISTA LA OPINIÓN. Visión, historia y antecedentes de Rafaela y Departamento Castellanos. Buffelli y Actis SA editora. n. 75. 1996.

ROMAGNOLI, Venettia; BARRETO, Miguel A. Programas de Mejoramiento Barrial. Reflexiones sobre fundamentos y pertinencia de sus objetivos a partir de un análisis del PROMEBA (Argentina) y su implementación em la ciudad de Resistencia (Provincia del Chaco). **Cuaderno Urbano**, nº 5, p. 151-176, Resistencia, Argentina, Junio 2006.

QUITAR, Aída; ARGUMEDO, Alcira. **Argentina e os dilemas da democracia restringida**. Lua Nova, n. 49, 2000.

RODRÍGUEZ, Laura Roberta; VIOR, Susana Elba; ROCHA, Stella Maris Más. Las Políticas de Evaluación de la Calidad Educativa en Argentina (2016-2018). In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1405-1428, oct./dic. 2018.

SAMANIEGO, Joseluis. Diretor da Divisão de Desenvolvimento Sustentável e Assentamentos Humanos da CEPAL: Perspectivas para Rio+20. Nota CEPAL, n. 70, dezembro, 2011. Disponível em: <https://www.cepal.org/notas_p/70/Opinion.html>. Último acesso em: 27/03/2020.

SARAVÍ, Gonzalo A. **Juventudes fragmentadas**: socialización, clase y cultural en la construcción de la desigualdad, México: Flacso México, 2015.

SILVA, Isnardo Ramalho da. **Em Busca dos Determinantes do Declínio da Economia Argentina no Período 1975-2001**. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico, Universidade Federal do Paraná, 2004.

SILVA, Roberta Rodrigues Marques da. **A Argentina entre as reformas econômicas neoliberais e a redefinição das negociações com o FMI** (1989-2007). Dossiê, Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 17, n. 33, p. 13-37, jun. 2009.

SOUZA e SILVA, Beatriz Bandeira de Mello. **Perón**: entre o Partido Justicialista e o movimento sindical (1943-1955). Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina. ISBN: 978-85-7205-159-0, 2016.

SVAMPA, Maristella. **La sociedad excluyente**: La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. 1ª ed. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2010.

TIRAMONTI, Guillermina. La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. In: **Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005.

TOMASINI, Marina Edith; BERTARELLI, Paula; MORALES, Maria Gabriela. Género, racialización de la clase e identidades: Las categorías 'negros' y 'negras' en jóvenes desectores populares de Córdoba. In: **Psicoperspectivas Individuo y sociedad**, v. 16, n.2, 2017.

TONON, Maria Cecilia; STEPFER, Claudio. Representaciones y control social en fiestas populares: el "Carnaval de los Locos Bajitos" en la ciudad de Rafaela (Argentina). Ariadna **Tucma Revista Latinoamericana**, 2010.

TONON, María Cecilia. **Particularidades de los desarrollos sociales y productivos en la región pampeana**. El caso de la ciudad de Rafaela en la provincia de Santa Fe. Anuario del Centro de Estudios Económicos de la Empresa y el Desarrollo. v.3, n. 3, p. 167 – 206, 2011.

