

**FAZER A ESCOLA ARTESANALMENTE.
CONFIGURAÇÕES PEDAGÓGICAS
EM DUAS ESCOLAS DO CHACO, ARGENTINA**

**THE CRAFT OF THE SCHOOL.
PEDAGOGICAL CONFIGURATIONS
IN TWO SCHOOLS FROM CHACO, ARGENTINA**

Maia Milena Acuña¹ | Silvia Mariela Grinberg²

Resumo No estudo da vida escolar, práticas minuciosas e artesanais moldam a construção das instituições no século XXI. Através das histórias de seis professores, este artigo dará conta das engenhosas buscas que eles empreendem para concretizar a tarefa de ensinar e acompanhar as trajetórias de seus alunos. Serão analisadas as múltiplas cenas que se passam nas escolas entre o otimismo cruel da era da administração e a responsabilidade cotidiana, que definem os modos de fazer escola hoje. As informações coletadas fazem parte de um trabalho de campo em duas escolas localizadas na periferia do Chaco, Argentina, durante 2018-2019.

Palavras-chave Experiências de Ensino. Professores de Ensino médio. Políticas Educacionais.

Abstract In Argentina and more specifically in Chaco, where the research work that embodied this article was carried out, since the end of the 20th century, social and economic crises resulted in the construction of peripheral suburbs because of the social migration of rural workers and expelled families of the formal system of work or of their lands. These processes have multiple expressions in the educational system that involve both the configuration of new schools, built in a context that has already expressed the marks of

1 Universidad Nacional del Nordeste (UNNE, Argentina).

 <https://orcid.org/0000-0001-7954-5430>

2 Universidad Nacional de San Martín (UNSAM, Argentina).

 <https://orcid.org/0000-0001-9261-9035>

urban fragmentation, and the reconfiguration of the daily dynamics of these institutions. In this context, this article has the objective of studying the artisan practices assumed by the teaching task in the daily configuration of schooling. The information collected is part of fieldwork in two schools located on the outskirts of Chaco, Argentina, during 2018-2019.

Keywords Teaching Experience. High School Teachers. Educational Policies.

1. Introdução

Na Argentina e mais especificamente no Chaco, onde foi realizado o trabalho de pesquisa que dá corpo a este artigo, desde o final do século XX, crises sociais e econômicas resultou na construção de bairros periféricos decorrentes da migração social de trabalhadores rurais e de famílias expulsas do sistema formal de trabalho ou de suas terras. Esses processos tiveram múltiplas expressões no sistema educacional que envolveram tanto a construção de novas escolas, construídas em um contexto que já expressava as marcas da fragmentação urbana, como as reconstruções das dinâmicas cotidianas dessas instituições. Neste contexto, este artigo tem como objetivo estudar as práticas artesanais assumidas pela tarefa docente na concepção cotidiana da escolarização. De maneira particular, vamos abordar a tarefa docente e a construção das escolas em um grupo populacional que surge das múltiplas crises e da constante migração do campo para a cidade que atravessa muitas geografias, em particular a província do Chaco. Especificamente, o trabalho de pesquisa foi desenvolvido em duas cidades bastante afetadas por essa realidade. Em primeiro lugar, a cidade de Resistencia, capital da província, que, desde o final do século XX, assistiu ao surgimento de sítios urbanos associados à precariedade urbana e à informalidade (Salvia & Bonfiglio, 2016). Em segundo lugar, Santa Sylvina, uma pequena cidade situada numa área profundamente rural. As duas localidades resultam de vários processos associados à indústria agropecuária e econômica de *commodities* (Arias, 2019), que se iniciaram a partir das migrações rurais (Benítez, 2018).

Nesses contextos, propomos que as escolas estão construindo – isto é, fabricando de forma artesanal – a escola e, em virtude das profundas mudanças, os professores vêm colocando a gestão da vida escolar em seus ombros. No seu trabalho diário tentam e

conseguem criar escolas que atendam a realidades marcadas pela precariedade, mas, sobretudo, conseguem que os alunos conclua o ensino médio. Trabalhar nestas duas escolas secundárias da província do Chaco permitiu-nos abordar a singularidade dos modos de ensinar em tempos de segmentação urbana e as mudanças nas lógicas de gestão entre o Estado, as escolas e as comunidades vizinhas nesta região do país.

