

Escola, imaginários pedagógicos e infâncias latino-americanas em Chaves¹

Schooling, pedagogical imaginaries, and Latin American childhoods in El Chavo del Ocho

Escuela, imaginarios pedagógicos e infancias latinoamericanas en El Chavo del Ocho

Daniel Friedrich²

Nicolás Arata³

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v27i61.1765>

1 INTRODUÇÃO

As diferentes formas de vivenciar a infância na América Latina têm formado um grande acervo de experiências, em que – como apontam Susana Sosenski e Elena Jackson Albarrán (2012) – existem muitas imagens associadas ao papel econômico desempenhado pelas crianças (como trabalhadores precoces ou consumidores); referências a dispositivos de institucionalização e fechamento (a expressão de um *corpus* de ideias e práticas que identificam crianças como selvagens, delinquentes ou sujeitos perigosos); e histórias sobre as formas de participação das crianças em organizações cívicas, movimentos armados ou iniciativas escolares, entre outros. Por um lado, a especificidade dessas experiências não acarreta aos autores concluírem que as infâncias latino-americanas são essencialmente diferentes daquelas de outras regiões do mundo. Por outro lado, as

¹ Este artigo é uma versão em português de capítulo escrito pelos autores e publicado originalmente em Friedrich, D. e Colmenares, E. (Ed.) (2017). “Resonances of El Chavo del Ocho in Latin American Childhood, Schooling, and Societies”. Bloomsbury Press. Versão em espanhol publicada em Friedrich, D. e Colmenares, E. (Ed.). “Resonancias del Chavo del 8 en la Niñez, Educación y Sociedad Latinoamericana”. CLACSO, 2020. Copyright cedido por Daniel Friedrich, a quem os editores convidados agradecem.

² Teacher College/Columbia University, New York/NY, Estados Unidos.

³ Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/BA, Argentina.

transformações políticas, econômicas e culturais as quais moldam as relações entre o Estado, as famílias, o mercado, as instituições sociais e o mundo do trabalho, nessa região, configuram situações históricas nas quais as formas de vivenciar a infância adquirem características distintas. Portanto, não podemos falar de uma única América Latina ou de uma infância latino-americana homogênea: cada um desses conceitos contém multidões.

Uma maneira de se aproximar do estudo das representações das infâncias latino-americanas é por meio das histórias em quadrinhos e dos programas de televisão infantis. As personagens que alimentam os mundos de *Mafalda*, *Chaves* ou *Turma da Mônica* são conhecidas mundialmente e operam como embaixadores culturais, que, por meio de suas histórias, transportam-nos para terras próprias e difundem imagens das diferentes formas pelas quais as crianças do continente passam seus primeiros anos de vida. Essas narrativas – elaboradas por adultos – retratam as experiências e problemáticas enfrentadas pelas crianças, abordando múltiplas questões: laços familiares, os papéis das infâncias na mudança social, estratégias de adaptação na sociedade, práticas de convivência (públicas e privadas), formas de apropriação do espaço público, desenvolvimento no ambiente familiar, participação no mundo do trabalho, entre outras.

Até que ponto essas histórias nutrem e formam parte da cultura popular latino-americana? Stuart Hall (1998), ao desconstruir o conceito de cultura popular, aponta as dificuldades de trabalhar – a partir de uma perspectiva crítica – sobre uma parte da trama social que, longe de ser única, apresenta várias nuances, a considerar: são culturas populares, na medida em que são portadoras de um caráter tradicional, oral e/ou pré-moderno, ou são o resultado de uma ação homogeneizadora provocada pela indústria cultural? Podem os fenômenos que surgem em lugares tão diversos, como o espaço urbano e rural, o mundo indígena ou a cultura da classe trabalhadora, serem descritos indistintamente como populares (CANCLINI, 1987)? Seu caráter elusivo e polissêmico não diminui o valor do conceito. Para Hall, a cultura popular é um espaço para a luta de significados e uma plataforma a partir da qual as potencialidades podem ser desenvolvidas. A massividade implícita na formação de uma cultura popular é, desde o início, suspeita de cumplicidade com o poder. Em outras palavras:

Se as formas e as relações das quais dependem a participação nessa classe de “cultura” administrada comercialmente são puramente manipuladoras

e degradantes, então as pessoas que as consomem e desfrutam são elas próprias degradadas por tais atividades ou vivem em um estado permanente de “falsa consciência”. Eles devem ser “estúpidos culturais”, incapazes de ver que o que estão recebendo é uma forma atualizada do ópio do povo. (HALL, 1998, p. 446).

Mas, como aponta Hall, essa visão do “povo” que encarna o popular como sujeito passivo diante da força do capitalismo não é apenas paternalista e insultuosa, mas também profundamente antissocialista. Entretanto, isso não implica manter um olhar despolitizado da cultura popular. Pelo contrário, Hall demanda uma leitura complexa, que respeite as tensões inerentes aos processos de produção das subjetividades mediadas pelos meios de comunicação de massa. Giroux e Simon (1989) acrescentam às lentes de Hall a necessidade de incluir a questão do prazer em qualquer análise crítica da cultura popular como um espaço de pedagogia pública.

