

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

**Um estudo sobre um grupo de jovens estigmatizados como pertencentes à
carreira criminosa e ao comportamento desviante em uma escola pública
de Contagem/MG**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2016**

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

**Um estudo sobre um grupo de jovens estigmatizados como pertencentes
à carreira criminosa e ao comportamento desviante em uma escola
pública de Contagem/MG**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientador: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2016

Tese intitulada “Um estudo sobre um grupo de jovens estigmatizados como pertencentes à carreira criminosa e ao comportamento desviante em uma escola pública de Contagem/MG”, de autoria do doutorando Lucas Eustáquio de Paiva Silva, como obtenção do título de Doutor em Educação.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (orientador)

Prof. Dr. Geraldo Leão (UFMG)

Prof. Dr. Rogério Correia da Silva (UFMG)

Profa. Dra. Sandra Pereira Tosta (PUC-Minas)

Prof. Dr. Windson Jefferson Oliveira (Acadepol)

Prof. Dra. Eliane Vilassanti (PMBH)

Dedico aos meus pais, José Amadeus e Maria de Fátima, por todo amor, dedicação e esforço pela minha formação humana. À minha querida esposa, Cristiane, pelo companheirismo e amor e ao Dudu, meu filho amado e inspiração de vida.

Agradecimento

Agradeço à inspiração divina que, nos momentos difíceis, não me deixou fraquejar.

Ao professor Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, pela paciência, companheirismo e total competência nas orientações e em todo processo do doutorado.

À professora e amiga Dra. Sandra Pereira Tosta, pelos conselhos, incentivos e pelas várias conversas que contribuíram para a minha formação profissional.

Aos professores da FAE/UFMG, em particular, da linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas, pelas aulas inspiradoras e orientadoras na produção da presente tese.

Agradeço ao Instituto IPB, na figura do diretor Wanderson Clayton Fontella, pela confiança, compreensão e incentivo em todo processo da produção da tese.

Aos professores da Escola Municipal Fausto Figueiredo de Oliveira, em particular, David Lucas, Daniela Graciere, Vivian Oliveira, Mara Prudêncio, parceiros e cúmplices de todos os momentos difíceis do Doutorado.

Aos professores da Escola Municipal Ápio Cardoso, que foram parte fundamental na minha formação humana e profissional,

Aos professores da Escola Municipal Machado de Assis, que através do companheirismo, foram fundamentais para a finalização da presente tese.

Agradeço ao meu amigo Mateus Cotta, pela parceria, pelos conselhos fundamentais, pelos incentivos e pelas risadas, que fizeram com que esse momento ficasse mais leve.

Agradeço aos amigos, Daniel Saraiva, Willian Sales, Alberto Araujo, Rosangela Marina, Adailton Paiva, Nilce Macedo, pela amizade, pelas palavras de incentivo, que não me deixaram fraquejar e desistir em nenhum momento.

Ao meu irmão querido, grande referência de persistência, companheirismo e profissionalismo, pessoa fundamental na minha vida,

Ao amor da minha vida, companheira de todas as horas, Cristiane, agradeço por todo sacrifício e paciência nos momentos difíceis,

Aos meus pais, José Amadeus da Silva e Maria de Fátima, pelas orações e total incentivo nos meus estudos,

À minha “outra” família, Mariza da Conceição, Alexandre Alves, Graciele Marques, George Gonçalves, Lucas Marques, Flávia Marques, William Marques, agradeço por todo incentivo, amizade, conversas, brincadeiras, que foram fundamentais para o processo do Doutorado,
Agradeço todos os meus alunos, que me ensinaram o valor da educação e do respeito, tão necessário e fundamental para o trabalho docente.

Resumo

O objetivo do estudo foi estudar a produção de estigmas e rótulos num contexto escolar que podem afetar, não somente o desenvolvimento educacional, como também as relações internas entre estudantes jovens no ensino médio. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual no município de Contagem/MG no período de Março de 2013 à Dezembro de 2014. Foi selecionado um grupo de jovens, que eram apontados pela gestão escolar e pelos professores como pertencentes à carreira criminosa. O referencial teórico que embasa a presente tese encontra-se na sociologia da experiência, do sociólogo François Dubet, a teoria do Estigma de Erving Goffman, teoria da Rotulagem de Howard Becker e a teoria de Acusação do antropólogo Gilberto Velho. Em termos metodológicos, a presente tese figura-se na perspectiva sócio antropológica, utiliza-se, como instrumento de coleta de dados, a entrevista com grupos de conversação e a observação participante. Utiliza-se também, no que se refere à interpretação dos dados, a análise do discurso. Os resultados decorrentes da coleta e análise dos dados, trouxeram uma infinidade de exposição de contextos, interações e estratégias utilizadas pelos jovens, na tentativa de contrapor os rótulos e estigmas direcionados a eles.

Palavras-Chaves: rotulagem, escola, professor, juventude

Resumen

El objetivo fue estudiar la producción de estigmas y las etiquetas en un contexto escolar que podrían afectar no sólo el desarrollo educativo, así como las relaciones internas entre los estudiantes de la escuela secundaria. La encuesta se llevó a cabo en una escuela pública en la ciudad de Contagem / MG en el período Marzo 2013 a Diciembre 2014. Se seleccionó un grupo de jóvenes que fueron designados por la dirección del centro y los profesores como pertenecientes a la carrera criminal. El marco teórico que apoya esta tesis radica en la sociología de la experiencia, el sociólogo François Dubet, la teoría estigma de Erving Goffman, la teoría de etiquetado Howard Becker y la teoría de procesamiento de lo antropólogo Gilberto Velho. En términos metodológicos, esta tesis es la tesis antropológica en el punto de vista social, se utiliza como un instrumento de recolección de datos, la entrevista con grupos de conversación y observación participante. También se utiliza en lo que respecta a la interpretación de los datos, el análisis de la voz. Los resultados derivados de la recogida y análisis de datos, trajeron una multitud de contextos de exposición, las interacciones y las estrategias utilizadas por los jóvenes, en un intento de contrarrestar las etiquetas y los estigmas dirigidas a ellos.

Palabras-claves: etiquetaje, escuela, profesor, juventud

Sumário

Introdução.....	10
Capítulo 1: Reflexões sobre os estigmas e rótulos nas interações sociais.....	18
1.1- François Dubet e a sociologia da experiência	39
1.2 - O Sistema de Acusação e Cultura do Crime no Contexto Juvenil	44
Capítulo 2: Trajetórias metodológicas na pesquisa: a construção do objeto no campo	58
Capítulo 3: Percursos da pesquisa: Diário de campo	83
3.1– A escolha do nome fictício “Escola Chai”	83
3.2- Escola Chai na perspectiva dos atores que nela atuam.....	83
3.3– Explorando o espaço	84
3.4 - Retrato etnográfico da escola em questão.....	84
3.5– Passo primeiro: encontro com o gestor na escola.....	86
3.6- Passo segundo: o primeiro contato com os jovens investigados	87
3.7 - A resposta: auto retrato.....	89
3.8– Um dia com os professores.....	90
3.9- Uma semana depois.....	92
3.10– O Beco da Biqueira: entrada do “Tio” Manuel e a descoberta da Biqueira.....	94
Capítulo 4: Estigmatização e Escola: A Igualdade e a sua Prática Escolar.....	100
4.1- Estigma e exclusão escolar: a lógica da integração	121
4.1.1– Apontamento como prática Estigmatizante	126
Capítulo 5: As manipulações e estratégias da Família Marley: a aproximação entre escola e biqueira	155
5.1 - A Escola no olhar dos Marley: visões ambíguas, mas consistentes	174
CAPÍTULO 6: CONVERSAS NA BIQUEIRA	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	214

Introdução

Esta tese nasce inicialmente de observações realizadas pelo presente pesquisador, acerca do clima escolar, ou mais especificamente das interações envolvendo docentes e discentes, em uma escola pública municipal, na qual atuava, em 2010, no cargo de vice-diretor, situada em uma área de um bairro no município de Contagem/MG, marcada por um forte estigma social que a colocava, entre os municípios da região metropolitana de Belo Horizonte, como sendo uma daquelas que possuíamos mais altos indicadores de violência, no Estado de Minas Gerais, envolvendo jovens, sobretudo, com o uso de armas e com o tráfico de drogas.

Nesse período, havia vários registros, sobretudo, repassados pela mídia denunciando a violência em meio escolar, em geral, divulgando atos que classificavam como vandalismo contra os estabelecimentos de ensino, principalmente naqueles situados em bairros e vilas com alta vulnerabilidade social.

Na ocasião, já se observava o quanto essas imagens midiáticas contribuíam para aumentar o estigma não só das escolas, mas também dos estudantes que as frequentavam.

Esses registros, entretanto, faziam parte da preocupação de gestores escolares e, certamente, de outros segmentos responsáveis pela segurança em estabelecimentos de ensino. Na condição de vice-diretor da referida escola, participava do Conselho Municipal de Segurança Escolar da Região Várzea das Flores (CONSESC)¹, composto por dirigentes escolares, Polícia Militar,

¹O Consesc (Conselho de Segurança escolar) tem por objetivo atuar na discussão das várias violências vivenciadas pelas escolas e na tomada de providências, em parceria com órgãos e equipamentos públicos como Casa da Família, Cras, Creas, polícias Militar e Civil, Guarda Municipal, dentre outros. Formada, voluntariamente, por membros dos referidos seguimentos, iniciou seu trabalho em 2010, tendo um núcleo de discussão em cada região de Contagem. A cada dois anos mudava a coordenação regional do Consesc, que normalmente, era assumida pelos diretores escolares. Nas ocasiões eram relatadas experiências práticas de combate à violência e situações concretas de violência na escola, com o objetivo de buscarmos, através do trabalho de uma rede de proteção, elementos que pudessem contribuir para diminuir o fenômeno da violência entre os muros da escola. O Consesc, no início de 2014, foi desativado com o lançamento e implantação do programa Rede de proteção das escolas pela prefeitura de Contagem, cujo objetivo era criar uma rede de comunicação e informações mais rápida e eficiente no atendimento de ocorrências, em um modelo parecido com a Rede de Vizinhos e Comerciantes Protegidos. No entanto, no final de 2015, há um início de mobilização dos diretores das escolas e da Polícia Militar de, novamente, implantar o Consesc nas regiões de Contagem.

representantes da comunidade escolar, representantes da Secretária de Educação e de Segurança para debater sobre estratégias de proteção das escolas, no que diz respeito às depredações, pichações, enfim, à violência que a escola constantemente é alvo.

Vale ressaltar as observações que têm sido feitas pelo referido Conselho no final de cada reunião e de cada fechamento anual, para avaliar as ideias e implantações de medidas visando diminuir e/ou atenuar as frequentes ações violentas efetivadas no contexto escolar. Os membros debatem e planejam novas ações. No entanto, observam-se poucas ações se corporificando efetivamente e servindo de suporte para as instituições escolares. Nessas reuniões as conversas informais e as falas preocupantes dos dirigentes escolares em relação ao cotidiano, estavam mais presentes do que as discussões e debates sobre as proteções nas escolas contra o aumento da violência, que normalmente, não “saem do lugar”. Os relatos dos dirigentes se voltam muito para o uso constante das drogas nas escolas e de gangues que aterrorizam o espaço escolar. E ainda, na maioria das vezes, a preocupação dos conselheiros se estendia para questões do clima escolar. Destaco sobre este tema, a conversa de um diretor, que muito me interessou, sobre um grupo de adolescentes, estudantes no ensino médio, que atrapalhavam e tumultuavam todo o ambiente escolar.

Essas observações na condição de gestor escolar me motivaram a buscar compreender mais intensamente o que se passava no interior das escolas sobre o tema da violência, mais especificamente sobre a circulação de drogas e a influência de traficantes na trajetória dos estudantes que tanto preocupavam os membros do Conselho acima citado.

Paralelamente a esses encontros, realizava uma pesquisa de mestrado em que procurei entender qual “a percepção que um grupo de professores de uma escola do ensino fundamental de Contagem - MG, construía acerca da violência em meio escolar e compreender as implicações que tais percepções tinham nas práticas docentes. Entre os relatos, alguns deixam claro os estigmas que orientavam este ou aquele professor na suas relações com os alunos. Em primeiro lugar os estigmas estavam associados à fama do bairro no qual a escola estava situada que conta com presença de um presídio próximo a ela. Disseminava-se a imagem de que os estudantes teriam ligações com esse

mundo. Durante a pesquisa, alguns dados me chamaram a atenção principalmente os dados que se referiam aos estigmas e os rótulos que os docentes proferiam sobre a escola e os estudantes, como por exemplo, a nomenclatura utilizada por eles ao referir os quatro prédios escolares, que eles chamavam de pavilhões (referindo a um presídio) e também aos jovens, que eram apelidados de marginais, animais, etc.

Segundo alguns dos depoimentos, a professora nos diz que, após a sua admissão, no momento em que fez a escolha da escola onde queria trabalhar, uma funcionária da Secretaria da Educação perguntou-lhe se ela queria, de fato, trabalhar naquele lugar (havia uma descrição de que a arquitetura da escola assemelhava-se a um presídio). Em segundo lugar, associam-se, também, os estigmas ao bairro onde a escola está situada, tendo como foco o consumo e o tráfico de drogas. Em geral, os docentes vêem os estudantes como indivíduos que têm contato com este submundo, embora essas representações sejam muito mais criadas pelas imagens midiáticas do que por dados empíricos da realidade. Estigmatizam-se, também, os alunos por suas maneiras de reagirem às ameaças dos professores, reforçando que eles estão conscientes de que a lei os protege. São rotulados como indivíduos que não respeitam mais as autoridades porque passaram a ter “poder e liberdade excessiva” (SILVA, 2010).

Todavia, por essa triangulação, isto é, a pesquisa que desenvolvi no mestrado, o cargo que assumi naquele mesmo ano como vice-diretor e pelo contato estreito com os jovens estudantes, o meu interesse, como pesquisador, não estava mais na dicotomia violência e trabalho docente, mas nas dinâmicas e interações presentes nas relações dos jovens entre si e com a escola, que, como se viu acima, são, muitas vezes estigmatizados e rotulados no ambiente escolar.

Durante as conversas que tive com o diretor que relatou sobre o grupo de adolescentes do ensino médio que, segundo ele, perturbavam o clima escolar de seu estabelecimento de ensino, perguntei a ele sobre a possibilidade de visitar a escola, e, sobretudo, de conhecer esses jovens que me interessaram como pesquisador.

Após liberação, ao chegar à escola, lembrei de um Fórum que o próprio CONSESC organizou, denominado *Muros Altos ou Educação*, no ano de 2011, e que me ajudou a traduzir, naquele momento, a contrariedade da realidade das

várias escolas brasileiras. Ao chegar à escola me deparei com uma arquitetura que remetia a um presídio – com concertinas, portões enormes trancados e muros altos - demonstrando muito mais um interesse em se desvincular escola/comunidade do que propriamente reencarnar a preposição de que a escola está inserida em um contexto mais amplo, presente na comunidade. Nessa primeira visita à escola, a dificuldade ao acesso para o seu interior foi enorme. Entrei, em primeiro lugar, em um portão pequeno que, diretamente, me colocava em frente ao atendimento da secretaria. Ao lado da janela de atendimento, existia um portão pequeno trancado com um cadeado. Deduzi que ali era o portão de acesso para o interior da escola. Pedi à secretária que informasse ao diretor que eu havia chegado e o estava esperando para conversarmos. Após um tempo de espera, a porta trancada se abriu e fui recebido por um funcionário que me encaminhou até o diretor. Expliquei para ele quais eram minhas pretensões de pesquisa e que gostaria de conhecer melhor a escola e observar as possibilidades de que a pesquisa fosse desenvolvida naquela instituição escolar.

Após essa conversa, em que obtive o consentimento do diretor, iniciei um trabalho exploratório, de reconhecimento do lugar, do espaço relacional em que os atores escolares estão inseridos. Nesse primeiro encontro, após algumas observações iniciais, dois fatos chamaram-me atenção. O primeiro diz respeito à separação dos espaços sociais entre os estudantes durante o recreio. Cada grupo de jovens compõe-se a partir de um dado lugar da escola. Por exemplo, o grupo de estudantes evangélicos se reúne perto do estacionamento, fazendo várias atividades, tais como, momentos de oração, confissões em grupo, entre outras coisas. O grupo de estudantes que compõem as equipes esportivas da escola localiza-se em torno das quadras, mesmo quando estas não estão liberadas para o uso. Também, um grupo grande de garotas fica perto da sala dos professores. Enfim, cada grupo de estudantes se caracteriza e modifica o sentido desse espaço, a partir das próprias re-significações e dinâmicas das relações que se efetivam no cotidiano escolar. No entanto, um grupo me chamou bastante atenção, não só pela localização do espaço utilizado, mas pela postura que atuavam naquele contexto. Enquanto os outros estudantes estavam lanchando, orando, discutindo, ao chegar perto do estacionamento, visualizei um grupo de estudantes, em um lugar bastante escuro, sem o uniforme da escola e

fumando cigarros. Os comentários sobre esse grupo proferidos pelos professores, diretores, estudantes, enfim, por toda “comunidade” escolar, sinalizavam e apontavam para os estigmas e rótulos ligados ao mundo do crime.

A partir desse contato exploratório, principalmente, na sala dos professores, vislumbrei outra perspectiva, ou melhor, outro questionamento, a saber: como a escola entende e/ou percebe esses sujeitos estigmatizados e associados à vida do crime? Mas, esse questionamento me mostrou outra problematização: será que este estigma corresponde à realidade? Ora, as falas e conversas informais que tive com esses profissionais apontaram-me o óbvio: *eles nada sabiam de concreto sobre a suposta vida criminal dos alunos*. Entretanto, a certeza de que aquele estudante está diretamente ligado à “carreira desviante”², empiricamente, não existe. Dessa forma, talvez seja mais correto afirmar que a escola que estigmatiza, ou melhor, que cria a imagem rotulada do estudante como desviante. Essa observação ficou mais clara quando, após o recreio terminar, o diretor ficou indicando para mim quais os alunos que participam, na sua concepção, da “carreira criminosa”.

No entanto, ao ser questionado se as informações procedem em relação aos comportamentos desviantes dos jovens, as respostas do diretor vieram acompanhadas pela seguinte imagem: “Eles mexem com coisas erradas”, “Me contaram...”. Ele tinha fortes imagens condensadas em sua mente sobre os alunos de sua escola, mas não tinha dados nenhum sobre as suas vidas.

Diante dessa observação, a hipótese da presente tese é perpassada por dois vieses: o primeiro diz respeito à questão da autoridade que atualmente se busca incessantemente na figura intrínseca da instituição escolar. Dito de outra forma, diante da mudança brusca no próprio conceito de autoridade escolar exigindo outras concepções que a adéque ao contexto contemporâneo, na medida em que a escola tem de abrigar estudantes com diversas dimensões culturais, dificultando a sua “funcionalidade”, surgem estigmatizações e rótulos constantemente presentes na escola, tais como: aluno “ruim”, aluno “burro”, aluno “indisciplinado” e, no nosso caso, expressões que rotulam alunos como “criminosos”. O segundo viés refere-se ao comportamento específico desses

² O conceito carreira desviante/criminosa será tratado mais à frente quando for apresentado o conceito processualista da vida criminosa envolvendo jovens utilizado pelo sociólogo norte-americano Howard Becker.

jovens estudantes e o efeito desses rótulos nos seus processos de ensino e aprendizagem. É importante pensar como essa forma excludente que a escola tende se a relacionar com esses jovens, rotulando-os como “criminosos em potencial”, tem interferido nas suas respectivas formações, não somente como cidadão de uma sociedade aberta e declaradamente democrática, mas, sobretudo, na construção e processo de sua própria aprendizagem tendo como meta as suas previsões para o futuro.

Desse modo, a presente tese tem como objetivo analisar o processo de estigmatização e rotulagem que um grupo de jovens, estudantes do ensino médio, de uma escola pública, localizada no bairro de Nova Contagem/Contagem-MG, sofre, sendo estereotipados como pertencentes à carreira criminosa e também como portadores de comportamento desviante. A ideia central é saber como os jovens têm lidado com esses rótulos em sua vida cotidiana, dentro e fora da escola. Estariam esses rótulos interferindo em suas interações no ambiente escolar ou até mesmo em suas vidas afetivas, namoros, amizades? Teriam alguns deles tido algum problema com essas rotulagens em momentos como buscas no mercado de trabalho? E com os vizinhos, já teriam tido algum tipo de problema por carregarem esses estigmas?

Mas, além desse peso que os rótulos trazem nas suas vidas (ou, mais precisamente, que podem trazer na vida qualquer pessoa), gostaríamos de saber o que eles têm feito para reverter esse processo de rotulagem? Será que de fato esses rótulos os incomodam? Ou será que eles já teriam revertido a lógica negativa desses mesmos rótulos, usando-os a seu favor? Que estratégias aqueles estudantes têm utilizado para negociar, com seus professores e como diretor da escola a desconstrução dessas imagens?

Por fim, quisemos, também, conhecer, nesta tese, a partir das falas dos próprios estudantes como eles rotulam esta escola que os estigmatiza e não cria, aparentemente, nenhuma forma positiva de interagir com as suas descobertas do mundo.

Avança-se de imediato que esta pesquisa não tratou destas questões de forma individualizada. Desde o início tínhamos um consenso que o presente estudo deveria seguir um modelo coletivizado, ou seja, adotou-se, na maior parte da coleta de dados, diálogos e entrevistas com grupos de jovens estudantes. Realizou-se como se verá mais à frente, por meio de uma etnografia, entrevistas

aplicadas utilizando a técnica de grupos de conversação, comportando um conjunto entre quatro a seis participantes. Sentavam-se os jovens estudantes com o pesquisador e esse funcionava como um animador da conversa. Esta interação como se discutirá mais à frente foi amplamente auto controlada, em função da condição que o próprio pesquisador tinha nesse processo. Na realidade, como apresentado acima, o pesquisador era parte integrante daquele contexto, lecionava na região, logo conhecia uma parte da história que era contada sobre ela e dos alunos que a frequentavam. O desafio maior foi (e está sendo) tomar distância dessa suposta familiaridade com aquele mundo e o ambiente de rotulagem que ali se instalara, há muito tempo. A pesquisa praticamente lhe exigiu interrogar-se a si próprio quais saberes existiam e que ele, pesquisador, desconhecia daquele espaço escolar que, profissionalmente, ele já havia atuado, mas que por várias razões não conseguia vê-los? Quais novas informações ele poderia adquirir a partir da conversa com os jovens que contribuiriam para a construção de saberes mais estruturados com vistas a construir formas de relacionamento que impactassem o clima escolar?

No primeiro capítulo buscar-se-á um melhor entendimento dos conceitos de rotulagem e estigmatização, de Howard S. Becker e Erving Goffman, respectivamente, e mostrar-se-á como eles foram adaptados metodologicamente para analisar o modo como os estudantes veem essas classificações estigmatizantes interferindo nas interações sociais, que podem comprometer, como se verá mais à frente, o próprio clima escolar. Ainda no primeiro capítulo, introduzir-se-á o conceito de experiência social de François Dubet, para ressaltar os aspectos das diferentes ações que os estudantes entrevistados têm utilizado entre eles e na sua convivência escolar. E, por último, apresentar-se-á a importante contribuição de Gilberto Velho readaptando ao contexto brasileiro os conceitos de desvio e divergência para analisar as questões dos comportamentos juvenis na cidade do Rio de Janeiro

No segundo capítulo, será apresentada a metodologia de pesquisa que se resume em um estudo de caso com foco em um grupo de estudantes que agrega em torno de 40 jovens de ambos os sexos, de diferentes pertencimentos étnico raciais, alunos de uma escola pública no município de Contagem/MG que sofre rotulagem e estigma pela escola. Será discutida a etnografia nas suas dimensões teórica e metodológica, os ambientes que foram investigados (escola

e a biqueira), o tamanho do grupo e a escolha dos participantes para participar da entrevista em grupos de conversação. Apresenta-se nesse item o movimento do pesquisador de estranhamento de uma realidade da qual ele participou como ente interativo e atuou como professor. Decidiu-se nesse capítulo incluir uma mostra das diferentes propostas de etnografia disponível na literatura europeia e estadunidense e suas interpretações e adaptações feitas por etnógrafos brasileiros, bem como as suas especificidades relacionadas aos subtemas da presente tese: etnografia da educação, etnografia do estigma, etc. Descreve-se também sobre as entrevistas e sobre suas questões. A técnica utilizada foi das mudanças de eixos, quando aspectos da realidade da interação pesquisador e entrevistado assim exigiam. Nesse capítulo, apresenta-se as técnicas que foram usadas para descrever os territórios tanto o escolar quanto o das biqueiras com todas as suas regras e acessibilidade.

No terceiro capítulo apresenta-se o diário de campo, ou seja, os trajetos, os contatos iniciais e os conflitos que o pesquisador teve com os sujeitos participantes da pesquisa.

No quarto capítulo, adentrando a escola, busca-se analisar e identificar os estigmas criados pela escola, como os professores os utilizam nas suas práticas docentes e nas suas interações com esses jovens.

No quinto capítulo, analisa-se, em particular, as relações dos estudantes no espaço escolar. Os estigmas criados pela escola, como os alunos lidam com ele e como eles usam esses estigmas para se defenderem.

No sexto capítulo, apresenta os resultados com descrição de um dos territórios etnográficos escolhidos para o estudo: a “biqueira”. Momento em que se descreve as regras de conduta, estabelecendo o medo e os cuidados a serem tomados, os códigos de lealdade, as quebras de barreiras e a familiaridade com o “pedaço”. Estudam-se as relações que este espaço tem com a construção dos estigmas e como os jovens estudantes o descrevem.

Capítulo 1: Reflexões sobre os estigmas e rótulos nas interações sociais

A presente tese busca compreender como estudantes estigmatizados por suas condutas nas escolas lidam com as representações que os distinguem dos outros colegas tidos como integrados e socializados segundo os critérios das normas escolares. Por essa razão, entendeu-se que, para se chegar a uma compreensão densa sobre esse fenômeno, seria necessário recorrer aos fundamentos da Sociologia que, desde o século passado, buscava compreender como os estigmas infringidos a determinados grupos sociais moldavam a estrutura da mente deles e daqueles que os rotulavam, criando-se, assim, um clima de convivência que favorecia as exclusões sociais.

Esse tema, na realidade, surgia em contextos em que se tornava necessário discutir a integração dos indivíduos à sociedade industrial que apresentava, naquele momento, uma nova configuração de oportunidades em relação ao mercado de trabalho e o nível de escolarização de seus membros. Novos valores sociais e morais são exigidos nos contextos urbanos em expansão de fluxo de populações advindas de áreas rurais e/ou de imigrações, carentes de formação e preparo para se integrarem nos espaços emergentes.

O contexto que deu origem às teorias sobre as quais fizemos adaptações, na presente tese, para compreender o nosso objeto de pesquisa, é marcado pela enorme preocupação que pensadores no final do século XIX e no início do século XX tinham com o fenômeno do desvio social nos grandes aglomerados urbanos. Foi nesse momento que os cientistas sociais anglo-saxões criaram o que chamavam de Sociologia dos Desvios. Por meio dela, tentavam encontrar novas abordagens teóricas para problemas sociais que eram abordados até aquele momento pela criminologia, pelos tratados filosóficos e por ensaios religiosos, altamente moralistas. Seus focos eram os ladrões, prostitutas, gigolôs, alcoviteiras, homossexuais, batedores de carteiras e assim por diante (Downes & Rock, 1988, p. 58).

O giro fundamental para mudar essa perspectiva centrada no desvio foi dado pela Escola de Sociologia de Chicago, cidade marcada, naquele momento (1892), pela chegada de imigrantes (irlandeses, suecos, alemães, poloneses e

italianos). Há uma explosão populacional. À medida que vão se instalando, cada um desses grupos começa a lutar para se adaptar ao novo espaço. Buscam conquistar o seu lugar e se dão conta da dificuldade que têm para manter os seus costumes de origem e o próprio modo de vida. Os sociólogos da Escola de Chicago começam a perceber em seus estudos que a cidade passa por mudanças de cenários e de identidades de acordo com os bairros. Foi nesse contexto que o desvio passou a ser um modo alternativo de sobrevivência que substituía o modelo tradicional das instituições estadunidenses (COULON, 1992).

Foi a partir dessas observações que se solidificou os estudos sobre os crimes e os comportamentos desviantes de pessoas que moravam em determinados bairros da grande cidade. Houve uma associação clara desses fenômenos com enfoques ecológicos. Indivíduos criminosos, arruaceiros, drogados e viciados eram associados aos bairros em que moravam: becos, quebradas, mocós e assim por diante, ou a casas comerciais que frequentavam: bordéis, clubes de jogatinas, prostíbulos e botecos mal vistos.

Dois sociólogos da Escola de Chicago foram centrais para o nosso estudo. São eles, Howard Becker e Erving Goffman, ambos rompem com a tendência de tratar os desvios como um fenômeno que se reduz às regras de conduta. Para os referidos autores, as pesquisas deviam focar a experiência dos indivíduos, nos modos de vida dos grupos sociais a que eles pertencem e nas suas relações sociais. Ambos estimulam o estudo, primeiro, sobre os estigmas aos quais esses grupos são objetos e, segundo, sobre as punições a que são submetidos por todos aqueles que se acham diferentes deles.

Vale, entretanto, ressaltar a diferença das teorias de Goffman e Becker quando comparadas às de outros sociólogos que, na época, se ocupavam com o mesmo tipo de problema acerca dos desvios de conduta. Ambos eram interacionistas simbólicos que partilhavam concomitantemente a teoria do seu propulsor Georg Mead (1934). Este teórico entendia que não bastava estudar apenas as causas dos desvios de conduta. Para melhor compreendê-los, era preciso conhecer como esses desvios são construídos por intermédio das interações sociais. Foi com essa perspectiva que construímos a nossa investigação para a presente tese. Como queríamos compreender como os jovens de nosso estudo entendiam os estigmas que os viam como sujeitos

desviantes, buscamos exatamente fugir da armadilha das teorias que focalizavam exclusivamente as causas dos desvios. Estas negligenciavam o ponto central da questão. Os desvios que se identificavam no comportamento daqueles jovens eram construídos nas suas interações sociais com os diferentes segmentos que os estigmatizavam. Ou seja eles não eram obras do acaso, menos ainda da submissão passiva dos sujeitos afetados.

Além de adotarmos esse modelo de análise, seguimos, também, a perspectiva contextual do interacionismo simbólico proposto por Beck e Goffman incluindo, na investigação da produção de sentidos do mundo e da vida, os espaços por meio dos quais os jovens entrevistados circulavam e coabitavam, fora do ambiente escolar, com outros segmentos juvenis. Este percurso se fez necessário tendo em vista as observações apresentadas por Becker relativas à produção de regras de comportamento em consonância ao espaço em que elas são aplicadas. Seguindo as pistas traçadas por esse autor, buscamos identificar, em nossa pesquisa, como os desvios sociais são construídos.

Mas, antes de falar sobre essa construção, entendemos ser importante elencar as teorias sociológicas que eram utilizadas no momento em que Becker apresentava o seu modelo interacionista simbólico de intervenção empírica. Estas teorias não desapareceram totalmente. Ainda persistem no cenário acadêmico e muitos de seus pressupostos se transformaram em senso comum entre professores, pais, alunos e até mesmo de autoridades do campo educacional, da segurança pública e, mais recentemente, do campo jurídico. No foco central desse senso comum persiste a preocupação de descobrir as “causas dos desvios de conduta dos jovens”.

Sem ser muito exaustivo, vale aqui apresentar resumidamente as três vertentes teóricas que caracterizaram, na perspectiva dos clássicos da Sociologia, as causas do desvio.

A primeira foi marcada pelo teoria funcionalista de Durkheim que via a sociedade como um organismo que funciona de acordo com suas regras e que qualquer atitude que fuja da sua lógica produz desvios que precisam ser sanados.

A segunda, derivada também do funcionalismo de Émile Durkheim, complementa a análise do desvio, introduzindo no campo científico a teoria da anomia social. Esta, por sua vez, reforça a noção de *desregramento* de uma

sociedade. Por exemplo, para os defensores da teoria da anomia social, as sociedades liberais não seguem totalmente as regras que devem reger o comportamento das crianças, dando-lhes muita liberdade para fazerem o que querem. Isto enfraquece os laços da sociedade. Essa passa a sofrer de anomia. Essa desorganização deixa à vista a derrota da solidariedade social como enfraquecimento da coesão social. Em consequência desse desregramento, alguns crimes que surgem nesse estado de coisas são vistos como normais. Por exemplo, se, em um estado de penúria de uma população, uma mãe sem recursos para alimentar seu filhote que morre de fome decidir roubar pães para alimentá-lo, esse crime pode ser visto como normal, nessa circunstância.