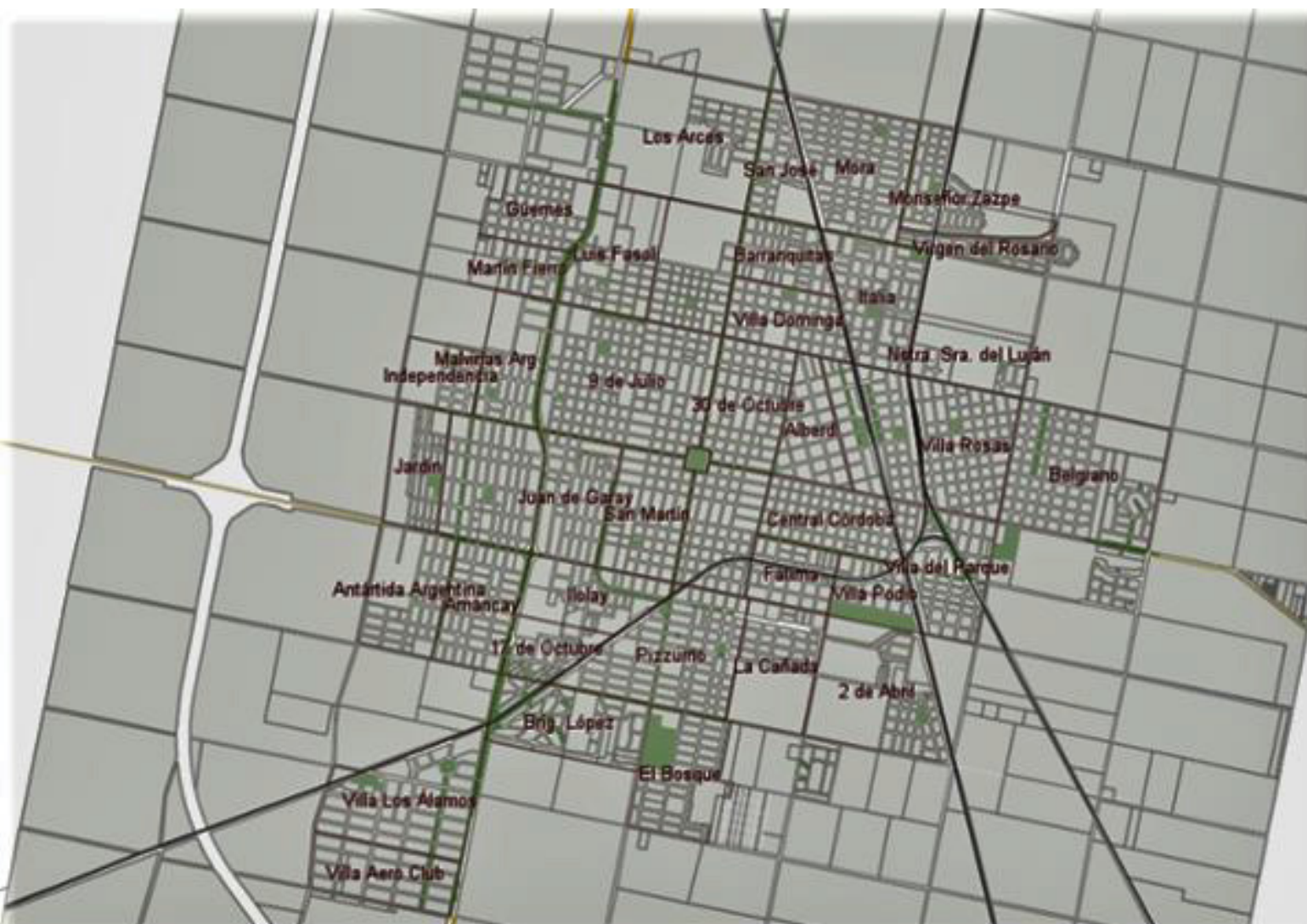
UNRaf. Universidad Nacional de Rafaela. No coração produtivo da argentina. Disponível em: <<https://www.unraf.edu.ar/index.php/pt/university-3/menu-3-portugues-4/25-portugues/portugues-universidade/771-portugues-003>>. Acesso em: 04/07/2020.

VICENTI, Maria Inés. Rafaela em la região más gringa de la "pampa gringa". Una mirada demográfica y ocupacional 1881-1893. Separata de la **Revista de la Junta Provincial de Estudios Historicos de Santa Fe**, N° LXI. Santa Fe, 1996-97.

VICENTI, Inés. **Revista Origenes, Rafaela de Colección**. Fascículo 3: Guillermo Lehmann. Rafaela: Municipalidad de Rafaela y Diario La Opinión, 2006.

WACQUANT. Louis. **Parias urbanos**. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio. Buenos Aires: Manantial, 2001.

ANEXO 1 – CAPÍTULO 2



Mapa da cidade de Rafaela. Fonte: Mapa urbano de la ciudad de Rafaela (interactivo). Disponível em: <<http://200.58.108.122/gis/mapaurbano/#>>. Último acesso em: 04/07/2020.



Boulevard Santa Fe. Fonte: Página da Universidade Nacional de Rafaela. Disponível em: <<https://www.unraf.edu.ar/index.php/pt/university-3/menu-3-portugues-4/25-portugues/portugues-universidade/771-portugues-003>>. Último acesso em: 04/07/2020.