Esses e outros dilemas nos atravessam quando vemos o seriado *Chaves* como um artefato cultural a partir do qual podemos pensar sobre as relações entre imaginário pedagógico, escola e infância na América Latina. Como autores de uma geração que passou sua infância durante a década de 1980, fomos “alcançados” pelos efeitos da série criada por Gómez Bolaño e permeados pelas imagens da cultura popular latino-americana divulgadas pelo seriado. Durante a nossa infância na Argentina, aprendemos que no México as crianças eram chamadas de “*chavos*”, os bairros eram espaços coloridos onde aventuras hilárias aconteciam, e as “*tortas de jamón*” eram um produto precioso, e não uma combinação horrível de carne e chocolate⁴. Entendemos, também, que qualquer ofensa intencional – ou não intencional – contra um adulto poderia simplesmente resultar em um “*zape*” (tapa).

Essas imagens (e as nossas próprias leituras, carregadas de memórias) podem ser tratadas como fontes a partir das quais é possível interpretar como a sociedade produz, circula e se apropria – por meio dos meios de comunicação de massa – de diferentes imaginários da escola. Este artigo analisa, com base em 23 *sketches*, as formas pelas quais uma representação da infância é configurada dentro da experiência escolar, explorando as formas pelas quais um seriado de

⁴ “*Torta de jamón*” significa sanduíche de presunto no México, mas em outros países da América Latina, “*torta*” é “bolo doce”. (nota de tradução)

comédia – em que a premissa básica consiste em um grupo de adultos disfarçados de crianças – pode ser abordada como um recurso para pensar sobre o futuro da escola. Como esse programa de televisão constrói uma imagem da infância? O que este conjunto de cenas e situações – aparentemente absurdas – nos diz sobre os imaginários construídos sobre a escola na América Latina?

2 AQUELA VELHA VACA SAGRADA

Durante as décadas de 1970 e 1980 do século XX, a escola latino-americana foi objeto de fortes acusações, debates e impugnações. A corrente reprodutivista explicou como essa instituição tinha sido programada para legitimar as desigualdades de classe. As ideias de Bourdieu, Passeron e Baudelot se espalharam como rastilho de pólvora pelas universidades do continente, questionando a imagem da escola como uma “escada para a ascensão social”, concebida pelos liberais do século XIX. No lugar dessa ideia, os teóricos da reprodução contrapuseram a figura de uma maquinaria complexa configurada para reforçar os padrões de origem de cada estudante. Naqueles anos, os movimentos de educação popular, que surgiram aqui e ali, multiplicaram as perspectivas freireanas, questionando os fundamentos da pedagogia moderna, mas sem renunciar ao otimismo pedagógico que os mobilizou.

Uma posição diferente foi consolidada nas salas de aula do Centro Internacional de Formación na cidade de Cuernavaca, onde os apelos pela desescolarização da sociedade, propostos pelo teólogo Ivan Illich – que acusava a educação formal de ser a “vaca sagrada” do capitalismo e uma ferramenta para a perpetuação do poder –, colocaram diante das portas dos prédios escolares a questão de uma legitimidade que até então poucas pessoas se atreveram a questionar. Paradoxalmente, na época em que essas críticas estavam ocorrendo, os sistemas educacionais latino-americanos registravam picos de alcance escolar nunca antes atingidos. A moderna promessa de acesso à leitura, escrita e cálculo, entre outros bens culturais, coexistiu com duros julgamentos que alertaram sobre a sua decadência e efeitos corruptores.

Referimo-nos à escola, porque é um denominador que reúne as personagens fictícias mencionadas. Todas elas frequentam a escola, embora cada uma esteja inscrita em diferentes estratos sociais: enquanto Mafalda faz parte de uma família “típica” de classe média urbana, vive em um prédio e evidencia certo capital

cultural, Chaves é um órfão cujo lar é um barril, rodeado por uma vizinhança que debate constantemente entre a possibilidade de pagar o aluguel e a subsistência.

A escolarização do Chaves acontece nos anos 1970, em uma cidade do México superpovoada, a qual dois anos antes havia sido abalada pelo massacre de Tlatelolco e que, no início da década, oferecia-se como local para a Copa do Mundo de Futebol. As formas de viver a mexicanidade, em uma cidade onde cada gesto convida a fazer uma escavação arqueológica em busca de rastros culturais mais profundos, podem ser lidas por meio de um prisma duplo capaz de decifrar os elementos que contribuíram tanto para a latino-americanização da cultura nacional (o México sempre foi o grande lar dos latino-americanos, mas essa qualidade foi acentuada como resultado das ondas de exilados políticos do Cone Sul, que fugiram das ditaduras e se refugiaram em terras astecas) como para a americanização da sua cultura (expressada de múltiplas formas e com diferentes graus de abrangência, por meio da dependência econômica e tecnológica dos Estados Unidos, apesar de ressaltarmos aqui os aspectos ideológicos disseminados pelos meios de comunicação de massa).

Considerando-se esses processos, acreditamos que a riqueza do seriado *Chaves* reside no fato de que a representação da particularidade mexicana dessa classe social, nessa cidade, durante aquela década, e de personagens que são participantes desses processos, está justaposta a outros elementos que fazem com que nós, que escrevemos este ensaio (juntamente a milhões de pessoas em todo o continente e por meio de gerações que continuam até hoje), tenhamos adotado o Chaves dentro do nosso círculo mais íntimo de amigos, corrido para casa depois da escola, para não perder um minuto do episódio que já havíamos visto dezenas de vezes, e repetido seus bordões em nossas conversas cotidianas, embora nem sempre os entendamos da mesma maneira.