A terceira vertente, a culturalista, associa o desvio de comportamento dos jovens às culturas das classes sociais. Neste grupo, surgem os estudos sobre as gangs de jovens delinquentes, atribuindo às suas classes sociais o background de criminoso. Em geral, o argumento utilizado para justificá-la é a famosa falta de oportunidade desses jovens que os levam para a criminalidade.

Essas três vertentes, como modelos explicativos das causas dos desvios de comportamento dos jovens, ainda permanecem no atual contexto educacional, como veremos mais à frente ao analisarmos o senso comum que domina as interpretações que afetam a imagem de um grupo de jovens que compõem um coletivo juvenil denominado Família Marley, sujeito de estudo da presente tese. Por ora, trazemos outros elementos do quadro teórico-metodológico usados no decorrer desta investigação. Becker (1963), com seu olhar crítico sobre os estudos dos desvios de conduta, traz novas perspectivas de análise.

Becker (1963) rompe com vários dogmas da ciência. Para ele, quando um pesquisador define o seu problema de pesquisa acaba dirigindo o estudo para aquilo que ele está procurando. Entretanto, nesta procura, ele se depara com inúmeras interpretações do problema a ser interpretado. Estas, porém, não podem ficar obscurecidas, pois precisam ser consideradas. Por exemplo, quando o foco do estudo é “desvio de comportamento dos jovens que frequentam uma dada escola”, para Becker (1963), o pesquisador tem de considerar que há diferentes versões para definir esse fenômeno.

O autor nos chama a atenção de que entre essas versões encontram-se dois blocos a serem considerados. No primeiro, encontram-se os conceitos de

desvio que já atingiram o senso comum, como mostramos acima. No segundo, aparecem aqueles que foram talhados pelas ciências criminais e as ciências sociais.

Embora se identifiquem conceitos partilhados pelo senso comum, vale lembrar, que estes foram, anteriormente, produzidos por lideranças e/ou autoridades, ou seja, por alguém que era referência ao grupo em questão, agindo com objetivo de criar categorias que ordenassem as relações sociais a partir de algum critério de distinção. Uma vez criadas, essas categorias se difundem por meio das interações entre os membros dos diferentes grupos. Muitas vezes tais categorias passam a orientar as condutas das pessoas entre si. É assim que se constrói praticamente aquilo que se chama saberes do senso comum. Este conceito tem várias nuances que se aproximam. Alguns tratam o senso comum como um conhecimento irrefletido que não possui uma organização prévia. Outros o veem como um saber que não se baseia em métodos ou conclusões científicas. Por vezes, o senso comum acumula conhecimentos empíricos passados de geração a geração. Em geral, ele tem sido visto como um saber oposto ao conhecimento científico.

Em nossa pesquisa, detectou-se, como veremos mais à frente, que os estigmas atribuídos aos jovens pertencentes à Família Marley já se constituíam, no momento em que a investigação estava sendo realizada, como um senso comum, manobrado pela autoridade institucional, mas reinterpretado pelos membros da referida Família, que conquistavam admiradores entre seus pares, tal como alguns deles relataram em suas entrevistas.

Essa distinção entre os dois tipos de conhecimento merecem, entretanto, todo cuidado ao serem aplicadas em nossas pesquisas, como alerta Howard Becker. Analisando estudos sobre atitudes desviantes, o referido autor deu-se conta de que grande parte dos estudos científicos que buscavam responder como explicar um desvio de comportamento se serviram acriticamente de noções do senso comum (Becker, op. cit., p.16). Por exemplo, atribui-se o desvio à natureza do jovem, ou seja, vê a atitude desviante como algo que vem com ele desde criança e que dificilmente pode ser modificado (idem). Mas há também noções do senso comum que atribuem o desvio à natureza dos próprios atos que infringem regras sociais. É como se essas regras trouxessem na sua essência desvios que lhes são inerentes, ou seja, fatalmente em algum momento

ter-se-á um transgressor. Sobre essa situação, Becker (1963) a reflete da seguinte maneira:

Em geral, os cientistas não questionam o rótulo “desviante” quando é aplicado a outros ou a pessoa particular, dando-o por certo. Quando o fazem, aceitam os valores do grupo que está formulando o julgamento (ibidem, p. 16)

Como veremos mais à frente, tivemos o cuidado de não absorver acriticamente, nas entrevistas, as noções do senso comum sobre o desvio de conduta dos alunos, que circulavam entre os profissionais da escola que reproduziam sistematicamente rótulos associando os jovens que fizeram parte de nosso estudo. Em geral, os rotulavam com estereótipos do mundo do crime.

No percurso da presente investigação com a leitura da obra Pierre Bourdieu, deparamo-nos com uma outra observação acerca do senso comum que pareceu-nos adequado considerá-la nesta pesquisa. O autor destaca que dentro do mundo acadêmico produz-se também senso comum, ou seja, este não é um produto exclusivo do mundo leigo. Perante os fatos estudados, Bourdieu (2009) afirma que é necessário termos uma postura sistemática para evitar aquilo que ele chama de “passividade empirista”, uma vez que tal procedimento apenas reafirma as pré-noções do senso comum. Quando um pesquisador articula em sua análise uma concepção acrítica de um dado conceito, ele, segundo Bourdieu, corre o risco de “substituir a doxa ingênua do senso comum pela doxa do senso comum douto que atribui o nome de ciência a uma simples transcrição do discurso de senso comum” (idem, p 47). Em geral, para fugirem desse risco apontado pelo referido autor, sociólogos pensam que devem abandonar a pesquisa empírica para se dedicar a estudos teóricos. Mas não é disso que se trata. No dizer de Bourdieu, no lugar de propor grandes construções teóricas, o pesquisador deve

abordar um caso empírico com a intenção de construir um modelo, de ligar dados pertinentes de tal modo que eles funcionem como um programa de pesquisas que põe questões sistemáticas, apropriadas a receber respostas sistemáticas; em resumo trata-se de construir um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova como tal (BOURDIEU, 2009, p 37)³

³ BOURDIEU, P. O Poder Simbólico, 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009

Esse exercício nos foi possível visto termos desenvolvido o presente estudo em uma linha de pesquisa de pós-graduação que incorpora o Grupo Juventude e Educação na Cidade FaE/UFMG/CNPq (JEC) do qual, no atual momento, fazemos parte. Este núcleo vem realizando, desde 1997, estudos de casos empíricos, colocando à prova as teorias dos desvios sociais, pois, já naquele momento, entendia-se que elas não davam conta de compreender a amplitude da produção de regras sociais nos diversos contextos de vivência juvenil que não se limitavam ao contexto escolar (ARAÚJO, 2000⁴; RODRIGUES, 2002⁵; RIBEIRO, 2002⁶; ESPÍRITO SANTO, 2002⁷; SILVA, 2003⁸; AZEVEDO, 2011⁹; VILASSANTI, 2011¹⁰). Todos estes estudos tiveram que se confrontar com estigmas e rótulos atribuídos aos jovens no contexto escolar que afetavam, sobretudo, a construção de suas identidades pessoais. Em geral eram desvios associados à criminalidade e consumo de drogas. Na maioria deles, o local, no qual os jovens moravam (bairro e vilas), era objeto de desclassificação social que produzia estigmas e rótulos que marcavam a identidade dos jovens dentro da escola.

No conjunto da produção realizada no JEC, fica claro que era preciso incorporar, cada vez mais, nas nossas investigações, perspectivas teóricas que contribuíssem para problematizar o conceito de desvio. Por exemplo, o estudo de Silva (op. cit.) mostrava o quanto a solução que o poder público em Belo Horizonte encontrava, naquele momento, para fazer frente ao desvio de conduta dos jovens rotulados como quase fazendo parte do mundo crime se apoiavam nas conhecidas noções médicas que Becker detectou densamente na sua obra supracitada. Várias manifestações ou expressões de maus tratos ou de

⁴ ARAÚJO, M.C. de A. Vivências Escolares de Jovens de um Bairro da Periferia de Belo Horizonte: Estudo Exploratório das Marcas da Violência na Constituição de suas Identidades, dissert, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2000

⁵ RODRIGUES, V.R. Condições e Processos de Educação de Crianças Moradoras de Rua, dissert, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2002

⁶ RIBEIRO, R. Droga, Juventude. Os significados atribuídos ao consumo de drogas ilícitas por jovens alunos de escola pública, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2002

⁷ Espírito Santo, S.R. O Processo de Constituição da Violências nas Relações Juvenis de Tensão na Escola Noturna, dissert, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2002

⁸ SILVA, C.A. Trajetória de Jovens em Conflito com a Lei em cumprimento de Medidas Sócio-Educativas, dissert, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2003

⁹ AZEVEDO, L. A. Juventude e Segurança Pública. Interpretando os sentidos constitutivos e avaliações técnica do Programa FICA VICO, dissert, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2011

¹⁰ VILASSANTI, E. Escola Pública e Configurações do Clima Social Escolar, tese, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2011.

descasos nas relações familiares com o jovens eram vistas na escola como indicadores de doença. Aliás, como diz Becker (1963), a depressão passou a ser vista pelo olhar da medicalização. Entretanto, o nosso autor analisa casos em que a depressão estava muito mais associada à imposição de regras que são criadas arbitrariamente por pessoas que detêm algum nível de poder que afetam diretamente o estado emocional das crianças e dos jovens, podendo causar-lhes estados depressivos.

Entretanto, o efeito das regras para o estado depressivo dos jovens são completamente secundarizados na interpretação dos agentes da área da saúde. Sobre isso, nos diz Becker:

(...) com crescente zelo, médicos em especial os psiquiatras passaram a chamar de doença mental absolutamente tudo em que podiam detectar qualquer sinal de mau funcionamento, com base em não importa que regra (op.cit. p. 21).

Como se pode ver, as regras criadas para se controlar o comportamento na teoria do desvio de Becker tem um papel muito importante. Eliane Vilassanti (op. cit.), estudando o clima escolar em escolas públicas de Belo Horizonte, se ateve à teoria do referido autor para mostrar os embates dentro das escolas, por ela, estudadas, no que tange à produção de regras que regem os comportamentos de forma geral. As definições das regras no ambiente das escolas tinham um caráter político, nem sempre explícito e quase sempre não avaliado dessa maneira pelos seus participantes.

Seguindo passo a passo as reflexões de Becker sobre esse tema, fica mais fácil explicitar como fomos adaptando o seu pensamento para analisar o fenômeno da rotulagem que se aplicava sobre os jovens cujas experiências estudávamos. Se na teoria tínhamos facilidade para compreender aqueles traços que rompiam com estabilidade institucional apresentada pelo gestor da escola e corroborado por vários professores, na prática isso não é tão evidente, como ressalta Becker.

Aos poucos, fomos entendendo que, para conhecer os desvios e os rótulos, é preciso identificar os processos no contexto social investigado que poderiam contribuir para “diminuir a sua estabilidade, reduzindo assim suas chances de sobrevivência” (BECKER, op. cit). Dito de outra forma, o referido autor propõe

que identifiquemos os processos que são rotulados como desviantes ou como sintomas de desorganização social. Uma vez identificados, ele propõe que se examine como que os diferentes atores que ali atuam lidam com esses sintomas. Becker sugere, também, que muitas pessoas envolvidas neste contexto podem não ter consciência das áreas identificadas como possíveis pontos de perturbação.

Isso nos levou a considerar, no presente estudo, a possibilidade de encontrar pessoas nessa condição de não consciência. Becker (1963) destaca que o ato de rotulagem busca sempre atingir objetivos ou metas que nem sempre estão totalmente explícitos. É aí que se consolidou o objetivo da presente tese: tornar evidente como esses objetivos são construídos e o que eles visam para os diferentes grupos que compõem as interações no interior da escola.

Segundo Becker (1963), é possível encontrar dentro de cada grupo conflitos de interesse e de visões de mundo. É isso que o nosso autor chama de conflito político. Mas essa é uma prerrogativa que não se encontra apenas no grupo dominante que se acredita dentro da normalidade. Esta se encontra também dentro do grupo dos forasteiros, dos estranhos, dos intrusos, ou seja, de todos os *outsiders*. E ainda, foi com esse esforço que conseguimos, na presente investigação, conhecer os objetivos de todos os grupos envolvidos no processo. O destaque, nesta tese, foi dado à Família Marley, *outsider*.

Grupos *outsiders* têm regras muito bem definidas que eles impõem aos seus membros. Como veremos mais adiante, os jovens entrevistados deixam extremamente claro o que a Família Marley espera de cada um de eles. O que podem ou o que não podem fazer. Eles desenvolvem uma concepção moral de grupo, com fortes laços de consentimento que mostram a força da sociabilidade que ele proporciona a seus componentes

Em termos teóricos, tentamos seguir, o máximo possível, as pistas traçadas por Becker para compreender o nosso problema de pesquisa. Se, de fato, concordamos com os princípios de sua teoria, temos que admitir que todos os grupos na sociedade têm as suas regras. Neste sentido, os Marley não estão fora desse jogo. O problema que tivemos de enfrentar na presente pesquisa foi identificar:

O peso suficiente a ser dado às ambiguidades que surgem ao se decidir quais regras devem ser tomadas como padrão de comparação com referência ao comportamento que é medido e julgado como desvio (BECKER, op. cit. P.20).

Becker (1963) propõe uma nova definição do conceito de desvio. Para ele, o foco do questionamento não se encontra mais no contraste entre desvio e comportamento dito “correto”, mas, sim, na posição que os indivíduos tomam em relação a esses dois termos no processo da interação entre os grupos sociais que rotulam o que se caracteriza como comportamento desviante.

Sociólogos da geração beckeriana haviam criado modelos matemáticos para medir as percepções que as pessoas tinham, relativas ao desvio de conduta em suas respectivas sociedades. Estabeleceram procedimentos que mediam o comportamento humano de forma a processá-lo por meio de variáveis atitudinais que dividiam o mundo entre ações sociais aceitas pela maioria e aquelas rejeitadas pelos padrões presentes em suas respectivas culturas

Louis Leon Thurstone (1928) criou uma escala de atitude para medir o conduta dos indivíduos, segundo um modelo padrão, em torno do qual se observava se o agir dos indivíduos se aproximava ou se afasta do valor central da referida escala, ou seja, da sua média ou mais precisamente dos seus valores medianos.

Em geral, os sociólogos definiam o termo atitude, naquele momento, como uma tendência para reagir relativamente a uma desigualdade clássica de estímulos. Assim, ao termo atitude se associa o estímulo social e as respostas motivadas emocionalmente.

Como lembra Becker (1963, p. 46), desde a incorporação do termo atitude para efeito de pesquisa científica, reforçou-se a ideia de que por meio dele seria possível avaliar se os indivíduos eram, por exemplo, favoráveis ou desfavoráveis a uma norma social ou a uma política ou a uma forma de tratamento social.

Vale ressaltar que inicialmente tal escala de conduta foi elaborada dicotomicamente. Mas posteriormente o sociólogo estadunidense Rensis Likert (1932) construía um modelo que desintegrava a pura polarização que permitia medir o percentual de indivíduos que se localizava no meio dos polos. Entre o “fortemente favorável” e o “fortemente desfavorável”, incluem-se o “parcialmente favorável” e “parcialmente desfavorável”.

Ao se aplicar, naquele momento, a escala de Likert (1932) para estudar a posição dos estadunidenses frente às profecias religiosas, políticas, de gênero, morais, comportamentais e assim por diante, ficava evidente que a maioria dos respondentes tendiam para os valores centrais, ou seja, para as medianas. Raramente as pesquisas acentuavam a presença de um dos dois polos que se anulavam mutuamente.

Embora a escala de Likert suavizasse a polarização das atitudes e comportamentos da sociedade estadunidense revelava, encobrendo de certa forma, as atitudes radicais. Howard Becker (1963) questiona o seu caráter matemático por outras razões. Comparar casos particulares com a média, na sua concepção, é uma postura analítica sempre problemática, sobretudo, quando os tipos estudados são colocados abaixo da média e se distanciam daquilo que é considerado como natural ou normal para a maioria e ainda agrega comportamentos, atitudes ou estilos de vida e/ou corporal que destoam das normas. Foi nessa condição que se criou essa categoria de desvio.

Na concepção de Becker (1963), tal procedimento não está diretamente interessado em estudar a violação de regras. Satisfaz-se em simplesmente olhar para o ato desviante considerando-o somente nas suas proporções medianas e majoritárias. Em uma sociedade em que a maioria dos sujeitos é heterossexual, ser homossexual se caracteriza como um ato desviante. Em que a maioria das famílias é de casais é formado por um homem e uma mulher, casamentos gays são desvios absolutos de conduta. Celibatários que vivem sós são desviantes do que se entende pelo conceito de família.

A segunda concepção criticada por Becker (1963, p. 34) é o desvio visto como Patológico, revelando a presença de uma “doença”.

Uma concepção menos simples, mas muito mais comum, de desvio o identifica como algo essencialmente patológico, revelando a presença de uma doença. Essa concepção repousa, obviamente, numa analogia médica. Quando está funcionando de modo eficiente, sem experimentar nenhum desconforto, o organismo humano é considerado “saudável”. Quando não funciona com eficiência, há doença. Diz-se que o órgão ou função em desajuste é patológico” (Becker, 1963, p. 18).

Para essa concepção, ser homossexual ou viciado em drogas é um sinal de que o sujeito que assim se comporta tem uma doença. Segundo Becker,

alguns sociólogos usam o conceito de desvio baseado essencialmente nas noções médicas de saúde e doença, aproximando-se do fato que Durkheim identificou como anomia social

A terceira e última concepção criticada por Becker diz respeito à Relativística. Vale lembrar que a teoria do Relativismo predominou no início do século XX e tinha como suporte central a defesa da ideia de que não há verdade absoluta, toda a verdade é relativa, logo não existem normas e regras que sejam universais.

Tal perspectiva nasce no bojo dos paradigmas culturalistas que defendiam a ideia de que as regras de conduta mudam de acordo com os contextos culturais onde cada um emerge e convive. Assim, o que em um dado contexto cultural é considerado como desvio em um outro ele pode ser a regra a ser seguida. (BECKER, p. 21). Neste sentido, destaca o nosso autor, a regra, ou mais precisamente, o seu “correto” cumprimento ou não, é o parâmetro que se utiliza para determinar quem está em desvio ou quem está conforme os ditames.

Embora Becker considere que esta terceira versão é a que mais e aproxima de seu quadro teórico, ele mostra a dificuldade que se deve enfrentar quando aplicada em contextos concretos. O que é necessário observar, segundo o referido autor?

(...) as ambiguidades que surgem ao se decidir quais regras devem ser tomadas como padrão de comparação com referência ao qual o comportamento é medido e julgado desviante. Uma sociedade tem muitos grupos, cada qual com seu próprio conjunto de regras e as pessoas pertencem a muitos grupos ao mesmo tempo. Uma pessoa pode infringir as regras de um grupo pelo próprio fato de ater-se às regras do outro. Nesse caso, ele é um desviante? (BECKER, p. 43).

Pergunta difícil a ser respondida, sobretudo em uma pesquisa como a que empreendemos, na qual os jovens que fizeram parte do estudo participavam literalmente de vários grupos. Aliás o grupo que os unia era a Família Marley, que como veremos mais à frente, tinha muitas regras a serem seguidas que, diga-se de passagem, os jovens as conheciam de cor.

Diante desse fato, não tínhamos dúvida de que a sugestão dada por Becker precisaria ser avaliada por nós. Dificilmente o conjunto que iríamos estudar estaria isento das referidas ambiguidades. Aliás já havíamos observado a

existência delas quando fizemos os contatos preliminares com a escola e posteriormente com o ambiente comunitário frequentado pelos jovens entrevistados. Mas, apesar dessas ambiguidades, os jovens conviviam no mesmo ambiente escolar com outras regras, muitas diferentes das pregadas pela Família Marley. Porém, isso não os impedia de frequentar a escola e o seu cotidiano, mesmo com conflitos declaradamente visíveis. Assim, a saída para dar continuidade à pesquisa era observar a sugestão do interacionista simbólico Becker: o mais sensato era usar uma concepção de desvio que nos permitisse lidar com as situações ambíguas e com aquelas sem ambiguidades.

Para Becker (1963, p. 46), o desvio é um construto social. São os grupos que o criam ao fazerem as regras cujas infrações constituem desvios. Ao aplicar essas regras a pessoas particulares, acaba-se criando um rótulo para aqueles que não as cumprem. Os descumpridores da lei são aqueles que o autor classificou como *outsiders*.

Mas, o que irá caracterizar e definir essa nova forma de pensar o comportamento desviante? Segundo Becker (1963, p. 47), será o poder que os grupos sociais terão em definir as proporções do comportamento desviante. Assim, se um ato é ou não visto como desvio dependerá de como as pessoas reagirão a ele. É importante enfatizar que essa reação de determinar se um ato é ou não desviante dependerá muito de outros fatores, como por exemplo, fatores econômicos, políticos, raciais, etc.

O grau em que um ato será tratado como desviante depende também de quem o comete e de quem se sente prejudicado por ele. Regras tendem a ser aplicadas mais a algumas pessoas que a outras. O menino da classe média tem menos probabilidade, quando apanhado pela polícia, de ser levado à delegacia, menos probabilidade, quando levado à delegacia de ser autuado (...) os negros veem-se sujeitos às regras feitas pelos brancos. Os nascidos no exterior e aqueles etnicamente peculiares (...) têm regras elaboradas para eles pela maioria anglo saxã protestante (Becker, 1963, p. 25).

Os jovens que pretendíamos estudar eram rotulados pelo conjunto da escola como “bandidos”. Aliás, este rótulo nos foi comunicado pelo próprio diretor da escola antes mesmo de conhecermos os sujeitos que assim eram concebidos. Por isso, cuidamos para que, na pesquisa, não tratássemos esse rótulo como sendo a “qualidade de um ato”, mas, de acordo com Becker, o

tratamos como resultado da aplicação por outros de regras e sanções. Ou seja, compreendíamos o rótulo como um processo que envolve reações de outras pessoas, conservando-se, assim, o pressuposto de que a rotulagem varia de grupo para grupo e que o “peso” de ser rotulado como criminoso dependerá de outros fatores já esboçados acima.

No nosso caso, estudamos o rótulo que era aplicado a todos os jovens que compreendiam a Família Marley. Nos perguntávamos será que aqueles que rotulavam tinham conhecimento das diferenças existentes entre os jovens que compunham a Família Marley? Sobre esse tipo de aplicação generalizada de rótulo, Becker questionava essa postura, uma vez que ela não leva em conta que a categoria usada para enquadrar os jovens não contém necessariamente “fatores comuns de personalidade ou de situação que expliquem o suposto desvio” (BECKER, op. cit, p. 26).

Para evitar esse tipo de viés, buscou-se, na presente pesquisa, conhecer, a partir da relação com os jovens da Família Marley que frequentavam a escola estudada, o que havia de similaridades básicas entre eles. E em vez de focar suas características pessoais e sociais, procurou-se entender o processo pelo qual eles passaram a ser considerados como “desviantes”. Seguindo a perspectiva interacionista simbólica de Becker, aprofundou-se, com os jovens, “as suas reações ao julgamento a que eles eram submetidos no cotidiano escolar” (BECKER, op. cit, p.76).

Nos princípios beckerianos, a reação dos rotulados tem um papel importante para se compreender os processos sociais que fundam as estruturas de sociabilidade dos indivíduos. A dimensão da interação é crucial nas definições e decisões tomadas pelos indivíduos rotulados. Por exemplo, os jovens da Família Marley não eram os únicos que infringiam as regras da escola. Outros as infringiam e a escola tomava também medidas para contê-los. Mas percebíamos que as cobranças com esses outros não eram da mesma natureza das que eram aplicadas aos jovens da Família Marley. Será que esses jovens percebiam essa distinção? E ainda, na teoria do desvio de Becker, chama-se a atenção para o fato de que variáveis relacionadas ao gênero, ao pertencimento étnico racial e às orientações sexuais podem interferir na forma como o rótulo é aplicado e na maneira como o rotulado reage. No nosso caso, o rótulo de

bandido teria o mesmo efeito para os jovens independentemente de seu sexo, sua origem social ou pertencimento étnico-racial?

Outro aspecto que se buscou examinar, na nossa pesquisa, foi compreender como a “noção de regras” era interpretada pelos jovens da Família Marley. Aliás, o desafio era conseguir detectar como eles construíam as suas regras de convivência. Essa descoberta se mostrou importante, como se verá mais à frente, pelo fato de que eles organizavam atividades coletivas, como festas e shows de música com dança, que implicavam um número muito maior de jovens. E ainda, configuram fronteiras que distinguiam a Família Marley de outros grupo de jovens que disputavam as adesões nos mesmos espaços socioculturais. Na Família Marley tinha jovens de ambos os sexos e de diferentes pertencimentos étnico-raciais que deveriam se adaptar às regras do grupo. Assim, na presente pesquisa considerou-se como esses segmentos que compunham a identidade da Família Marley viam-se como sujeitos e preditores de regras.

Fechamos, com essa observação, as contribuições de Becker que decidimos incluir na análise dos dados sobre o fenômeno dos rótulos que os jovens da Família Marley viviam no contexto escolar que frequentavam. É claro que tivemos que fazer inúmeras adaptações que serão explicitadas ao longo das análises dos dados apresentadas nos capítulos posteriores.

A seguir acrescentamos à esse capítulo, as contribuições que tivemos a partir do diálogo com a obra de Goffman, cuja leitura se fez concomitantemente à análise do trabalho de Becker. Ambos estudaram o “desvio” com foco na mesma sociedade em que viviam. Compartilhavam os mesmos aspectos teóricos, mas forneciam sugestões metodológicas diferentes, que, a nosso ver, se completam. Será, portanto, sobre essa completude que descreveremos a seguir, para mostrar o que ela nos ajudou na construção dessa pesquisa.

A obra de Goffman examinada em profundidade foi o Estigma - Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada (1963/2004). Neste estudo, o referido autor investiga ensaios clínicos que relatavam como os especialistas das áreas médica psiquiátrica e psicológica, respectivamente, vinham se posicionando acerca dos relatos de seus pacientes que se sentiam incapazes de viverem no mundo social pelo fato de se sentirem rejeitados ou por não serem aceitos plenamente pelo grupo social do qual faziam parte. Goffman (1963) entende que

esses relatos clínicos poderiam trazer alguma contribuição para a Sociologia urbana.

Foi esse exercício que ele nos proporcionou ao esclarecer como uma parte significativa desses ensaios clínicos introduzida no cenário sociológico ajudava a entender o quanto a rotulagem atribuída a grupos humanos era composta de categorias sociais que classificavam os indivíduos segundo critérios definidos socialmente.

As categorias que rotulam indivíduos e grupos acabam construindo ou, talvez, impondo “identidades sociais”. Estas, por sua vez, são constituídas, segundo Goffman (1963), de dupla maneira. De um lado, têm-se aquilo que ele chama de “identidade virtual” e, de outro, de “identidade real”.

A primeira se caracteriza pelos desejos que a sociedade tem de se auto representar. Identidade virtual, assim, é aquela que, no nosso imaginário, gostaríamos que todos conseguissem atingir. Por exemplo, o ideal de aluno que as escolas gostariam que os seus próprios estudantes representassem aparecem em imagens de livros, de propaganda de governo, de anúncios educacionais publicitários. No referido ideal, alojam-se símbolos de prestígio, de distinção e de supremacia. Contraposto a esse ideal, há um outro carregado de simbologia negativa nem sempre associada à condição concreta que o indivíduo experimenta, mas vinculado a imagens destrutivas e estereotipadas que a sociedade cria do indivíduo, em função de seu grupo de pertencimento.

A segunda identidade, a real, é aquela em que o indivíduo na sua vivência cotidiana consegue provar que possui. Diferentemente da virtual que reforça o que o outro deveria ser, a identidade real expressa o que ele é, ou mais, precisamente, o que ele está sendo no presente.

A existência dessas duas possibilidades de existência no âmbito das interações sociais promove conflitos de forma que cada uma delas usa e aplica categorias que definem os indivíduos de forma identitária. Foi, com essa preocupação que decidimos investigar as relações no interior da escola entre os jovens que foram apresentados como desviantes e os outros como sujeitos com os quais eles teriam de interagir e que, diferentemente deles, eram classificados como “integrados” ao contexto.

Goffman (1963) mostra que, nos ensaios clínicos por ele analisados, a desclassificação de um indivíduo ocorre, pelo fato de que, nele, é identificado

um atributo que o torna diferente dos outros que “se encontra em uma categoria na qual ele poderia ser incluído, mas que não é, porque foi considerado uma pessoa má, perigosa ou fraca” (idem, p 6). Diante dessa situação, o indivíduo rotulado deixa de ser “uma criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída” (ibidem).

Foi com essa orientação que se buscou entender a forma como a direção da escola por nós estudada via os jovens que, posteriormente, vieram fazer parte da nossa pesquisa. Evidenciava-se, a priori, que o rótulo utilizado pelos agentes escolares era um produção que selecionava aspectos psicotécnicos que enquadravam os jovens em categorias que os aprisionavam na imagem de “pessoas estragadas”.

É esta condição que o mundo moderno, na primeira metade do século XX, criava: um novo tipo de estigma, segundo Goffman (1963). Conceito longo, registrado no mundo euro-ocidental desde a Era clássica dos gregos se estendendo pelos séculos da Era cristã que carregava em seu significado definições relacionadas às “marcas corporais”, por meio das quais eles eram tatuados em partes do corpo para que ficassem visíveis as suas diferenças. Em geral, eram os tipos rejeitados que eram tatuados: estrangeiros, prostitutas, bandidos. Na Era cristã, as tatuagens marcavam aqueles que se distanciavam dos dogmas católicos: judeus, hereges, pagãos e ateus

Ainda que os tempos sejam outros, o estigma continua sendo um fenômeno que busca desabilitar os indivíduos para conquistar uma aceitação plena. Por essa razão Goffman (1963) indicava que, no mundo moderno, valeria investigar como se tem estabelecido a relação entre o estigma e o desvio, uma vez que fenômenos desviantes que estigmatizavam indivíduos na Eras clássica e cristã, sobretudo, no contexto da Idade Média, perderam completamente o poder de desqualificar o indivíduo, no mundo moderno, como fizeram antes.

Entretanto a modernidade criou uma infinidade de situações novas vinculadas ao desenvolvimento do mercado capitalista que gerou novos estigmas e descredenciou outros como estigmas negativos e os integrou à lógica mercadológica. Por exemplo, práticas de tatuagem que tiveram uma longa história de classificação e de desclassificação que marcaram a vida de várias civilizações, hoje virou símbolo de prestígio entre os jovens de todas as camadas

sociais, com grifes “de marcas corporais” disputando a adesão de personalidades da arte e dos esportes no mercado da moda internacional.

O que muda, a nosso ver, na colocação feita por Goffman (1963), é a forma como sua teoria propõe que o estigma seja tratado pela Sociologia no início do século XX. O estigma continuava sendo um atributo da linguagem que, ao expressar a palavra drogado, estaria dando ao outro uma marca que o desqualificaria diante da sociedade. Entretanto o que muda para o pesquisador é a sua forma de lidar com conceito de tributo. Segundo Goffman (1963), era preciso que se substituísse a linguagem do tributo por uma linguagem da relação, pelo fato de que “um tributo que estigmatizasse alguém em dado contexto, em um outro ele poderia confirmar a normalidade de uma pessoa (idem, p. 8)

Por exemplo, o estigma que marcava as tatuagens dos jovens identificando-os como bandidos ou como alguém que já havia passado pelo sistema prisional, passa a ser glorificado pelos jovens adeptos do *Funk*. Neste meio, vê-se a transformação de significados quando, por exemplo, um símbolo internacional como Bob Marley tem seu nome emprestado por jovens para caracterizar uma organização juvenil na segunda década do século XXI. O que era estigma, como veremos no capítulo 5, pode virar um símbolo de afirmação juvenil que contribui para construção de novas identidades.

Finalizando a contribuição da obra de Goffman para o quadro teórico desta tese, relembramos que o objetivo deste trabalho era estudar a forma como jovens estigmatizados “enquadravam a realidade” em que circulavam, dando-lhe sentido e significado. Por essa razão, entendíamos que era preciso investigar de quais significados eles se serviam para decifrar e conhecer o mudo em que estavam vivendo.