O artigo captura algumas das muitas histórias de escolas em bairros pobres do Norte da Argentina, comuns a outras escolas na América Latina e no Sul Global, afetadas por situações políticas e sociais que têm suas raízes nas reformas educacionais deste país entre os anos 1990 e o início dos anos 2000. Se isso é válido no mundo globalizado (Guzmán, 2005), na Argentina, e especificamente na região Nordeste, ainda o é mais, sobretudo a partir das políticas implantadas com a Lei de Educação Provincial N.º 6.691 (Argentina, 2010), sancionada em 2010, através da qual o Estado Provincial passou a ser o único garantidor do direito social à educação. Em conjunto com as construções sociais e produtivas que tiveram efeitos na expansão e crescimento da escolarização (Dussel, 2018), a migração da população rural para os centros urbanos e as injustiças sofridas por essas trajetórias de vida marcaram profundamente o horizonte de trabalho das escolas da região Nordeste (Castilla *et al.*, 2019).

Neste contexto, os professores se encarregam de uma fabricação artesanal da escola e das práticas escolares, e é isso que emerge na análise do trabalho de campo realizado durante os anos de 2018-2019 em duas escolas do Chaco, Argentina. Da mesma forma, examinando o material empírico, é possível dar conta da complexidade com que o objeto de estudo desta pesquisa foi construído a partir de elementos tripartidos: 1) os conceitos originalmente construídos à medida que emergiram da análise do material: o artesanato das práticas pedagógicas; 2) as leituras de autores que contribuíram para a construção do objeto de estudo e suas variantes conceituais; 3) e os instrumentos metodológicos da pesquisa qualitativa. Nessa ordem de ideias, propomos que o caráter artesanal que o trabalho docente assume na concepção das instituições escolares do século XXI implica fazer uma pausa nos aspectos antes mencionados.

Como hipótese, propomos que, em meio ao árduo trabalho de docência nesses cenários de crise, as escolas não percam a centralidade dos espaços de ensino e aprendizagem. Isso significa que os professores apoiam os alunos, não deixando de realizar outras tarefas. A busca por estratégias para ensinar continua ocupando um lugar-chave,

transformando o trabalho cotidiano em uma prática artesanal. Diante da complexidade das mudanças que ocorrem nessa realidade, os professores colocam a gestão da vida escolar em seus ombros, tentando construir escolas que atendam a realidades marcadas pela precariedade. Dessa forma, são eles que, em primeira pessoa, procuram o que fazer no dia a dia ou, em outras palavras, o que funciona melhor para seus alunos. A continuação, em uma primeira seção, desenvolvemos uma discussão conceitual em torno da *fabricação artesanal*, para, a seguir, apresentar os aspectos metodológicos do trabalho; na terceira seção, analisamos as notas de campo e, por fim, na quarta seção, elaboramos as conclusões.

2. Referencial teórico. Artesanato nas práticas docentes:

autogestão e otimismo cruel

Pensar o artesanato das práticas docentes é uma forma de abordar as estratégias usadas para responder às múltiplas demandas que atravessam as escolas secundárias em tempos de crise. Nesta investigação destacamos as ações realizadas para manter as escolas no dia a dia, os problemas por que passam os professores e as condições que têm para desenvolver seu trabalho em localidades e contextos urbanos marcados pelo crescimento de setores populares historicamente excluídos (Pérez Sáinz, 2006; Ziccardi, 2008). Nesses contextos, a baixa conclusão do ensino médio é reflexo das desigualdades culturais, sociais e econômicas que afetam as condições de escolarização dos alunos e que, historicamente, significaram a expulsão da escola secundária das populações (Bocchio & Miranda, 2018).

A vida escolar apresenta-se com múltiplas dificuldades, seja porque é apontada como um espaço que não se adapta aos novos tempos, seja porque apresenta dinâmicas pedagógicas reprodutivas, seja ainda porque é necessária a implementação de mudanças nas formas de ensinar, gerir ou organizar tempos e espaços (Farfán Cabrera, 2017). Os professores lançam diversas ações cotidianas a partir de um trabalho árduo para garantir a permanência dos alunos no sistema e a sua formação. Nesse ofício, o ensino assume diferentes formas de instrumentalidade diária (Arendt, 2016), que são as formas do *homo faber*, em que os professores se tornam artesãos da vida escolar, tentando construir um lugar para que os alunos possam ter uma escolarização digna. Essa natureza artesanal constitui um desafio, pois coloca os professores em uma posição vulnerável diante de todas as demandas que

têm que atender, mesmo sem recursos e ferramentas para isso. Apesar disso, essa situação também é vivenciada como uma forma de resistência que restitui valor ao seu trabalho, pois não permite reduzi-lo à diagramação de estratégias para enfrentar a desigualdade e a precariedade da vida dos alunos; pelo contrário, por meio dos espaços de ensino que geram, os alunos permanecem e completam o ensino médio.

A construção destes espaços escolares faz parte de uma estratégia que implica fazer a escola à mão. Esses espaços são essenciais para poder manter as portas institucionais abertas e garantir que as escolas sejam um espaço que, efetivamente, inclua e acompanhe as trajetórias dos alunos até à formatura. Porém, voltando à categoria proposta por Berlant (2020), cabe indagar se há um otimismo cruel que opera nesses casos e que, muitas vezes, está presente na tarefa docente. Dizemos isso porque os professores reconhecem que têm de trabalhar em contextos de crise, onde o Estado os abandona em aspectos básicos, mas necessários, para responder às emergências cotidianas.