Das milhares de situações, personagens e locais culturais oferecidos pelo seriado, nossa análise tenta explicar essa sobreposição como um aspecto central das cenas escolares no programa *Chaves*. Dentro dessa escola, o professor Girafales preside uma sala de aula a qual, ao longo do seriado, é dividida em diferentes matérias escolares. Propomos identificar como as disciplinas na escola do *Chaves* são tratadas; as formas de representação dos alunos, pais e professores; o currículo explícito, oculto e ausente; o lugar de autoridade e conhecimento; e o papel da escola na ideia de progresso e mudança social, com o objetivo de identificar, nos

registros da vida escolar, as formas pelas quais certas representações da infância estão vinculadas aos imaginários pedagógicos disponíveis em uma época.

3 UM DIA NA ESCOLA DO CHAVES

3.1 A sala de aula como palco

A sala de aula, como todos os dias, tem três paredes visíveis e uma implícita, oferecendo uma visão geral do que acontece naquele espaço, guiada pelo que a câmera decide prestar atenção. A mesa do professor está na frente da sala, localizada em uma plataforma ligeiramente elevada, que, simbolicamente, funciona como uma cerca a qual nos lembra que quem detém o conhecimento está um pouco mais perto do céu em relação ao resto. As carteiras dos alunos estão organizadas em três fileiras, em uma sala improvavelmente pequena para aquilo que é, supostamente, uma escola urbana na segunda metade do século XX. As paredes com janelas desenhadas são cobertas com folhas pedagógicas, mapas do México e fotos com os rostos de heróis nacionais. Embora os *sketches* tenham sido filmados por mais de 15 anos, o *design* do espaço da sala de aula, a tecnologia utilizada (lousa e giz), os móveis e a decoração permaneceram basicamente inalterados, seguindo a temática do seriado.

3.2 Na aula de história

A composição que o poeta López Velarde oferece à nação mexicana – a qual ele exalta como “impecável e um diamante” (1988) – é no seriado *Chaves* um quebra-cabeça a ser montado. A lição de história constrói pontes para um passado remoto e pré-moderno. Como no resto das cenas escolares, a oralidade prevalece sobre a palavra escrita, enquanto o oposto acontece nas cenas no pátio do bairro, onde os personagens se movem mais livremente – permitindo um humor mais físico –, todos os *gags*⁵ que estruturam os diálogos nas situações de sala de aula têm a particularidade de serem baseados no humor verbal e, especificamente, no que na língua popular mexicana é conhecido como “*albur*”. Marco Antonio Montes de Oca se refere ao *albur* como o “jazz verbal dos mexicanos”. Longe de se referir a uma figura de fala degradada, o *albur* é uma estratégia engenhosa

⁵ No contexto cinematográfico, “*gags*” refere-se a piadas.

e criativa de manter uma conversa, em que “o mais *alburero* é sempre um líder em potencial” (PRIETO, 1985). Nesse sentido, em *Chaves*, a língua carrega um sentido plebeu, que desafia o conhecimento culto – ou o que a Apple (1996) chama de conhecimento oficial – sem confrontá-lo abertamente; enfraquecendo a autoridade do professor ao apelar para viradas linguísticas fora do roteiro, que o contradiz, ridicularizando-o. Queremos enfatizar que nas aulas, no *Chaves*, não se fala apenas qualquer idioma, mas sim uma língua popular.

A relação com a história é extemporânea à sala de aula. Não há conexões orgânicas entre passado, presente e futuro, nem na forma como o professor questiona, nem nas respostas dos alunos, nem nas tentativas de dar conta da complexidade social dos processos históricos. A história é alheia ao grupo, como uma fratura no tempo. Quando o professor Girafales menciona o exame de história, Chiquinha exige que seja “sem pegadinhas”, argumentando que “ele sempre nos pergunta coisas de antes de nascermos”. Longe de corrigi-la, o professor Girafales (talvez involuntariamente?) legitima a intervenção da sua aluna, respondendo: “é disso que se trata”.

A aula de história segue uma sequência caprichosa, sem cronologia e periodização, estando centrada nas “figuras solares” da história mexicana. A série de perguntas, disparadas pelo professor Girafales, começa com a figura do padre Hidalgo, em 1810, continua com a execução do Imperador Maximiliano, em 1862, prossegue com a morte de Montezuma, em 1520, e culmina com a captura de Tehuacán, por Francisco Villa, em 1911. Não há conexão entre esses processos, nenhuma possibilidade de interrogatório por parte dos estudantes: apenas eventos desconexos entre heróis, imperadores e revolucionários que nunca dialogam entre si.