O desafio era como adaptar o conceito de *Framing Analysis* (GOFFMAN, 1974/2012)¹¹ para captar, a partir das nossas interações com os sujeitos da pesquisa, os “aspectos microscópicos das interações interpessoais do cotidiano”.

Goffman (1974) imagina que, por meio da *Framing Analysis*, os indivíduos entrevistados ao falarem de suas percepções do mundo, extrairiam dela algum

¹¹ GOFFMAN, E. Os quadros da Experiência Social: uma perspectiva de análise, Petrópolis: Vozes, 2012)

sentido plausível, que eles próprios acabavam incorporando à suas respectivas experiências. Como existia essa particularidade expressa em nossa proposta de estudo, buscamos captar essa informação, por meio de entrevista de grupos de conversação para que, por meio dele, fosse possível conhecer como os jovens em questão construía conjuntos de significantes para dar significados ao mundo.

No nosso caso, como esses jovens foram observados interagindo em diferentes momentos que compreenderam: encontros no pátio, no estacionamento, no corredor e na sala de entrevista foi possível comparar as redes de significantes que eram produzidas em cada uma dessas conexões. Por exemplo, buscamos explorar o máximo possível dos momentos das entrevistas nas quais os jovens não precisavam desempenhar nem o papel de aluno e nem o de filho. Ali eles estavam livres para representarem o papel que quisessem. Naquele espaço, a entrevista conversacional evocava imagens nas quais emergiam, através do debate, o contexto social familiar, os diversos locais de trabalho esporádico que cada um exercia e os contatos com os traficantes e os cenários da escola. Em suma, tínhamos tido contato com as experiências daqueles jovens e, por isso, com as dicas de Goffman, entendíamos que era preciso encontrar uma proposta para analisá-las.

Essa tarefa foi realizada, evidentemente, consultando a literatura sobre a temática da experiência social, no mundo contemporâneo, na qual encontramos obras em que os pesquisadores formulavam procedimentos teóricos e metodológicos que nos pareceram possíveis de serem adaptados para o presente estudo.

Foi nesse percurso que obras da Sociologia da Ação orientaram a nossa leitura nos mostrando que, para lidar com o conceito de experiência social, era preciso tratar de forma crítica a maneira pela qual a noção de sujeito vinha sendo tratada, mais precisamente, e não exclusivamente, pela sociologia da educação.

Com base em seminário que frequentávamos relativo às Dimensões do Indivíduo no mundo contemporâneo, no curso de doutorado, escolhemos dois autores ali estudados que tratavam desse tema de forma profunda: Danilo Martuccelli e François Dubet. Ambos apresentavam a crise de paradigmas pela qual passava a produção sociológica e discutiam, de forma ampla, como se dava o reaparecimento da noção de sujeito com a emergência no cenário mundial de

ações coletivas que confrontavam poderes autoritários e sistemas repressivos em relação à diversidades culturais.

De acordo com o orientador da tese, selecionou-se François Dubet (1996) para dialogar com as outras produções acima apresentadas, entendendo que sua obra sintetizava o essencial da teoria da ação que se encaixaria mais adequadamente ao nosso problema de pesquisa.

O desafio era identificar os pontos de encontro e de discordância entre o modelo interacionista simbólico e a teoria da ação social e verificar até que ponto elas juntas poderiam ajudar a estudar o estigma nas relações ente jovens escolares.

Para justificar os termos da sociologia da ação de Dubet (1996) que selecionamos para o presente estudo, será preciso mostrar brevemente os laços que estabelecemos entre eles e os dos interacionistas simbólicos sobre os quais nos referimos nos parágrafos acima. Fechamos com Goffman, destacando a sua leitura sobre o sujeito social que entrou na discussão crítica da perspectiva sociológica de François Dubet.

Em sua obra *Representações do Eu na Vida Cotidiana* (1985), Goffman expressa magnificamente a potencialidade da interpretação das ações humanas realizadas pelos próprios atores sociais, encarregando-se, cada um com seu estilo, a desempenhar papéis sociais que lhes são atribuídos no cumprimento de determinadas funções sociais

Aplicando esse modelo ao nosso estudo, entendíamos que era preciso examinar como os sujeitos que seriam ouvidos na nossa investigação interpretavam os seus papéis. Professor, diretor, supervisor, alunos são sociologicamente definidos como papéis sociais. O cenário em que atuam, seguindo o modelo goffniano, é a escola com seus espaços, equipamentos, entornos e contornos. Nesses espaços, todos atuam (ou deveriam atuar) segundo os papéis que lhes são atribuídos. Ali, de acordo com a teoria da *Representação do Eu na Vida Cotidiana*, os atores representam e são observados, ao mesmo tempo. Em alguns desses espaços, eles têm atividades que se executam regularmente. Por exemplo, a sala de aula, todos os dias que alunos e professores a ela se dirigem, cumprem uma série de rituais que se repetem continuamente. Os papéis que supostamente devem representar A começar pelos sinais de entrada, de recreio, de volta de recreio e o de saída. Os

papéis estipulam quem sai primeiro e quem sai depois. Eles determinam quem autoriza quem sai da sala ou quem pode entrar depois do sinal ter silenciado e assim por diante.

Com esse modelo, buscou-se, ao longo da pesquisa, identificar todos os processos focalizados, é claro, em nosso problema de pesquisa: os estigmas e rótulos aplicados em jovens estudantes em contexto escolar. Goffman (1964) utiliza o termo “fachada” para designar todos os apetrechos, máscaras, gestos e símbolos que os atores sociais utilizam para se comunicarem ou interagirem nas cenas sociais. Para distingui-los do cenário, o referido autor classifica esses objetos de uso dos atores como sendo “fachadas pessoais” que incluem: “distintivos que marcam funções sociais ou categorias, vestuário, sexo, idade, caracteres raciais, altura aparência, atitudes, padrões de linguagem, expressões faciais, gestos corporais e coisas semelhantes” (GOFFMAN, 1964, p.31).

No contato na escola, com os jovens e em outros contextos não-escolares que eles frequentam, tivemos oportunidade de observar o que Goffman chama de “fachadas pessoais”. Marcas, tatuagem, pulseiras, vestimentas, cargos que ocupam no grupo ao qual fazem parte, enfim uma infinidade de particularidades que expressavam, ao mesmo tempo, um perfil individual, mas que tinham correspondência social e algumas vezes eram partilhadas, mas em outras, eram fontes de conflito. Elas estão presentes nos cenários que eles atuam, mas se modificam o tempo todo. Até aí as coisas caminhavam muito bem. Mas todas às vezes que tentávamos identificar como esses traços e artefatos compunham os papéis sociais, nos dávamos conta de que era difícil identifica-las com algum papel que pudesse ser desempenhado, por exemplo, no cenário escolar. Foi a partir daí que se buscou apoio na teoria da experiência.

As “fachadas pessoais” assinaladas por Goffman (1964) são frutos das experiências de cada um de nós. Ficava, claro, que os atores em cena (não importa em qual delas estejam atuando) usam dados das suas experiências para comunicar seus desejos, suas intenções e até mesmo seus conhecimentos, suas desavenças e suas raivas. Para se fazerem entender, para defenderem os seus pensamentos da invasão alheia, para compor o texto da vida que estão atuando. Só que muitas dessas ações encenadas na vida real pelos jovens e seus professores não tinham o *script* pronto. Ou seja, elas não faziam parte dos papéis sociais. Logo, a teoria sociológica que via o papel social como a única fonte para

se pensar a sociabilidade dos jovens tinha falhas e lacunas visíveis. Esta teoria não dava conta de todas as dimensões que comportam a experiência social. Foi aí que decidimos aproximarmo-nos da Sociologia de Dubet (1996).

1.1- François Dubet e a sociologia da experiência

A noção de experiência para François Dubet (1996, p. 38) substitui a representação clássica da sociedade. Aquela em que reduz as condutas sociais dos indivíduos à interiorização dos códigos sociais e ao encadeamento e escolhas estratégicas que fazem de sua ação uma série de decisões racionais. A experiência social não é dada. É algo construído nas interações sociais. Essa construção faz com que os indivíduos tomem distância em relação a si mesmos. É essa distância que transforma o indivíduo em um sujeito; distância construída na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades da ação.

Na Sociologia da Experiência de Dubet (1996), as ações dos indivíduos não se fazem apenas pautadas na lógica da integração, como se propunha a sociologia de Durkheim. Esta, segundo esse autor, reduzia as interações dos sujeitos à sua relação direta com o sistema e acreditava que elas eram moldadas, exclusivamente, pelas regras e costumes de uma cultura e, mais especificamente, de uma sociedade.

Foi por meio dessa visão durkheimiana que muitos sociólogos da educação escolar viam a escola como uma instituição que deveria agir exclusivamente pautada pelo princípio da socialização fundamental para a efetivação do processo integrador. É na ação educativa que o sujeito apreende os valores, iniciando seu processo de socialização primária, como forma de integração na sociedade que está inserido. Nesse sentido, na Sociologia Funcionalista de Durkheim, a subjetividade não tem nenhum papel contestador. O sistema se impõe ao sujeito. A este, resta a papel de incorporar as normas sociais e cumprir suas funções de acordo com as regras.

É dessa percepção que emergiu na análise das relações intra-escolares o tema da obediência às regras e da construção dos desvios de comportamento. É com base nessa lógica que os jovens da Família Marley são visto como desviantes. É, por essa razão, que se buscou na pesquisa compreender como

aqueles estudantes no meio escolar tentavam se integrar em consonância às regras por meio das quais os agentes do sistema os estigmatizavam

As ações dos indivíduos não se reduzem às lógicas da racionalidade instrumental, como defendia a perspectiva econômica do sistema que considerava apenas as diferenças de classe social. Ao contrário, com o conceito de lógica estratégica, Dubet (1996) introduz no cenário social negociações entre os sujeitos em interação. Traduzindo para o cenário da escola, sua teoria nos ajuda a entender como professores, alunos e gestão escolar agem no sistema educacional movidos por interesses das categorias e criam, por meio dessa lógica, condições para solucionar conflitos internos. Trabalhando com essa perspectiva teórica, Eliane Vilassanti (2011) analisou as diversas negociações que os professores faziam com os alunos para garantir a tranquilidade do clima escolar. Paulo Henrique Nogueira (2008) investigando o fenômeno da zoação em sala de aula em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte identificou, em várias experiências de professores, que negociavam com os alunos curtos momentos na aula em que eles podiam “zoar”. Mas passado esse momento tinham que se concentrarem na matéria. Ou seja, naquele contexto parece que a lógica estratégica da ação prevista por Dubet funcionava pois a negociação fazia com que cada uma das partes cumprisse aquilo que haviam concordado. Claro, isso não significa que a referida estratégia funcionava integralmente sem conflito. Mas isso não seria um problema para a Sociologia da Experiência, pois não existe sociabilidade sem conflito.

No conjunto da nossa orientação de pesquisa, entendíamos que impacto da teoria de Dubet foi introduzir na análise sociológica uma dimensão que a Sociologia desprezou durante muito tempo. Entretanto, eventos e movimentos sociais na segunda metade do século XX obrigaram os sistemas a considerarem os temas do sujeito como central na formulação das políticas públicas. A Sociologia teve de incorporá-los à medida em que esses movimentos começam a interferir nas lógicas do sistema, tornando explícita a questão da subjetividade. Foi por meio da lógica da subjetividade que os temas relativos ao gênero, ao pertencimento étnico-racial, religioso, homossexualismo, transexualidade e necessidades especiais passaram a fazer parte da análise do sistema.

A sociologia da experiência, portanto, objetiva definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação que obrigam o pesquisador a dialogar com

cada uma dessas dimensões no sistema social mais amplo ao longo de sua pesquisa.

Em resumo, Dubet, concebe três lógicas da ação no quadro da sua Sociologia da Experiência: a da Integração, a da Estratégia e, por fim, a da Subjetividade.

No caso da lógica da integração, a presente pesquisa examinou como a escola elaborava os mecanismos de integração que deveriam funcionar como instrumento de inclusão social por meio valores e, sobretudo, de papéis sociais que não excluíssem os alunos por suas diferenças. Segundo Dubet (1996), a integração se processa de duas maneiras:

Primeiro pelo movimento de *interiorização dos valores instituídos historicamente na sociedade*. Esse princípio, nos levou a olhar com mais detalhes como esses valores estavam sendo produzidos e transmitidos pela escola investigada, uma vez que o cenário mostrava que havia jovens dentro dela que estavam sendo estigmatizados, vistos como seres hostis ao meio, ou seja, não estavam integrados. Entendíamos que o estudo precisava esclarecer como esses jovens discutiam esse tema da lógica da integração

Já o segundo movimento, *simultaneamente ao primeiro, salienta a incorporação do sujeito às expectativas do outro*. Ou seja, em uma sociedade integradora, a manutenção e a consolidação de seu funcionamento só será possível se o outro reafirma e apoia as ações que a maioria vê como positivas, tendo como parâmetro o processo de socialização, que institui como os sujeitos devem se comportar no meio social. Esse é outro problema. Se a integração é uma condição para que o clima escolar se coadune com as questões internas dos estabelecimentos de ensino, quais suportes estariam faltando aos alunos que estavam sendo estigmatizados?

A segunda lógica coloca o tema dos conflitos em pauta. A *Lógica da Estratégia* caracteriza-se pelo recurso que os próprios atores estabelecem na medida que a sociedade não representa mais um sistema integrado, mas, sim, um campo de competição e concorrências. A sociedade, assim, perde a sua centralidade, o foco não está mais nas suas instituições e muito menos nas suas características coercitivas unificadas em torno da ideia de sistema. O que o pesquisador precisa introduzir na sua análise é a possibilidade de ver em que sentido as interações que ocorrem no ambiente estudado funcionam nas

relações de troca, jamais reduzidas apenas às econômicas. No espaço escolar há trocas intensas que configuram o conjunto das atividades sociais que ocorrem no seu interior. Ali, há trocas afetivas. Muitos jovens vão à escola também para namorar, para encontrar os companheiros da mesma idade e jogar conversar no ar. Há estudantes que vão à escola trocar experiências com o coleguinha da mesma idade.

Dubet (1996), entretanto, esclarece que essa lógica da estratégia compondo as experiências sociais precisam ser analisadas em profundidade tendo em vista que elas se acentuaram em dado momento histórico que trouxe consigo mudanças nos comportamentos humanos, à medida em que reforçam a dimensão da disputa e das concorrências.

Reforçam-se com elas rivalidades em torno do prestígio, a influência, dinheiro, reconhecimento, dentre outros bens. Na teoria de Dubet (1996), o pesquisador diante desse cenário deveria voltar a sua investigação para captar as estratégias e recursos que os sujeitos utilizam para alcançar seus objetivos. Em seus estudos ele flagrou a seguinte situação:

O caso dos jovens desafortunados, sujeitos a uma forte estigmatização. Não só estes adolescentes dos subúrbios são vítimas do desemprego, do insucesso escolar, e de uma certa pobreza, como também estão sujeitos a todo um conjunto de estereótipos negativos ligados à má reputação do bairro onde vivem, ao racismo, às rusgas da polícia. Em grande parte, eles interiorizam estes papéis de vítimas e aderem às categorias que as excluem. Eles aceitam, em especial, a imagem negativa que deles mesmos a escola lhes dá: incapacidade, ausência de vontade, estupidez, etc. Em suma, eles se definem em conformidade com os estigmas que lhes são impostos. (Dubet, 1996p. 86)

Essa afirmativa do autor contribui para pensarmos a *Lógica da Estratégia*, na perspectiva da experiência social, na medida que demonstra as ações dos jovens de transformar o estigma – definido por Goffman (1963), como a deturpação da imagem social do sujeito – em um movimento construtivo de dignidade, de prestígio e, sobretudo, de respeito, frente aos outros sujeitos inseridos na interação.

Sobre essa perspectiva, Maria Carla Araújo (op. cit) analisando a experiência de jovens que eram estigmatizados por pertencerem a um bairro que tanto os professores quanto os colegas que moravam em outras redondezas

costumavam usar para inferiorizá-los, mostrou que estes mesmos jovens depois de um tempo sofrendo humilhações de toda espécie passaram a se identificar com o estigma para terem paz dentro da escola. Todas as vezes em que eram importunados por alguém, eles diziam “cuidado comigo pois eu sou daquele bairro”. Essa reinterpretação permitiu que eles fossem “respeitados” pelos molestadores de plantão.

Assim, na lógica da estratégia, a construção da identidade não é construída pelo viés da “instituição”, muito menos na perspectiva coercitiva de dominação, mas pelas experiências sociais que se inscrevem em registros múltiplos de ações múltiplas e heterogêneas. Segundo Dubet (1996), a brecha aberta deste modo não deve ser interpretada como a distância em relação ao papel, que assegura uma melhor adaptação, mas como a incitação para se passar das categorias clássicas da ação às da experiência social, acentuando a necessidade criada aos indivíduos de construir uma ação própria.

Foi com base nessa possibilidade de estratégias de ação que interrogávamos o jovens para saber o quanto eles se ajudavam mutuamente para resolver problemas que, possivelmente, eram comuns às suas idades. Que acordo faziam? Que dimensão de confiabilidade desenvolviam nas suas interações? Até que ponto essas trocas ajudavam eles a entender ou experimentar o papel da confiança que se pode depositar no outro?

A terceira lógica denominada a *Lógica da Subjetivação* caracteriza-se no distanciamento entre o que foi interiorizado pelo sujeito e a sua experiência social, ou seja, quanto mais o sujeito se afasta da concepção tradicional de integração social, mais ele vivencia sua experiência e se descobre como pertencente a uma subjetividade pessoal e intransponível. Assim, no que se refere à subjetividade, o sujeito representa-se a partir da crítica frente à sociedade e suas características de coerção e dominação.

É nessa lógica que o sujeito vive sua experiência como um inacabamento, como a possibilidade de se destacar no curso integrador da sociedade, por meio de suas realizações pessoais. Nessa perspectiva, o sujeito não adere totalmente aos papéis sociais que lhe são atribuídos e as relações sociais são apreendidas por ele como obstáculos frente à possibilidade de vivência da subjetividade. Ela está socialmente definida pelo conflito entre uma representação do sujeito e suas relações sociais, pois estar dentro ou fora do mundo, na perspectiva da

sociologia da experiência, refere-se ao “resultado de um percurso individual e de uma mutação coletiva cristalizada numa experiência da personalidade” (Dubet, 1996).

No nosso trabalho, essa dimensão da lógica da subjetividade foi estudada entendendo a relação que os jovens estabeleciam entre eles na Família Marley. É a partir dessas experiências que foi possível encontrar as estratégias que eles articulavam para tomar consciência de que eles não eram um mero reflexo de seus papéis sociais

Finalizando a apresentação de nosso quadro teórico-metodológico, incluímos antropólogos brasileiros que trataram do tema do estigma juvenil lendo de perto o que se passava no contexto brasileiro no final do Século XX. Entre outras coisas, eles apresentavam dados prospectivos que indicavam, de alguma forma, a existência de um quadro dramático cujos resultados persistem até hoje, em novas condições que serão tratadas na análise dos dados. Na seção seguinte, serão tratadas algumas produções de autoria de Gilberto Velho, Alba Zaluar e de José Guilherme C. Magnani (1992)¹² pelo fato de serem eles pesquisadores que se voltaram para o tema da criminalidade juvenil com extrema acuidade e perspicácia.

1.2 - O Sistema de Acusação e Cultura do Crime no Contexto Juvenil

Gilberto Velho, na década de 1970, se aproxima dos interacionistas simbólicos acima citados e, a partir de suas reflexões, passou a tratar de situações relacionadas a estigmas, acusação e desvio. Com essa perspectiva, ele cria uma roda de estudos na qual dedica uma parte de sua investigação sobre o tema relacionado ao “uso de drogas” praticado por jovens da classe média do Rio de Janeiro.

Seu estudo praticamente combina uma vertente marxista/weberiana que foca, de um lado, conflitos e interesses envolvendo grupos distintos e, por outro,

¹² MAGNANI, Tribos Urbanas: metáfora ou categoria, Cadernos de Campo, Vol2, n2, 1992 (1-4), disponível em www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/40303.

ele contempla dimensão do interacionismo simbólico para compreender o problema da transgressão das normas praticadas pelos jovens cariocas.

Na época em que iniciava sua investigação sobre o comportamento desviante, Velho já registrava que, para o senso comum, desvio era considerado como uma patologia. A mídia ajudava a difundir este estereótipo e, ainda, esta associação aparecia, muitas vezes, em trabalhos acadêmicos que “não eram capazes de superar a camisa-de-força de preconceito e de intolerância” (VELHO, 1978, p. 35)

Essa tendência, segundo esse autor, tinha amparo nos paradigmas da Medicina. Acreditava-se, naquele momento, que o desvio era uma doença a ser diagnosticada e, uma vez identificada, o negócio era tratá-la. Mas é claro, os jurados naquele momento constatavam a existência de casos intratáveis. Conclusão: vendia-se a imagem de que o comportamento desviante era uma mal que residia no próprio indivíduo.

Nas nossas primeiras incursões sobre o tema desta tese, tivemos a mesma visão do gestor escolar e de alguns professores que expressavam essa representação centrando o desvio nos indivíduos exclusivamente.

Entretanto, Velho (1978) observa que essa visão, embora dominante nos meios acadêmicos era contestada por uma boa safra de pensadores, dentre eles, Michel Foucault. Essa reação introduziu, já na década de 1960, outras perspectivas para se entender o desvio com amparo dos mecanismos socioculturais que eram usados para identificar os elementos que estavam associados ao que se considerava como comportamento desviante.

Essa perspectiva ajuda a mudar o olhar sobre o fenômeno do desvio, entretanto, Velho (1978) alertava que não basta aos antropólogos sociais simplesmente anunciar essa mudança, é preciso verificar como a vida sociocultural é representada e percebida pelas pessoas e, em especial, pelos cientistas sociais.

Nos parágrafos acima, já discutimos como alguns paradigmas socioculturais influenciaram o olhar de sociólogos nas suas leituras relativas ao desvio. Defensores da teoria durkheimiana da anomia social, tal como Robert K. Merton, separam, em suas análises, a estrutura social da estrutura cultural. Viam a primeira como um esfera determinante na produção de objetivos integrados a serem atingidos por todos os indivíduos, sem exceção. Esses objetivos são

apresentados junto com metas empiricamente observáveis a serem atingidas. Por questões estruturais, esses objetivos eram ordenados de acordo com alguma hierarquia de valores. Por outro lado, a estrutura cultural, para esses durkeimianos, tinha o papel de regular e controlar os modos que seriam considerados aceitáveis para se alcançar os respectivos objetivos. Era nessa conexão que apareciam os desvios. Têm indivíduos que para alcançarem o ethos da cultura servem-se de procedimentos ilícitos

Entretanto, Merton não atribuía ao indivíduo a responsabilidade do desvio, mas, sim, às sociedades, ou aos seus gestores, que não a equipavam convenientemente de forma que os indivíduos atingissem as metas sem precisar desviarem-se socialmente. É isso que Durkheim, chamava de sociedade anômica, doente, instável e Merton a chamava de *mal integrada*.

Velho recupera essa visão em outra perspectiva que tratava o comportamento desviante de forma diferenciada. Aliás, segundo ele, foi o próprio Merton que identificou, em várias situações, casos de desvios que representavam muito mais uma redenção do que uma destruição da sociedade. Tratava-se de desviantes que esboçavam um caráter inovador que respondia melhor a qualquer sistema.

Embora a visão mertoniana tenha feito uma virada importante desfazendo a ideia de que o desvio não era um fenômeno que advinha do indivíduo, mas sim da sociedade, Velho (1978) entendia que os interacionistas simbólicos traziam uma versão mais potente para a área social, quebrando, de certa forma, a dicotomia instalada no campo da sociologia.

Como já se mostrou acima, os interacionistas (Becker e Goffman) assinalavam que “não existe desvio em si mesmo”, mas, sim, na relação entre atores (indivíduos ou grupos) que acusam outros atores de “estarem consciente ou inconscientemente quebrando, com seus comportamentos, limites e valores de determinada situação sociocultural”

Para Velho (1978), de acordo com a afirmação acima, o desvio é entendido como um confronto entre acusadores e acusados. Dito de outra maneira, a forma acusativa de atribuir ao outro o desvio não é uma questão de “inadaptação” cultural, mas, sim, “um problema político vinculado a uma problemática de identidade” (idem).

Dada a originalidade da observação feita por Velho ao problema de acusar o outro de desvio, tivemos de traduzi-la para entender o nosso problema de pesquisa. Analisando a rotulação que os agentes escolares atribuem aos jovens que compõem a Família Marley, há de se reconhecer que, por um lado, ali se confrontam duas formas de ver os valores que estão sendo cobrados pelos “acusadores”, mas, de outro, tem de se considerar que estes valores estão sendo interpretados de outra maneira pelos “acusados”. Seguindo-se essa lógica, pode-se dizer que cada um dos dois grupos estabelece fronteiras simbólicas em torno das regras que estão sendo cobradas, limitando suas próprias atividades dentro da zona demarcada.

O que Velho (1978) vê como problema político, nesse confronto, é algo que se situa na análise das interações conflitivas entre os dois grupos que convivem, no mesmo espaço sociocultural, orientados por metas a serem atingidas. Ou eles discordam entre si, manobrando para verem suas próprias definições da função do grupo serem aceitas ou, então, eles negociam, tal como aponta Dubet na sua Sociologia da Experiência (1996), para tornar o clima escolar aceitável de forma a poderem dar continuidade às suas atividades regimentalmente constituídas.

É com esse tipo de reflexão que Velho (1978) nos estimulou a entender que os jovens estigmatizados acusados de desviantes não são “indivíduos fora da cultura”, mas, sim, indivíduos que fazem uma leitura divergente, inclusive da nossa como pesquisadores. E ainda, como ressalta o nosso autor, o estado desviante não é eterno, ele pode mudar a qualquer momento.

Com as pistas apontadas por Velho (1978), buscamos nessa tese reconhecer nos atos, aparentemente, inadaptados dos jovens entrevistados, marcas do ambiente sociocultural que eles estão possivelmente transformando.

Finalizando o quadro teórico, apresentamos brevemente o referencial que foi utilizado para a pesquisa de campo que envolveu o deslocamento do pesquisador em áreas que eram frequentadas pelos jovens selecionados para o estudo que ultrapassava o ambiente escolar.

Parte significativa dessas referências pautaram-se nos ensinamentos do interacionismo simbólico tanto na sua versão sociológica quanto nas suas orientações pautadas na Antropologia Social, da qual Gilberto Velho é um dos percussores no Brasil. Junto com a sua produção encontramos suportes na

produção de uma outra antropóloga social que lidou, também, com os temas que nos deparamos na presente tese que é Alba Zaluar e nos servimos, igualmente, das reflexões do antropólogo José Guilherme Cantor Magnani acerca da constituição dos formatos associativos dos jovens no mundo contemporâneo.

Esclarece-se que a incorporação desse tipo de referencial se deu em função de uma situação inusitada que se configurou a partir do momento em que entramos em contato com a realidade e com os sujeitos que foram incorporados à coleta de dados realizada. Antes de entrarmos em campo não sabíamos que aqueles jovens faziam parte da Família Marley. Esta constatação foi surpreendente. A partir daí, tivemos que encontrar uma denominação que nos auxiliasse a compreender as experiências desses jovens que não se limitassem exclusivamente às suas vivências em âmbito escolar resumidas a seus respectivos papéis de alunos.

À medida que os jovens nos esclareciam, por meio de seus depoimentos, o significado e as funções da Família Marley (tema que será tratado no capítulo 5) e o papel que esta desempenhava em suas vidas, naquele momento, tivemos o seguinte *insight*: o formato que se desenhava aos nossos olhos aproximava-nos do fenômeno que a Sociologia urbana na segunda metade do século XX chamava de “tribos urbanas”. Usava-se esse termo para caracterizar a emergência de tipos associativos juvenis nos contextos urbanos da hipermodernidade. Será que, de fato, estaríamos diante de uma “tribo urbana”? Será que essa noção se aplicaria ao nosso achado de campo?

Vale lembrar que o conceito de “tribo urbana” foi cunhado pelo sociólogo francês Michel Maffesoli (1987)¹³ para se referir a pequenos grupos que emergiam nos centros urbanos, cujos membros compartilhavam as seguintes características: princípios e ideais comuns, gostos musicais ou estéticos semelhantes. Quando ele comparava os diferentes grupos de jovens que surgiam nas ruas parisienses, observava que, embora tivessem características muito diferentes entre eles, todos assumiam, cada um a seu modo, formas afirmativas da condição máxima e expressiva da adolescência. Dito de outra forma, para Maffesoli, aquelas tribos urbanas evocavam não apenas um esforço

¹³ MAFFESOLI, Michel. O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária 1987.

de diferença dos jovens, mas evocavam particularidades com intuito de se distinguirem do resto da sociedade e de afirmar uma identidade social.

O conceito de “tribo urbana” refletia uma mudança que estava, segundo Maffesoli, ocorrendo naquele estágio das sociedades de massa, na segunda metade do século XX, que eram caracterizadas por uma parte significativa da Sociologia como sociedades individualistas. A obra em apreço mostrava a partir de exemplos empíricos que se formavam minigrupos marcadamente juvenis trazendo um outro modelo de sociabilidade. Daí, as nossas interrogações. Será que a Família Marley, quase trinta anos depois dessas descobertas, não estaria consolidando as hipóteses maffesolianas?

O conceito “tribo urbana” se mostrou fascinante por suas luzes que esclareciam, naquele momento, uma série de fenômenos juvenis que surgiam em várias sociedades no mundo, levando os especialistas do tema a englobar, em um grande bloco simbólico, várias manifestações dos jovens nas áreas urbanas do nosso planeta.

Sem ser exaustivo, vale apresentar algumas dessas manifestações que foram registradas na literatura sobre o tema. Em um instigante artigo escrito por Helena Sofia Martins de Souza e por Paula Fonseca (2009)¹⁴ foram elencados mais de dez grupos que se caracterizam como “tribos urbanas”, relacionando-as ao ano de criação. Dentre eles, as autoras localizam: Hip-Hop (1960), Skinheads (1960), Punks (1970), Góticos (1970), Rastas (1975), Nerds (2002), Dreads (2003), Clubbers (2005) e outras.

O importante foi identificar nas características apresentadas em cada uma das tribos os traços que definem tipos de sociabilidades e de valores aos quais se agregaram.

Por exemplo, um grupo que ficou famoso na década de 1960 foram os *Hippies*, nos Estados Unidos, localizados na cidade São Francisco. Caracterizavam-se como um movimento de contracultura. Reivindicavam uma vida comunitária. Muito de seus membros eram budistas e hinduístas. Politicamente, se opunham ao capitalismo, ao nacionalismo e à guerra (EUA e Vietnã). Foram eles que produziram um lema que ficou famoso: “Paz e Amor”. Os *Hippies* deram um forte acento à estética: os homens usavam cabelos

¹⁴ SOUZA, H.S.M.; FONSECA, P. As tribos Urbanas: as ontem até as de hoje, Revista Nascer e Crescer, Vol. XVIII, n 3, (18)3, 209-214, 2009

compridos, roupas coloridas, calças boca-de-sino e penduravam flores no corpo. Tinham entre os seus adeptos figuras famosas da música pop e faziam apologia ao uso de drogas como haxixe, maconha e alucinógenos como a Dietilamida do Ácido Lisérgico (LSD).

Nesse mesmo período, nos Estados Unidos, surge uma outra “tribo urbana” que lutava contra a violência. Mas era um outro tipo de violência que ocorria nos subúrbios estadunidenses pobres, frequentemente habitados por jovens negros e por jovens de origem latina americana. Constituíam-se como ações coletivas desses jovens contra a violência sofrida por eles nos bairros onde moravam, segregados do restante da sociedade. Ficaram caracterizados como propulsores e beneficiários do que ficou conhecido como “cultura das ruas”. Apresentaram ao mundo uma forma rebelde e inovadora de reivindicar. Usaram a música como um instrumento de luta. O peso era dado em suas letras com conteúdos agressivos, marcados por um ritmo forte e intenso, com imagens grafitadas que produziram um visual inóspito na cidade. Em termos expressivos, os jovens dessa tribo criaram, concomitantemente, o *Rythm And Poetry* (RAP), a *Break* (dança pausada com gestos rápidos e quebrados) e a *Grafitagem* em muros e paredes da cidade com textos expressando indignação e denunciando a violência. Esteticamente, usavam calças largas, bonés de pala alta e tênis coloridíssimos.