O otimismo é resultado da diminuição das linhas de ação em relação às políticas públicas que acabam sendo práticas autogeridas pelos professores, na medida em que propõem situações sustentadas, no curto e médio prazo, por estratégias que são desenvolvidas nas instituições. Isso coloca a docência em um status de contenção da realidade cotidiana, tornando-a responsável por garantir que a meta de inclusão e conclusão do ensino médio seja cumprida. Essas disputas de poder entre o Estado e as escolas são visíveis nas múltiplas formas e decisões tomadas pelos professores para garantir a inclusão por meio de estratégias de articulação e gestão com a comunidade (Grinberg, 2008, 2009, 2015; Rose, 2007). Nas escolas das periferias, essas estratégias se manifestam de formas concretas: obtenção de recursos econômicos para cobrir emergências como materiais escolares, alimentação para alunos que têm uma longa jornada escolar ou materiais para construir e melhorar as escolas.

O otimismo, afinal, é causado pela responsabilidade que os professores assumem na medida em que as políticas que chegam às escolas, ou as estratégias para moldar uma realidade mais promissora, acabam por ser geridas por eles. De facto, as propostas de melhoria não poderiam se sustentar no tempo se não fosse pela gestão docente, a quem é atribuída, quase por inércia, a responsabilidade de mudança e transformação para garantir a inclusão. Assim, argumenta-se que os professores não aceitam, sem mais, as situações que devem ser resolvidas cotidianamente nas escolas; de modo contrário,

produzem formas de resistência por meio de estratégias gerenciais, sendo essa lógica a que predomina nas escolas das periferias.

Embora nesta realidade as relações de poder sejam disputadas por entidades que se propõem determinar quem ocupa o lugar mais importante, no meio, os docentes procuram um acompanhamento para as trajetórias, sem aceitar a ideia de serem *coaches* escolares (Grinberg, 2008).

Trabalhar em escolas localizadas nas periferias demanda tempo e esforço para gerenciar recursos, sempre escassos e insuficientes. Isso implica uma materialidade que, como analisa Berlant (2020), torna-se otimismo cruel e constitui “formas infames que as políticas apresentam e que têm efeitos diretos sobre a população atualmente” (Grinberg, 2017, p. 74). Nesse contexto, são os diretores e professores quem, por meio de um trabalho minucioso e artesanal, garante que suas instituições possam se desenvolver cotidianamente o mais livres possível de conflitos.

3. Ensinar: um trabalho minucioso e artesanal

Na complexa teia de significados e práticas que atravessam a tarefa de ensinar, o artesanato permite responder às múltiplas demandas por que passam escolas em tempos de crise e reconfigurações. Acresce que este trabalho minucioso, quase artesanal, é ainda mais importante quando a precariedade faz parte da vida destas populações, do bairro e da escola (Briascó et al., 2018). É claro que ensinar nesses contextos envolve sempre estar na frente e com os outros e, quando se trata de realidades vulneráveis, adquire notas particulares.

O trabalho metucioso pode ser pensado a partir da microfísica do poder proposta por Foucault (1992), que explica a anatomia política do que acontece nas escolas, focada nos detalhes do cotidiano. Esta microfísica enfatiza elementos pequenos, ou seja, utiliza “técnicas metuciosas com frequências minuciosas” (Foucault, 1999, p. 142); é a partir destas técnicas que se podem desarmar, compreender as formas de ação escolar e construir racionalidades típicas do curso de cada instituição. Assim, o olhar foucaultiano se detém nessas pequenas coisas, nas práticas de observação, nas formas de controle e encadeamento dos sujeitos por meio das “minúcias das regulamentações, do olhar metucioso das fiscalizações, [d]o controle das menores partículas da vida e do corpo” (Foucault, 1999, p. 144).

De certa forma, o trabalho de descrever os detalhes nas escolas está intimamente relacionado a um ofício nas práticas docentes que vai dando forma e reinventando o cotidiano. Há uma fabricação artesanal nas decisões e estratégias pedagógicas de acompanhamento que dá sentido à escola em bairros periféricos. Ou seja, os professores lidam com os detalhes que acompanham a dinâmica cotidiana; isso não acontece em grandes movimentos (como projetos que emergem de linhas nas políticas educacionais ou nas definições de um projeto institucional), mas sim nas ações que ocorrem diariamente e que vão tomando forma na escola, a partir de pequenos ajustes. O estudo da vida escolar dá conta das práticas minuciosas e artesanais (Sennett, 2009) que moldam a construção das instituições no século XXI. Por meio delas, os professores buscam incansavelmente formas inventivas de abordar a tarefa de ensinar e os alunos demandam escolas que ensinem. As múltiplas cenas do dia a dia da vida escolar desenrolam-se entre o otimismo cruel (Berlant, 2020) da era da administração e a responsabilidade cotidiana (McLeod, 2019), definindo os modos de fazer a escola hoje (Grinberg, Machado e Dafunchio, 2019).