As respostas dos alunos se referem a uma interpretação literal dos fatos históricos. Assim, para Nhonho, a razão pela qual Hidalgo havia pronunciado o “Grito de Dolores” (gesto que iniciou o processo de independência mexicano) era porque ele estava “muito doente” e não por causa da revolta liderada pelo padre contra o poder do vice-reinado da Nova Espanha. Na mesma linha, Chaves afirma que Hidalgo – também conhecido como o Pai da Pátria Mexicana – foi casado com a Espanha, já que “a Espanha é a Mãe Pátria”. Quando o professor Girafales tenta colocar a aula novamente nos trilhos, perguntando sobre os principais obstáculos que os Insurgentes têm de enfrentar, Quico responde: “os semáforos”, aludindo

à grande e movimentada avenida que passa de norte a sul na cidade do México. Sem deixar de lado o formato de perguntas e respostas, o professor pergunta onde a Ata da Independência foi assinada, ao que Pópis – quem geralmente é a aluna aplicada – responde: “no final da página”.

Finalmente, não há referências aos eventos que sacudiram o México naqueles anos: as janelas da sala de aula, em *Chaves*, não olharam para a Plaza de las Tres Culturas, onde ocorreu o massacre de centenas de estudantes, em 1968, poucos anos antes do início das filmagens do programa. Ao contrário de *Mafalda*, o seriado *Chaves* não se intromete em assuntos explicitamente ideológicos, passados ou presentes. O que existe é uma relação estreita entre aula, cultura escrita e formação moral. O professor exclama: “Crianças, peguem seus livros e ouçam com atenção! Enquanto tiverem um livro em suas mãos, vocês serão pessoas prestativas, vocês serão pessoas do bem”. Se pensarmos no conteúdo arbitrário da aula, não parece que seja o texto do livro que torna os alunos “pessoas do bem”, mas a mera presença deles na escola, onde as lições de moral são transmitidas por meio dos gatilhos contidos nas atividades.

3.3 Os adultos também vão à escola

As paredes das salas de aula raramente são porosas. Há momentos específicos nos quais as pessoas que normalmente não os cruzariam o fazem, perturbando o funcionamento diário desse ambiente. Os pais raramente são vistos na sala de aula, além do momento em que deixam seus filhos sob os cuidados do professor. Mas “hoje” é diferente. Os pais vêm à escola para verificar se as crianças aprenderam e se o aprendizado é tangível. Os pais de três alunos são convidados pela instituição, na condição de que eles “se abstenham de soprar as respostas”. O convite é dirigido aos pais de três alunos que foram reprovados: Chiquinha, Quico e Chaves. Dos três, apenas dois têm adultos acompanhando-os. O Chaves, como órfão, não tem ninguém para mediar entre ele e o professor.

A primeira parte do exame é Desenho, uma matéria de difícil reprovação (e para “soprar”). Os três alunos parecem estar trabalhando em seus desenhos. Chaves está obcecado em aperfeiçoar sua produção, ao ponto de não querer entregá-la até que o professor a tire de suas mãos. Chiquinha rabisca um simples boneco e recebe um seis que lhe permite passar. Quico constrói uma história ao redor da folha de papel, ele entrega a folha em branco cheia de narrativa (é uma

vaca comendo grama; a grama foi comida e a vaca saiu); o professor parece não ter outra escolha a não ser passá-lo com um seis. Chaves, por sua vez, apresenta um desenho abstrato e colorido, que o professor recebe com uma cara de desgosto. “É uma chiforímoula” explica, orgulhosamente, o aluno. “E o que é isso?” pergunta o professor. “É algo que eu inventei. Saiu exatamente igual, não foi?”. Na terra dos alebrijes⁶, a “chinfórípula” é uma criação original. O professor, com a intenção de simplesmente passar para o próximo tópico, atribui-lhe outro seis. Mas Chaves resiste à indiferença: “Por quê? Se eu fiz isso exatamente certo, você tem que me dar um dez!”. Se a escola vai examinar (e reprovar) a capacidade artística das crianças, Chaves exige que a originalidade não seja penalizada.

A Linguagem é o foco da segunda parte do exame. Mas a linguagem, essa matéria viva que é a base da maioria das brincadeiras e interações em sala de aula, é cortada em questões sem sentido e descontextualizadas. Quando o professor pede à Chiquinha que lhe diga dois pronomes, a aluna reage ansiosamente: “Quem, eu?”. Como prova de que a pedagogia tradicional, que extrai das perguntas qualquer ligação com a formação de sentido ou compreensão, é arbitrária e nem sempre desfavorece os alunos, o professor lhe dá um 10: os dois pronomes foram mencionados.

Quando Quico não pode responder uma pergunta, sua mãe fica constrangida por tamanha ignorância, e quando Chiquinha responde corretamente, Seu Madruga fica orgulhoso, o que leva a uma discussão entre os pais. O que está em jogo, para eles, é seu valor como educadores, mesmo que nenhum deles pareça ter alguma ideia sobre o conteúdo do teste. Curiosamente, ninguém questiona o papel do professor diante do fato de que os alunos não sabem as respostas. Para isso, existem apenas duas explicações possíveis: as crianças não são suficientemente inteligentes ou não estudaram. O professor termina a aula completamente frustrado, mas não necessariamente consigo mesmo. Sua frustração está misturada à dor, expressando que ele não gostaria que ninguém reprovasse. Pelo menos, diz o professor, “só um mereceu as orelhas de burro”: Seu Madruga, quem está no canto, chorando e humilhado.