Como assinalam os estudiosos desta temática, as “tribos juvenis urbanas” têm características parecidas, mas têm, também, como se viu, nos dois exemplos acima, especificidades quanto aos perfis dos jovens que as compõem e o tipo de luta ou de protestos que as caracterizam. Por coincidência os dois grupos acima, embora pertençam ao mesmo país, surgem em áreas urbanas diferentes e se voltam para temas específicos que envolvem gênero, raça e mundo do trabalho.

Mas na história das tribos urbanas não emergiu apenas grupos pacifistas ou de defesa contra a violência aos oprimidos. Na memória dos registros de tribos urbanas na versão de Maffesoli houve também a existência de ações violentas que caracterizam conflitos de diferentes natureza.

Por exemplo, os *Skinheads* surgem, também, na década de 1960, em solo londrino. O visual era contundente. Raspavam a cabeça, se vestiam com blusões com remendos e crachás, calças de canga com dobra, suspensórios e botas de

biqueira de aço, imagens militarizadas. A notoriedade desse grupo se deu em confronto em os estádios de futebol e, ali, foi se confirmando como grupos que violentavam minorias étnicas e homossexuais. Em alguns países, os *Skinheads* foram aliciados pelos grupos de extrema direita, como no caso da França, pela Front Nacional.

Como se pode ver nos exemplos acima, essas “tribos urbanas” emergem no mesmo contexto histórico e entrecruzam estilos de vida que expressam, sobretudo, mudanças nas culturas vigentes.

A literatura sobre o tema mostra a existência de inúmeros tipos de cultura que emergem e continuam emergindo. Ao acompanhar a leitura que os jovens da nossa pesquisa faziam de seu grupo, os dados que eles nos forneciam nos aproximava do movimento *Rasta* que se articulava com o *reggae* (palavra que se refere ao som que se produz exclusivamente na guitarra elétrica). *Rasta*, corruptela do termo *Rastafari*, teve origem na Jamaica no início dos anos de 1930. Naquele contexto, é preciso ressaltar, tratava-se de um movimento religioso que proclama Hailê Selassiê, imperador da Etiópia como um descendente de deus Jah. Na crença dos rastafáris, esse deus, um dia, virá buscá-los para integrá-los no reino de Jah. Na Jamaica, a recuperação desse dogma religioso pelos jovens desde década de 1960 e 1970 tinha como objetivo opor-se à visão eurocêntrica que dominava o imaginário das elites jamaicanas naquele momento. O objetivo era recuperar o modo de vida africano, por meio da aproximação com a natureza.

É aqui que aparece a imagem de Bob Marley que usou o *reggae* não só como expressão da sua alma musical, mas também como instrumento de difusão de suas ideias e concepções do mundo. A matriz africana foi representada pelo visual adicionando, por exemplo, canudos (*dreadlocks*) no cabelo, roupas leves e esvoaçantes, pés descalços ou com sandálias de tiras. A força do comportamento rastafári estava no distanciamento do mundo do consumo, vinculado com o ambiente e críticas da intervenção do homem na natureza.

Uma questão que nos intrigava era saber porque os jovens de nossa pesquisa haviam escolhido a imagem de Bob Marley para identificá-la com o próprio grupo que foi pensado como uma “Família”. O conteúdo das letras e o seu *reggae* foram consagrados no mundo, fazendo parte da abertura de seminários internacionais nos quais se discutiam a paz mundial. Resumindo os

temas que ele difundia por meio de suas canções, podemos dizer que começou pela denúncia que ele fazia contra a opressão e a desigualdade social. Pregava o amor e o respeito entre as pessoas. Por fim, ele denunciou e condenou o preconceito racial. Na recepção e aceitação dos conteúdos difundidos por Bob Marley, sobretudo, por meio da música, destacou-se a defesa que ele fazia em relação ao uso da maconha com a finalidade espiritual e artística. Essa associação de Bob Marley à droga foi, imediatamente, detectada pela imprensa internacional que chamava a atenção de setores da sociedade que contestavam essa posição do cantor.

Na realidade não se investigou empiricamente qual era a visão que a gestão escolar e os professores teriam da imagem icônica de Bob Marley, embora os estudantes usassem camisetas nas quais figuravam a fotografia desse personagem. Tínhamos consciência de que se tratava de uma representação imaginária com interpretações possivelmente diferenciadas em função das diversidades geracionais que marcam os espaços escolares de forma geral. Bob Marley morre em 1981, quase trinta anos antes do início desta pesquisa. Os jovens entrevistados na época tinham no máximo 17 anos. Tudo que sabem de Marley é resultado ou de buscas pessoais ou de informações que pessoas mais velhas lhes passaram sobre o ícone jamaicano. Em todo caso, as fotos que permanecem é a de um homem negro tocando guitarra elétrica, com um penteado que ficou marcado como um símbolo rastafári. Sobre o seu nome pesava a ideia de que ele fora um defensor da descriminalização do uso da maconha, além de ser um consumidor declarado da referida erva que lhe proporcionava experiências espirituais.

Embora existam essas várias referências à figura de Bob Marley, no nosso estudo ficou claro que elas foram reduzidas a um de seus aspectos, a saber: o uso de drogas. Daí a criminalização dos jovens que compunham ou se aproximavam da Família Marley, afetando e/ou rotulando, mesmo aqueles que, como veremos mais à frente, não consumiam drogas. Isso mostrava que a rotulagem era um procedimento que não precisava de uma prática real para ser aplicada. Bastava os jovens ou as jovens demonstrarem alguma atração ou interesse em participar das atividades produzidas pelo bonde Marley que corria o risco de ser identificada com os elementos que os estigmatizavam.

Abruptamente eram agregados a esse imaginário dois outros conceitos: mercado de droga e criminalidade juvenil.

Essa percepção que os dados de campo nos foram proporcionando, nos levou a buscar estudos que já haviam trabalhado com o tema da mercantilização das drogas no Brasil e de seu assédio juvenil para ver que hipóteses já existiam sobre o tema.

A obra da antropóloga Alba Zaluar teve um papel destacado na construção desse processo. Ela analisa em profundidade o conceito de integração social que se constitui, desde o início das teorias sociológicas, um ponto central da investigação dos processos de sociabilidade no mundo moderno, que se estende, de forma conflitante, até os nossos dias.

Partindo do princípio de que um grande desejo dos sistemas públicos, no que concerne a população juvenil, é conseguir desenvolver ações efetivas que visem à integração social das novas gerações que nascem e renascem a cada dia em nossa sociedade. Em geral, o conceito de integração é formulado de forma excessivamente positiva. No exemplo dado acima com base na teoria de Robert King Merton, houve um momento em que se considerava integrados, indivíduos que conseguiam atingir os valores que a sociedade formula como sendo aqueles que demarcam conquistas e sucessos ascendentes na escala hierárquica. O indivíduo integrado socialmente era aquele que, respeitando as leis que orientam a vida coletiva, conseguiam ascender a bons empregos, a moradias dignas, a bens de consumo cada vez mais sofisticados, a reconhecimentos nas associações de prestígio social e assim por diante.

Para se atingir esses valores eram necessários os meios para alcançá-los. Nas sociedades democráticas de economia de mercado, esses meios, em geral, eram definidos pela inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. A legitimidade da integração só seria reconhecida se passasse por esse critério. Entretanto, na vida real, as formas de integração, por inúmeras razões históricas, políticas e culturais são diferenciadas. Os acessos aos meios legalmente aceitos pela sociedade nem sempre eram disponíveis a todos igualmente como pressupõe a perspectiva liberal analisada por Merton. Por isso, na sua concepção, as pressões e as exigências de sobrevivência que recaem sobre a maioria dos indivíduos em uma sociedade competitiva e desigual, poderiam

levar, como, de fato, aconteceu, estes indivíduos privados dos meios legais a se servirem de procedimentos ilícitos para atingir as suas metas de vida.

Essa foi uma justificativa que algumas teorias sociológicas usaram para explicar a existência de atos criminosos. Mas nem sempre elas correspondiam à realidade. Além disso, os seus usos camuflavam aspectos centrais do mundo contemporâneo. Será dele que se falará a seguir, pois, sem romper a lógica de funcionamento institucional proposto por Merton, reconheceu-se que paralelamente ao mercado legitimamente aceito pelas leis da sociedade, criam-se também mercados do crime que atuavam com as mesmas estratégias de sobrevivência requeridas pela sociedade.

O trabalho de Alba Zaluar (2005) foca exatamente este outro elemento na perspectiva constitutiva do universo juvenil, que se corporifica no mercado das drogas que é, como todos sabem, associado ao mundo do crime. Zaluar (2005) destaca a expansão desse mercado em regiões pobres das áreas urbanas brasileiras, para servir aos consumidores de todas as camadas sociais, incluindo preponderantemente jovens de classes médias e altas. O assédio desse mercado exercido sobre o público juvenil ganha força à medida que é apreendido por essa camada da população como uma possibilidade de ganho rápido de dinheiro, apesar de se constituir em um espaço de alto risco para a segurança pública, associado ao mercado de armas.

Paradoxalmente, em um contexto de alta desigualdade social que excluía uma grande parte da população juvenil brasileira das oportunidades sociais, esse mercado representava, no imaginário de uma parte significativa dos jovens desses setores, uma possibilidade de integração social, que Zaluar (2004) a identifica como perversa.

Embora a maioria dos jovens que participaram de nosso estudo não estivesse integrada totalmente no mundo das drogas, eles, de uma forma geral, conviviam com uma parte dos impactos desse mundo em seus locais de moradia. E como tal, viviam, como todos os jovens da mesma idade, assédios para se incorporarem nesse círculo vicioso. Por isso, entendíamos que as observações que Zaluar (2004) fazia sobre essas situações nos ajudavam a selecionar elementos para serem observados em nosso contato na condição de pesquisador de um universo que teríamos que destrinchar para compreender qual sentido os nossos jovens davam a ele.

Embora o nosso estudo não se tenha deparado com jovens totalmente integrados ao mundo do crime, não dava para desconsiderar os outros meios dos quais participavam. Eram jovens que conviviam em áreas e em bairros dominados por gangues de traficantes de droga e que, por isso, eram rotulados na escola, por supor-se que estavam envolvidos neste tipo de atividade. Por isso, pareceu-nos que não seria necessário entrar em detalhes sobre o tema do mundo crime. Mas pareceu-nos altamente necessário explorar nas conversações com os jovens da Família Marley os valores que as organizações criminosas difundiam como sendo o *ethos* da sua cultura que poderia, direta ou indiretamente, influenciar os jovens nos bairros onde elas atuavam.

Zaluar (2004) destaca a hipervalorização da masculinidade que conseqüentemente estimula a imagem de indivíduos fortes, corajosos que disputam todas as mulheres do pedaço. Garanhões geralmente homofóbicos que limitam a própria expectativa de vida, medida pelas estatísticas que registram, cada vez mais, um número maior de homicídios juvenis. Uma das hipóteses que a nossa autora sustenta na obra é que “não é, porém, a cocaína que mata, mas, sim, o tráfico, pela forma como ele se organiza” (Zaluar, op. cit. p 44)

Finalizando as contribuições teóricas selecionadas para esta tese, introduzimos as reflexões que José Guilherme C. Magnani (op. cit) faz sobre o conceito de “tribos urbanas”. Poderíamos nomear a Família Marley, dessa forma, tomando de empréstimo conceito formulado por Maffesoli?

Após a leitura atenta proporcionada por Magnani acerca do referido conceito pareceu-nos que era preciso explicitar a complexidade impressa no significado de “tribo urbana”. Magnani lembra que o uso desse conceito para compreender as organizações juvenis urbanas foi adaptado do sentido tradicional que inspirou a Antropologia na sua produção original por serem as “tribos” um dos mais significativos objetos de estudo (idem, p. 3)

Quando deslocado de seu uso tradicional para o mundo contemporâneo, ela deixa de ser uma “categoria e passa a ser uma metáfora” (idem), ou seja, passa ser um de seus efeitos que, segundo Magnani, “é projetar luz de forma contrastante sobre aquilo que pretende explicar” (ibidem)

Enquanto no sentido tradicional, tribo constitui, de um lado, uma forma de organização mais ampla que vai além das divisões do clã ou da linhagem

(parentesco), de outro, uma aldeia. Trata-se de um pacto que aciona lealdades para além das particularidades dos grupos domésticos locais. Mas quando se fala em tribos urbanas o que vem à mente é um sentido exatamente contrário.

Pensa-se logo em grupos pequenos bem delimitados, com regras e costumes particulares em contraste com o caráter homogêneo e massificado que comumente se atribui ao estilo de vida das grandes cidades (MAGNANI, op. cit, p. 4)

Por ser uma metáfora, o conceito pode até contrariar o sentido original do termo tribo. Nesta condição, destaca Magnani, ele mais evoca do que recorta. Os jovens que compõem uma tribo urbana podem conviver na realidade com situações bastante heterogêneas (idem).

Diante dessas observações Magnani sugere que os pesquisadores tomem cuidados metodológicos para não tornar o termo equivocado. Como vimos acima, o conceito tem sido utilizado nas pesquisas para descrever grupos de jovens muito diferentes daqueles fizeram parte da presente tese.

Entendemos que a especificidade maior que Magnani sugere ao analisar a experiência de jovens que compõem grupos dessa natureza – como é o caso da Família Marley – tenhamos ciência de que, no atual contexto, esses jovens podem ser, por exemplo, office boys, caixas de supermercados, depois de terem passado horas em sala de aula, mas podem ser funkeiros no final de semana, podem estudar à noite e serem pichadores na madrugada. Ou seja, essas coisas se misturam na vida de cada um deles.

Em função dessas observações, como se pode ver mais à frente, identificamos nas entrevistas como os jovens Marley exercitam-se neste grupo “aprendendo, contestando, pondo à prova a consistência das relações sociais (...) como vivenciam o período de liminaridade para atingir um novo status”.

Vale dizer que as mudanças, por nós encontradas, reforçavam o alerta que o pesquisador Geraldo Leão do Observatório da Juventude/FaE/UFMG, fizera, em seu estudo relatando os impasses entre os “sonhos e os projetos dos jovens” (LEÃO, 2011). Segundo ele, estávamos diante de uma transformação importante que estudiosos da área das juventudes e educação não podem negligenciar. Para Leão,

o que antes era visto como um “desvio” ou o produto de uma “subcultura da classe operária” passa a ser tratado cada vez mais como uma propriedade da juventude contemporânea. É como se todos os jovens, particularmente os estudantes das camadas populares nas escolas públicas, estivessem contaminados por um vírus antiescolar (LEÃO, op. cit, p. 100).

Considerando-se que a observação acima reflete não apenas os dados das pesquisas do referido autor (2006)¹⁵, mas também o resultado de outros estudos que ele próprio mapeia nas suas indicações, entendemos que deveríamos ficar atentos a essa transformação. Por marcar uma tendência da atualidade histórica, entendíamos que precisávamos considerá-la em nosso estudo por várias razões. Uma delas, a que mais se fez presente nas narrativas do diretor e de alguns professores da escola que investigamos, era aquela que jogava nas costas dos próprios alunos a responsabilidade pelos rótulos que tinham de carregar; segundo eles, merecidamente. Leão não só explicita a referida acusação como nos indica em que suportes ela se sustenta para se justificar. Segundo ele,

Cada vez mais, busca-se, nos pesquisadores e profissionais da pedagogia e da psicologia, a vacina para esse “mal” que se propaga. Em geral, os jovens são apontados como os principais culpados, uma vez que, absorvidos pela TV e pela internet, dominados pelo consumo e pelo lazer, ou marcados pela pobreza e pela violência, já não dão o devido valor à educação (idem).

Essas posições reforçavam o nosso intento em realizar uma pesquisa que rompesse, como propõe Leão, com essa visão preconcebida sobre a juventude. Eram, sem dúvida, pontos a serem esclarecidos: “[qual] lugar, a escola e a educação ocupavam na vida dos nossos jovens?” E, ainda, “como eles se comportam na escola hoje?” (Idem).

Dito isso, passemos à metodologia de pesquisa.

¹⁵ LEÃO, G. Experiências da Desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006

Capítulo 2: Trajetórias metodológicas na pesquisa: a construção do objeto no campo

Ao longo da fase de preparação da pesquisa que antecedeu a presente tese, aspectos relevantes foram retomados a cada passo do estudo. Um deles, já anunciado no capítulo da introdução, refere-se ao próprio envolvimento do pesquisador com o campo de estudo. A familiaridade deste pesquisador não só com a região geográfica na qual a escola se situava, assim como, com a própria escola e os sujeitos que a frequentavam, exigia dele adotar o difícil procedimento de estranhamento. Tomar distância, como destacam especialistas da pesquisa qualitativa, implica em diferentes níveis de reflexividade (ZALUAR, 2009).

Este processo de distanciamento não nos foi tão difícil de ser realizado na presente pesquisa, uma vez que já o havíamos praticado em nossa dissertação de mestrado (SILVA, 2010, p. 76), com a orientação da professora Sandra Tosta, momento em que tivemos de dispor de processos sugeridos por antropólogos como Roberto Cardoso de Oliveira (2000) e Roberto DaMatta (2000), que indicavam que o rito do “estranhar o familiar para torná-lo estranho”, é parte fundamental da pesquisa etnográfica. Justificava-se esse tipo de procedimento pois naquele momento, realizávamos uma etnografia, que não foi o caso da pesquisa que, ora, apresentamos, com esta tese.

Metodologicamente foram utilizados na nossa investigação instrumentos do interacionismo simbólico. Estes estão vinculados ao seu pressuposto teórico central para o qual “os seres humanos agem em relação às coisas com base nos significados que as coisas têm para eles”. Traduzimos este pressuposto, nos interrogando: como os estudantes, que foram entrevistados em nossa pesquisa, agem em relação aos rótulos e estigmas que se formulam e são atribuídos a eles com base nos significados que tais rótulos têm para os mesmos?

Com base em Hebert Blumer (1969), partimos do pressuposto que o significado desses rótulos resulta da interação social que esses estudantes tinham com seus professores e com seus colegas que os rotulavam.

Assim sendo, era necessário conhecer, em primeiro lugar, o processo interpretativo que os estudantes utilizavam para controlar os significados que seus acusadores atribuíam a eles e, em segundo, como eles os modificavam.

Entendíamos que o ponto de partida da investigação era detectar os diferentes procedimentos com os quais os indivíduos revestiam de significados os rótulos que lhes eram dados pelos acusadores. São estas formas que os interacionistas simbólicos identificam como “ponto de vista subjetivo”. São essas formas, como se verá mais à frente, que foram transformadas em instrumentos para análise dos mundos sociais produzidos pela interpretação dos jovens da pesquisa.

Por essa razão, este princípio se tornou o imperativo metodológico da nossa investigação. Por seu intermédio, tínhamos esperança de poder reconstruir o ponto de vista dos nossos sujeitos de pesquisa.

Seguimos o entendimento explícito do interacionismo simbólico que nos alertava que “era nas narrativas dos jovens que deveríamos buscar as formas próprias que eles empregam para explicar a si mesmos e o mundo em que vivem”. No nosso caso, serão nas narrativas dos jovens da Família Marley que teremos de ver como eles explicam os rótulos que lhes são atribuídos, oriundos de uma parte desse mundo.

Em termos metodológicos, os interacionistas simbólicos sugerem que se observe como os sujeitos da pesquisa, no nosso caso os jovens, aplicam essas explicações (que eles próprios elaboram) nas suas atividades. Um aspecto que buscamos observar, na análise dos dados, foi a forma como eles revisavam as referidas explicações ao desenvolverem os seus próprios argumentos. Dois aspectos foram ressaltados nessa fase. O primeiro diz respeito ao registro de como eles organizam as suas respectivas narrativas. O segundo, relacionado ao primeiro, foi o que mais nos tomou tempo pois exigiu que recuperássemos cuidadosamente a estrutura dos argumentos (quem e o que aparecem em suas falas, em que ordem se mostram nas narrativas e assim por diante). Exigiu também que analisássemos como essa estrutura se relaciona com os enunciados produzidos nas explicações. Por exemplo, quando falam das regras que cumprem dentro da Família Marley, como elas são ordenadas nas suas falas? E qual era a relação que tinham com os princípios práticos a serem cumpridos pelos membros do grupo?

Ficamos atentos também às limitações desse desenho de pesquisa. O Interacionismo Simbólico como qualquer outro delineamento de estudos qualitativos tem suas limitações, mas, também, há maneiras de contorná-las.

Uma de suas restrições aparece em pesquisas que se concentram exclusivamente nas teorias subjetivas e não focalizam outros aspectos do fenômeno estudado. Esse tipo de procedimento persistiu até segunda metade do século XX, reforçado pela visão centrada no individualismo predominante nas sociedades de consumo, como a nossa, por exemplo. Foi, nesse período, que sociólogos e psicólogos cunham o conceito de “teoria subjetiva” para se referirem ao “fato de que os entrevistados possuíam uma reserva complexa de conhecimento sobre o tópico do estudo” (FLICK, op. cit, 148).

Por exemplo, a “teoria subjetiva”, em nossa pesquisa, seria o conhecimento que os jovens entrevistados teriam sobre o ato de rotulagem que eles sofriam na escola. Por meio dela, exploramos no grupo de discussão como os jovens explicavam o que levava os seus professores e o diretor da escola a usarem esses rótulos para classificá-los como desviantes. Foi, por meio dela, também, que os jovens apresentaram sugestões para reduzir o impacto dos estigmas em suas vidas.

Entretanto Uwe Flick (op. cit), renovando o estado da arte sobre esse os aspectos metodológicos do interacionismo simbólico, mostra que nos estudos mais recentes, já realizados no século XXI, os pesquisadores estão se interessando muito mais pelas interações do que pelos aspectos subjetivos. Mas para isso tiveram que introduzir diferentes procedimentos e instrumentos de coleta de dados para que esses se ressaltassem nas análises subsequentes.

Desde o início de sua formulação, o interacionismo simbólico propõe a aplicação da entrevista semipadronizada. Como esta tem variações no campo metodológico, utilizamos o modelo proposto por Uwe Flick, à medida em que ele evoca a colaboração dos diversos autores que defenderam esse tipo de entrevista, considerando-a como a mais adequada para: “aproximar (o pesquisador) o máximo possível do ponto de vista do sujeito e dos significados que eles atribuem às experiências e eventos” (FLICK, 2005, p. 32-35)

Mas, nosso contato no campo, antes de realizar a coleta de dados, contou com uma demanda feita pelos próprios jovens que facilitou, e muito, a adaptação deste tipo de entrevista ao cuidado que os interacionistas simbólicos estavam alertando; a saber, que não se perca de vista as interações sociais entre os participantes na produção de sentidos e significados do mundo.

Houve um pedido dos próprios jovens de serem entrevistados juntos. Segundo eles, o grupo se constitui como uma família, assim, todo mundo cuida de todo mundo. A única recomendação feita por eles foi essa: ser a entrevista em grupo. Aceitamos a proposta imediatamente, pois sua demanda trazia para o foco as interações sociais articuladas aos conhecimentos subjetivos. Assim, foram realizados cinco encontros, com uma média de 45 minutos a 1 hora de duração, compostos pelos seguintes jovens¹⁶:

- Wendel: 16 anos e branco. Filho mais velho de três irmãos. Órfão de pai. Todas as tardes, leva seus irmãos mais novos para a escola. Presta alguns serviços de pedreiro, principalmente nos finais de semana. Conhecido como o organizador de festas, tem como funções na Família Marley, a de preparar e convidar os jovens para as festas.

- Pedro: 16 anos e negro. Filho único. Órfão de pai. Trabalha como estagiário em uma instituição de ensino superior. Devido aos problemas que estavam surgindo na escola que frequentava na cidade de Vila Velha/ES, foi entregue aos cuidados de uma tia e matriculado na escola pesquisada.

- Amanda: 16 anos e negra. Filha única. Presta serviço na comunidade como babá e trabalha vendendo iogurte.

- Paulo: 17 anos e negro. Filho de uma família de cinco irmãos. Trabalha como pedreiro. Seu pai faleceu durante a pesquisa. Assumiu o papel “paterno” em sua família. É, também um dos líderes do grupo dos jovens investigados.

- Rafael: 16 anos e branco. Filho único. Mora com seu pai e sua mãe. Trabalha vendendo sorvete na comunidade. No ano de 2015, nasceu a sua filha, fruto de um relacionamento com uma jovem da escola.

- Matheus: 16 anos e negro. Filho adotivo de uma líder comunitária e irmão mais velho de dois irmãos, era considerado um dos líderes do grupo de jovens. Participou ativamente da pesquisa, mas faleceu no final do ano de 2015, assassinado por conta do seu envolvimento com o tráfico de drogas.

Todos os seis jovens trabalhavam sem carteira assinada. Faziam “bicos” como pedreiros, carpinteiros, capinadores durante o dia e estudavam à noite, cursando o 1º ano do Ensino Médio.

¹⁶ Todos os nomes apresentados aqui são fictícios, por questão ética, estamos protegendo as respectivas identidades.

Junto com esses jovens, decidimos manter o modelo da entrevista padronizada, aplicando-a em grupo de discussão. No lugar de interrogar indivíduos isoladamente, usamos esse procedimento coletivo para garantir a dimensão interativa do modelo teórico.

Nesse grupo, o papel do pesquisador foi o de construir um espaço de mediação garantindo que todos os estudantes falassem e expressassem as suas posições, estimulando, principalmente, os mais reservados. Uma das vantagens desse tipo de entrevista é de que os próprios participantes refazem as respostas. Há um maior controle feito pelo próprio grupo no que concerne ao nível de informações repassadas

Decidimos, assim, adotar nesta pesquisa o modelo de entrevista que Uwe Flick nomeou de “Discussões em Grupo” (FLICK, op.cit.). Ela foi utilizada pelos teóricos da Escola de Frankfurt, contendo as seguintes características: Era formada por um pequeno número de pessoas cujo o tamanho podia variar de 5 a 10 entrevistados que se reúnem com objetivo de debater temas (problemáticos ou não) que os afetam conjuntamente

Friedrich Pollok (1955/2011)¹⁷, um dos idealizadores desse modelo, justificava esse procedimento por meio de exemplos concretos mostrando o porquê ele era mais adequado do que as entrevistas individuais que, de praxe, desvinculavam as “discussões” das formas cotidianas de comunicação e de relações (POLLOK, 2011). Sua hipótese é de que a “discussão em grupo” corresponde à maneira pela qual “as opiniões gerais são geradas, expressadas e cambiadas na vida cotidiana” (idem)

Outra vantagem apontada, pelo referido autor, é que, na discussão em grupo, as respostas dadas por cada um dos participantes podem ser corrigidas e completadas pelos indivíduos em interação. Entende-se que essa técnica funcionaria como um meio de validar enunciados e pontos de vista. Isto não impede que surjam nas discussões posições divergentes e até radicais.

Em nossa pesquisa, este instrumento foi fundamental porque permitiu compreender se os rótulos que afetavam as identidades dos estudantes traziam problemas de relacionamento para eles dentro da escola. E ainda, permitia visualizar como esses jovens buscavam resolvê-los. Ficamos atentos para ver

¹⁷POLLOCK, F. Group Discussion Method. In: Friedrich Pollock and Theodore W Adorno. Group Experiment and Other Things, Cambridge/London: Harvard University, 2011,p19-47

se naquele momento eles encontravam soluções nas discussões sobre os problemas que tratávamos na entrevista.

O formato “discussão em grupo” pode ter duas direções: artificial e real. Nesses formatos, era possível ter grupos heterogêneos e homogêneos. A versão artificial é aquela em que é criado um grupo com fins específicos de pesquisa, para coletar dados. Findada a coleta, o grupo se dissolve. Na segunda, os grupos reais já existiam e viviam questões e problemas comuns. No nosso caso, o grupo de pesquisa, todos os seus seis membros se interessavam pelo tema da rotulagem e já o discutiam, independentemente da nossa pesquisa. Assim, eram homogêneos na sua composição.

Com esse tipo de grupo, foi possível partir da hipótese de que todos os jovens já haviam compartilhado o assunto que estávamos investigando, assim como já haviam desenvolvido formas de atividades comuns e padrões subjacentes de significados relacionados com tema da rotulagem.

Para atender os objetivos da presente tese, optou-se pelo grupo homogêneo pelo fato de seus membros poderem ser comparados nas dimensões essenciais relacionadas à questão do nosso estudo e, ainda, por possuírem uma formação semelhante.

Assim como se tratava de estudantes que faziam parte da Família Marley, havia uma aproximação etária entre os membros do grupo. Como visto acima, eram quase todos da mesma idade, todos moravam com suas respectivas famílias ou com alguém indicado como responsável. São jovens que realizam serviços informais ou estão em estágios remunerados para ajudarem nos custos domésticos. Eles cursavam disciplinas na mesma escola, sofriam os efeitos da mesma rotulagem que os identificavam a um grupo próximo ao crime. O grupo de discussão foi constituído por um número de participantes, considerado adequado pelos especialistas: Seis jovens, com cinco rapazes e uma garota. Dois brancos e quatro negros, todos de família de classe popular e todos inseridos no mundo do trabalho informal.

As entrevistas ocorreram em um ambiente acordado com todos os jovens seguindo um roteiro semipadronizado com vistas a reconstruir as “teorias subjetivas” dos entrevistados acerca do assunto investigado. Nada muito estruturado, seguia-se livremente um guia de entrevista que explorava diversas

áreas dos tópicos relacionados ao nosso tema, sendo cada um deles introduzido por uma questão aberta e concluída com perguntas de confronto.

- No primeiro encontro, 27/06/2013, pedia-se a eles que caracterizassem o grupo ao qual faziam parte (Família Marley). Como se relacionam entre eles? Qual era o tamanho do grupo em termos de participantes? Como surgiu a Família Marley? Quais os motivos que os levaram a nomeá-la de Marley? O que era necessário para fazer parte do bonde Marley? Na sequência, introduziram-se questões relacionadas ao tráfico de drogas. Interrogamo-los quanto ao uso de drogas. Embora a forma como a questão foi feita tivesse um caráter limitativo, levando a uma resposta simples e dicotômica, surpreendeu-nos o fato de os jovens terem se estendido, nos fornecendo suas versões e visões do mundo da droga. Por fim, centramos as questões no olhar dos jovens sobre a escola, remetendo-os a episódios que haviam ocorrido no período de nossa estada na escola. Perguntamos o que teria acontecido com um jovem da Família Marley que fora expulso da escola. Pedimos que falassem como se comportam na escola e se eles identificavam, além diretor, outros agentes escolares que os enquadravam como desviantes.
- No segundo encontro, 23/08/2013, começamos a conversação explorando o significados que eles dão a certas palavras usadas para designar práticas e normas internas da Família Marley. Instigamo-los mais ainda a conversa pedindo a eles e a ela que dissessem qual significado a Família Marley tinha para cada um deles. Diante das narrativas sobre o princípio da igualdade vivenciada pelos membros do Marley, indagamos se todos, no grupo, tinham consciência desse princípio igualitário, incluindo o seu presidente. Discutimos também sobre o tema da liberdade de entrar e sair do grupo. Quando e por que isso acontece? Quem decide quem entra ou quem tem de sair do grupo? Nesse encontro, tivemos condição de introduzir na conversação perguntas para que eles falassem seus sentimentos relativos aos preconceitos vividos, seja por parte dos professores da escola,

seja por parte da comunidade em que moravam. Finalizou-se a conversa ouvindo os jovens falarem das condições de sobrevivência da Família Marley: Arrecadação de dinheiro. A realização de festas e atividades públicas para captar recurso. A música e as escolhas do estilo musical prevalente na comunidade e os grupos rivais com os quais disputam espaço na escola e no território mais amplo fizeram parte da discussão. Eles introduziram no final do encontro a questão da competitividade entre os bondes.