Villas en la ciudad

Producto de los flujos migratorios llegados a nuestra ciudad se fueron originando y posteriormente ampliando, diferentes asentamientos poblacionales conocidos como villas.

Hasta el año pasado se contabilizaban en Rafaela al menos cinco sectores con esas características, a saber: Villa Podio, Villa Nueva, Barranquitas (manzanas 6 y 19, conocidas como Villa Chaqueña), y el basural municipal.

Como es de dominio público, los habitantes de las villas están considerados como población de alto riesgo, fundamentalmente por las precarias condiciones de salubridad y alimentación que padecen. Se trata de personas que en la mayoría de los casos carecen de una fuente estable de trabajo, conforman familias numerosas y no tienen acceso a los servicios básicos como agua, cloacas o pavimento. Asimismo la construcción de sus viviendas es, por lo general, en base a materiales improvisados -plástico, cartón, chapa, acumuladores-, lo que las hace muy vulnerables tanto en épocas de frío como en las de calor.

Con el propósito de erradicar las villas, la Municipalidad de Rafaela encaró un proyecto denominado Plan Arraigo, que tuvo como primera medida la adquisición de terrenos que eran de propiedad fiscal. Se trata de los lotes situados en la prolongación de avenida Italia, detrás de la urbanización del Coprovi.

Simultáneamente se realizaron relevamientos socioeconómicos en cada uno de los asentamientos, con el fin de detectar las potencialidades y las necesidades de sus habitantes.

Los primeros resultados de este trabajo se presentaron en noviembre de 1995, oportunidad en la que se entregaron cincuenta y cinco viviendas, las cuales fueron



Imagen de uno de los sectores periféricos de la ciudad.

construidas por los mismos propietarios, quienes en primer lugar compraron el lote y los materiales de construcción -con facilidades de pago ofrecidas por el municipio local-, y después levantaron su casa con el sistema de ayuda mutua y esfuerzo propio.

Entre marzo y setiembre de este año, se procedió a la inauguración de otras cincuenta y dos unidades correspondientes a este mismo emprendimiento, con lo cual quedó erradicada parte de la Villa Chaqueña y la Villa Nueva en su totalidad.

Asimismo se saneó la situación de las treinta y seis familias que viven en la manzana 6, quienes recibieron

los documentos de transferencia de los terrenos, empezando a pagar por esa opción.

Las futuras acciones de la Municipalidad prevén para el curso del año próximo la ampliación del Plan Arraigo para alojar a por los menos otras treinta familias, procedentes de la villa del basural y de lo que resta de la Villa Chaqueña.

Por último, para 1998, se tiene programada la construcción de otras ciento veinte casas para erradicar a los ocupantes de las viviendas precarias ubicadas en Villa Podio, eliminándose de este modo la existencia de asentamientos ilegales en nuestra ciudad.

Foto do Periódico La Opinión 1996. Fonte: Foto acervo próprio.



Foto da linha férrea. Bairro Sarmiento, próxima à escola JDP. Fonte: Acervo próprio.



Foto tirada da praça do bairro Villa Rosas. Ao fundo as duas escolas do bairro. A esquerda a JDP e a direita a Escuela Villa Rosas. Acervo próprio.



Paróquia do bairro Villa Rosas. Fonte: Acervo próprio.



Foto tirada da praça. Sede de um Clube de Futebol da cidade. Fonte: Acervo próprio. (imagem editada).

**Vecinal Barrio Villa Rosas**

15 de setembro de 2018 · 🌐

Ciclismo en los barrios, está en La República de Villa Rosas, Felicitaciones a los ganadores!! Gracias a las familias que participaron.

**Vecinal Barrio Villa Rosas**

23 de março de 2019 · 🌐

Banderillero de lujo!! Gracias por compartir una tarde familiar en la República de Villa Rosas al Senador [REDACTED]

**Vecinal Barrio Villa Rosas**

15 de agosto de 2019 · 🌐

Confirmado!!! Domingo 1 de septiembre, a partir de las 15 hs. nos encontramos en la Plaza Normando Corti junto a todas la instituciones del barrio festejando nuestras patronales. Artesanos, juegos para l@s niñas y niños, atractivos para toda la familia. Actuación del [REDACTED]

[REDACTED] Aquellos artesanos que quieran participar están invitados, no hace falta inscripción, es libre, solo pedimos la colaboración de un regalo que sera sorteado entre los asistentes. Además la participación activa de todas las instituciones que hacen grande a la República de Villa Rosas.