Analisar o ensino com foco no artesanato de sua prática implica dar conta das buscas engenhosas e incansáveis para tornar a escola um lugar melhor. Nesse sentido, fabricar, como fazer, é produzir algo, dar forma a uma matéria-prima, fazendo o chão da escola parte dessa produção. Nessa fabricação artesanal, os professores não sabem qual será o desfecho, por isso a busca é constante e tem um valor inegável para a sobrevivência das escolas. Sobre essa ideia, Bauman (2006, p. 9) dirá que:

[...] o ofício, o que em inglês chamamos *craftsmanship*, denota um envolvimento no trabalho e um nível de qualidade que vai além da mera sobrevivência. Está relacionado com o que a cultura contribui à obra, dando-lhe um valor [...] o capitalismo moderno deteriorou cada vez mais essa agregação de valor. Por isso, a figura do artesão funciona de certa forma como um indicador que nos permite saber até que ponto o capitalismo alterou o valor das coisas que fazemos para garantir nossa sobrevivência cotidiana.

Quando o autor fala de uma deterioração do valor das coisas, ele percebe a ideia do líquido, do efêmero, daquilo que não perdura no tempo, visto que o valor das coisas se torna relativo. Assim, enquanto se perde de vista o sentido em que algo é produzido, mudam constantemente os critérios que dão mais ou menos valor a essa produção. Em outras palavras, o trabalho docente assume essa forma artesanal, encontrando-se muitas vezes na encruzilhada entre as formas de atender às emergências cotidianas e o valor sempre mutável do que, enfim, produz ou tenta produzir. Apesar das exigências do contexto, no trabalho do fazer é possível encontrar professores sempre predispostos a gerir a vida nas escolas, o que Certeau *et al.* (2010) designam como a “habilidade” do artesão, amante da matéria trabalhada, dedicado a aperfeiçoar seu método ou variar suas produções. E, longe de romantizar a sobrecarga de trabalho que implica poder responder a todas as frentes, é preciso valorizar esse empurrão diário.

4. Metodologia

Para este trabalho de pesquisa, foi escolhida uma metodologia qualitativa descritiva (Quecedo e Castaño, 2002; Barnet-Lopez, 2017). Esse tipo de pesquisa permitiu a coleta de dados referentes aos significados que os professores atribuem ao seu trabalho e aos acontecimentos que deram origem aos processos e comportamentos que definiram as dinâmicas cotidianas. A pesquisa qualitativa colaborou na captação da mobilização de palavras e corpos. Tomando como base os autores Foroud e Whishaw (2006), buscamos observar, descrever, registrar e interpretar o movimento, as interações e as formas de comunicação das pessoas. Diante da captura desses movimentos, o cotidiano foi analisado tendo em conta o particular, a materialidade das instituições, os espaços e corpos que habitam, perpassando as multiplicidades de formas que assume o fazer cotidiano e os modos de fabricar com os quais os professores moldam as escolas.

Sendo uma pesquisa qualitativa, os elementos metodológicos oferecidos pela etnografia acompanharam a construção do trabalho a partir da descrição e análise das variáveis que emergiram do campo. A etnografia permitiu mergulhar nas histórias tal como foram vividas pelas professoras. Foi uma investigação que se deteve nas singularidades, no micropolítico e no seu desenvolvimento em formas institucionais (Deleuze, 2014). Por isso, a abordagem etnográfica possibilitou a recuperação do pequenino e do cotidiano, buscando um trabalho descritivo.

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas públicas periféricas localizadas na província do Chaco, no Norte da Argentina. A decisão de trabalhar aqui foi guiada por três critérios: 1) o contraste entre as duas escolas quanto à densidade territorial, 2) a localização periférica e 3) as condições de precariedade e vulnerabilidade social da população de estudantes que atendem. Por outro lado, assim como existem critérios de seleção em que os casos apresentam semelhanças, também é preciso ter em conta as diferenças de configuração dessas escolas foram configuradas: um dos casos é uma escola localizada em uma cidade antiga. Ela foi a primeira a educar os habitantes daquela pequena cidade. Quando foi fundada, estava localizada em frente da praça principal. Esta escola era destinada à elite da cidade, e aos seus alunos estavam reservados altos cargos profissionais na sociedade pelo que poderiam retribuir, trabalhando ali, um pouco do que a sociedade lhes oferecia. A situação mudou a partir dos anos 2000, com a crise econômica sofrida no campo devido à extinção da oferta de trabalho e, conseqüentemente, à migração da população rural desempregada para a cidade. Somase a esse cenário a transferência da escola do centro para a periferia, onde foi construído um novo edifício, no quadro do Plano Nacional de Educação Obrigatória (Res. 79/09 Conselho Federal de Educação) (Argentina, 2009). Assim, uma nova escola foi criada em plena crise, por via dos mecanismos de gestão propostos pelas políticas neoliberais, deixando de ser o elo forte da sociedade para receber jovens cujas realidades eram muito diversas e distantes das da elite.