- O terceiro encontro se deu em 03/10/2013 com um fato não esperado: um novo jovem agrega a reunião. A pergunta inicial, por essa razão, buscava ouvir dos membros do grupo quem era o novato e conhecer os critérios que eles acionaram para admiti-lo no grupo. Como o novato era aluno da mesma escola, aproveitou-se para interrogá-los sobre eventos observados pelo pesquisador ocorridos no ambiente escolar, mas que não são facilmente percebidos por um observador externo. Explora-se a seguir a popularidade ou não do bonde na escola e a imagem que eles produzem deles mesmo e sua página no Facebook. Em função da imagem de si próprios que eles passam ao público no Facebook, questionou-se por que o símbolo do bonde Família Marley tem como slogan a folha da *cannabis sativa* se todos insistem em declarar publicamente que não são consumidores da referida erva.
- O quarto encontro ocorreu em 14/04/2014. Foi o dia que os instigamos a discutir sobre a relação que eles tinham com os outros bondes. O encontro foi interrompido pela supervisora. Os alunos estavam sendo chamados à sala da diretoria. Os poucos relatos que foram feitos neste dia deixou claro as disputas entre os bondes dentro da escola. A desavença territorial se estendia para fora dela, no bairro e nas suas redondezas.
- O quinto encontro concluiu o debate interrompido. As questões focavam a atuação do bonde Família Marley dentro da escola. As disputas com os outros bondes e as desavenças internas em sala de aula marcavam uma parte significativa da fala dos entrevistados.

Os intervalos de entrevistas entre um encontro e outro foram intencionais, pois eles eram permeados por um outro tipo de intervenção. Uma delas foi a observação direta, inicialmente, em situações (intra)escolares e, posteriormente, em espaços fora da escola. Uma grande parte das informações coletadas nesses intervalos compuseram anotações de diário de campo que nos foram muito úteis nas reuniões com o orientador, momentos em que discutíamos a pertinência de introduzir ou não dados *ad hoc* no corpo da tese. Há registros em vídeo que foram compartilhados na orientação com intuito de reduzir ao máximo vieses e de se ter visões mais pluralizadas do conteúdo.

Na pesquisa de campo tivemos que tomar algumas posições que não estavam necessariamente previstas no projeto original, mas que nos obrigaram a ter que repensar a ausência delas no corpo final dessa tese. Aos poucos, nas discussões em grupo, fomos nos convencendo de que o mundo externo dos jovens entrevistados não podia ficar fora do cenário estudado, sob pena de falsearmos as interpretações que eles nos passavam de suas experiências. Eles viviam do lado de fora da escola um mundo que o pesquisador não vivia e desconhecia literalmente, o mesmo pode-se aplicar ao diretor da escola e à maioria dos professores e funcionários que ali atuavam. O problema da nossa pesquisa era muito mais complexo do que se poderia imaginar

O verdadeiro desafio, na realidade, surgiu, quando nos deparamos com um aspecto que está associado diretamente ao tema do estigma atribuído aos estudantes que faziam parte do estudo. A associação que é feita da rotulagem com o mundo do crime tira o pesquisador da posição acima assinalada, uma vez que para entender a forma como os estudantes percebem o peso desses rótulos em sua identidade, teria que coletar informações não só na escola (ambiente que ele estava integrado), mas, também, no contexto onde esses jovens frequentavam ou circulavam. O quadro que se impõe é que os jovens que faziam parte de seu estudo transitavam por uma área em que o tráfico de drogas se fazia presente e, com ele, registrava-se uma parte do crime organizado em Belo Horizonte.

Por ser uma situação ainda não enfrentada pelo pesquisador nem pelo orientador, a solução foi buscar referências bibliográficas de autores que já haviam enfrentado tal situação e que, por isso, teriam, hipoteticamente, encontrado saídas metodológicas que cumprissem todos os ditames da

pesquisa científica, sobretudo, o da ética nas investigações com seres humanos que exige a proteção dos sujeitos selecionados para delas participarem.

Alba Zaluar produziu uma discussão exemplar sobre esse tema, escreveu obras imprescindíveis para pesquisadores que têm de enfrentar esse tipo de problema. Em sua obra “Perigo: Etnografias Voluntárias e não Acidentais” (2009)¹⁸, ela relata mais de 25 anos de trabalho científico, enfrentando embates de diferentes naturezas na sua caminhada de etnógrafa da criminalidade.

Tínhamos convicção de que não estávamos fazendo uma pesquisa sobre a criminalidade, e, sim, sobre rotulagens que são atribuídas a jovens escolares associando-os ao mundo do crime. Uma coisa é trabalhar com o mundo simbólico das representações sociais, que nos ocupou desde nossa pesquisa de mestrado. Outra coisa, como destaca Zaluar (op. cit), é ter que nos aproximar da investigação de um mundo real “carregado de ciladas e riscos”. Um dos locais que os nossos jovens frequentavam e circulavam tinha a presença de organizações criminosas, que estabeleciam regras de convivência e controlavam a entrada e a saída das pessoas que eram estranhas ao lugar.

Aquele esquema que nos referimos acima sobre exercício de um pesquisador de campo que teve de se distanciar daquilo que lhe era conhecido e familiar para garantir “um mínimo de objetividade”, muda totalmente diante de algo que lhe é estranho e desconhecido, tal como a situação que acabamos de anunciar acima, para o qual terá de se aproximar o máximo possível se ele pretender ter “acesso à subjetividade dos pesquisados” (Zaluar, op. cit).

Nas seções de entrevista foram se estabelecendo, ao longo das conversas, as redes sociais às quais os nossos jovens estavam conectados. Nelas, identificam-se trocas econômicas, culturais e pessoais repletas de *selfies*. Diante desse cenário, recorreremos às fontes indicadas pelos nossos jovens nas quais eles buscavam informações, trocavam imagens e participavam de modelos de sociabilidade que fugiam à lógica escolar.

Considerando que os nossos jovens rotulados pela escola eram vistos, com ou sem comprovação, como indivíduos vinculados ao consumo de entorpecentes, conseqüentemente essa vinculação evocava, consciente ou

¹⁸ ZALUAR, A. Pesquisando no Perigo: Etnografias Voluntárias e não Acidentais, *MANA* 15 (2): 557-584, 2009

inconscientemente, a persistência da organização do tráfico de drogas, no meio em que eles frequentavam, nos bairros em que eles moravam.

Por mais que evitássemos enquadrar o nosso problema de pesquisa ao tema do crime organizado no Brasil, que vinha dominando o discurso da mídia desde a segunda metade do século XX, era impossível não considerá-lo nas nossas discussões com os jovens entrevistados, uma vez que este foi um objeto, integralmente, incorporado pelo poder público brasileiro traduzido em diferentes programas de combate às drogas lançados em nível nacional, estadual e municipal (CECÍLIO, 2010)¹⁹.

Em Belo Horizonte, houve um investimento muito grande em um programa lançado pelo governo do Estado de Minas Gerais, denominado FICA VIVO (AZEVEDO, op. cit.). Seu objetivo era identificar jovens em situações de vulnerabilidade social em áreas frequentadas por traficantes de drogas e desenvolver com eles atividades culturais com vistas a propiciar formas de integração social. Em termos concretos, de acordo com os ideários do projeto, acreditava-se que jovens que estavam próximos ao assédio de traficantes eram presas fáceis desses agentes do crime organizado. Metaforicamente, imaginava-se que, nestas situações, os jovens estariam com um de seus pés dentro do tráfico, e era preciso que não deixassem que colocassem os dois. Daí o lema: Fica Vivo (Idem).

Para atingir as várias situações de acesso e permanência nos espaços pesquisados foi utilizado o método de observação direta. Esta, segundo Lakatos & Marconi (1992), é um tipo de observação que “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”.

Entretanto, a presença do pesquisador nos espaços frequentados pelos jovens entrevistados, não se deu de forma total, tal como sugerido pelos especialistas da abordagem etnográfica. Havia interditos que precisavam ser considerados por agentes externos ao local da pesquisa. Os lugares e trajetos feitos pelos jovens, pelos quais eles circulavam naturalmente, mostravam-se inseguros para este observador. Primeiro, pelas possíveis “guerras” do tráfico, relatadas por eles que aconteciam naquele lugar. E segundo, pelas

¹⁹ CECÍLIO, L de R. O Brasil no Cenário do Tráfico Internacional de Droga: Um estudo multidimensional da realidade, Ver. SJRJ, Rio de Janeiro, v.17. n 29, p 269-288, dez 2010.

desconfianças que os jovens demonstravam quanto as utilizações que poderiam ser feitas das informações obtidas naquela pesquisa.

Apesar dessa insegurança inicial do pesquisador, entendia-se no planejamento da presente tese que era necessário a busca por dados empíricos. Esta foi razão que nos levou a mergulhar no campo. Quanto mais o observador se aproximava dos estudantes e de suas relações no contexto em que estavam inseridos, cotidianamente, mais lhe aumentava o interesse em buscar informações que elucidassem as hipóteses e questionamentos inicialmente levantados, a partir da literatura e da própria observação realizada em estudos anteriores (SILVA, 2010).

Assim, a presente tese combina em sua análise a vivência dos jovens em dois contextos que se entrecruzam em suas experiências de vida. A escola pública localizada no bairro de Contagem- Minas Gerais. E o bairro em que vivem esses estudantes marcado por ser um local que estimula a carreira criminosa e gera portadores de comportamentos desviantes, segundo os profissionais da escola.

Essa caracterização do bairro feita pelos agentes escolares nos remete a estudos já realizados por outros autores que tiveram de enfrentar realidades que apresentavam altos níveis de criminalidade (ROLIM, 2008²⁰; GONÇALVES & SPÓSITO, 2002²¹; ABRAMOVAY et al, 2003²²; RAMÃO & WADI, 2010²³; LEITE, 2008²⁴)

Considerando-se, metodologicamente, que o espaço no qual a pesquisa era realizada precisava ser construído em termos teóricos, conceituais e metodológicos, decidiu-se, no presente estudo, recompor a história do ambiente fora e no entorno da escola, por meio de dois procedimentos. De um lado, contávamos com alguns trabalhos que estudaram a questão do tráfico de drogas na área metropolitana de Belo Horizonte que nos deram pistas metodológicas

²⁰ ROLIM, M. Mais Educação, Menos Violência. Caminhos Inovadores do Programa de Abertura das Escolas Públicas nos Finais de Semana, Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008

²¹ GONÇALVES, L.A.O.; SPÓSITO, M.P. Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil, Cadernos de Pesquisa, n 115, p. 101-138, mar. 2002;

²² ABRAMOVAY, M. (coord). Experiências bem sucedidas em Escola Pública, Brasília: UNESCO, 2003

²³ RAMÃO, F & WADI, Y. M. Espaço Urbano e Criminalidade Violenta: Análise da Distribuição Especial de Homicídios no Município de Cascavel/PR, Ver Sociol. Polit, Curitiba: v.18, n 3, p, 207-230, fev, 2010;

²⁴ LEITE, M.R.S.D.T. Projetos Sociais em Mediação de Combate à Violência nas Escolas: um desafio para o setor educacional brasileiro, XXXII Encontro da ANPED, Rio de Janeiro, 6 a 10 de setembro, 2008

para coleta de dados (BEATO, 2001²⁵; NASCIMENTO, 2005²⁶; Silveira 2009²⁷). Por outro lado, apoiamo-nos nos relatos dos alunos, professores e funcionários da escola, assim como em informações da imprensa, de vídeos e outras fontes, uma vez que não havia naquele momento dados históricos documentais sobre ela. No que se refere à participação dos agentes escolares na pesquisa, ao todo, participaram da presente tese o Diretor, uma pedagoga e seis professores: professor de Matemática; professor de Química; professora de Português; Professor de Educação Física; Professora de Inglês; Professor de Física²⁸. Essa coleta de dados só foi possível, porque esses profissionais se prontificaram a participar da pesquisa. Tanto os outros professores, de outras disciplinas, quanto outros profissionais da escola Chai, não quiseram participar da referida coleta.

Outras fontes traziam também informações abundantes sobre a situação de criminalidade na região na qual a escola estava situada e nos bairros nos quais morava a maioria dos alunos. São elas: jornais locais, vídeos televisivos, textos e imagens que circulam nas redes e que quase todos os jovens entrevistados tinham acesso.

Evidentemente que o uso desse material foi cuidadosamente limitado pelo fato de se constituírem fontes de informações que, para serem tratadas em projetos de pesquisa científicas, precisam ser suficientemente explicitadas e problematizadas para que não se deixe dúvida de qual universo se está falando.

Por exemplo, no nosso caso, esse espaço e o ambiente não escolar que decidimos conhecer e coletar alguns dados sobre ele, em termos metafóricos, foi denominado genericamente de Beco da Biqueira com o objetivo de preservar eticamente os indivíduos que moram no bairro onde ele se localiza e de proteger, sobretudo, os jovens que foram entrevistados em nossa pesquisa.

Respeitando o uso linguístico que os sujeitos fazem de uma infinidade de termos que usaram nas conversações com o pesquisador, o manteremos na sua

²⁵BEATO, C. F. et al. Conglomerados de homicídios e o tráfico de drogas em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, de 1995 a 1999. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 17, n. 5, p. 1163-1171, set. /out. 2001

²⁶NASCIMENTO, L. F. Z. Violência e criminalidade em vilas e favelas dos grandes centros urbanos um estudo de caso da Pedreira Prado Lopes, Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005

²⁷SILVEIRA, A. et al. Impacto do Programa Fica Vivo! na redução dos homicídios em comunidades de Belo Horizonte. Revista de Saúde Pública, v. 44, n. 3, p. 496-502, 2010.

²⁸ Por questões éticas, para preservar a imagem do sujeito entrevistado, ao apresentar os dados coletados, iremos citar a disciplina e/ou cargo ministrado pelo agente escolar referido.

forma original e à medida do possível, apresentaremos o sentido que lhes são atribuídos no contexto estudado.

A palavra biqueira, inicialmente criada para se referir a obras de arte, de vestuários ou até de arquitetura que tinham em seu acabamento a forma de um bico ou se ajustavam à extremidade de algo para completar ou para se dar um acabamento final, hoje ela faz parte do dicionário de gíria policial²⁹ para designar “boca de fumo”, outra metáfora para enquadrar os locais criados e organizados para venda de drogas que, na maioria das vezes, estão associados à venda de armas.

Todos os sujeitos com os quais conversamos na escola, desde o diretor, passando pelos professores, funcionários e até mesmo os estudantes, já haviam absorvido, integralmente, esse sentido policial dado ao termo biqueira. Passamos, assim, a considerar que era, por meio do referido significado aceito por todos consensualmente, que se sustentavam os estigmas e os rótulos atribuídos aos jovens na escola, ora estudada.

Este foi um dado coletado na observação inicial da nossa investigação de campo que passou a ter um sentido todo especial. Em primeiro lugar, por que ele indicava que os significados das palavras para designar um objeto, um gesto, uma atitude e até mesmo um comportamento não eram resultados de um ato individual desconectado das interações entre os diferentes atores que compõem o universo interativo. Seguimos inteiramente as pistas deixadas pelos interacionistas simbólicos defendendo a ideia de que os significados que atribuímos às coisas no mundo são frutos das nossas intenções de querer comunicar aos outros os nossos próprios direcionamentos internos, sentimentos e provações enfrentados na fase de coleta de dados da pesquisa.

O grande desafio para executar essa observação em área controlada pelo tráfico de droga surge no momento em que temos de decidir como chegar lá. Que procedimentos adotar? Que caminhos teríamos de percorrer? Como tratar das questões da ética de pesquisas, com todas as suas minúcias que nos são exigidas para que se cumpra na totalidade a segurança e o respeito dos sujeitos a serem agregados no estudo?

²⁹ Conferir em <https://pt.scribd.com/doc/177610569/Dicionario-de-Girias>, em 20/06/2016

Recorremos à quem se dedicou intensamente sobre essa problemática no Brasil: Alba Zaluar.

Como tratar o outro na pesquisa acadêmica? Sobretudo quando esse outro é considerado um desviante que entrou para o mundo do crime?

Estudar esse tema é complexo em todos os âmbitos do conhecimento. Na área da saúde, quando se tenta estudar tratamentos que possam favorecer consumidores de droga, o contato dos pesquisadores com esses sujeitos é inevitável. Enquanto sujeitos de pesquisa eles terão que ser, obrigatoriamente, protegidos com anonimato tal como todos os outros sujeitos de estudos de ensaios clínicos. Alba Zaluar (2009) fez essa mesma observação em seus estudos antropológicos. Ela se baseia, inicialmente, nas transformações ocorridas na passagem do século XX para o século XXI que perturbou integralmente toda a lógica do relativismo cultural tal qual ela vinha sendo tratada pela Antropologia até aquele momento.

Na realidade, o que muda são as condições do mundo global. A globalização da economia, dos meios de comunicação, do ecoturismo e da emergência hipermoderna da plurinacionalidade como uma reivindicação de povos, que até à primeira metade do século XX eram considerados tribais, criou dissensos profundos no campo da Antropologia.

A autora analisa amplamente as disfunções pelo uso do conceito de relativismo cultural na produção do conhecimento acerca de grupos sociais vistos como dissidentes e/ou desviantes. Mas, no presente trabalho focamo-nos exclusivamente nos aspectos que têm a ver com o nosso tema de estudo.

A entrada da dimensão relativista produzida pelas ações coletivas com diferentes impactos passaram a reivindicar a ampliação dos direitos universais formulados no século XVIII, exigindo que, neles, se incluam “direitos religiosos, direitos coletivos, de minorias religiosas, de minorias sexuais, de minorias e maiorias étnicas subalternizadas pelos poderes constituintes.

Diante dessas ações de mudança, segundo Zaluar (2009), a Antropologia não pode mais se calar frente ao tratamento que as políticas públicas dão a esses grupos. Cada vez mais eles têm consciência de seus direitos.

Pensando na área da educação, essa dimensão do relativismo cultural não tem como não ser considerada nas nossas pesquisas, pois esse tema afetou também os estudos realizados em todos os domínios da formação educacional

no país. Pesquisadores dessa área precisam estar atentos para os tratamentos que são dados tanto aos jovens enquadrados como pertencentes ao mundo do crime, quanto aos profissionais dessa área que têm de lidar, constitucionalmente, com essa população.

Analisando os trabalhos acima citados sobre a organização e funcionamento do tráfico de drogas na região metropolitana de Belo Horizonte e sobre o seu assédio aos jovens nos últimos dez anos, percebe-se que estas pesquisas reforçam, em grande parte, os desafios da área da Educação para dar conta desse problema, tal como fora assinalado por vários autores que se debruçaram sobre esse tema. A presença desse tipo de comércio no bairro ao redor da escola se constitui, para usar as palavras de Zaluar (2009), “um dos maiores problemas coletivos, segundo a percepção dos habitantes deste país” (idem, p. 560)

A aproximação com os sujeitos nos locais que se pretendia conhecer definia, assim, um dilema ético e demandas práticas que envolviam a segurança do pesquisador em função da aproximação de um perigo real.

Como entrar em um espaço que estava apartado da cultura e que se regia por procedimentos que eram determinados pela organização do tráfico em uma região de Belo Horizonte?

Da mesma forma que o pesquisador precisava de autorização do diretor da escola para entrar e poder fazer suas observações sem ser admoestado naquele estabelecimento, sua entrada para conhecer o mundo que os jovens entrevistados viviam e circulavam tinha que ser autorizada pelas lideranças desse mundo.

Essa é uma situação que Alba Zaluar e outros pesquisadores detectaram em estudos nas favelas do Rio de Janeiro, em Porto Alegre, em São Paulo e em outras grandes cidades brasileiras. O mais importante aqui é esclarecer quais instrumentos foram utilizados para captar essa informação e quais estratégias foram adotadas para se ter acesso a esses lugares em que setinha alguém com poder vindo do mundo do crime para deixar entrar ou não em seu território.

Analisando os trabalhos acima citados, sobre a questão do tráfico de drogas na região metropolitana de Belo Horizonte e seu assédio aos jovens nos últimos dez anos, pudemos perceber os desafios postos ao sistema escolar, quando entramos nesse campo. A presença desse comércio no bairro ou nos

arredores da escola se constitui, como já vimos em Zaluar (2004), como um dos principais problemas coletivos de acordo com o ponto de vista dos habitantes de nosso país (idem, p. 560)

A aproximação com os sujeitos da pesquisa e do local que se pretende conhecer define “dilemas éticos e demandas práticas” que envolvem a segurança do pesquisador em função da sua aproximação do perigo real”, às vezes de forma inconsciente.

Alba Zaluar (2009) analisa estudos antropológicos, nos quais o pesquisador para se familiarizar com os grupos a serem estudados acabam se servindo de práticas de investigação científica que exigiam a sua inserção no campo a ser pesquisado. Uma delas, como dito acima, foi a imersão total do pesquisador no mundo do outro (Rodigers, 2007; Becker, op. cit). Já a conversão do pesquisador à cultura estudada como estratégia de pesquisa de campo se constituiu em um modelo bastante complexo pois exigia do observador um longo trabalho absorção dos códigos simbólicos e dos rituais secretos, cuja imersão na cultura alheia pressupunha anos de trabalho. Exemplos clássicos no Brasil desse tipo de procedimento encontram-se nas obras de Roger Bastide e Pierre Verger que para conhecerem os segredos do candomblé na Bahia, passaram pelos seus rituais de iniciação.

Este modelo foi muito elogiado por vários estudiosos. Em termos metodológicos, são exemplares pois fornecem um amplo arsenal de conhecimentos e de métodos de investigação a serem aplicados nos cursos de formação de novos pesquisadores.

O problema, entretanto, surge quando investigadores decidem aplicar estes modelos ao estudo de grupos criminosos no contexto urbano contemporâneo (ZALUAR, op. cit, p 563). Segundo a nossa autora

Fazer parte de gangues, pandillas, galeras ou quadrilhas, submetendo-se a seus rituais de iniciação e às exigências de participação em atividades criminosas colocou o antropólogo-participante em dilemas éticos insolúveis: para ser aceito por eles e entendê-los, o antropólogo tem de aceitar participar de suas atividades criminosas como parceiro, podendo ser julgado, condenado e preso como qualquer criminoso (idem, p. 564).

Inicialmente não considerávamos este problema em nossas escolhas metodológicas, pois, aparentemente não entendíamos que o nosso grupo de estudo se classificasse nessa categoria de gangues ou de quadrilhas. Estas entram nas nossas preocupações analíticas pelo fato de que as mesmas se alojam no bairro onde os nossos jovens viviam e tinham, de certa forma, contato com esses grupos. A necessidade de mapear as suas ações e de conhecer alguns de seus procedimentos de persuasão e de assédio tinha muito mais um sentido analítico, com vistas a conhecer o quanto desse mundo estava refletindo nas experiências de vida dos jovens entrevistados.

Entretanto, no exame de qualificação, um dos qualificadores, Windson de Oliveira chamou a atenção para os riscos de se investigar um campo de ação no qual os entrevistados e o pesquisador estavam sujeitos a situações que fugiam ao total controle do pensamento lógico. A investigação entrara em mundo cuja lógica escapava completamente da perspectiva da pesquisa. Ele pedia para que essa situação fosse considerada, de alguma forma, na tese, pois a pesquisa até ali apresentada mostrava que essa situação de risco fazia parte da experiência cotidiana dos jovens entrevistados.

Foi em função dessas observações que o pesquisador e o orientador concordaram em encontrar uma fundamentação para analisar os riscos apontados pela leitura crítica do qualificador. Alba Zaluar (2009), sem dúvida, foi a autora que mais nos forneceu elementos para embasar essa situação de risco. Com base em sua longa experiência com esse “campo minado”. Ela alerta que

Recolher material de campo que se baseia na possibilidade de adquiri-lo mediante a interação, o contato face a face, o olho no olho entre o “observador” e outro ser humano dotado de subjetividade — um dos sujeitos da pesquisa — tornava-se complicado, perigoso e cheio de surpresas (idem, p. 18).

Vê-se, nessa passagem, que a autora destaca que uma investigação com esse tipo de inserção em um campo com as características acima apresentadas exige, para análise, detalhes relativos às especificidades que existem em função dos tipos de conflitos que ali ocorrem e que possivelmente influenciam as pessoas que vivem ao seu redor. Ela apresenta com base nas suas experiências quais tipos de “surpresas” surgiram nas suas buscas de conhecimento.

Para quem estuda grupos à margem da lei, enfrentando a perseguição da polícia e da justiça, muitas armadilhas e perigos vão aparecer, a maior parte dos quais sem roteiro, sem expectativas já discutidas, sem um código claro de como se comportar para adquirir a confiança dos estudados sem ter que se tornar um criminoso como eles (idem)

Os elementos que a autora relaciona acima problematizam o pressuposto básico do método previsto para a familiarização com áreas que são desconhecidas pelo investigador. Por exemplo, os grupos que se alocam no Beco da Biqueira têm, em grande parte, um perfil muito próximo do acima traçado por Zaluar.

Os possíveis riscos que podem afetar quem estuda grupos dessa natureza, segundo a autora, aparecem, de forma inusitada, sem roteiro, sem expectativas discutidas e sem código de como se comportar para ser aceito “sem ter que se tornar criminoso”. Como fazer para que isso aconteça dessa forma?
Segundo Zaluar

Não há fórmulas para passar adiante. A arte de se relacionar e a criatividade em fazer as perguntas certas a pessoas certas não se aprende em textos acadêmicos, mas na experiência vivida, na atenção redobrada para “saber entrar” e “saber sair”, expressões nativas corriqueiras, principalmente nas vizinhanças dominadas por traficantes (op. cit)

De fato, não tínhamos nenhuma fórmula para seguir, mas detínhamos um conhecimento acumulado de nossa experiência na pesquisa de mestrado que, de comum acordo com o orientador, buscamos seguir e corrigir quando necessário para atender a especificidade do mundo perigoso que pela primeira vez estávamos enfrentando em termos de pesquisa.

Tínhamos, nos registros de nosso diário de campo, descrições dos procedimentos que adotamos para acessar o referido local porque queríamos conhecer um pouco das experiências de jovens que decidiram entrar para mundo do tráfico, embora esse não fosse o nosso objeto de estudo. Entretanto, os relatos ali colhidos ajudaram a entender tal fato, uma vez que os jovens da Família Marley conversavam sobre esse mundo perigoso.

A seguir apresentam-se as estratégias utilizadas para acessar o referido universo perigoso.

A entrada na biqueira não foi imediata. Levaram-se meses para conseguirmos acessá-la. Os jovens da Família Marley alegavam que não é qualquer um que consegue entrar naquele espaço. Precisava-se de autorização. Informaram-me que eu deveria procurar um “Tio”³⁰, talvez ele pudesse me ajudar.

Tio Manuel trabalhava no projeto Fica Vivo. Ao encontrá-lo descobri que ele tinha sido, também, oficinairo de percussão no Programa Mais Educação³¹ na escola em que eu trabalhava. Lembrou-se de mim e conversamos por um bom tempo, me contando um pouco de sua história. Aos doze anos começou a assaltar com um grupo de jovens no centro de contagem. Roubavam bolsas, dinheiro, o que tivesse à deriva eles pegavam. Iniciou a entrada no tráfico com treze anos, através de um amigo na escola. Começou a usar maconha e a vender. Aos quinze anos assumiu um dos comandos da biqueira. Ficou até os dezesseis anos, quando foi participar do Programa Fica Vivo. Aprendeu o ofício de percussão foi convidado por algumas escolas da região para ensinar esse ofício no Programa Mais Educação. Assim, aos poucos, foi se desvencilhando do mundo do tráfico e assumindo a função de articulador comunitário no referido programa.

Conversei com ele sobre os objetivos do meu projeto. Disse-lhe que o interesse de minha pesquisa não era, a priori, entrar para esse universo. Mas como aquele espaço fazia parte da vivência dos jovens que pesquiso, era levado a conhecer, também, essa realidade.

No início “Tio” Manuel ficou meio arredio, dizendo que não seria fácil conseguir e que seria perigoso eu entrar na biqueira.

³⁰ Título de honraria para quem consegue sair do tráfico, sem deixar suas guerras inacabadas. Segundo esses jovens, entrar no tráfico é fácil, o difícil é sair. Pois quando um jovem entra no tráfico, ele já declara guerra com outro grupo rival. Assim, o “Tio” é aquele que conseguiu encerrar suas guerras e decidiu sair do tráfico.

³¹ Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, construído como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Como, de fato, não foi simples conseguir a liberação com os traficantes na biqueira. O “Tio” Manuel foi sozinho e, segundo as suas informações foi preciso muita conversa e insistência para a liberação.

Após a nossa conversa inicial, demorou aproximadamente três semanas para que houvesse uma resposta positiva sobre minha entrada na biqueira. O que foi liberado, de início, foi uma conversa com um dos patrões para que ele pudesse avaliar se seria viável ou não a minha presença nesse espaço.

Assim, durante a semana, mais precisamente, em uma quinta feira, no mês de fevereiro, fomos em direção à biqueira. Foi o primeiro contato que tive na rua onde fica a biqueira. O “Tio” Manuel me passou as primeiras instruções na forma que deveria abordar os jovens”:

A - fazer somente uma entrevista por dia. Segundo ele, não pode haver confusão ou troca de nomes, sobretudo, confundir nomes de integrantes de gangues rivais.

B - ter que mostrar segurança, pois as entrevistas precisam ser feitas olhando no olho.

Após essas orientações de “Tio” Manuel, lembrei que a pesquisa pretendia entrevistar sujeitos envolvidos na cultura desviante. O desafio era como convencê-los de que o pesquisador era, pelo menos, alguém confiável. Os moldes da proposta definida por Oliveira (2000) de que o diálogo que o pesquisador necessita investir na sua relação com os atores desviantes, deveria se caracterizar, fundamentalmente, pelo prisma da igualdade, da naturalidade e, conseqüentemente, da confiabilidade. Após as reflexões de Alba Zaluar feitas sobre esses procedimentos, pode-se dizer que a proposta de Oliveira cai por terra. Que sentido teria propor que se adote um prisma de igualdade e de naturalidade em relação aos atores desviantes? Imagina-se que o pesquisador-entrevistador se inseriria igualmente com o entrevistado ao ponto de se tornar um traficante como ele? A naturalidade proposta por Oliveira pressupõem que se entenda a organização do crime e do tráfico como algo que faz parte da natureza humana?

Tanto o primeiro quanto o segundo pressupostos fazem parte de um passado longínquo cujos procedimentos metodológicos não faziam distinções adequadas sobre em que contextos aplicá-los. Hoje, como vimos acima, experiências de importantes pesquisadores que trabalham com o tema da

criminalidade mostram que essas ideias são equivocadas e completamente inadequadas para o assunto.

Mas isso não alterou ainda de forma significativa o imaginário dos pesquisadores que transferem modelos de um campo de estudo para outro de forma acrítica

A ideia, que perdurou muito tempo, que considerava redundante a apresentação das categorias que Oliveira sustenta em sua formulação, acreditando-se que qualquer pesquisa etnográfica parte e se desenvolve com os pressupostos da igualdade, da naturalidade e da confiabilidade, não se aplica na sua totalidade quando voltada à questão da criminalidade. No lugar de ver nela redundância, é mais adequado buscar um outro modelo que seja mais coerente com os objetos de estudo, fazendo uma leitura mais crítica da suposta universalidade desses modelos.

Em geral a falta de conhecimento sobre esse mundo leva a se construir ideias quase que idílicas sobre o mundo em que vivem. Em nossa busca de dados, encontramos declarações que acreditam que se os sujeitos que estão envolvidos no mundo crime forem convencidos de que o pesquisador não é nenhum “X9”, nenhum “fofoqueiro” e que as relações entre pesquisador e pesquisado se assentam em um processo de naturalidade, em que as conversas ficam mais livres, o acesso a lugares passa a ser liberado e a pesquisa etnográfica começa a ganhar materiais consistentes, em suas coletas de dados. Por último, acredita-se que a confiabilidade é a certeza de que o pesquisador está seguro em um contexto onde a violência é algo prioritário

Outro aspecto relacionado ao perigo sustentado por Alba Zaluar e também de autores que têm ampla experiência na área da criminalidade urbana é de como ele será visto pelo outro considerado desviante. Este, ao ser apresentado para o pesquisador e iniciar um diálogo com ele, não esquecerá em momento nenhum que o “outro” não é somente um desconhecido, mas, sobretudo, um possível informante em potencial.

A diferença de concepção sobre o que se entende pelo termo informante, no mundo acadêmico, e o que esse tema significa no mundo do crime não pode ser tratada de forma simplista. Informantes de pesquisa supostamente são concebidos para ajudar na construção de um conhecimento que está em transformação. Já no mundo do crime, esse conceito é uma muito mais uma gíria

policial que os pesquisadores nem sempre dominam a sua dimensão. Esta tem uma conotação muito clara para quem atua nesse contexto criminal. O informante pode ser aquele que ajudará a desmantelar ou fortalecer um esquema montado para controlar o tráfico de drogas e de armas naquela região. Neste sentido, o informante pode ser aquele indivíduo que atua tanto do lado dos que alimentam as ações criminosas quanto do lado daqueles que a combatem.