Postagens disponíveis na página Associação de moradores do bairro. (Imagens editadas). Fonte: Rede Social Facebook.

ANEXO 2 – CAPÍTULO 3

APLICACION DE MEDIDAS DISCIPLINARIAS:

Desde siempre la Escuela trabaja desde el DIALOGO, fomentando el uso de los diferentes canales de comunicación. Fortaleciendo las relaciones interpersonales y la participación joven y formativa. Al conocerse un conflicto, se dialoga con las partes en Preceptoría, luego en Dirección - Vicedirección, con el Profesor Tutor, y se notifica a los adultos responsables. Las Multas de Servicio se realizan como medidas reparadoras y también se firman Actas Acuerdos como pauta renovadora de los vínculos y para contribuir a la sana convivencia. En última instancia se colocan Amonestaciones citando a los padres para que se notifiquen.

Al llegar a las 10 (diez) amonestaciones y luego de una reunión con el alumno, familiares, profesor tutor, madrina o padrino se llegará a la suspensión de 2 (dos) días; llegada a las 15 (quince) amonestaciones la suspensión será de 4 (días) y al límite de 20 (veinte) el alumno quedará LIBRE y deberá rendir todos los espacios curriculares asistiendo a un espacio tutorial.

Cabe destacar que si el hecho ocurrido es considerado de gravedad, directamente se aplicarán amonestaciones, sin restar el momento de reflexión necesaria.

Los casos que no han sido contemplados en el presente reglamento y representen un riesgo para él o los involucrados así como su entorno escolar, serán analizados por el equipo directivo, el docente tutor del/los alumno/s, los padres y preceptores, junto con el asesoramiento educativo correspondiente (Regional, Supervisión, etc.)

PRESENTACIÓN PERSONAL:

Presentación formal acorde al ámbito escolar:

*Jeans (sin roturas) y chomba o remera de la escuela o comunes (los colores que se pueden usar son blanco – rojo y negro) SIN escritos, o sea lisas.

*No se permite el uso de calza y buzo. Sólo en invierno se podrá usar buzo negro o azul (varones y mujeres).

*Calzado en toda ocasión: zapato o zapatilla (no sandalias ni alpargatas).

*Se deberá llevar el cabello prolijo (sin que tape todo el rostro) y sin tintura de colores. Sin barba, sin maquillaje y sin aros ni piercing.

Educación física: Ropa adecuada a la actividad física (preferentemente remera de la escuela), zapatillas acordonadas. Asistir sin piercing, ni aros, etc.

CONVIVENCIA, DISCIPLINA, ASISTENCIA Y CALIFICACIÓN:

La participación democrática es un ejercicio que se debe aprender, fomentando la responsabilidad individual dentro de los marcos sociales de cada uno.

Hacer participar a todos los actores institucionales permite lograr una convivencia acordada por todos que facilita que nos sintamos protegidos, respaldados en nuestras actividades, decisiones y en nuestra tarea del día a día.

La convivencia escolar es una construcción sistemática y consensuada, por lo tanto el régimen que a continuación se detalla es el marco de trabajo institucional surgido de la consulta a la comunidad educativa.

El marco referencial tomado institucionalmente es el **Decreto N° 181/09** y su concepción de CONVIVENCIA sin dejar de lado el concepto de DISCIPLINA.

La ESCUELA pone en valor la PALABRA como primer recurso para el entendimiento y el respeto mutuo. Y los LÍMITES son necesarios para recuperarla.

Se deben enseñar desde lo educativo, planificando acciones preventivas a partir de los lineamientos definidos y difundidos en la institución para todos los actores.

CONSIDERACIONES INSTITUCIONALES SOBRE DISCIPLINA:

- 1 - No se permite el consumo de alcohol, tabaco o cualquier otra sustancia tóxica en el establecimiento, ni antes del ingreso al mismo.
- 2 - Se exige el cuidado de la propiedad institucional (escritura de bancos, de paredes, de puertas, roturas de vidrios, de ventanas, de luces, de sanitarios, de computadoras, etc.) quien la dañe deberá hacerse responsable de lo ocurrido y los gastos que ocasione. De la misma manera se sancionará a quien dañe material de trabajo de sus compañeros (carpetas, mochila, canoplas, etc.).