Embora ambas as escolas tenham se configurado em decorrência de crises políticas e econômicas, ambas também passam pela Escola de formas diferentes. A outra escola é uma instituição de gestão social relativamente nova que foi construída do zero, num espaço onde não havia nada. O processo envolveu a tomada de terras e a resistência da população local para não ser despejada violentamente pelas forças de segurança. A resistência teve como efeito a conquista de oito hectares que hoje pertencem ao bairro onde está localizada a escola. Diferentemente da primeira escola, a escola de gestão social sempre recebeu um público vulnerável, visto que está localizada na periferia da capital do Chaco. As formas de gestão da vida escolar são também diferentes, por se tratar de uma escola de gestão social, cuja principal característica é a de ser um espaço educativo que surge do próprio impulso das organizações sociais; a seleção e ingresso no estabelecimento são próprios e estão vinculados às convicções de

sustentação de um projeto político-pedagógico que atende jovens expulsos das escolas tradicionais.

As estadias no campo tiveram uma duração total de dois anos e apresentaram dinâmicas diferentes, tendo em vista que cada instituição estava assumindo múltiplas formas no cotidiano daquele curso. No caso da escola do interior do Chaco, por ser distante da cidade, as visitas demoravam algum tempo pois implicavam a permanência na cidade. Essa dinâmica foi realizada por dois anos (2018-2019). Na escola da capital do Chaco, o trabalho de campo durou um ano e meio (meados de 2018-final de 2019) e as visitas eram feitas todas as terças-feiras à tarde, já que o ensino médio funcionava nesse horário. No trabalho de campo havia uma dedicação aos detalhes das atividades cotidianas porque, justamente, nessa densidade era possível compreender o minúsculo da vida escolar. A partir desse lugar, o cotidiano escolar ganhou profundidade por meio de conversas, fotos, vídeos, documentos, podendo narrado através de histórias pessoais e coletivas.

Foram realizadas entrevistas em profundidade com mais de vinte professores de ambas as escolas. No entanto, para as discussões deste artigo, foi selecionada uma amostra de quatro entrevistas correspondentes a professores das seguintes disciplinas: matemática e artes plásticas (escola da capital) e filosofia e economia (escola do interior). Da mesma forma, foram consideradas as entrevistas com quatro diretores: três pertencentes à escola do interior do Chaco (dois diretores e um vice-diretor) e um pertencente à escola da capital. Esta amostra é de natureza não probabilística e intencional.

O processo de análise das informações foi realizado pelo método de comparação constante (Glaser e Strauss, 1967), propondo uma combinação tripartida de elementos metodológicos, conceitos nodais e bibliografia específica que percorreu todo o referencial teórico deste artigo. Na constante comparação dos dados, a teoria teve papel fundamental, pois orientou a construção do objeto e a identificação do que havia de mais relevante em relação aos dados obtidos. Após a realização de um processo de coleta de informações, foram criados registros comparando sistematicamente os dados obtidos nas duas escolas entre si.

A categorização foi realizada a partir de um processo de codificação profundo, pois, a partir da obtenção e sistematização das informações, foram selecionados fragmentos do trabalho empírico e definidas suas próprias categorias a partir do que dele emergiu.

O processo analítico do material empírico teve uma primeira instância, que se iniciou com a categorização das informações obtidas nas observações e entrevistas; depois, em uma segunda instância, essa recategorização passou a estruturar o corpo do artigo, tudo com a ajuda do programa de análise de dados qualitativos Atlas.ti 8.