⁶ Alebrijes, também conhecidos como alebrijes de Oaxaca, são peças de artesanato, esculpidas e pintadas à mão, que representam animais imaginários, multicoloridos. (nota de tradução)

3.4 A revanche do Seu Madruga

Mas a escola também pode ser um lugar de inversão, onde aqueles que uma vez receberam as orelhas de burro podem um dia assumir o papel de professor. A porosidade das paredes da escola tem o potencial de se traduzir em inversão posicional. Quando o professor precisa sair da sala de aula para encarar seu desejo (sua amada Dona Florinda o espera na porta), ele deixa Seu Madruga – que está ali justamente para fugir dela – no comando da sala. “Claro, eu também fui *maestro*”⁷, Seu Madruga tranquiliza o incrédulo professor Girafales, “*Maestro de obras*”⁸. A risada de fundo e o rosto do professor se combinam para indicar o que talvez seja óbvio: “posição docente” e “conhecimento do trabalhador” não são identidades equivalentes.

Seu Madruga representa, ao longo da série, o mais baixo dentro da hierarquia social da vizinhança, talvez um pouco acima de Chaves. Seu corpo extremamente fino desencadeia piadas constantes ligadas às dificuldades e à fome. Seu Madruga sempre deve o aluguel, nunca tem um emprego estável e, muitas vezes, demonstra pouca bagagem cultural (em repetidos *gags*, sua resposta é geralmente uma reação física). Ele é, nas palavras de Dona Florinda, “a gentalha”, com quem é melhor não se juntar. É por isso que deixá-lo em frente à sala de aula é um ato subversivo.

A escola produz *habitus*, padroniza reações e distribui papéis. Seu Madruga sabe que a primeira coisa a fazer é estabelecer a ordem, e ele começa com o que estruturalmente parece ser uma pedagogia tradicional, semelhante àquela experienciada por ele em seus anos como aluno. Perguntas e respostas, qualificações e autoridade. Sob essa estrutura, pode ser vista uma mudança fundamental, uma reversibilidade que torna visível o potencial da escola. Seu Madruga pergunta: “Pópis, o que vale mais: um quilo de alface ou um quilo de tomate?”, “Eu não sei”, responde a estudante, estupefata. “Reprovada”, “Nhonho, o que vale mais: um *touchdown* ou um gol de campo?”, “Não sei”, “Reprovado”.

Desta vez, a risada de fundo é mais ambígua: é engraçado, porque um espectador bem educado ridiculariza a presença de perguntas tão mundanas como conteúdo legitimado pela escola, ou é engraçado pela facilidade com que a arbitrariedade escolar é trazida à mesa? O que acontece quando a ignorância

⁷ “*Maestro*” é sinônimo de professor em espanhol.

⁸ A polissemia da palavra “*maestro*”, no espanhol, é utilizada para fins de efeitos humorísticos.

do cotidiano deixa em desvantagem os alunos tradicionalmente mais bem posicionados? Tanto a risada quanto a ambiguidade retornam em um momento único da série: Godinez, quem sempre está perdido na aula e obcecado pelo esporte, responde pela primeira (e única) vez corretamente, quando Seu Madruga faz uma pergunta sobre pôquer. O professor substituto lhe dá um sinal de afirmação. Sua postura corporal muda, pelo menos por alguns segundos, e Godinez entra e se torna parte da sala de aula.

Quando o professor Girafales retorna à sala de aula, ele encontra um grupo de crianças fascinado pelo professor Seu Madruga. Suspeito, ele observa como o homem que tinha sido coroado com as orelhas de burro ensina os alunos a identificar garrafas venenosas pelo símbolo do crânio e a não enfiar seus dedos na tomada. Esses conteúdos, literalmente de vida ou morte, nunca foram considerados dignos (ou foram subestimados) pela pedagogia tradicional. Agora, no entanto, eles estavam presentes na sala de aula, sendo ensinados pelo professor mais improvável. Girafales aplaude, tocado por um Seu Madruga bem-sucedido, valorizado, amado, e o corpo do Seu Madruga se endireita, orgulhoso do reconhecimento da escola a qual muito provavelmente o expulsou anos atrás.

3.5 A economia daqueles que têm pouco

A aula de economia começa com os alunos e o professor ocupando os lugares de sempre. As onze crianças, das quais apenas cinco devem participar – as outras seis são pouco mais do que corpos que preenchem o espaço –, estão vestidas com roupas coloridas que não mostram nenhum desgaste. Todas, exceto uma, cujas roupas esfarrapadas fazem a diferença, talvez como um efeito da economia que o professor está prestes a abordar.

O professor Girafales tem a palavra e a usa para assumir que todas as crianças devem ter ouvido falar sobre a economia – sobretudo recentemente. Com base nessa suposição, algo diferente do habitual acontece: antes de começar a aula, o professor pergunta aos alunos se eles gostariam de discutir o assunto. O interesse expresso pelas crianças legitima o plano de aula.