O grande problema, como lembra Zaluar, é que os pesquisadores não têm nenhum controle sobre isso e pouco conhecem sobre as estratégias que são utilizadas para controlar as informações que lhes são repassadas.

Por exemplo, ela mostra que na fala do informante

As mentiras são tão mais comuns quanto mais envolvidos eles estejam em atividades ilegais e clandestinas, as quais gostariam de manter longe do conhecimento da polícia e até mesmo da própria família, de vizinhos e colegas (ZALUAR, op. cit. p. 571).

E quem garante que não escondem também dos pesquisadores curiosos? Zaluar declara que na sua própria experiência de pesquisa vivenciou essas mentiras.

nas primeiras entrevistas, feitas ainda ingenuamente por mim, a relação entre o falante e o ato da sua fala estava longe da sinceridade e eu nem percebia isto. A descoberta de que mentiam para mim foi possível porque me fiz acompanhar, desde as pesquisas no final dos anos 1980, por assistentes de pesquisa, jovens estudantes universitários moradores do local e que conheciam alguns dos personagens da marginalidade desde crianças. Eles foram meus guias e mediadores, antes de se tornarem assistentes de pesquisa e realizarem entrevistas, segundo o roteiro e a rede de entrevistados previamente planejados (ZALUAR, op. cit. p.26).

No nosso caso, além de só termos dois entrevistados que se enquadravam no tipo desviante dos acima descritos, não contávamos com esse arsenal de pesquisa que Zaluar apresenta, com assistentes de pesquisa que atuaram até como entrevistadores. Mas, tivemos a sorte de contar com Tio Manuel que nos acompanhou na entrevista e por conhecer tanto as situações sobre as quais buscávamos informações, quanto à trajetória dos dois jovens que se encontravam naquela situação, facilitou muito o desenvolvimento dessa fase da coleta de dados. Aliás, ele nos acompanhou nestas entrevistas. Seguiu-se

aqui a mesma lógica da entrevista semipadronizada. Mas as questões se diferenciaram totalmente.

Eram dois jovens maiores de idade que consentiram em responder as questões desde que suas identidades não fossem reveladas. Ambos trabalham no tráfico. No roteiro de entrevista haviam os seguintes blocos de questões;

- Como alguém começa a se envolver no mundo do tráfico. Que idade eles tinham quando isso aconteceu?
- Como funcionam as regras dentro desse mundo? O que acontece com alguém que fica devendo a mercadoria levada para a venda? Como começou a guerra com as outras bancas que disputam no campo?
- Como vocês explicam a presença de um grande número de mulheres na biqueira?
- Vocês tem regras e normas a cumprir, quem as elabora?
- O que para vocês significa um crime? Tem algum castigo para quem o sistema expulsa?
- Tem pessoas responsáveis pelo recebimento da droga? E pelo recebimento do dinheiro ganho com a venda?
- Quanto os vendedores ganham? O que acontece se os vendedores não conseguem vender suficientemente o produto ou então perdem a carga.
- Vocês confiam uns nos outros? A escola ajudou em alguma coisa?
- Sonha em sair do tráfico?

Finalizando os procedimentos metodológicos, vale ressaltar que mesmo não tendo focado na organização do tráfico de drogas, vimos que se quiséssemos compreender a dinâmica estabelecida pelos jovens que fizeram parte desse nosso estudo, teríamos que buscar algumas informações de pesquisadores brasileiros que já teriam penetrado o mundo do crime em seus estudos para ver como eles haviam resolvido, principalmente, as questões éticas. Por que?

Os nossos jovens circulavam em territórios dominados por essas organizações, como ressalta Alba Zaluar (op. cit.), o tráfico, hoje, tem à sua disposição “inúmeros estabelecimentos legais, registrados legalmente, de lazer e de boemia, além de várias favelas serem dominadas por eles, que são frequentados por um público diversificado socialmente e ampliado”. Ou seja, essas organizações estão muito mais disseminadas do que se pode imaginar.

Os cuidados que tivemos na coleta de dados seguiram as “preocupações” que Alba Zaluar manteve em seus mais de 25 anos de pesquisas nessa área, a saber: focar nos processos sociais objetivos, sem nos preocupar com nomes de pessoas, principalmente aquelas envolvidas na gestão da distribuição das drogas ilegais. O que foi importante nessa coleta foi conhecer nos jovens estudados os aspectos subjetivos que os orientavam nesse mundo no qual eles transitavam sem necessariamente mergulharem no mundo do crime, tal como os profissionais da sua escola imaginavam que eles tivessem feito.

Com essa perspectiva seguimos à risca a ética que um pesquisador obrigatoriamente tem que ter em uma pesquisa científica. Todos os dados que trouxemos para essa tese surgem da interação social entre o pesquisador e os sujeitos que se dispuseram a conversar conosco, cujo o uso será exclusivo para a presente pesquisa que tem como foco contribuir para área da Educação.

Nosso interesse era conhecer os valores que esses jovens, que convivem em contextos interseccionados com o tráfico de drogas, aprendem e quais impactos tais valores têm tido na sua formação escolar, que aprendizagem eles poderiam estar trocando com os agentes escolares para que se reduzisse os estigmas, dos quais, em geral, são vítimas por desconhecimento de suas experiências pessoais e grupais. Qual lição essa vivência poderia trazer para se pensar os processos de socialização no mundo contemporâneo

Dito isso, passa-se à apresentação e análise dos dados

Capítulo 3: Percursos da pesquisa: Diário de campo

A imersão exploratória no campo de pesquisa possibilitou, por um lado, a construção do objeto da presente pesquisa e, por outro, a percepção que era necessário adentrar em espaços que não compunham diretamente a instituição escolar. Ou seja, foi necessário expandir o campo de análise, buscou-se, assim, traçar os mesmo trajetos e lugares que, frequentemente, eram utilizados pelos jovens em questão. Assim, o primeiro encontro, o primeiro conflito e o processo de aceitação entre pesquisador e pesquisados, são partes fundamentais para o entendimento e para as análises dos dados que serão apresentados nos capítulos seguintes.

3.1– A escolha do nome fictício “Escola Chai”

Na tentativa de caracterizar a escola pesquisada com um nome fictício, por questões éticas, a presente tese utilizou um termo frequentemente pronunciado pelos jovens participantes da pesquisa. Em várias situações no campo, eles utilizavam o termo *Chai*, referindo algum momento em que a situação vivenciada por eles pudesse estar “embaçada” ou perigosa. Assim, utilizaremos o nome *Escola Chai* para referir-se à instituição escolar investigada.

3.2- Escola Chai na perspectiva dos atores que nela atuam

Depoimentos e falas de professores e moradores que se localizam perto da escola, evidenciaram que ela surgiu no final da década de 1980, mais precisamente, em 1988, da luta das lideranças da comunidade local. A escola fez parte de um movimento de crescimento da população, onde a comunidade e o comércio estavam crescendo, mas não tinha um número de escolas suficientes para atender a demanda dos alunos.

Construída sobre um campo de futebol, localizado em um bairro de Contagem-MG, atende, atualmente, 1200 estudantes divididos pelos três turnos, oferecendo o ensino fundamental e ensino médio. A escola contém no total

dezoito salas de aula, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala dos professores, uma quadra poliesportiva, uma cantina, uma sala de pedagogas, sala de direção e a secretaria.

3.3– Explorando o espaço

Após conversas e negociações com o Diretor, fui, mais precisamente, em uma tarde de quarta-feira, curioso para conhecer o ambiente, que tanto me intrigou. Fui com a intenção de explorar, nesse instante, o espaço que me interessou como pesquisador. Nesse primeiro dia, apesar dos alunos estudarem na parte da noite, cheguei na escola mais cedo com o intuito de conversar com o diretor, com os funcionários e compreender ainda que de uma forma superficial a dinâmica da escola. Decidi ir de carro, pois a escola na qual eu lecionava, mesmo estando no mesmo bairro da escola a ser investigada, localizava-se distante da mesma.

3.4 - Retrato etnográfico da escola em questão

Era um dia quente, céu aberto e com poucas nuvens. Ao chegar à escola a primeira impressão que tive era estar me aproximando de um presídio. Muros altos, concertinas por todo lado e um portão enorme sendo “esmurrado” por uma senhora. Estacionei o carro perto desse portão, me aproximei dessa senhora e questionei se ninguém havia atendido, pois também tinha o interesse de entrar dentro da escola. Olhei no entorno da instituição e pude observar uma igreja católica, onde, naquele momento, tinha algumas mães em frente da mesma esperando seus filhos saírem da escola.

Pedi licença à senhora, e pessoalmente bati no portão, tentando adentrar nesse ambiente. A campainha estava estragada, assim, era necessário bater com muita força para que eles escutassem. Bati no portão umas cinco vezes até que um funcionário abrisse-o. Ao me apresentar, dizendo que era pesquisador e professor da região, esse muito “gentilmente” me direcionou a um corredor que

me levaria para a secretaria. Ainda não era a escola propriamente dita, estava em um espaço que esse funcionário chamou de “peneira”. Nesse espaço, é selecionado quem pode ter acesso aos outros espaços do ambiente escolar. Apresentei-me à secretária que pediu que eu batesse em um outro portão ao lado direito, também fechado por um grande cadeado. Perto desse portão estava um cachorro, adotado pelos funcionários da escola, latindo muito, perguntei se não tinha perigo me aproximar dele. A funcionaria afirmou, em um tom irônico, que ele ajuda muito no tratamento com a comunidade, que segundo ela, é muito difícil. Bati no portão e outro funcionário abriu, permitindo a minha entrada, que se deu pelo estacionamento. Questionei se essa era a entrada principal e esse disse que não, mas como eu não era responsável por um aluno e nem morador da comunidade, poderia entrar em uma passagem não muito tumultuada.

Dentro do ambiente escolar, achei curioso o fato de não haver uma separação clara entre o estacionamento dos carros dos funcionários e o pátio onde os jovens estudantes trafegam, principalmente no horário do recreio. O funcionário vendo o meu interesse, logo comentou que não é raro escutar professores reclamando que seus carros foram arranhados na escola. Passando pelo estacionamento, chegamos à parte central da escola, onde contém um grande pátio cheio de bancos e cadeiras que os estudantes utilizam no horário do recreio ou em outros momentos quando estão fora de sala de aula. Nesse pátio encontra-se a cantina onde os estudantes merendam e uma escada que leva para as salas de aula. Ao redor desse pátio estão as salas de aula do primeiro andar e as salas da supervisão e direção. A escola é composta por dezoito salas de aula, sendo que nove estão no segundo andar e nove no primeiro. A quadra de esportes se localiza no fundo da escola, também separada por um portão de grades, onde somente o professor de educação física e o diretor têm a chave.

O referido funcionário me levou até a sala da direção que, por sinal, estava atendendo e resolvendo uma briga de alunos ocorrida durante a aula de educação física.

3.5– Passo primeiro: encontro com o gestor na escola

Após essa resolução (da briga entre os alunos), me apresentei e comecei a conversar, com ele, sobre as minhas expectativas e sobre a construção do meu objeto de pesquisa. Ficamos um tempo conversando, sobre a região onde a escola está inserida, sobre os problemas das escolas públicas e sobre, de forma específica, a escola que tinha o interesse de pesquisar. Nessa conversa preliminar era nítido o desconforto do referido diretor com o clima escolar em que estava inserido. Na realidade, não tivemos uma conversa “olho no olho”, ao contrário, a todo instante ficava olhando pela janela ou pela porta de sua sala, observando os alunos nos corredores da escola. Em uma situação específica, a nossa conversa foi interrompida para chamar a atenção de estudantes que estavam gritando nos corredores. Como pesquisador curioso, fui ao seu encontro dessa situação para observar como o diretor iria agir. A grosso modo, apenas confirmou uma das minhas hipóteses, em relação ao clima escolar daquela instituição, ou seja, não existe um trabalho específico, no que se refere à abordagem aos alunos. Gritos e mais gritos foram escutados por todos os cantos da escola. Funcionários apareceram para ver o que estava acontecendo. No entanto, depois de um tempo frequentando a escola, pude observar que esse fato apenas representava mais um, frente a tantos outros gritos rotineiros que eram direcionados aos alunos. Esses, por outro lado, em muitas ocasiões também gritavam e enfrentavam o diretor e as suas várias atitudes ríspidas.

Pude observar em outros momentos no campo, que a escola trabalha cotidianamente comunicando a patrulha escolar, chamando os pais dos alunos “indisciplinados” e distribuindo “suspensão” para eles. Segundo o diretor, já foi notificado pela Secretaria da Educação, no entanto, segundo ele, não tem outro jeito de trabalhar e de deixar a escola funcionando, se não for agindo assim.

Após resolver o problema – suspendendo os estudantes das aulas por três dias – com os alunos que estavam gritando nos corredores, ainda ficamos conversando um pouco mais, esperando o turno da noite iniciar e o questionei se há na escola um trabalho específico com os jovens que são relatados nas reuniões do Consesc. Nesse momento, o diretor encerrou a conversa dizendo que eles não são alunos, são marginais e que a única solução é a polícia. Ficou agitado com a minha pergunta, se levantou e disse que não poderia mais

conversar comigo, porque tinha outras tarefas a serem cumpridas. Observei uma certa rejeição ao falar sobre esses alunos. A primeira impressão que tive durante o contato com o diretor na escola, foi uma tentativa, quase missionária, de sua gestão, de expulsar esses alunos do ambiente da instituição escolar.

Com o fim prematuro da conversa, fiquei com a sensação de ter mexido na ferida do diretor, na verdade, tive a certeza de que esses jovens que tanto são relatados nas reuniões do Consesc, não são considerados integrantes dessa escola, principalmente, por essa direção. A princípio, na construção do objeto de pesquisa, tinha claro que não iria adentrar ao espaço escolar para estar ciente se havia ou não estigmas e rótulos direcionados aos estudantes. Essa informação já estava nítida nas falas do diretor e no cotidiano das relações que eram estabelecidas nesse ambiente.

3.6- Passo segundo: o primeiro contato com os jovens investigados

Assim, fiquei esperando o turno da noite iniciar e fui aos poucos me aproximando de alguns funcionários que estavam limpando a escola, com o intuito de conhecer um pouco mais aquela realidade. Observei que a escola estava limpa, eles estavam acabando de limpá-la para receber o terceiro turno. Falaram, em uma conversa informal, que o grande problema que percebem naquela escola eram as drogas e a falta de interesse dos estudantes.

Anoiteceu, já estava dentro da escola, o sinal bateu, muitos alunos foram entrando, no entanto, achei importante observar a movimentação do lado de fora. Ao sair do interior da escola e me encontrar no portão da saída, os olhares dos estudantes que estavam nesse espaço voltaram-se para mim: será que é um novo professor? Estava sendo observado também, como um objeto estranho daquela rotina que tinham. Quem era essa pessoa? Polícia? Professor? Vendedor? Escutei de tudo, até que um aluno aproximou de mim e questionou a minha presença na escola. Disse que era pesquisador e que gostaria de conhecer um pouco sobre os estudantes. Nesse momento de uma interação inicial, fui observando que muitos dos estudantes que ali adentravam para o interior da escola não estavam uniformizados. Na realidade, o funcionário que ali estava para controlar a entrada desses estudantes, me informou que é difícil ter

o controle de quem entra e sai no turno da noite. Percebi que muitos alunos estavam utilizando blusas do músico Bob Marley. Nessa ocasião, comentei com um funcionário da escola que, na verdade, parecia que o uniforme “correto” era as blusas de Bob Marley, pelo número alto de estudantes que estavam utilizando. Fiquei curioso com essa adesão de muitos jovens em utilizar as blusas de referido cantor. Era muito pequeno o número de estudantes que utilizava o uniforme instituído pela escola. Isso facilitava a entrada de jovens que não eram alunos matriculados na escola.

Nesse primeiro dia de contato com essa realidade escolar, pude observar, sobretudo, no horário do recreio, a presença muitos jovens (não estudantes da escola) namorando nos vários espaços da escola. Era extremamente natural aquela situação, ninguém os incomodava, ficaram durante o recreio todo e quando esse terminou, foram para parte de trás da escola e pularam o muro.

Na verdade, o que não era natural era a minha presença naquele ambiente. Ainda durante o recreio, no pátio, era comum olhares e comentários sobre a minha permanência naquele espaço. Fiquei nesse momento desconfortado com a situação, parecia que a minha presença não era bem vista pelos alunos. Novamente fui questionado: *é policial? É professor?* Alguns jovens, que eu não sabia se eram alunos, pois estavam sem uniformes, chegaram perto de mim e ficaram me perguntando sobre a minha permanência naquele ambiente. O sinal tocou, fiquei um pouco aliviado, porque achei que iria acabar a sabatina, fui para a sala do diretor e esse me levou para a sala dos professores. Apresentou-me a eles, disse que a minha intenção era de desenvolver uma pesquisa na escola, e escutei um sonoro quase ensaiado: *ô coitado!!* Alguns professores me chamaram após a minha breve apresentação para me aconselhar aos cuidados que eu deveria ter em relação a alguns jovens, que, segundo eles, eram traficantes. No pouco tempo em que fiquei com os professores, pude observar a naturalidade que os rótulos em relação aos jovens estudantes vão surgindo nos discursos docentes. Ora chamados de marginais; ora de traficantes; ora de perigosos. Não percebia, em primeiro lugar, nenhum remorso ou cautela em direcionar esses rótulos, ao contrário, faziam isso com muita naturalidade. Em segundo lugar, ainda não tinha clareza, naquele momento, das origens e dos usos conscientes desses rótulos. Mesmo tendo como objetivo primário naquele momento conhecer os jovens que o diretor tanto

explicitava nas reuniões do Consesc, aquele primeiro contato com os professores pode me mostrar a necessidade de ampliar as minhas observações também em suas atitudes e falas, uma vez, que a primeira impressão que tive, foi que a sala dos professores era a grande “fábrica” de estigmas e rótulos direcionados aos jovens estudantes naquele ambiente escolar.

Como já disse, não fiquei muito tempo na sala dos professores, pois minha intenção naquele momento era de conhecer quem era os alunos que o diretor explicitava nas reuniões do Consesc. Quando saímos da sala dos professores, os alunos estavam indo em direção às salas de aula, o recreio tinha acabado, houve uma gritaria, parecia uma briga, o diretor correu até o local, mas não era nada de grave, só brincadeiras entre os jovens. Observei ele chamando um estudante, sem uniforme, negro, alto, que estava segurando um cigarro na mão, mas não estava fumando ainda. O diretor pediu que ele guardasse o cigarro, mas ele não guardou. Vi ele novamente perguntando a ele sobre outros estudantes, esse apontou para o espaço do estacionamento. O diretor resmungou, vinha em minha direção falando sozinho e reclamando desses alunos. Levou-me para a parte do estacionamento, e quando chegamos lá, tinha um grupo de jovens sentados perto do muro que dava para o portão de saída. O diretor chegou perto deles, chamou a atenção, pois o sinal já havia batido e mesmo assim, eles não tinham saído desse espaço. Recolheu o refrigerante que estavam bebendo e me apresentou de forma superficial: *São eles!*

Não poderia ter um jeito pior para me apresentar a esses jovens. Tive a sensação que eles, nesse primeiro momento, se pudessem me fuzilar, iriam fazer sem nenhum problema. O diretor saiu de perto, disse alto para eles, que depois dessa conversa comigo, era para voltar para sala. Eles riram, fiquei calado, com certeza, a partir dessa intermediação desastrosa do diretor, fiquei um pouco sem reação e eles, em contrapartida, também não falaram nada. Eu tinha que pensar sobre como iniciar essa conversa, tinha que ser rápido, pois eles não tinham muito tempo comigo, até que um dos integrantes do grupo me questionou: *quem é você?*

3.7 - A resposta: auto retrato

Afirmar que era pesquisador e que meu interesse era conhecer e compreender a dinâmica dos jovens naquela escola. Um outro estudante me questionou se eu era professor de uma escola da região. Fiquei meio desconcertado com a pergunta, mas respondi com uma outra questão: Por que você acha que trabalho em uma escola do bairro? A resposta foi contundente, ele somente apontou para minha blusa. Eu estava usando uma camisa de uma festa que teve na escola. Se não bastasse a intervenção do diretor, que não me ajudou muito nesse primeiro contato, não tive o cuidado ou talvez a sensibilidade de analisar também o tipo de vestimenta que deveria usar nas pesquisas de campo. A escola em que trabalhava se localizava no que os moradores chamam de Lado B. Os jovens que nesse momento tentava iniciar um diálogo, fazem parte da região Lado A. Os jovens dessas duas regiões são declarados rivais. Na realidade, eles evitam frequentar as regiões que fazem oposição aos seus grupos. Assim, eu tinha algo a meu desfavor, eu frequentava e trabalhava em uma região que eles não gostavam, mais do que isso, eram hostis aos jovens que moravam nessa região.

Percebi naquele momento que a minha posição como professor estava interferindo diretamente no contato com os jovens participantes da pesquisa.

3.8– Um dia com os professores

No outro dia, após o contato inicial – que considerei desastroso – com os jovens “apresentados” pelo gestor escolar, decidi me aproximar dos docentes, pois achei bastante curioso as posturas e a forma de falar dos mesmos em relação aos estudantes. Nesse dia, fiquei o tempo todo na sala dos professores, conversei com eles sobre assuntos que também faziam parte de meu universo como professor, uma vez que também lecionava nessa região. Fiquei a maior parte do tempo com os professores que, nesse dia, não entravam em sala de aula, estavam cumprindo o que chamaram de “TP”, ou seja, o *tempo de planejamento de aula*. Nessas ocasiões, não entram em sala de aula e ficam preparando projetos e planejando aulas. No entanto, pude observar que boa parte desse tempo, ao invés da preparação de aulas e projetos, ficavam discursando sobre os alunos “problemáticos” da escola. Me mostraram um

caderno de anotações coletivo, em que os professores utilizam para anotar os nomes dos alunos que, frequentemente, apresentam comportamentos considerados desviantes na escola.

Nessa ocasião, achei curioso o comportamento, sobretudo, dos professores de matemática e biologia, no qual utilizavam esse caderno para me apontar os alunos que, segundo eles, faziam parte do mundo criminoso. A grosso modo, afirmavam que os estudantes eram traficantes e assassinos. Os indaguei sobre a certeza de tais acusações e o fato que me chamou atenção, foi a resposta: *“outros alunos nos contam”*. Quando afirmamos acima que a sala dos professores se constitui como a *“fabrica dos rótulos e estigmas”* estamos dizendo que é nesse espaço que tais estigmas e rótulos se tornam naturais e legítimos. Nas duas primeiras horas do turno da noite em que fiquei conversando com os professores, apenas foi possível escutar críticas e rótulos direcionados aos jovens alunos. Desse modo, não pude observar nenhuma tentativa de minimizar os conflitos em que esses jovens se inserem. Ao contrário, apenas constatei a mesma prática e discurso em que o diretor se situava, isto é, expulsar esses jovens do ambiente escolar.

O sinal do recreio bateu, o barulho dos alunos saindo da sala aumentava, gritos eram escutados. A porta da sala dos professores foi aberta, os docentes foram entrando. No entanto, algo não estava normal, três professores chegaram abraçando uma professora. Essa, chega chorando, sendo acolhida pelos demais professores. Eu, ao contrário, permaneço sentado e observando toda aquela situação. Após alguns minutos, a professora mais calma, relata o acontecido que a fez chorar. Segundo ela, advertiu um estudante por estar saindo de sala sem a sua permissão. Esse, por sua vez, a ameaçou e disse que deveria ter cuidado ao falar com ele. O fato relatado pela professora foi o estopim para que o diretor fosse chamado para dar uma posição do caso. A sala dos professores ficou agitada, o diretor entrou, pediu calma, todos os professores ficaram agitados, mas, o professor de matemática se levantou e pediu a palavra. Contou todo o caso novamente e pediu que o diretor expulsasse o estudante em questão. Começaram uma discussão, em que o diretor afirmava que estava fazendo o possível para isso, no entanto, existiam “leis” que atrapalhavam as suas investidas. Nessa ocasião, não observei nenhuma tentativa de resolução do problema que não fosse a expulsão do jovem. Não propuseram nenhum trabalho

com esse estudante. A fala única era a tentativa de retirar esse estudante do ambiente escolar. E o curioso era a justificativa: *é marginal e perigoso*.

O sinal bateu, referindo ao fim do recreio, mas os professores ficaram ainda um tempo na sala debatendo sobre o caso. O diretor insistiu para que os docentes voltassem para a sala de aula. A escola voltou a ter um pouco mais de silêncio. A professora que se envolveu com o ocorrido não voltou para a sala de aula, ficou na sala dos professores.

Após uns minutos, me aproximei dela e me apresentei, afirmando que também era professor e sabia de todos os obstáculos que são enfrentados pela classe no dia a dia. Começamos a conversar, no entanto, fomos interrompidos pelo diretor que a chamou em sua sala. Me levantei, queria saber qual seria a atitude do diretor frente a esse problema. No entanto, o diretor a chamou para avisar que o estudante não estava mais na escola, e que já tinha chamado a polícia militar para fazer o boletim de ocorrência.

Saíram da sala da direção, foram para o corredor, tentei ficar próximo deles para observar a conversa e o direcionamento do problema enfrentado pela professora. Perto do estacionamento, visualizo os policiais chegando ao interior da escola, esses aproximaram da gente, cumprimentaram o diretor, a professora e eu. Ao irem para a sala da direção, escuto o diretor com um dos policiais: *quando você irá prender esse vagabundo?*

3.9- Uma semana depois

Na semana seguinte em que iniciei esse trabalho exploratório, após o primeiro contato “desastroso”, quando tentava me aproximar dos jovens, eles saíam de perto, se separavam. Principalmente, no horário do recreio, não permitiam que eu me aproximasse. Ficavam em uma parte do estacionamento que continha pouca iluminação. Quando percebiam que eu ou outra pessoa, mais precisamente, funcionários da escola se aproximavam, se separavam, não deixando que a gente tivesse algum tipo de contato com o grupo.

Mesmo estando com muita vontade de me aproximar desses jovens e compreender suas percepções e ações no ambiente escolar, comecei a deixar as coisas acontecerem de forma natural. Nas semanas que se seguiram parei

de procurá-los de forma exaustiva, parei de ficar tentando conversar e comecei a me relacionar com os outros estudantes. Ficava no recreio conversando com eles, contava casos, ajudava em alguns conteúdos e atividades. Lanchava também com os professores, ficávamos falando de escola, etc. Tinha a ciência que também estava sendo observado, mas aos poucos a minha presença na escola estava se transformando em algo natural, alguns alunos quando me viam, paravam para cumprimentar e conversar. Como afirma Angrosino (2009, p. 65), a observação etnográfica é um processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento nas atividades cotidianas ou rotineiras de quem participa no cenário da pesquisa.

Esse processo de aprendizagem tanto se refere ao pesquisador quanto ao observado, uma vez que é ingenuidade o pesquisador imaginar que o processo inverso também não aconteça, ou seja, do observado se transformar em observador. Em meados de julho de 2013, o diretor me convidou para comparecer na escola em um determinado sábado, pois seriam as apresentações culturais das oficinas do programa Escola Aberta. As apresentações aconteceram no período da manhã, tiveram apresentações musicais e apresentações de objetos criados nas oficinas da Escola aberta. Esse dia foi especial para mim, como pesquisador, justamente, porque acredito ser esse dia o marco inicial da relação que teria com os jovens pesquisados. Após o evento, um número de trinta jovens foi para quadra jogar futebol. Fui convidado por um estudante da escola a ir para quadra com eles. Dentre esses estudantes, estavam boa parte do grupo de jovens que tentava me aproximar. Joguei futebol com eles até no início da tarde. Nesse meio tempo, ficávamos conversando sobre futebol, sobre o campeonato brasileiro, etc. Foi, sem dúvida, um momento importante, para que eu pudesse me aproximar desses jovens.

Das relações que foram estabelecidas dentro da escola, comecei a me aproximar e tentar acompanhá-los, sobretudo, nas relações que eram estabelecidas dentro da escola. Minha presença, aos poucos não era vista com tanto estranhamento, conseguia me aproximar, cumprimentávamos durante o recreio, em alguns momentos conseguia até sentar com eles, no estacionamento (espaço da escola onde ficavam). Tínhamos algumas atividades em comum, que contribuíram para a aproximação. A primeira refere-se ao baralho, em particular, ao jogo de truco. Vários dias da semana ficávamos após o término das aulas,

jogando na praça em frente à escola, várias partidas “animadas” de truco. A segunda refere-se ao futebol (como já explicitado), quando não tínhamos longos debates sobre as performances dos times mineiros no campeonato brasileiro, utilizávamos o programa Escola Aberta, nos finais de semana, para jogarmos futebol. Como nos lembra o pesquisador Heraldo Viana (2012, p. 23), é de práxis que o pesquisador reflita sobre a forma que irá se relacionar com os sujeitos investigados. Desse modo, essas duas atividades me proporcionaram a entrada no cotidiano das relações sociais desses jovens. Quando se propõe objetivar os comportamentos desviantes em uma pesquisa científica, a observação participante, tanto explicitada pela tradição etnográfica é o instrumento indispensável e fundamental para a aproximação do pesquisador com o objeto em questão.

3.10– O Beco da Biqueira: entrada do “Tio” Manuel³² e a descoberta da Biqueira

Fui me aproximando cada vez mais desses jovens. Assim, ainda no ano de 2013 comecei a acompanhar o grupo de jovens estudantes, nas relações que eram estabelecidas no lado de fora da escola. Principalmente nos finais de semana, após o futebol ficávamos ainda um tempo conversando sobre futebol e às vezes sobre a escola também. Mesmo sabendo que minha intenção era de coletar dados (eu estava ali como pesquisador), a minha interação com eles estava mais natural, pelo menos me passava essa impressão nos momentos que ficava com eles. Comecei a deixar o carro perto da escola onde trabalhava e ia a pé até a escola que os jovens estudavam. Iniciei esse processo, sobretudo, na intenção de compreender, não somente a dinâmica do bairro, mas também os trajetos que esses jovens faziam na sua região.

Era um sábado, mais precisamente, o segundo sábado de agosto, quando decidi, pela primeira vez, que iria chegar a pé na escola. Fui andando observando também a movimentação dos moradores, do comércio e de todos que estavam fazendo parte daquela minha observação. Não era muito perto da

³² Para preservar a imagem do participante da pesquisa, utilizaremos o nome fictício de Manuel.

escola onde trabalhava, mas foi importante a tentativa de fazer esse trajeto para conhecer um pouco da realidade daquela região. Após vários minutos andando, chego na região onde está localizada a escola, na realidade, a escola fica perto da entrada dessa região, chamada de Lado **A**. Segundo alguns moradores com os quais conversei informalmente na ida desse trajeto, o que separa essas duas regiões é uma praça de formato redondo, cheia de bancos, onde ficam, principalmente, idosos conversando o dia inteiro. A chegada nessa praça configura a mudança da região, ou seja, um outro território, situado em um mesmo bairro. Quando cheguei nessa praça, realmente, estava cheia de pessoas sentadas nos bancos e conversando. Também nessa praça tinha um vendedor de verduras, que ao mesmo tempo em que ficava conversando com os idosos que ali estavam, vendia suas verduras aos moradores que ali passavam. Em volta dessa praça era o ponto principal do comércio dessa região. Tinha padaria, salão de beleza, açougue e supermercado. Era, sem dúvida, a parte mais movimentada do que os moradores chamam de Lado **A**. Ao passar dessa praça, virei à esquerda e subi uma rua enorme. Houve uma mudança de ritmo, uma rua sem muita movimentação, na realidade, constituída somente de casas e uma única loja que alugava ornamentação para festas infantis. As casas se caracterizavam por serem, na sua maioria, inacabadas e de um andar. Poucos moradores na rua, somente uma senhora lavando a calçada. Parece que todos que saem de casa, se encontram no entorno comercial da praça. Logo acima, ao chegar no final dessa rua, consigo visualizar um terreno grande é a escola que estou investigando. Muitos jovens na sua entrada. Estavam segurando o material que iria ser utilizado no futebol (coletes, apito, bola, chuteira, etc.). Perguntei se ninguém da escola tinha chegado. Informaram-me que a funcionaria iria demorar mais meia hora. Aproveitei e fui andar mais por aquela região, fui conhecer um pouco o entorno da escola. Atrás da escola existem também muitas casas, essas por sinal, já finalizadas e com uma característica diferente: muitas casas de dois andares. A impressão que tive era que esses moradores tinham uma condição financeira melhor. Essa parte de cima do bairro também tem um comércio, existe padaria, sacolão, salão de beleza, no entanto, não observei uma movimentação tão intensa como na parte de baixo do bairro. A escola abriu, fomos para a quadra nos divertimos. Após o futebol, ficávamos um grupo grande conversando sobre vários assuntos. Essa

rotina de pesquisador foi repetida por várias vezes, por vários sábados. Nesses encontros ficava intrigado com uma cena que se repetia várias vezes. Após o futebol, muitos jovens se despediam das pessoas que estavam conversando e falavam que ia “mexer” com “os caras” da biqueira. Iam em direção a uma rua estreita passavam por uma pequena praça e desciam, perdendo eles de vista. Questionei esses jovens que biqueira é essa. Informaram-me que era o lugar onde seus amigos ficavam vendendo drogas. Relataram em algumas ocasiões que quase todos os dias eles vão nessa biqueira. São jovens conhecidos de infância, mas que escolheram entrar por esse caminho. Se minha intenção era conhecer também as relações que esses jovens mantinham fora da escola, eu deveria também conhecer essa realidade.