5. Resultados: A escola como espaço de fabricação de outros mundos

Os espaços comuns construídos pelas escolas se estabelecem entre duas situações em contextos periféricos: por um lado, o medo abjeto (Grinberg, 2015) que produzem, em si, situações de pobreza; por outro lado, a escola como espaço de produção de outros mundos e de criação de espaços comuns de pensamento e problematização. Esse trabalho, enfim, acaba sendo cuidado pelas escolas e seus professores que, na primeira pessoa, veem diariamente “o que fazer”, como descreveu um professor de economia da escola do interior:

[...] conta o aprendizado prévio que os alunos trazem da vida e das disciplinas anteriores [...]. Estamos vendo como trabalhar ou o que podemos fazer para melhorar e para eles melhorarem, na minha disciplina e nas dos outros professores. (Entrevista em profundidade, Professor de Economia, Escola do Interior, 2018)

Descrever esse “ir vendo” como referência ao que melhor funciona para os alunos ilumina a ideia do ensino como uma prática que adquire um determinado ofício, pois implica uma indagação pedagógica e estratégica que permite delimitar diferentes possibilidades a apresentar em sala de aula. Sobre esse ofício Sennett (2009), em seu livro *O Artesão*, retoma a categoria conceitual do *homo faber*, desenvolvida por Arendt, dizendo que a obra é atravessada por imagens pelas quais as pessoas produzem uma vida em comum:

Homo faber não significa algo diferente do “homem como produtor”. Arendt aplica a frase à política, e de maneira especial. O *Homo faber* é o juiz do trabalho e da prática material [...] na visão de Arendt, nós, seres humanos, vivemos em duas dimensões. Em um fazemos coisas; nessa condição somos

amorais, estamos absortos em uma tarefa. Outro modo de vida superior também se aninha em nós; nele paramos a produção e começamos a analisar e julgar juntos [...]. (Sennett, 2009, p. 11)

O ofício está ligado com a capacidade de fazer, na medida em que as dimensões que fazem parte do trabalho dos professores lhes permitem compreender que a tarefa de ensinar faz parte de sua vida e ajuda a ampliar os horizontes de vida dos alunos. Por outro lado, neste trabalho os professores têm a oportunidade de produzir espaços interessantes para garantir a permanência dos alunos, compreendendo o sentido do seu trabalho e fazendo da tarefa pedagógica um recurso que facilite a análise crítica. Afinal de contas, este é o trabalho que os professores fazem diariamente: fazer pelos outros e com os outros. Como bons artesãos, usam soluções para desvendar novos territórios, visto que a descoberta de problemas e a busca de soluções para que os alunos aprendam estão intimamente relacionadas:

[...] como professores, queremos construir territórios de aprendizagem mais interessantes. E, acho que acontece com todos nós, é difícil administrar a frustração quando você traz todas essas expectativas para que esses espaços funcionem e percebe que eles não são um receptáculo que vai responder como você quer que eles respondam. E é aí que você tem que dar um jeito e negociar [...]. (Entrevista em profundidade, professor de filosofia, Escola do interior, 2019)

Na negociação de que fala esse professor, reaparece a ideia de pesquisar, de identificar caminhos possíveis para avançar na docência. É assim, nesses interstícios, que o ensino no século XXI se torna uma prática que está sempre a ser feita e em contínua descoberta. Particularmente no nível médio, as escolas estão passando por reformas que fazem com que as práticas pedagógicas sejam colocadas em um papel sempre inventivo. Assim, o trabalho assume um caráter artesanal, pois atende a transformações que desenham sempre novas práticas, embora isso só seja possível se os alunos estiverem na escola. Como afirma um professor de matemática da escola da capital (2019): “Se eles não estão na escola, nada pode ser feito”.

A presença marca um ponto de partida necessário para que algo ligado ao conhecimento aconteça. No entanto, há um permanente ir e vir dessas trajetórias com as quais é preciso trabalhar com cuidado. Entre tantas ausências, a presença dos alunos é uma oportunidade aproveitada pelos professores para saber o que se passa, mas sobretudo para retomar o ensino e continuar com a avaliação das aprendizagens. Isso se torna um trabalho artesanal, um trabalho personalizado:

[...] a questão da assistência é um verdadeiro dilema, porque tem criança que vem e não faz nada e tem outra que deixa de vir e, de repente, volta e você percebe que eles entendem e entregam o trabalho. Então a avaliação é particular para cada aluno. Trabalho em grupo, compreensão de leitura, pensamento crítico, escrita são avaliados; mas tudo depende da criança porque, se essa matéria for mais difícil para ela, mas outra for mais fácil, você vai perceber. Como não há tantos alunos assim, você pode fazer algo mais personalizado e dizer: “bom, ela não gosta disso, mas fez outra coisa”. Colocar em uma escala: talvez ele não tenha entendido um conteúdo como outro colega entendeu, mas ele fez do seu jeito. [...] então, todas essas coisas são vistas. (Entrevista com professora de artes plásticas, escola da capital, 2018)

Este acompanhamento personalizado é como o trabalho de um artesão, árduo, minucioso, meticuloso. O professor sabe que as instituições estão, em si mesmas, submersas numa vulnerabilidade que ele é chamado a reparar. Por isso, tenta encontrar – sem perder o eixo do ensino – as trajetórias desses alunos que estão ausentes, sabendo que, se eles retornam e respondem ao que se espera deles, isso também deve ser levado em conta. É um trabalho de equilíbrio, quase um malabarismo, como reconheceu o conselheiro da escola do interior em entrevista realizada durante o ano de 2019.