A primeira definição do professor torna explícito que a economia da qual ele falará na aula e a economia que faz a diferença entre as crianças não são necessariamente a mesma coisa: “Economia é a ciência que estuda os sistemas a serem aplicados para evitar gastos desnecessários”. Ao menos essa parece ser a

intenção do professor, porém, inicialmente, essa intenção não fica clara para um dos alunos. Se o pedagogo procurou explicar “despesas desnecessárias” de forma descontextualizada e despersonalizada, Godinez propõe um exemplo: “A casa do Nhonho... porque tem sete quartos, quatro salas de jantar, oito salas de estar e, no fim das contas, somente Nhonho e seu pai moram lá!”. Chiquinha comenta que não se trata de um desperdício, visto o tamanho do Nhonho, o que naturalmente provoca raiva no menino, que pede ao professor para intervir. O professor, mostrando talvez uma dica de uma das lições a qual ele está prestes a ensinar, comenta que não considera um insulto falar de desperdício nesses termos. A aula de Economia começa a se transformar em uma aula de moral.

O planejamento da aula abrange questões como poupança e inflação, antes de chegar à lição final. “Ah, entendo, o que acontece é que todos vocês têm inveja de mim, porque sou uma criança muito mais cara que todos vocês!”, exclama Nhonho, filho do dono do bairro. “Mesmo que doa, mesmo que doa. E especialmente você, Chaves. Não negue que você é uma criança bem barata”. “Verdade”, Chaves se conforma. A intervenção pedagógica não está longe: “Nhonho, se o que você quer dizer é que Chaves é um menino pobre, você tem que saber que um dia ele vai deixar de ser”. Ao que Chaves pergunta, ansiosamente, “Quando?”, e recebe como resposta: “Bem, um dia. Para isso, duas coisas são necessárias. Primeiro, que você estude muito”. O professor Girafales navega na desconfortável tensão entre o otimismo escolar e a resignação em relação àquilo sobre o qual ele não tem controle, e, ao mesmo tempo, aposta na meritocracia. Pelo menos por enquanto. Essa decisão torna visível a contradição da premissa da série, que corre paralela à contradição da escola não televisionada. Na série, Chaves nunca deixará de ser pobre, porque essa é a condição fixada à sua identidade e seu comportamento não mudará em relação ao aprendizado escolar, mesmo que o professor continue apostando na educação como um caminho para a ascensão social e moral. Se os corpos, espaços e formatos escolares permanecem inalterados ao longo da série, por que o destino do Chaves deveria mudar, graças a essa escola imutável?

A segunda condição para que Chaves escape da pobreza é interrompida por Chiquinha, quem acusa Chaves de não estudar. Ele a refuta, explicando que seu problema reside em sua falta de memória. O professor interrompe: “Exatamente, você tem que guardar coisas em sua memória, e guardar é como poupar, e esta é

a segunda condição”, “A segunda condição é que você poupe”, “Poupe o quê?”, “O dinheiro!”, “Qual?”, “Chaves, você já deve ter tido uma moeda no bolso das calças, certo?”, “Sim, porém o bolso tinha um buraco! Mas você está certo. Jaiminho, o carteiro, uma vez me disse a mesma coisa... Que as pessoas podem guardar coisas em sua memória. Portanto, é bom guardar, mas nem sempre”, “O que você quer dizer com isso, Chaves?”. A explicação do protagonista é a seguinte:

Não, somente quando você mantém coisas boas. Porque, por exemplo, se você tem lixo, não é bom guardá-lo... E o mesmo acontece com as coisas que você guarda em sua memória. Porque, por exemplo, se uma criança aparece e lhe bate com muita força, você não quer guardá-la em sua memória, pois isso fará com que você se lembre novamente, fazendo com que doa de novo. [A música emotiva começa de fundo]. Por outro lado, quando coisas boas acontecem com você, é importante guardá-las em sua memória, porque você se lembra delas novamente, e você fica contente novamente. E a felicidade é estar contente. Portanto, é bom manter coisas boas em sua memória no caso de em algum momento chegar um momento de inflação de felicidade.

A intervenção pedagógica inverte seu papel cotidiano e o aluno acaba por ensinar. Com o tempo, a aula, que começou com o professor comentando a importância do aprendizado de Economia, termina com o aluno mais diretamente afetado por tal sistema refletindo sobre o papel da memória na obtenção da felicidade individual, além de quaisquer condições estruturais. É difícil não considerar as contradições inerentes às visões de pobreza que emergem fora da pobreza, e a moral que deixa as coisas como estão. Ao mesmo tempo, a escola é o lugar onde Godinez, um estudante que raramente ocupa o lugar do saber, interrompe o planejamento da aula do professor para marcar a impossibilidade de tornar a experiência escolar impessoal, questionando as injustiças que são tecidas na vida de seus colegas.

3.6 A aula antiprogresso

Se a história se refere a uma série de eventos desconectados do presente, o futuro não desenha um horizonte de tempo alternativo. A ideia de progresso é fundamental para a escola moderna, sendo parte do seu DNA original. A instituição escolar moderna é impensável se não estiver ligada às mudanças naqueles que por ela passam. O aprendizado é mudança, e a mudança é o resultado da passagem pela escola ao longo do tempo. Notas, divisão por séries, a noção de avaliação e

o próprio currículo – em suas origens etimológicas ligadas à “currere”, carreira, trânsito (PINAR, 2011) – são todos conceitos dependentes da variável tempo.