O fato de se encontrar em um “*mundo invisível*”, onde as interações muitas vezes acontecem nas entrelinhas de um olhar, nas metáforas de uma fala, já pressupõe uma abertura desses sujeitos desviantes para o diálogo e interações em seus espaços de atuações. Todavia, qualquer tipo de relação que não seja baseada em um processo natural dialógico entre interlocutores, pode contribuir para uma configuração falsa de interações ocasionando uma situação superficial e, sobretudo, de cobrança. Assim, essa relação “dita” profissional pode gerar dificuldades em uma das partes, pois em algum momento conflituoso pode gerar cobranças, principalmente por parte dos sujeitos investigados. Sobretudo, nas relações que precisei manter na biqueira, sempre era questionado o objetivo da pesquisa e o direcionamento de onde esta pesquisa seria apresentada. A desconfiança com o trabalho e com a minha presença naquele contexto era parte constante das relações que mantinha com os jovens. Nesse sentido, “Tio” Manuel foi fundamental na construção dessa relação, na medida em que proporcionou a minha permanência naquele ambiente. Era ele que conseguia, mesmo em momentos em que o clima de tensão e conflito estava exacerbado na biqueira, a liberação para que eu pudesse frequentar o contexto singular do tráfico de drogas em relativa segurança.

Marcou, após a liberação do coordenador do tráfico, Latoia, a minha primeira ida e contato com aquela realidade.

Ao chegar na rua, fiquei receoso com o que poderia encontrar. Era incerto o modo como seria recebido por aqueles jovens, principalmente, pelo coordenador do tráfico. Ao chegar no bairro e encontrar o Manuel, fomos em

direção à sua casa, que fica perto da biqueira. A primeira impressão que tive foi estar entrando em uma fortaleza invisível. Aparentemente tudo normal, as pessoas circulando na rua, crianças brincando nas calçadas, idosos conversando encostados no portão de suas respectivas casas. Antes de adentrar nessa fortaleza invisível, pelas tantas recomendações que me foram dirigidas, o único sentimento que poderia me consumir, era o medo de estar em um lugar totalmente fora da minha vivência. Apesar de ser professor na região e de conviver com muitas das demandas sociais que perpassam a referida comunidade, começar a frequentar um espaço onde a desconfiança e o medo são valores fundamentais nas relações estabelecidas por eles, num primeiro momento, me fez ficar receoso e com medo do que poderia vivenciar naquele ambiente. Mas, não tive escolha, os jovens que estou investigando, convivem diretamente com esses jovens que estão e trabalham na biqueira.

Assim, o entrar na rua, fortaleceu ainda mais a minha primeira impressão, ao afirmar que o bairro parecia uma fortaleza invisível, pois, chegando nela (aparentemente tranquila) fui avisado de que já sabiam da nossa presença. Quando o Manuel pediu para que eu olhasse no alto à esquerda, percebi dois jovens observando o movimento na rua e, sobretudo, a chegada de um objeto estranho: Eu. Nesse momento, aquele medo e receio inicial, deram lugar à certeza de que, não somente sabiam da minha presença naquele espaço, mas que também, de uma certa forma, já tinha sido liberada a minha ida ao local. Após essas observações preliminares, o Manuel, me informou que precisou perguntar antes para os coordenadores, se a minha presença não seria um estorvo naquele contexto. Houve uma privatização naquele espaço público, não é qualquer pessoa que pode entrar nesse lugar. Quando percebi esse movimento, comecei a ficar tranquilo, sabia que estava seguro (na medida do possível) justamente pela aceitação de minha presença.

Entrei na casa do Manuel e fiquei esperando o Latoia (coordenador do tráfico) chegar para a conversa. Manuel achou importante me apresentar ao mesmo para oficialmente ser concedida a minha licença no que se refere à pesquisa na biqueira. Após alguns longos minutos, chegou o “patrão” e fiquei surpreso pela sua aparência, ou seja, aparentava ser muito mais novo do que a sua idade “oficial”. Mas fiquei surpreso também pelo armamento que usava em

seu corpo. Uma arma na cintura e outra em suas mãos, manuseando, como se estivesse com um brinquedo.

Nessa primeira conversa com ele, consegui adquirir algumas informações preliminares e também a liberação para entrevistar os outros jovens na biqueira. Em relação às informações preliminares, me explicou sobre as regras no tráfico, inclusive sobre a penalidade se um integrante vender fora da sua área. Fiquei até mais tarde conversando com o Manuel e observando o movimento na rua”.

No caso específico da presente tese, devido ao contexto conflitante em que os referidos jovens estavam inseridos, as entrevistas se deram na forma de rodas de conversação. A grosso modo, a presente tese baseou-se nas reflexões advindas da entrevista semi estruturada, ou seja, buscou-se a aproximação e interação com os jovens na biqueira. No entanto, as entrevistas “face a face” não foram possíveis devido ao incomodo frequentemente salientado pelos jovens. Não gostavam de ficar sozinhos, principalmente, nos momentos das entrevistas. Segundo eles, as entrevistas estavam parecendo interrogatórios de polícia. A imersão no campo e a relação direta com os referidos jovens, nos possibilitou observar que as entrevistas feitas de forma tradicional não estavam contribuindo com o processo de coleta de dados. Dessa forma, foi necessário buscar outras formas de diálogos com esses jovens. Assim, o uso metodológico das rodas de conversação surgiu como instrumento fundamental nas nossas interações. Utilizava as situações em que os jovens faziam churrascos e, em vários momentos, jogava xadrez, para me aproximar e entrevistá-los. Foi observado que, o fato de estarem juntos e num momento de descontração, permitia uma aproximação maior e um número significativo de informações referentes ao contexto em questão. As rodas de conversação são utilizadas na busca não apenas de um processo dialógico com os sujeitos investigados, mas, também, na tentativa de incentivar um número grande de participantes a expressarem suas ideias e relatos. De forma singular, a presente tese utilizou o que chamamos de rodas de conversação improvisada, ou seja, em quase todas as situações na biqueira, não foi possível organizar as rodas de conversação, na forma tradicional. Ao contrário, quem ditava os momentos das entrevistas eram os jovens. Assim, foi possível apreender que esses encontros coletivos, sobretudo, pautados por festas e jogos de xadrez, eram as situações singulares em que os jovens permitiam o acesso às suas informações. Aos poucos, essas

entrevistas se transformaram em práticas corriqueiras. Sabíamos que a produção de momentos de divertimento eram quase a legitimidade que esses jovens davam à liberação de informação. Durante a tentativa de entrevistar, nas vezes que houve uma negativa por parte dos jovens, sempre era salientado que na “ *festa a gente conversa*”. É necessário que essa reflexão seja parte constante da experiência do pesquisador, pois, como foi salientado, a presente tese não se limita ao uso solitário da observação participante como instrumento de coleta de dados. Ao contrário, se constitui no seu diálogo constante com outros instrumentos, sendo a entrevista semi estruturada uma técnica indispensável e fundamental, principalmente pelo seu contato e diálogo constante com a observação participante. Nas palavras de Oliveira (2000), o olhar e ouvir se fundem no mesmo patamar de importância, no que se refere às formas utilizadas no trabalho de campo.

Assim, através da imersão no campo em questão, foi possível o desenvolvimento da presente tese. Dito isso, passemos, agora, para as análises e apresentações dos dados.

Capítulo 4: Estigmatização e Escola: A Igualdade e a sua Prática Escolar

A rotulagem ou o estigma no contexto escolar pressupõem uma análise mais densa para se compreender como esses procedimentos são produzidos e como são introduzidos nos processos mentais de cada indivíduo de forma que, a partir de um determinado momento, eles se incorporem nas condutas de maneira naturalizada.

Os rótulos que se transformaram em objeto de estudo da presente tese estão vinculados ao mundo do crime, ou mais precisamente, ao tráfico de droga que, desde a segunda metade do século XX, se enraizou em várias regiões urbanas do país e ali se constituiu como dispositivo vinculado ao mercado de bens de consumo e das trocas simbólicas.

Dada a preocupante aproximação desse comércio atraindo para o consumo e para o tráfico um número significativamente grande de jovens, entre 14 e 17 anos, especialistas da área da segurança pública passaram a estudar os tipos de elos que poderiam estar sendo estabelecidos entre o mundo do crime e os jovens estudantes no Brasil.

O cientista político Tavares dos Santos e colaboradores (1998) ao analisarem crescimento da violência em contexto escolar entenderam que para se compreender essa expansão numérica atingindo a população juvenil em várias regiões do país, seria preciso não fixar a investigação sobre a violência apenas no paradigma da força física, mas de ampliá-la atingindo o poder simbólico, pois é ele que estaria atraindo os jovens para seu campo de força.

Foi com base nessa ampliação que muitos estudos na área da Educação passaram a estudar a violência simbólica como um dispositivo fundamental usado inicialmente pela escola concebida como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1985³³) responsável pela reprodução dos valores das classes

³³ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985

sociais dominantes no poder (CATANI et al; 2001³⁴; TAVARES dos SANTOS, 1997³⁵; MENDONÇA, 1996³⁶; NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

Com foco na reprodução simbólica, esses estudos contribuíram muito para ressaltar que, na esfera do poder, seja lá onde esse esteja sendo exercido, a fronteira entre a violência física, que oprime corporalmente, e a simbólica, que exclui e domina os indivíduos pela força da linguagem, desaparece completamente. Entretanto, é por meio da simbólica, como se verá mais a frente, que se opera os processos de rotulação.

Ainda que esses autores e muitos outros tenham dado uma grande contribuição para se compreender as questões relativas às desigualdades produzidas pela seletividade da cultura reproduzida pelas escolas brasileiras, nenhum deles focalizou, em seus respectivos estudos, a criminalidade violenta no em torno escolar e muito menos dentro da escola, como bem ressaltaram Alba Zaluar e Maria Cristina Leal (2001)³⁷

Para sermos sinceros, em nosso projeto inicial, esta dimensão estava, também, ausente. Ela foi fazendo parte do escopo deste estudo à medida que fomos desvendando, nos contatos iniciais com os professores, o que eles declaravam acerca de seus sentimentos de estarem convivendo em um ambiente que alguns consideravam como área de risco.

A inclusão dos conceitos de risco e insegurança na conversa com os docentes mudou, significativamente, a forma de abordar, com esses atores, os temas do rótulo e do estigma atribuídos a alunos considerados como desviantes sociais. Aquela conversa colocava em nossa agenda de discussão o tema do poder. A escola, diga-se de passagem, tem vários ingredientes que colaboram para formatar as relações de poder que passam por diferentes variáveis: as idades dos indivíduos em interação, a classe social de cada um deles, o pertencimento étnico-racial, a religiosidade, o estado civil e muitas outras que podem ser tratadas no estudo se elas interferem na forma com os indivíduos leem e transformam a suas relações com o mundo.

³⁴ CATANI, A.M; CATANI, B. D. & PEREIRA, G.F de M. Apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área, *Revista Brasileira de Educação*, n. 17. Mai/Jun./Jul./Ago., 2001, p 63-85

³⁵ TAVARES do SANTOS. J. V. A Palavra e a Gestão Emparedados: a Violência na Escola, *PMPA/SMD*, 1997

³⁶ MENDONÇA, S.P. Estado, Violência Simbólica e Metamoforização da Cidadania, *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, 1996, p 94-125

³⁷ ZALUAR, A. & LEAL, M.C. Violência Extra e Intramuros, *RBCSV16*, n 45, fev 2001, p. 145-161

À medida que nos afastamos da ideia da escola como espaço neutro e desprovido de conflitos que agregam interesses divergentes, conseguimos perceber as especificidades do poder dentro e fora dela que disputam a supremacia dos valores que deveriam moldar as mentes e os corações segundo os interesses deste ou daquele grupo em questão.

Recorrendo mais uma vez a Tavares dos Santos e colaboradores, vimos o quanto o desvelamento das relações de poder no mundo moderno teve como suporte teórico além de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975³⁸), contou, também, com a produção de Michel Foucault.

A teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron contribuiu para desnaturalizar o olhar sobre a instituição escolar, ou seja, ao invés da escola se caracterizar na sua essência, como promotora do pleno desenvolvimento do aluno, ela tende a reproduzir e legitimar as desigualdades existentes na sociedade, por meio da fabricação contínua de crenças no processo de socialização. Lembrem os autores que essas crenças reproduzidas pela escola seguem critérios e padrões do discurso dominante e, assim, elas se constituem em um tipo de violência que invade as mentes humanas reconhecendo e legitimando os valores e os interesses das classes dominantes. É esse procedimento escolar que Bourdieu denominou posteriormente de violência simbólica, quando se percebeu que ele afetava e excluía crianças e jovens que não pertenciam às classes dominantes. Ou seja, estudantes das “classes subalternas” não possuíam o mesmo capital cultural dos da classe dominante e, portanto, o mundo que levavam para dentro da escola altamente seletiva era rejeitado e refutado.

Como se pode ver, o conceito de violência simbólica inicialmente só tinha sentido quando aplicado a um contexto escolar que é obrigado a conviver com estudantes pertencendo a classes sociais diferentes. Em escolas que só recebem estudantes homogeneamente classificados como elite não teria sentido utilizá-lo, pois no limite, elas corresponderiam diretamente à cultura dos herdeiros. Foram feitas exclusivamente para eles. Dito de outra forma, por sua origem, eles dominam os códigos culturais necessários à decodificação e

³⁸BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do Sistema de ensino. (Trad.) Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

assimilação da cultura escolar, tal como Nogueira & Nogueira (2002), dois estudiosos da sociologia da educação mostram em sua produção.

Entretanto, a realidade por nós estudada situa-se em outro contexto que merece ser ressaltado porque ele representa uma escola que se abriu às populações mais pobres, no processo de democratização e com isso agregou quase na sua totalidade estudantes das classes econômicas mais baixas. Mas isso não significa que a violência simbólica tenha desaparecido das relações estabelecidas na escola que estudamos para realizar esta tese. Ao contrário, pela nossa observação direta e pelos resultados que obtivemos tanto nas conversas com os professores e a direção quanto com os alunos, fica evidente que, do ponto de vista das representações simbólicas, há violências constantes. Uma delas é o estigma ao qual são submetidos os estudantes que participaram do presente estudo.

Esse fenômeno, a nosso ver, exige que se use o conceito de violência simbólica em outra direção que não se resume mais exclusivamente às questões das classes sociais. Aliás, como Nogueira & Nogueira (op. cit.), essa redução da teoria de Bourdieu à desigualdade de classe já foi amplamente questionada por outros pesquisadores da sociologia da educação. Estes chamavam atenção para o fato de que há violência simbólica que se dirige a diferenças de gênero, étnico-racial, sexual, religiosa e assim por diante. E isso acontece no interior de uma mesma classe social.

Mas vale ressaltar que, na mesma época, em que a teoria da reprodução orientava muitas pesquisas na área da Educação, registrada na década de 1980 no Brasil, outro paradigma rivalizava com ela, afirmando ser a escola um espaço que não precisava ser necessariamente reprodutor. A escola, na perspectiva de Antônio Gramsci (1982)³⁹, era vista também como um espaço de produção de conhecimento e de cultura. Por meio dela era possível produzir um conhecimento que problematizasse a cultura dominante e ou mais precisamente que a transformasse em conteúdo de emancipação das classes populares. A escola era considerada uma mediadora entre dois mundos diferentes (currículo centrado em cultura dominante e as culturas das classes populares que

³⁹GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982

adentravam a escola maciçamente). Para concretizar a transformação de uma escola de elite em uma escola engajada na emancipação das classes populares, especialistas em Gramsci aproximam o papel do professor à figura que o filósofo italiano criou sobre intelectual orgânico (CURY; NAMO de MELO) Apenas para lembrar, este seria ou um intelectual produzido pela própria classe a que pertencia ou intelectual que se engajaria aos interesses dessa classe e produziria uma educação emancipadora para as suas gerações futuras.

Imagina-se que docentes que, teoricamente, se engajassem com seus alunos com essa perspectiva emancipadora eram considerados como sujeitos que tinham um compromisso completamente diferente do interesse do docente reprodutivista. Esperava-se que ele mediasse os conteúdos curriculares, dos livros didáticos e levasse os seus alunos a lê-los criticamente expurgando definitivamente tudo o que representasse opressão e violência simbólica.

Esses dois modelos disputaram a interpretação do papel da escola durante muito tempo nas pesquisas em educação no Brasil⁴⁰. Trazemos a referência deles nesta tese, por que eles poderiam ajudar a identificar tendências nas práticas dos docentes que suscitasse um dos dois modelos. Entendendo que a rotulagem de alunos faz parte da reprodução de um imaginário que discrimina e exclui estudantes, buscávamos verificar se havia tendências opostas que, ao contrário, refletiam sobre os próprios estigmas com os alunos de forma a que eles mesmos pudessem produzir uma leitura crítica dos rótulos que circulam no ambiente escolar. Mais à frente, analisaremos alguns traços que mostram que nas dinâmicas da escola é possível encontrar momentos em que essa leitura crítica se apresenta no cenário, embora ainda se tenha elementos para avaliar se ele traz efeitos positivos nas relações professor e aluno.

Embora o tema do estigma se relacione mais diretamente às questões das interações entre os sujeitos no interior das escolas, entendeu-se, a partir da leitura de alguns estudiosos do tema, que eles se agravam quando são associados ao baixo desempenho dos alunos. Estudos têm mostrado o quanto o impacto das provas realizadas pelo sistema de ensino brasileiro tem

⁴⁰Pesquisas versando sobre esses dois modelos podem ser encontradas nos arquivos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

influenciado o cotidiano escolar com as médias que caracterizam o rendimento dos estudantes nesta ou naquela escola. O que isso quer dizer?

Tomamos como referência o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelo fato de estarmos analisando alunos que estão nesta modalidade de ensino e de certa forma, eles têm hoje as suas avaliações medidas pelos parâmetros desse modelo. O ENEM acabou, como todos os outros instrumentos de avaliação educacional, criando um viés de ranking desvirtuando o objetivo inicial. Recuperando a introdução de indicadores para avaliar o desempenho dos alunos brasileiros, o objetivo inicial do referido instrumento de avaliação era estabelecer os fatores que poderiam estar influenciando no processo de aprendizagem. Para isso, os instrumentos construídos para medir esses resultados incluem inúmeras variáveis para que sejam correlacionadas às médias das notas. Embora esses fatores tenham sido, de fato, medidos, quando os resultados são divulgados pela imprensa e ganham visibilidade nacional, estes fatores não aparecem. Simplesmente se apresenta, de forma brusca, o resultado das médias das escolas e seu lugar no ranking municipal, incluindo escolas públicas e municipais. Isso tem produzido estigmas entre as escolas que competem no mercado educacional. A imprensa contribui para isso, ao transcrever em primeira página notícias tal como exemplificada abaixo:

Contagem obtém melhor nota

Entre as instituições públicas de Minas Gerais, cidade saiu na frente e teve o 1º lugar. O município festejou, nessa semana, o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A Fundação de Ensino de Contagem (Funec/Centec), obteve a maior pontuação entre as públicas do Estado, incluindo as municipais e estaduais. O resultado foi tão bom quanto em 2007, quando a cidade conquistou o primeiro lugar no Enem e ficou acima das médias estaduais e nacionais (O TEMPO, 15/05/2009).

O que dizem os especialistas sobre esse tipo de informação? Em primeiro lugar eles destacam a inadequação da informação. O ENEM não foi feito para isso, mas, sim, para orientar as escolas ou mais precisamente os sistemas de ensino públicos e privados, que tipo de intervenção precisam fazer para melhorar

a formação dos alunos (ALVES & SOARES, 2013⁴¹; ANDRADE & SOIDA, 2012)⁴². Dito de outra forma, o sistema de avaliação foi criado para aumentar a reflexividade dos gestores em relação à sua administração escolar e não para abrir disputas entre as escolas, sobretudo, no momento em que o ENEM passou a ser uma das etapas de seleção do ensino superior. Mas esse processo é incontrolável. Os Blogs repercutem integralmente a desvalorização das escolas mal colocadas nos rankings, transformando o ensino médio em uma mercadoria como qualquer outra.

Consultando o BLOGENEM (2015⁴³) com informação dirigida diretamente a estudantes do município de Contagem, ao qual todos os alunos de ensino médio dessa cidade têm acesso, encontra-se, na página inicial, uma manchete que diz: “Resultado Enem – Contagem: Escolas com melhores e piores notas”. Em seguida, faz-se uma questão direta: “Você quer saber como sua atual ou futura escola foi no exame? Temos as respostas para o Resultado Enem em Contagem – MG”. Complementa-se a informação com uma descrição de seguinte tipo:

*Hoje teremos o trigésimo post de uma série que estamos fazendo sobre o **Resultado Enem** ao longo das principais cidades do país. Com isso você poderá melhor escolher onde estudar e ter uma certa garantia da qualidade do ensino em sua escola. Para isso, fizemos um profundo trabalho de pesquisa, reunindo as escolas com melhores e piores notas no exame.*

Feito isso, o blog apresenta o resultado das trinta primeiras escolas com as maiores pontuações e exclui as outras abaixo dela. Imagine-se que a escola por nós investigada encontra-se, na avaliação do ENEM, com valores muito abaixo da média em relação à recebida pela escola citada na reportagem acima. Ela não chega sequer aparecer na lista difundida pelos meios de comunicação

⁴¹ SOARES, J. F. & ALVES, M. T. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional, *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013

⁴² ANDRADE, E de C & SOIDA, I. A I. O Ranking das Escolas de Ensino Médio baseado no ENEM é Confiável? 2012, disponível em 12/05/2015 <http://www.insper.edu.br/working-papers/2012-2/o-ranking-das-escolas-de-ensino-medio-baseado-no-enem-e-confiavel/>

⁴³ Disponível in: <http://blogdoenem.com.br/resultado-enem-contagem/>

aos quais os jovens hoje têm mais acessado. *Sites* articulam esse tipo de informação e incitam os pais a matricular seus filhos nas escolas que estão com melhor pontuação no ranking.

Essa informação fixa quase que instantaneamente, na mente das pessoas, o que o complexo educacional brasileiro quer que elas internalizem sobre aquilo que entendem por prestígio escolar. Mas, como dizem Soares & Alves (op. cit), a média das notas é uma medida insuficiente para servir como um indicador de eficácia da escola. Segundo esses autores, se as outras variáveis que compõem o contexto (condições físicas, estruturais, socioculturais) não forem consideradas:

Práticas que melhoram a qualidade educacional média de um estabelecimento de ensino podem ter como efeito perverso o aumento da desigualdade entre alunos discriminados por raça/cor, gênero e outras variáveis sociodemográficas (SOARES; ALVES, 2003, os grifos são nossos).

É possível ver como essas medidas adotadas nas recentes gestões públicas de educação ainda conservam o modelo de meritocracia, segundo alguns autores, impede qualquer avanço no movimento de democratização da escola. Mas será que impede mesmo?

François Dubet, na sua obra *O que é uma Escola Justa*, analisa essa dicotomia ao mostrar a diversidade de entendimento do que vem a ser uma escola justa. Segundo ele, ninguém é dono da verdade nesse processo. Existem várias versões sobre a justiça escolar e por isso todas são parcialmente verdadeiras.

Entre os que defendem fortemente uma escola justa, há aqueles que elegem a meritocracia como o critério para se atingir a dita justiça. Meritocracia, fruto da racionalidade instrumental do mundo moderno, é uma prática fundada em critérios racionais e objetivos. Logo eles não se filiam a nenhuma particularidade, grupos ou subgrupos. São medidas claras, definidas publicamente, válidas para todos igualmente, sem distinção de classe, de raça ou de religião.

Mas, outras versões vão na contramão da meritocracia. Uma delas é composta por aqueles que defendem que uma escola justa é aquela que dá mais para quem tem menos, compensando, assim, os prejuízos de origem. Outra

versão, menos ambiciosa, define uma escola justa como sendo aquela capaz de conseguir garantir, pelo menos, o mínimo de conhecimento e de competência a todos. E por fim, tem aqueles que, paradoxalmente, dissociam os talentos específicos de todas as atividades voltadas exclusivamente para o desempenho escolar, ou seja, a escola justa para eles é aquela que propicia os ditos talentos a seus alunos independentemente de seu desempenho nas disciplinas do curso. E como seria uma escola justa para os jovens cujas trajetórias estamos estudando?

Considerando que os estudantes são estigmatizados pela imagem que o gestor e a maioria dos docentes têm a respeito de suas trajetórias, a escola justa, seguindo na linha de Dubet, “*trata bem os vencidos, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros.*” (op. cit, p. 553)

Mas para uma escola cumprir essa meta de tratamento, teria que se submeter a um amplo processo de auto reflexividade. Analisando os dados das observações que realizamos ao longo de nossa estada na escola Chai, encontramos procedimentos pedagógicos que indicam o quão distante ela se encontra de uma prática justa para aqueles estudantes que precisam mais do que se imagina da sua proteção. Em vez disso, observam-se humilhações que se desenvolvem no âmbito escolar em consequência do não cumprimento de uma atividade de estudo, por parte de alguns alunos. Reforça-se uma prática escolar que perdura na personificação do “bom aluno” em detrimento do “mau aluno”, ou seja, por intermédio de um discurso meritocrático, em que os estudantes são classificados não somente por seu comportamento, mas, sobretudo, por suas habilidades intelectuais. Isso é o que nos levou a afirmar que o cotidiano da escola Chai é um ambiente marcadamente excludente.

Na verdade, a escola constitui-se pelo conflito entre a finalidade/funcionalidade/tradicional de sua história e as trajetórias individuais que compõem a biografia dos sujeitos. Uma das formas que esse conflito se manifestava na escola que realizávamos a presente investigação era por meio de jogos competitivos. Nestes, se distinguiam os alunos mais preparados intelectualmente e os mais disciplinados, enfim, os que eram considerados pelo corpo docente os melhores, por se adequam à dinâmica e à escolar. Consolidasse, assim, uma escala hierárquica, em cujo topo se colocava o “aluno

excepcional” e, na base, aqueles considerados “péssimos alunos”. Nesse sentido, a hierarquização exercida no âmbito escolar, produz e legitima a possibilidade de, não apenas separar e segregar os alunos “excepcionais” dos alunos “péssimos”, mas, principalmente, e, de forma cruel, excluir aqueles alunos que não alcançam o plano de trabalho proposto pela escola. Com isso, estabelecem-se, no contexto escolar, funções que delimitam fronteiras no próprio ambiente, ocasionando a efetivação do que o antropólogo Gilberto Velho (2008), chamou de “sistema de acusações”.

Na medida em que os sujeitos não correspondem às expectativas dos docentes e se desviam de um padrão, seja esse de comportamento ou de atividades previamente estabelecidas em termos regimentais, cria-se o ambiente propício para os vários rótulos desviantes direcionados à imagem daqueles jovens que não se enquadravam no padrão representado pela escola.

Quanto à igualdade na escola e sua prática, observa-se no cotidiano da Chai uma fala unificada em defesa da diversidade cultural. Todos os sujeitos envolvidos na trama escolar aderem a um discurso que se traduz pela heterogeneidade, ou seja, *“todos somos iguais, mas ao mesmo tempo diferentes”*.

A defesa ao “respeito”, à diferença se distancia das relações que são estabelecidas na escola *Chai* quando se analisa o seu cotidiano por meio da perspectiva da meritocracia das oportunidades. Na prática, no que se refere ao contexto escolar, percebe-se justamente o movimento contrário, a escola se organiza, institucionalmente, pelos regulamentos e estatutos que definem os papéis sociais. É a partir deles que se desenham os perfis considerados ideais, sejam estes para moldar a imagem do “bom aluno” ou a do “bom professor”. Com base nesses regulamentos, criam-se rotulagens para classificar os estudantes a partir das expectativas geradas por esses dispositivos. Quando os docentes se pautam nos critérios ali estabelecidos para ordenar a dinâmica de relacionamento intra-escolar, usando-os no julgamento (que eles julgam ser profissional) para classificar os alunos entre os “bons” e os “maus”, colocam em suspeição o discurso, que, às vezes, sustentam, sobre a valorização da diversidade.

Ao longo da observação, registraram-se depoimentos em que os professores alegavam que os alunos são tratados igualmente, todos da mesma

forma. Prevalecia, segundo eles, o princípio de igualdade de oportunidades para todos. Quando eram interrogados sobre como explicar o porquê que muitos alunos não chegavam a atingir o que se esperava em termos ideais, essa ruptura na trajetória escolar não atingia a prática docente. Nas suas respostas atribuíam a responsabilidade do fracasso aos alunos.

Pressupõe-se que todos os alunos, independentemente de suas trajetórias sociais e individuais, são obrigados a interiorizar as regras e, principalmente, a cumpri-las. Não levam em conta que estas fazem parte da normalização rígida e burocrática da escola e que foram criadas sem que os alunos tivessem participado de suas elaborações. É com base nessas regulamentações que se criam os estereótipos e, por vezes, um mal estar no contexto escolar, na medida em que os alunos são obrigados a pertencer a um ambiente no qual sua voz não é escutada. O discurso da diferença sai de cena e o que prevalece são as relações substancialmente moldadas em uma perspectiva estereotipada e excludente.

Voltando à observação de Juarez Dayrell (1996) sobre a necessidade de se pensar a escola em uma perspectiva sociocultural, buscamos na presente tese entender qual tipo de cultura a escola produz quando classifica os estudantes por meio de estereótipos excludentes. Sobre essa perspectiva, com base na cultura, Mafra (2003) traz uma contribuição que pareceu-nos pertinente associar ao nosso estudo. Recorrendo ao trabalho do sociólogo/educador João Barroso, a referida autora aponta na cultura escolar as três diferentes subculturas acima apresentadas, sintetizadas da seguinte forma:

- *a cultura das normas*, que se manifesta nas formas de normalização da educação
- *a cultura estruturalista* que se expressa nos modelos instituídos de funcionamento da escola, e se concretiza na escola real, resultado das práticas pedagógicas construídas pela experiência e prática profissional dos atores escolares;
- *a cultura interacionista*, que nasce das interações sociais, integra os atores escolares – professores, alunos, família – a umas culturas próprias, invisíveis e distintas da escola real.

Todas foram, de certa forma, identificadas em nossas observações de campo. Mas paralelamente, pudemos perceber a existência de uma quarta subcultura que intitulamos como *cultura de rotulagem*. É por meio desta que os alunos sofrem violência simbólica e vão construindo e reconstruindo a sua própria identidade nas interações sociais estabelecidas neste ambiente. O grupo, por nós pesquisado, era reinterpretado pelos docentes, pela diretoria e até mesmo por seus colegas, com critérios linguísticos advindos dessa subcultura, que, como dito anteriormente, carrega em si um forte potencial para excluir os outros que consideram, como diria Howard Becker, *outsiders*.

Nesse sentido, o presente capítulo propõe pensar a escola na sua perspectiva excludente, mais precisamente, em sua ação estigmatizante, que na maioria das vezes, fica encoberta por discursos de integração. Por intermédio da imersão etnográfica, das várias observações sobre a dinâmica escolar e, sobretudo, das interações possibilitadas no cotidiano, foi possível refletir não somente sobre as formas específicas em que a escola é produtora de violência simbólica, mas também sobre as várias desigualdades que permeiam as relações entre os sujeitos na escola.