É neste malabarismo que “as escolas são deixadas à gestão do sim” (Grinberg e Armella, 2021, p. 2), tentando fazer do impossível um caminho possível, definindo seus próprios limites. Nessa linha de trabalho, o trabalho dos professores torna-se uma tarefa ativa diante de realidades que, por vezes, ultrapassam a tarefa de ensinar: desde a obtenção de recursos para merenda à localização de um aluno que ficou desabrigado em um

alojamento, passando pelo acompanhamento de suas aprendizagens. Os professores buscam caminhos, e por isso é preciso compreender as dificuldades em que ocorre o ensino nas escolas que oscilam entre a precariedade material, a vulnerabilidade dos alunos e o objetivo do ensino. Para o diretor da escola do interior essas dificuldades são injustas:

[Há] um sentimento muito profundo de injustiça em relação ao ensino, porque sair da escola pública até parece mal-intencionado. Estamos convencidos de que, se não apoiarmos a escola, não apoiaremos a comunidade. Em lugares menores é isso que acontece. Assim como você encontra as entradas cheias de árvores, também encontra pessoas intimamente ligadas à sua comunidade. (Entrevista com o diretor, Escola do interior, 2019)

Esse envolvimento das pessoas com a escola é destacado pelo diretor como essencial para poder sustentar o trabalho de permanência dos alunos no ensino médio. É a escola, muitas vezes, que responde às emergências que surgem da complexa realidade da vida de seus alunos e suas comunidades. Assim, a escola que dá respostas, que se envolve e sustenta, como disse o diretor, implanta estratégias baseadas em buscas objetivas para resolver os constrangimentos escolares. Pensar a melhor estratégia é um trabalho de artesanato, na medida em que implica um compromisso com o outro e a satisfação derivada do produto que este trabalho gera. Dessa forma, é possível dizer que família, comunidade e políticas são medidas em termos de padrões de satisfação interior, coerência e experimentação. O próprio trabalho constitui uma recompensa, pois os detalhes diários do fazer estão ligados ao produto (Sennett, 2006).

6. Conclusões

Na busca diária de encontrar caminhos diferentes e no compromisso político que as escolas assumem de cumprir a obrigatoriedade de ensino médio na Argentina, os professores encontram acertos e dificuldades. No entanto, na tarefa de fazer com que os alunos concluam o ensino médio e no desejo de fazer da escola um lugar diferente, eles também se deparam com os problemas que fazem parte da intrincada realidade das escolas vulneráveis: o acompanhamento personalizado das trajetórias escolares,

a busca de recursos, os concursos orçamentários fazem parte de um trabalho árduo, detalhado e feito à mão.

Diante do tempo e dos recursos envolvidos na realização deste trabalho minucioso, que possibilidades têm as escolas, em sua pequenez, para administrar os problemas de seus alunos? Com que estratégias podem acompanhar a precariedade econômica, habitacional e social? Essas perguntas mostram a árdua tarefa destas escolas, onde os alunos chegam depois de terem caído em todos os lugares, e onde o trabalho não é tentar não cair novamente, mas se levantar.

Falar do trabalho dos professores, a partir deste lugar, implica correr o risco de perder de vista a dinâmica cotidiana da escolarização, que assume complexidades crescentes. Assim, torna-se fundamental problematizar qual o sentido de crise que cada escola assume, mas também compreender que é justamente a partir dela que os professores fazem o melhor que podem, com o que têm ao seu alcance. Talvez só assim as formas minúsculas que se desdobram na escola sejam o pontapé para entender a tarefa docente como uma prática que possibilita e se adapta, constantemente, a uma intrincada engenharia escolar (Sennet, 2009; Baumann, 2006; Popkewitz, 1998). E isso requer uma capacidade inventiva crescente para desenvolver formas alternativas de fazer.

A marca da escola como fábrica e a intrincada engenharia assumida pelas práticas docentes permitem pensar algumas características da realidade das instituições escolares hoje, conformes à lógica da construção manual da escola. Nessa construção, o político, o social e o escolar convergem nas instituições por meio de estratégias de gestão que os professores adotam para resolver a existência individual e coletiva. Isso adquire um valor especial no quadro dessas escolas, porque se trata de ensinar em territórios extremamente precários. Se isso é válido, podemos reafirmar que as instituições tornam-se arenas de ação política, não apenas pelas novas lógicas de conduta e regulação da vida individual (no caso dos professores e das estratégias realizadas), que já marcam dinâmicas particulares nas formas de fazer e gerir o ensino, mas também porque é nesse mesmo campo que os professores problematizam, juntamente com os seus alunos, a realidade que os afeta.