A grande maioria dos produtos de televisão centrados nas escolas é regida pela passagem do tempo. Em séries como *Glee*, *Beverly Hills 90210* ou *Señorita Maestra*⁹, cada temporada é regulada pelo curso do calendário escolar: início do ano letivo, período de exames, graduações, férias. O conteúdo das lições não se repete, porque se supõe já ter sido aprendido antes, e tanto os alunos quanto os professores demonstram uma certa memória relacionada a eventos passados, referindo-se a histórias e desenvolvimentos que são familiares para o espectador. Em outras palavras, a passagem pela escola denota crescimento, progresso e marca os corpos e as mentes daqueles que habitam a sala de aula.

Alguns programas de TV, como *The Simpsons* ou *South Park*, são exceções a essa regra. Neles, as personagens não crescem e, mesmo após décadas, permanecem na mesma série, com os mesmos professores, aprendendo as mesmas lições e demonstrando em cada episódio a ausência de mudanças relacionadas às questões pessoais. Obviamente, a grande diferença está no fato de que ambos os produtos são séries animadas, de modo que as personagens não são forçadas a crescer para dar conta das mudanças físicas, as quais são visíveis nos jovens atores que protagonizam *Glee* ou *Beverly Hills 90210*.

O seriado *Chaves* evade essa dificuldade confiando na própria premissa do programa: adultos vestidos como crianças para os quais a idade não é um fator de mudança. Na escola, em *Chaves*, as noções de progresso e crescimento estão estagnadas. Então, que tipo de escola é essa que não muda, onde não há marcas nas biografias escolares de seus alunos e onde os professores não modificam sua pedagogia diante da ausência de mudanças? Há algo particularmente latino-americano nesta ideia de escola como um absurdo?

A ausência de progresso nas cenas escolares do *Chaves* convida a fazer perguntas. Primeiramente, vale a pena examinar quais práticas permanecem constantes, apesar da ausência de mudanças cognitivas. Por exemplo, enquanto não há aprendizagem ou progresso de aula para aula, há discussão sobre passar ou reprovar nos exames, sobre notas boas ou ruins ou sobre o valor de uma boa

⁹ Seriado argentino (1983-1985) que originou um *remake*, numa série mexicana de muito sucesso: “Carrossel”. Esta série teve uma versão brasileira de grande sucesso de mesmo nome. (nota de tradução)

educação. Mas o que significa passar em um exame, obter um “A” ou ser uma pessoa instruída, em um contexto em que “o dia seguinte” volta ao começo? No contexto de um programa de televisão no qual a repetição humorística faz parte do gênero, essa pergunta pode parecer forçada. Mas se essa questão for colocada no registro mais amplo da escola latino-americana, isso assume um tom diferente, aproximando-nos mais da ideia da escola como simulação do que da escola moderna idealizada (MCLAREN, 1988). Essa é a escola do “como se”, a escola da contenção em vez do progresso, a escola onde o que se aprende é – necessariamente – como estar na escola. Na escola do programa *Chaves*, as crianças raramente sabem o conteúdo escolar; suas respostas estão quase sempre erradas em relação ao que o professor está examinando, mas todas as crianças sabem perfeitamente como devem se comportar, quem é a fonte de autoridade e conhecimento e quais transgressões são aceitáveis. O que é simulado é o aprendizado do currículo prescrito, enquanto o currículo oculto é marcado nos corpos por meio da repetição diária.

Qual é a finalidade dessa representação escolar? A ausência de progresso na escola, em *Chaves*, abre a porta para uma relação diferente com o humor e o afeto. Em séries de TV ou filmes em que as personagens passam pela escola, o perigo de estagnação é muitas vezes apresentado como uma situação problemática, desencadeando dramas ou esforços para recuperar o que foi perdido. No caso da escola do seriado *Chaves*, as personagens permanecem infalivelmente nela, o que desabilita a dramática relação com o fracasso educativo. Quando uma personagem é punida ou recebe uma nota ruim, paradoxalmente, a reação geralmente é a mesma de quando o Chaves finalmente é valorizado e recebe uma nota boa: a ternura que vem de saber que, em qualquer caso, além da tristeza ou alegria das personagens, tudo se trata de uma emoção temporária e voltará ao seu lugar quando as crianças retornarem à aula no capítulo seguinte. É, talvez, uma ternura que beira o cinismo, pois nos permite, como público, distanciar-nos das consequências da ideia de escola como simulação, especialmente em relação às populações carentes que o Chaves representa.

4 ECOS, RESSONÂNCIAS E ESPECTROS ESCOLARES

A questão sobre a tensão entre a missão da escola e a ausência de qualquer noção de progresso ou crescimento ao longo do tempo é combinada com a

questão sobre a natureza especificamente latino-americana da representação em sala de aula no seriado, considerando os ecos ou as ressonâncias que a imagem do Chaves e seus amigos naquela sala de aula geram para um público multigeracional e transregional. Considerando-se que esse é um grupo de atores com idade média de 40-50 anos quando o programa é filmado, qual é a escola que eles estão interpretando? Como este roteiro de televisão interpretou e adaptou a experiência histórica da escola vivida por centenas de milhares de crianças? Mais ainda: é a escola da infância de seus criadores, nas décadas de 1930 e 1940, ou a escola contemporânea às filmagens, durante as décadas de 1970 e 1980? Estamos tratando da instituição pela qual Roberto Gómez Bolaños passou – uma hipotética “escola” frequentada pelas classes médias mexicanas –, aquela em que uma criança pobre como o Chaves teria frequentado ou aquela que responde ao imaginário que as classes dominantes da época tinham acerca da escola das pessoas mais vulneráveis?