El curso se hará responsable por los daños que ocurran en el aula y los gastos ocasionados.

- 3 No se permite el uso de aparatos de telefonía celular, auriculares u otro equipo similar (ley provincial N° 12686/06). Cabe aclarar que la escuela no se hará responsable en caso de robo, roturas, etc. de dichos aparatos.
- 4 También serán consideradas las siguientes conductas que atentan contra una convivencia saludable dentro de la Institución:
 - a. No contar con el material necesario para el trabajo diario (fotocopias, tareas sin resolver, etc.). Esto es una vez que el personal de la escuela haya comprobado que no existen dificultades económicas.
 - b. No trabajar en clase en forma reiterada y/o manifestar constantemente una actitud indiferente a la actividad del aula.
 - c. Entregar evaluaciones sin resolver, solamente firmadas. En el caso que el resultado de las evaluaciones sea un 1 (uno) como nota, serán entregadas directamente a los padres.
 - d. Tener un vocabulario inadecuado hacia compañeros y/o personal de la escuela (violencia verbal); amenazar a un/a compañero/a o cualquier otro miembro de la comunidad educativa; ejercer violencia corporal tanto en juegos o en peleas o discusiones. Cualquier acto discriminatorio que afecte a su par.
 - e. No estará permitido mojarse la cabeza en el baño ni mascar chicles dentro de la escuela.
- 5 El mate sólo se permitirá en horas especiales o determinadas clases o actividades, trayendo todos los elementos y el agua caliente de las casas. No está permitido tomar mate toda la jornada.

ANEXOS 3 – GERAIS

Tabela Perfil Estudantes			
Nome (fictício)	Gênero	Idade	Bairro
Eugenia	F	18	Barranquitas
Irina	F	19	Barranquitas
Romina	F	20	Barranquitas
Hector	M	17	Belgrano
Yamile	F	20	Central Cordoba
Mercedes	F	19	Guemes
Graciela	F	17	Itália
Nuria	F	20	Itália
Camila	F	19	Martín Fierro
Andrea	F	20	Mora
María	F	18	Mora
Marina	F	19	Mora
Sara	F	18	N. Sra. de Luján
Sofía	F	20	Villa del Parque
Ariel	M	20	Villa del Parque
Roberto	M	20	Villa Podio
Cecilia	F	20	Villa Rosas
Victoria	F	17	Villa Rosas
Diego	M	17	Villa Rosas
Pablo	M	19	Villa Rosas

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AS/OS ESTUDANTES

Nome:

Idade:

Estado civil:

Bairro onde mora:

Com quem mora:

Trabalho:

Religião:

➤ **Trajetória de vida:**

- Origem (cidade e bairro).
- Família (classe social, ocupação e grau de escolaridade).
- Relação família e escola.

➤ **Trajetória escolar:**

- Experiências anteriores a JDP
- Imaginários e sentimentos anteriores sobre JDP.
- Ingresso a JDP.
- Trajetória e experiência dentro da JDP.
- Estrutura física, normas e regras da JDP.
- Imaginários e sentimentos em relação ao 5º.
- Autoimagem.

➤ **Perspectiva para o futuro:**

- Planos de vida.
- Carreira profissional.
- Estudos.
- Intenção em mudar-se de cidade / estado / país.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PRECEPTORA

➤ **Aspectos do grupo familiar:**

- Origem (cidade e bairro).
- Grupo familiar (classe social e grau de escolaridade).

➤ **Experiência escolar e formativa.**

➤ **A função de preceptora:**

- Atividades que desempenha.
- Formação exigida.

➤ **Experiências anteriores:**

- Outras funções desempenhadas.
- Experiências em outras escolas.

➤ **Experiência na escola:**

- Imaginários e sentimentos sobre a instituição.
- Imaginários e sentimentos sobre a função que desempenha.
- Imaginários e sentimentos em relação às e os estudantes.
- Autoimagem.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A VICE-DIRETORA

➤ **Regras de convivência:**

- Processo de construção.
- Rodas de convivência.

➤ **Experiência na escola:**

- Projetos e práticas escolares.
- Imaginários e sentimentos em relação à instituição.
- Imaginários e sentimentos em relação à função que desempenha.
- Imaginários e sentimentos em relação às/aos estudantes.