7. Referências

- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- Arias, J. (coord.) (2019). Perspectivas de la agricultura y del desarrollo rural en las Américas: una mirada hacia América Latina y el Caribe 2019-2020. CEPAL, FAO, IICA. Costa Rica. <http://hdl.handle.net/11362/45111>
- Barnet-López, S. (2017). Construcción del registro de observación para el análisis del movimiento fundamentado en la teoría de laban. *Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 15(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v15i2.27334>
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Paidós.
- Benitez, M. A. (2018). Territorios de reivindicación: asentamientos informales en Resistencia, Argentina. Pontificia Universidade Católica de Campinas. *Oculum Ensaios*, 15(3), 34-46. <https://doi.org/10.24220/2318-0919v15n3a4217>
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja negra, Buenos Aires.
- Bocchio, M. C., & Miranda, E. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina. Política para la inclusión socioeducativa en la escuela. *Revista Educación*, (34), 769-793 <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27103>
- Briascó, I., Jacoviks, P., Masello, D., & Granovsky, P. (2018). La precariedad sociolaboral y la educación. *Grupo de trabajo CLACSO educación y trabajo*. http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/08/Boletin_GT.pdf
- Castilla, M., Weiss, M. L., & Engelman, J. M. (2019). Transformaciones socioeconómicas, migración y organización etnopolítica rural-urbana entre la Región Chaqueña y la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social*, 49, 91-107. <https://doi.org/10.34096/cas.i49.5272>
- Certeau, M., Giard, L., & Mayol, P. (2010). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- Constitución de la provincia del Chaco. (2010). Ley de Educación provincial N.º 6.691. <http://neduccion.chaco.gov.ar/cecal/doc/Ley%20de%20Educacion%20%206691.pdf>
- Deleuze, G. (2014). Michael Foucault y el poder, viajes iniciáticos I. Ed. Tauste, Errata Naturae.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela en Larrosa, J. (2018) Elogio de la escuela. Miño y Dávila.
- Farfán Cabrera, M. T. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. REencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, (28) 73, 45-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34056722004>
- Foroud, A., & Whishaw, I. (2006). Changes in the kinematic structure and nonkinematic features of movements during skilled reaching after stroke: a Laban Movement Analysis in two

- case studies. *Journal of Neuroscience Methods*, 158(1), 137-149. <https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2006.05.007>
- Foucault, M. (1999). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad en Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Transaction, London.
- Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3682779>
- Grinberg, S. y Armella, J. (2021). Mens sana in corpore exhausto. Emociones y gestión de sí en escuelas secundarias del sur global. *XIV Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-074/307>
- Grinberg, S., Machado, M., & Dafunchio, S. (2019). Jóvenes y escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza urbana. *Socialización Escolar*, (24), 221-244. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11000/1/Jovenes%20y%20escuelas%20secundarias%20en%20contextos%20de%20extrema%20pobreza%20urbana%20entre%20el%20desencanto%20y%20la%20utopia.pdf>
- Grinberg, S. (2017). Sujetos, territorios y escuelas: manifestaciones del poder sobre la vida. *Revista de educación*, (10). 131-144. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2265
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianidad de las escuelas. *Propuesta educativa*, 1(43), 123-130. https://www.researchgate.net/publication/317534550_Dispositivos_pedagogicos_gubernamentalidad_y_pobreza_urbana_en_tiempos_gerenciales_Un_estudio_en_la_cotidianidad_de_las_escuelas
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *FaHCE*, 3(3), 81-98. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- McLeod, J. (2019). Reframing responsibility in an era of responsabilisation: Education, feminist ethics. *Responsibility and Responsibilisation in Education*, (8), 43-56. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1104851>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2009). *Resolución N° 79/09 del Consejo Federal de Educación*. <http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/79-09%20-%20Plan%20Nacional%20de%20Educa%3%B3n%20Obligatoria.pdf>

- Pérez Sáinz, J. P. (2006). Exclusión social, desigualdades y excedente laboral. Reflexiones analíticas sobre América Latina. *Revista mexicana de sociología*, 68 (3), 421-465. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v68n3/v68n3a2.pdf>
- Popkewitz, T. (1998). *Conquista del alma infantil*. Pomares-Corredor.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Rose, N. (2007) ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 111-150. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26950807.pdf>
- Salvia, A., & Bonfiglio, J. (2016). Evaluación de la pobreza urbana desde un enfoque multidimensional basado en derechos 2010-2015 [en línea]. Informe Temático de la Deuda Social. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8192>
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Mediaciones sociales.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama colección argumentos.
- Ziccardi, A. (2008). *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social: Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*. Editorial CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120504120512/ziccardi.pdf>

Article received on 28/10/2022 and accepted on 04/12/2022.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.