Uma resposta possível ao sucesso do programa está na ideia de *collage*, situada dentro de um conjunto de práticas discursivas que combinam, sobrepõem, contradizem e tensionam várias ideologias escolares, formando uma grade a qual permite que quase qualquer espectador estabeleça um vínculo afetivo específico com a imagem daquela sala de aula. Se a resposta absurda de Godinez a uma pergunta sobre o povo asteca se refere ao estádio localizado na Cidade do México (uma pergunta não necessariamente conhecida por um menino de dez anos em Buenos Aires), a reação a essa situação está ligada às diversas subjetividades que a ideia de escola produz naqueles que a vivenciam ou vivenciaram. Apesar do fato de que hoje em dia a maçã não é mais o meio preferido para obter o favor do professor – se é que alguma vez foi –, o fruto obsequioso ressoa entre as práticas que alunos e professores reconhecem como parte da lógica escolar. O espectro do fracasso escolar – associado à ideia de uma cidadania falida, à qual Chaves só poderia ambicionar, mas dificilmente alcançar – mobiliza os efeitos e os corpos, seja como uma experiência específica vivida por parte do público, seja como um eco de uma potencialidade inerente à própria estrutura da escola. Nesse sentido, a escola de *Chaves* é a escola mexicana dos anos 1970, ao mesmo tempo em que é a escola latino-americana contemporânea.

De acordo com o cronista da Cidade do México, Carlos Monsiváis (2007), nessa cidade, as piadas se repetem com tanta frequência que se tornam bordões.

Por causa dos *gags* que os espectadores podiam prever, o seriado *Chaves* tornou-se uma instituição da infância latino-americana. Nesse sentido, não é a veracidade que torna a série uma fonte histórica, mas as formas pelas quais a criação de Gómez Bolaños produziu história na vida de centenas de milhares de crianças e adultos no continente. O que se repetia episódio após episódio não eram apenas as piadas, mas também a distribuição do espaço escolar, o conteúdo a ser ensinado, a resistência ao aprendizado, as relações de autoridade e poder e as formas pelas quais essas relações eram invertidas. Essa reiteração ao longo de duas décadas de filmagem e quase três décadas de repetição televisiva injetou na cultura popular latino-americana um imaginário escolar complexo, contraditório e resistente a qualquer interpretação única. Se os produtos dominantes da cultura popular anglo-global tendem a reforçar a ideia de escola como um espaço meritocrático, o seriado *Chaves* a representa como um espaço de múltiplas possibilidades as quais nunca foram resolvidas. Se um dia a escola recompensa o aluno mais diligente, no outro a pedagogia é completamente arbitrária. E é a indiferença diante desse fato, por parte de todos aqueles que estão imersos nela, que marca a sua “normalidade”.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós, 1996.
- CANCLINI, N. G. Ni folklórico ni masivo ¿qué es lo popular? *Revista Diálogos de la Comunicación*, La Rioja, n. 17, 1987.
- GIROUX, H. A.; SIMON, R. *Popular Culture: Schooling and Everyday Life*. New York: Bergin & Garvey, 1989.
- HALL, S. Notes on Deconstructing “the Popular”. In: STOREY, J. (Coord.). *Cultural Theory and Popular Culture: a reader*. Essex: Pearson Education, 1998.
- MCLAREN, P. Schooling the postmodern body: Critical pedagogy and the politics of enmeshment. *The Journal of Education*, Boston, v. 170, n. 3, p. 53–83, 1988.
- MONSIVÁIS, C. *Las alusiones perdidas*. Barcelona: Anagrama, 2007.
- PIETRO, J. M. *Albures y refranes de México*. México: Panorama, 1985.

PINAR, W. F. *What Is Curriculum Theory?* New York: Routledge, 2011.

SOSENSKI, S.; ALBARRÁN, E. J. (Coord.). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México: UNAM, 2012

VELARDE, R. L. *La suave patria y otros poemas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.

Sobre os autores:

Daniel Friedrich: Doutor em Currículo pela Universidade de Wisconsin- Madison. É professor de Currículo e diretor do Programa de Doutorado em Currículo e Ensino no Teachers College. Na última década, seu trabalho se concentrou na compreensão da cultura pop como currículo e no estabelecimento de vínculos acadêmicos entre a América Latina e os Estados Unidos. PhD em Curriculum and Instruction, University of Wisconsin-Madison. **E-mail:** friedrich@tc.edu, **Orcid:** 0000-0003-3426-0815

Nicolás Arata: Doutorado em Educação pela Universidade de Buenos Aires e Doutorado em Pesquisa Educacional pelo Departamento de Pesquisa Educacional do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV/México). Presidente da Sociedade Argentina de Pesquisa e Ensino em História da Educação (SAIEHE), foi diretor de Formação e Mobilização do Conhecimento do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Professor da Universidade Pedagógica Nacional e da Universidade de Buenos Aires. **E-mail:** aratanicolás77@gmail.com, **Orcid:** 0000-0001-9070-3807

Recebido em: 10/11/2022

Aprovado em: 10/11/2022