Aplicando a categoria *escola estigmatizante* para compreender os processos interativos no estabelecimento de ensino ora investigado, pudemos observar em várias situações as diferentes maneiras como esta instituição social rotula e/ou estigmatiza, de forma negativa, os sujeitos envolvidos no processo educativo que ocorre em um ambiente escolar polissêmico e multiplicado de sentidos. Como afirma Dayrell (2012), em geral nesses espaços, as interações sociais – sejam entre professor e aluno ou entre alunos e alunos – são, em muitos momentos, caracterizadas pelos estereótipos e preconceitos que exercem uma forte influência, não somente no processo ensino-aprendizagem, mas, principalmente, na construção e reconstrução das identidades sociais dos indivíduos.

Desse modo, a possibilidade de pensar a *escola estigmatizante* como uma categoria real da dinâmica escolar, nos levou a tratar os dados coletados nesses contextos com base em três dimensões teóricas, ressaltadas por Goffman na sua obra *Estigma* (1975).

A primeira é de natureza epistemológica. Ela está associada ao pensamento referente aos rótulos. Estes são tratados nessa perspectiva como

algo dinâmico. Os processos de acusações e de estereótipos vão se modificando de acordo que as interações entre os sujeitos no contexto escolar.

Nesta perspectiva, não há estigmas padronizados e dados como “prontos”. Somente nas dinâmicas das relações sociais que se pode buscar o processo de estigmatização sofrido pelo sujeito.

Na visão de Goffman (2010), em uma relação face a face o que se apresenta aos sujeitos são as expectativas de uma “persona” imaginada. Nas interações sociais o que prevalece são as expectativas de como um sujeito concebe o outro, tanto na sua forma de pensar, quanto na forma de se comportar na sociedade. Nesse sentido, a categoria *escola estigmatizante* nos permitiu visualizar o processo acusatório sofrido, sobretudo, pelos alunos do grupo que estávamos investigando, como um processo dinâmico produzido pelas interações no cotidiano escolar, em que os vários estereótipos vão se configurando na medida em que as várias expectativas que compõem os parâmetros curriculares da escola não são correspondidas por eles ou por outros estudantes com perfil assemelhado.

A segunda dimensão teórica proposta por Goffman, em consequência dessas expectativas de um padrão uniforme da escola, se caracteriza pela valorização de um discurso de integração entre a escola e o contexto social mais amplo⁴⁴. Nessa perspectiva, a escola é vista como um ambiente que se propõe, por um lado, socializar o estudante e, por outro lado, transmitir os saberes eternizados por uma tradição intelectual universal. Observa-se no ambiente escolar que, mesmo que se afirme o direito à diferença e o respeito às especificidades, quanto à escola e aos sujeitos detentores do poder se veem em uma “quebra” dessa dicotomia, o estigma surge como um instrumento de controle social. Nesse sentido, a escola estigmatizante se constitui no contexto escolar por meio de um movimento contraditório, onde as suas expectativas de integração e diálogo com a sociedade se encontram em conflito com as várias trajetórias individuais que os sujeitos constroem em sua historicidade.

Como veremos mais à frente, existem na escola por nós investigada, um conjunto de instrumentos que estigmatizam os estudantes em diferentes direções

⁴⁴ Aqui se refere às iniciativas propostas pela gestão pública que foram traduzidas em programas como Escola Aberta, Escola Integral.

Completando as dimensões propostas por Goffman, a terceira trata dos processos institucionais. Em sua teoria do estigma ele descreve a escola por meio do seu tradicional conceito de Instituição, no qual ela aparece como portadora de um conjunto de papéis e de valores que contribuem com a padronização de comportamentos e personalidades. A escola, pensada, a partir do pensamento sociológico do século XIX como instituição capaz de conter e controlar os comportamentos e as mentes passa por transformações profundas na segunda metade do século XX. O sociólogo francês François Dubet (1998) identifica, nas referidas transformações, a existência de um fenômeno que ele denomina de processo de “*desinstitucionalização*”. Na realidade, ele aplica esse conceito, especificamente, a três instituições tradicionais: à família, à Igreja e à escola. Embora o autor tenha especificado as transformações pelas quais passavam as escolas francesas, o sentido que ele atribui às mudanças que afetavam as funções das escolas em seu país atingiam, também, a nosso ver, as escolas, em todas as partes do mundo, que, como as francesas, sofrem os efeitos da globalização capitalista.

Dubet utiliza o conceito de *desinstitucionalização* para designar a “mudança fundamental do modo de produção de indivíduos na sociedade contemporânea” (op. cit, p. 28). Enfim, o que mudou?

Para o referido autor, o que muda é a forma como a tradição clássica definia a escola. Esta era concebida como “um conjunto de papéis e de valores ‘fabricando’ indivíduos e personalidades” (idem). Associando o tema da presente tese a essa observação trazida por Dubet, pode-se dizer que a escola na qual investigamos a origem e a reprodução de estigmas e de rótulos negativos aplicados a estudantes que fugiam da imagem traçada por sua engrenagem, ainda partilha da crença que é a escola uma “fábrica” de moldagem de crianças e jovens.

Para esclarecer melhor como a instituição clássica escolar se conduz para alcançar seu objetivo de moldagem das mentes e das personalidades, Dubet descreve o paradoxo por meio do qual se realiza a socialização via instituição escolar. Nesta, esclarece o autor, primeiramente, os “indivíduos se identificam com os outros”. Sobre essa identificação, vale lembrar o trabalho de Berger e Luckmann (1973) no qual eles descrevem como as crianças internalizam a

realidade. Os referidos autores dividem essa internalização em dois níveis: primário e secundário.

A socialização, tal como destacam os referidos autores, começa na família, com as pessoas mais próximas das crianças, e, depois, completa-se na escola. Quando se atinge a idade escolar, inicia-se o processo de socialização secundária, onde as pessoas envolvidas são os outros generalizados, que se apresentam principalmente na figura dos professores e dos colegas de escola.

Assim os sujeitos “significativos” com os quais as crianças, na primeira fase de socialização, vão aprender os significados atribuídos aos diferentes objetos e coisas do mundo, não são escolhidos por elas. Quando chegam ao mundo, eles já estão lá. Nesta etapa estão presentes os pais, irmãos, avós, tios primos, ou seja, estão todos aqueles que participam diretamente da vida. É, portanto, é nessa etapa que as crianças passam a identificar-se automaticamente com todos esses sujeitos próximos a elas. É nessa fase que elas internalizam a realidade particular das pessoas à sua volta. Passam, assim, a conhecer o mundo do outro como sendo o seu próprio mundo e, naquele momento, o único existente.

Entretanto, quando passam para socialização secundária a coisa muda. Ao entrar para a escola, encontram pessoas diferentes, advindas de culturas diversas. Ali se recomeçam outros processos de socialização. Teoricamente, imagina-se que, naquele espaço e momento, possam escolher os seus novos contatos. Em geral supõe-se que as crianças e os adolescentes em meio escolar fazem escolhas com quem eles querem se relacionar. Entretanto, Dubet chama a atenção para o que, de fato, se escolhe na etapa socialização secundária. Para esse autor, não é mais com as pessoas que crianças e jovens têm de se identificar, mas, sim com os valores que os outros acreditam.

Mas quais valores são esses que a instituição “escola”, na passagem do século XX para o século XXI, estava encarregada de passar às novas gerações?

Segundo Dubet (1998) seriam valores gerais e universais que eram repassados na relação pedagógica, através da aprendizagem de conhecimentos e de métodos e por meio da identificação do aluno com o mestre. São esses valores que foram sendo deslocados. A identificação dos alunos com seus professores passa a ter outras configurações. Com as exigências do mundo global, com a emergência de uma sociedade de riscos e com uma rápida

expansão das tecnologias da informação, hoje a escola não tem mais como assegurar os valores unitários que lhes eram exigidos. As pessoas, de um modo geral, têm muito mais informações de “a quantas anda” o mundo advindo da mídia e das tecnologias computadorizadas, do que aquelas que a escola, isoladamente, consegue passar.

Um fenômeno que se multiplicou em várias partes do mundo foi a entrada de crianças e jovens para a instituição escola. O acesso em massa dessas populações na faixa etária indicada acima trouxe mudanças, ainda pouco processadas pelos gestores e educadores de uma forma geral, que precisam ser consideradas nas pesquisas sobre educação desse grupo etário. Esse fenômeno de massificação escolar produziu uma situação que Dubet considera como sendo uma crise. Em que consiste essa crise?

As mutações observadas na escola, segundo Dubet, na segunda metade século XX e que vão se intensificar no século XXI, ocorrem paralelamente às transformações políticas e econômicas com o avanço da globalização e com a emergência de novas tecnologias, cuja complexidade passa a exigir outra formação para as novas gerações que esteja mais adequada aos ditames dos novos paradigmas de vivência global. O caminho que organismos internacionais apontam para que isso se realize foi o democratizar efetivamente a entrada do maior número de jovens no universo educacional.

Para Dubet (1998), à medida que o avanço democrático em várias partes do mundo rompe a barreira que impedia ou dificultava a entrada das crianças e jovens das classes populares nas escolas, estas passaram a ter que enfrentar um dos grandes desafios do mundo contemporâneo que é lidar com a diversidade em todos os sentidos dentro de seus muros.

Reverendo a investigação que temos empreendido nos últimos dez anos, incluindo a que foi realizada para a presente tese, pudemos perceber o quanto essa imagem representada por Dubet poderia ser aplicada às mesmas situações que foram, por nós, observadas, neste estudo. Basicamente, a população que hoje frequenta as escolas nas quais atuamos, não apenas como professor, mas também como pesquisador, faz parte das coortes juvenis advindas dos processos de democratização da escolaridade no Brasil.

O nosso ponto de partida na presente investigação foi sustentar a hipótese que foi construída na fase de observação participante realizada neste estudo que

resumimos da seguinte maneira: embora esse crescimento tenha representado um avanço significativo no processo de democratização da sociedade brasileira, os agentes escolares, ainda, estão se preparando e estão cheios de dúvida e indecisões para atender, de fato, as necessidades educacionais desse universo tão diversificado que adentrou a escola no Brasil. Esta instituição, ainda que não responda integralmente à inclusão social que lhe é exigida, aos poucos e com muitos percalços vem cumprindo o seu papel. Este, como sabe, está definido na Constituição brasileira que é o de colocarem juntos, em um mesmo contexto social, indivíduos (crianças e adolescentes), advindos de meios socioculturais muito diferentes, sendo a maioria deles marcada por injustiças sociais que não têm como ficarem do lado de fora da escola. Quando esse alunado adentra os muros escolares essas situações vêm junto com ele. Essas diferenças que entram para intramuros da escola são, a nosso ver, aquelas que mais têm contribuído para se construir a cultura da rotulagem demarcando tipos sociais que excluem estudantes estigmatizados de seus direitos sociais.

Dubet identifica nessa entrada maciça de crianças e jovens das classes sociais outrora excluídas do direito à escolarização como um dos sintomas da crise vivida hoje pelos gestores, pelos docentes e, sobretudo, pelos discentes e suas famílias. O que essa *leva* de novos estudantes trouxe de novo à escola?

Em primeiro lugar, diz Dubet, essa chegada maciça de alunos oriundos de diferentes extratos sociais desloca os objetivos tradicionais da escola. A diversidade representada nessa entrada comporta mudanças claras de eixo. A instituição escola tem sido desafiada

a perseguir vários princípios de justiça, várias representações do bem que direcionam os atores para um debate, ao invés de estabelecer uma ordem estável e ordenada, em torno de finalidades homogêneas. Não se trata somente de estar de acordo com uma ordem legitimada por um conjunto de fins, mas é preciso combinar a procura de desenvolvimento e de autenticidade com a busca de utilidades escolares sobre um mercado de diplomas e de qualificações e o desejo de integração em uma cultura comum (DUBET, op. cit, p.30)

Imagine-se que essa descrição que Dubet apresenta sobre os desafios que uma escola hoje tem de adotar para cumprir o seu papel de socialização implicam, de fato, mudanças não apenas de sua gestão, mas também nas suas orientações político-pedagógico.

A observação que fizemos junto aos estudantes deixa-nos clara a situação que estes se encontram com todas as exigências que o “mercado de diplomas e de qualificações”, está hoje, integralmente, controlado pelos sistemas de avaliação, acaba produzindo um reforço ainda maior às estigmatizações às quais muitos deles são submetidos.

Observando as atitudes e as propostas pedagógicas que a escola por nós estudada vinha oferecendo aos estudantes, buscávamos focar a forma como os docentes se expressavam sobre a interação que em geral dispensavam aos alunos ao longo das aulas e da convivência com eles no geral. Ficava claro o quanto os seus discursos focalizavam a importância que eles davam para a institucionalização dos estudantes. Estes eram sempre referidos nesses discursos a partir da avaliação que os docentes faziam em relação ao desempenho de seus papéis como alunos.

Essa observação nos fez recorrer mais uma vez à ideia da *desinstitucionalização* da escola formulada por François Dubet. Já no final do século XX, o referido autor apontava para a inadequação das escolas acerca da forma como elas tentavam garantir o papel de formadora principal da sociabilidade infanto-juvenil. O autor destacava o quanto elas estavam obsoletas como função socializadora. Dubet destaca que já naquele momento era impossível imaginar que se pudesse socializar alguém oferecendo a ele a apenas a opção de internalizar valores sociais pelo exercício da repetição de gestos e da cobrança do bom comportamento em conformidade com a ordem social. Contra isso, o autor previa que, em um futuro próximo, os adolescentes e jovens conseguirão, de forma mais plena, construir experiências do que internalização de papéis sociais (DUBET, op. cit).

Foi por trás dessas experiências que buscamos conhecer como os jovens que estavam sendo estigmatizados na escola construía, bem ou mal, as suas sociabilidades nas diferentes redes que estabelecem nas suas trajetórias.

Essa leitura permitiu compreender qual figura dos sujeitos promotores de controle social – professores, diretores e supervisores – mantém-se fortemente agregada no contexto escolar. Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pela escola como, por exemplo, a violência em meio escolar e a sua desvalorização por meio de políticas públicas, em muitos momentos, ela ainda é

vivenciada como uma instituição promotora dos costumes e regras da sociedade.

Nesse sentido, a possibilidade de pensar a *escola Chai* por intermédio de uma perspectiva estigmatizante, torna-se real, na medida em que o cotidiano escolar é analisado como um campo dinâmico, em que os sujeitos inseridos nessas interações percebem-se na perspectiva da experiência. Como destaca Dubet, estas interações ocorrem em um campo de disputas, que, quando percebidas como elementos estruturantes do sistema social, ela pode ajudar a compreender como professores, alunos, direção, supervisão e família podem participar das formas de sociabilidade que escola proporciona no mundo contemporâneo.

Considerando-se, por exemplo, os projetos e os programas, lançados nas duas últimas décadas no Brasil, advindos seja do poder público e ou da iniciativa privada para atender o que chama de protagonismo juvenil, o que mais se tem valorizado em termos de sociabilidade dos jovens nesse período se concentra fortemente na imagem fictícia de um jovem empreendedor, livre de amarras tradicionais, que pense com sua própria cabeça, que construa a sua própria base de sobrevivência, que seja autônomo, que se conscientize de seus direitos (BRASIL/Portal da Juventude, 2015).⁴⁵ Esse modelo imaginário de jovem no controle de si mesmo que perpassa a maioria dos projetos que a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) vem sustentando encontra-se em meio à crise que Dubet identifica como *desinstitucionalização* da escola. Crise esta que exige, na sua concepção, outro olhar da escola frente aos jovens que pretende socializar.

Consultando as propostas de Observatórios da Juventude brasileiros encontram-se inúmeras iniciativas com vistas a dialogar com professorado em nível nacional, sobretudo, aquele que atua no ensino médio e que têm nos últimos anos enfrentando esse desafio de produzir uma nova representação acerca de seus alunos com as respectivas diversidades que adentram as escolas e exigem dela uma nova postura.

Acompanhando o debate do pesquisador Geraldo Leão (2013), em cursos de especialização, com docentes desse nível de ensino, sobre os desafios a se

⁴⁵As referências que utilizamos na presente pesquisa sobre os programas voltados para os jovens restringiram-se aos registros da Secretaria Nacional da Juventude e as suas expectativas podem ser consultadas no <http://juventude.gov.br/> disponível em 30/05/2015.

enfrentar a partir de uma auto reflexão acerca de seus olhares sobre os seus próprios alunos, pudemos tirar algumas posições que ajudaram a análise do material coletado na presente tese. As questões que o referido pesquisador sugeriu que os docentes de seu curso fizessem a seus próprios alunos foram utilizadas, por nós, para verificar até que ponto, poderíamos encontrar nas falas dos nossos entrevistados as respostas solicitadas. São elas: *“qual é o lugar que a escola ocupa na vida desses jovens? O que estes têm a dizer da escola? Qual é o valor que eles atribuem à instituição na qual passam uma parte de seu tempo diariamente?”*

Como se pode ver, as questões acima foram estruturadas de forma a que os estudantes pudessem falar a partir de suas próprias experiências e não apenas das representações que lhes são transmitidas, seja pela família, seja pela escola, seja pelas igrejas ou por qualquer outra instituição, sob a forma de *habitus*. Buscamos sustentar na presente tese os distanciamentos que nós, sujeitos da ação, podemos fazer diante dos determinantes institucionais, preservando, assim, a dimensão da nossa subjetividade. Como destaca Dubet:

Os indivíduos são, atualmente, obrigados a serem livres e a construir o sentido de sua experiência. Isso constitui o próprio movimento da modernidade. Por exemplo, observa-se que desde que nos afastamos do mundo de acordos sociais previamente estabelecidas, o professor é obrigado a construir a situação escolar antes mesmo de dar aula. Como deve motivar os alunos, é preciso que construa estratégias múltiplas e, sobretudo, que se coloque em uma cena, que engaje sua personalidade. (Dubet, 1998)

Essa situação exige que se adotem procedimentos teórico-metodológicos que sejam coerentes com essa perspectiva da ação social, no mundo contemporâneo que, como vimos acima, está marcado por fenômenos que, entre outros resultados, indicam um estágio de *desinstitucionalização*.

Diante desse cenário, François Dubet e outros sociólogos da sociologia da ação têm sugerido que, ao se estudarem as interações sociais no atual contexto, principalmente quando se pretende falar das relações que jovens desenvolvem em seu cotidiano, no lugar do pesquisador buscar entender como vêm se dando as suas socializações, é melhor que se pergunte como eles estão vivendo suas experiências.

Dubet (1996), na sua obra, *Sociologia da Experiência*, esclarece bem essa abertura. A noção de experiência social é mais adequada para ser utilizada nas análises dos materiais empíricos, sobretudo, quando a “representação clássica de sociedade” já não permite mais analisar os contextos histórico-sociais, tal como estão sendo vivenciados nesse momento.

Os atores sociais contemporâneos, de acordo com Dubet, “são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas da ação que remetem para diversas lógicas do sistema social”. Este, como bem esclarece o referido autor, já não é mais único. Sistema social hoje é, no fundo, a “co-presença de sistemas estruturados por princípios autônomos” (DUBET, op. cit). Vem daí sua proposta de usar na análise de dados empíricos referentes a ação de sujeitos sociais o conceito de lógica da ação. O que isso quer dizer?

Nas nossas ações cotidianas, utilizamos várias lógicas que se adequam ao tipo de situação e/ou objetivo que estamos perseguindo. Logo, elas são múltiplas e se combinam na nossa performance diária. Mas, como destaca Dubet, as combinações “que organizam a experiência não têm um centro” (idem). Sua hipótese é clara: à medida que a unidade da ação não está dada, isso “gera necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica, uma distância em relação a si” (ibidem).

Mas é preciso esclarecer, logo de imediato, que a distância que o indivíduo toma de si não tem nada de individualismo. Ao contrário, essa distância é tomada nas interações sociais, logo ele é eminentemente social. “Ela é”, segundo Dubet, “socialmente construída na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades da ação” (idem).

Assim, seguindo esse percurso, analisaram-se as experiências dos sujeitos na presente tese focalizando as três lógicas da ação proposta por François Dubet, a saber: lógica da integração, lógica estratégica e lógica da subjetividade.

A seguir, buscou-se identificar, primeiramente, as lógicas de ação que os jovens estigmatizados desenvolvem na escola, com os sujeitos que os rotulam como desviantes e com eles próprios. Em segundo lugar, analisar-se-ão, no discurso dos funcionários, em particular, dos professores, da escola, os diferentes rótulos e estigmas que são aplicados aos jovens estigmatizados.

4.1- Estigma e exclusão escolar: a lógica da integração

A lógica da integração foi a que predominou nos estudos sociológicos clássicos do século XIX e persistiu, na primeira metade do século XX, em alguns centros de estudos. Refere-se aos “mecanismos de integração que estão em prática em qualquer sociedade do mundo” (DUBET. op. cit). Entretanto, é preciso tomar cuidado para não o confundir com a sociedade como um todo, pois nesta existem outros mecanismos que são muito diferentes da integração.

Por exemplo, entende-se por integração, no caso da vivência escolar, quando crianças e adolescentes vão para as escolas e ali terão que conviver com padrões próprios dessa instituição. Por isso, eles precisam passar por processos que pressupõem vivências e experiências por meio das quais eles internalizam esses padrões institucionais, mas isso ocorre interagindo uns com os outros. Analisando os sentidos que os sujeitos dão às suas experiências escolares, Gonçalves (2010)⁴⁶ chama a atenção para a dimensão do que se intitula como socialização de criança e jovens, tendo como ponto referência a faixa etária e o nível da escolaridade. Analisando dois estudos correlatos, um realizado por Iza Rodrigues da Luz (2010) e outro por Luciano Campos (2010), nos quais estudaram a socialização de crianças pequenas da educação infantil e a socialização concernente a adolescentes do ensino fundamental, Gonçalves destacou o quanto era importante distinguir os processos de socialização exigidos para cada uma dessas faixas etárias. É por meio desse processo que os estudantes aprendem a acionar a lógica da integração tal como a define Dubet, interiorizam os códigos sociais da escola. Na maioria das vezes a identidade integradora é de tal forma incorporada pelos sujeitos sociais que ela fica inconsciente. Os sujeitos agem movidos por ela automaticamente.

Para captar as lógicas de integração praticadas pelos discentes e docentes, fizemos uso da observação participante, valorizando todos os fatos e acontecimentos que perpassavam as interações entre os estudantes entre si e entre eles e seus professores.

⁴⁶GONÇALVES. L. A. Diálogo com Docentes acerca da Violência Escolar. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010

Nesse sentido, desde o início da pesquisa, em meados de 2013, escolhi fazer parte do ambiente escolar, percorrendo todos os trajetos e/ou ações repetidos diariamente pelos sujeitos que compõe o cotidiano. Nos primeiros dias do trabalho de campo, as minhas interações estavam moldadas pelo meu estranhamento, sobretudo, porque eu estava adentrando um ambiente que me era muito familiar. As relações e as lógicas de ação que se desenvolviam ali estavam marcadas pelas minhas experiências de alguém que não só atuava como professor e como já havia experimentado função na gestão de uma escola que tinha as mesmas características da qual eu estava investigando naquele momento. Em todos os outros espaços escolares, já havíamos observado as mesmas situações de rotulagem, de estigmas. Mas me forçava a não correlacionar esses fatos vividos em dois ambientes para não enviesar a minha escuta e a visão do momento.

Entretanto, esse trabalho de estranhamento se chocava com a percepção de meus interlocutores. Alguns deles me viam, como alguém do sistema, ou mais precisamente como um agente da burocracia estatal. A priori, não sabiam a minha função naquele lugar, em particular, os professores, após alguns dias de convivência, me confidenciaram, que achavam que eu exercia uma função de inspetor, enviado pela Secretaria de Educação do Estado, com o intuito de supervisioná-los. Assim, esses primeiros encontros, foram utilizados para me apresentar aos professores e estudantes que não paravam de me observar com olhos de interrogação e estranhamento.

Nesses primeiros dias em que propus “quebrar” o que Angrosino (2009) chamou de “*gelo inicial*”, presenciei três fatos que me chamaram bastante atenção. O primeiro diz respeito aos questionamentos que os professores fizeram ao apresentar o meu objeto de estudo. Na realidade, eles não acreditavam que a escola estigmatiza os estudantes, ao contrário, havia quase um consenso na fala desses profissionais de que não eles, mas, sim, eram os próprios alunos que, na opinião deles, discriminam a escola e os funcionários que ali trabalham.

O segundo refere-se ao discurso comparativo dos professores em relação ao dos estudantes. Ao identificarem um aluno que não segue as regras padronizadas e que não corresponde às expectativas curriculares da escola, de forma automática este é comparado, imediatamente, a outro advindo do mesmo

meio social, mas que, ao contrário dele, obteve sucesso escolar. Com essas comparações, os professores acabam desvinculando, totalmente, as condições socioeconômicas e culturais que, por vezes, são usadas para explicar o bom ou fraco desempenho do aluno, reforçando o estigma em termos individuais. Essa prática comum à *escola Chai* contribui para naturalizar e, principalmente, legitimar os estigmas deferidos a esses jovens, na medida em que as suas experiências sociais não são consideradas para entender as “dificuldades” que eles encontram para se adequarem à trama integrada da cultura escolar. Resumindo, o seu fracasso escolar encontra-se na sua falta de interesse, na sua falta de compromisso e, sobretudo, na sua falta de responsabilidade em direcionar positivamente a sua “carreira” escolar.

O terceiro diz respeito à entrada constante e às ações que a polícia desenvolve no cotidiano da escola. Por que ela é chamada? O que justifica a sua presença em um ambiente eminentemente educacional? Que tipo de insegurança a escola pode estar vivendo que justifique acionar o patrulhamento escolar? Muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas no Brasil com o objetivo de entender as relações entre polícia e escola, mais especificamente, os efeitos da permanência policial no cotidiano escolar. Os trabalhos de pesquisa que têm sido realizados, nos últimos tempos, sobre esse assunto, deixam claro que não há uma periodicidade pré-estabelecida para que a patrulha escolar vá à escola, com a intensidade que pudemos observar em nosso trabalho de campo corroboramos com tal afirmação (COUTO, 2003⁴⁷, MENDES de OLIVEIRA, 2008⁴⁸; OLIVEIRA, 2008; BRUNETTA, 2006).

Quando se comparam estudos sobre esse tema em diferentes Estados brasileiros, observa-se o quão variável tem sido esse tipo de atendimento das patrulhas escolares às escolas (BORDIN, 2009)⁴⁹. A própria história da sua implantação nesses espaços segue caminhos e motivos muito diferentes.

Mendes de Oliveira (op. cit), estudando o padrão de atendimento do patrulhamento escolar da Polícia Militar de Minas Gerais, recupera o histórico

⁴⁷COUTO, Karine Gusmão do. Violência e escola: o que pensam os diferentes atores sociais sobre a intervenção policial na instituição escolar. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

⁴⁸MENDES de OLIVEIRA, W. J. A Policialização da Violência em Meio Escolar, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2008.

⁴⁹ BORDIN, M. Polícia Comunitária; entra a retórica do estado e a prática cotidiana. In: Vigilância, Segurança e Controle Social na América Latina, Curitiba: PUC/PA, 2009, p. 349-368

desse tipo de atendimento na cidade de Belo Horizonte. Na ocasião de sua coleta de dados, o autor revelou o volume de chamadas que as escolas faziam para a polícia. Para se ter uma ideia, “o registro de ocorrências no meio escolar nos anos de 1999 e 2000 no município de Belo Horizonte, foram computadas 18.072 chamadas, das quais 9.349 no ano de 1999 e outras 8.723 no ano de 2000”. Eram, “em média, 25 chamados de escolas da rede pública federal, estadual, municipal e particular” (idem, p. 45).

Analisando o que pensam os diferentes atores sociais sobre a intervenção policial em uma instituição escolar de Belo Horizonte, Karine G. Couto (2003) oferece alguns *insights* que ajudam a pensar a relação da polícia com os escolares. Seu estudo sobre os “Anjos da Escola”⁵⁰ ocorre em um momento em que, como se viu acima, havia um número significativo de chamadas para a polícia ir às escolas. Era um tema polêmico, não consensual. Mas a autora mostra que a iniciativa de chamar a polícia era da direção da escola “como medida para conter a violência” (COUTO, op. cit. p. 73).

Couto registra as posições divergentes entre os docentes. Alguns, alegando o clima de violência e a insegurança que se encontrava na escola e no bairro, na qual a escola se situava, apoiavam a entrada da polícia na escola. Mas outros, mesmo partilhando o sentimento de medo da violência, achavam que era uma violação do trabalho docente. Quanto aos alunos, Couto analisa as respostas de alunos mostrando que eles achavam que estavam protegidos com a presença de policiais na escola.

Outros estudos, entretanto, mostram o quanto tem sido comum na prática, conforme registram alguns trabalhos, como os produzidos Almir de Oliveira (2008) e Antônio Alberto Brunetta (2006). Ambos mostraram justamente a nítida presença constante, quase diária, da patrulha escolar no cotidiano das escolas investigadas.

Brunetta, entretanto, busca fazer uma leitura mais problematizada. Constata que, em geral, os gestores quando chamam a autoridade da polícia

⁵⁰Programas da Polícia Militar de Minas Gerais que, como destaca Mendes de Oliveira (op. cit. 143), Vários têm sido o formato por ele assumido nos últimos vinte anos: “Anjos da Guarda”, “Anjos da Escola”, “Policimento em Escolas e Centros de Saúde”, “Programa de Resistência às Drogas e à Violência” (PROERD), “Patrulhamento Escolar”, entre outros. As denominações mudam, mas representam iniciativas diferentes com um único objetivo: combater o crime organizado.

para interferir na escola, colocam nas costas dos alunos essa responsabilidade (op. cit, p 56). Antônio Zuim (2006)⁵¹, condensa os achados de Brunetta, ressaltando elementos de sua obra que nos auxiliaram a apurar o nosso olhar para conhecer melhor a trajetória dos jovens estigmatizados na escola Chai. Em grande lance, a obra de Brunetta mostra que

Os adolescentes que frequentam as escolas, e que não se sentem partícipes das decisões que são tomadas pelos diretores e docentes, não abandonam a necessidade de tentar expressar de alguma forma sua revolta latente, geralmente de forma violenta, tal como as pichações, feitas pelos próprios alunos nos muros escolares, que imploram pelo reconhecimento de que existem e gostariam de ser vistos e ouvidos, nem que isto seja feito, em muitas ocasiões, às expensas da destruição do patrimônio público. Diante de um quadro como esse, recrudescer a ânsia na busca de repostas que possam auxiliar a encontrar subsídios para amainar tanto a sensação de impotência quanto a de perplexidade, sensações estas que, na verdade, ilustram o despreparo dos agentes educacionais para lidar com as agressões simbólicas e objetivas que, muitas vezes, implicam em risco de morte (ZUIM, 2006, p. 3).

Brunetta alerta para a sensibilidade do pesquisador que estuda temas que envolvem jovens nessa condição de exclusão social. Mas indica também a necessidade de reflexividade da escola diante de estudantes que são estigmatizados no contexto escolar. Em última instância, Brunetta se interroga se “é possível fazer com que a polícia se preocupe não só com as ações imediatas de coibir a violência nas escolas, como também com as práticas preventivas e, portanto, que possam estimular as relações dialógicas com os agentes educacionais?”

Finalizando essa leitura da presença da polícia na escola, vale ressaltar alguns aspectos que foram levantados na obra Mendes de Oliveira (op. cit). Seguindo a trajetória da patrulha escolar em Minas Gerais, recuperada pelo autor, pode-se sintetizar que há uma orientação da PMMG de que a ida desta patrulha à escola só ocorra com solicitação explícita do gestor escolar e, mesmo assim, para casos que se configurem, de fato, “um problema policial”, este definido exclusivamente pelo código penal. O que tudo indica essa padronização foi estabelecida com intuito de regulamentar excessivas chamadas da polícia em

⁵¹ ZUIM, A. Apresentação. In: BRUNETTA, op. cit.

escolas (tal como visto acima) envolvendo questões de indisciplina, de conflitos entre alunos, entre professores, de desavenças pessoais que deveriam estar a cargo da gestão e da supervisão escolar. Mas isso, não exclui a proposta de Brunetta de se aprofundar um debate mais consequente entre escola, polícia e outros agentes sociais.

4.1.1– Apontamento como prática Estigmatizante

Durante a pesquisa no espaço escolar, no que se refere aos discursos dos agentes escolares, foi possível coletar dados, através de observações participantes, entrevistas abertas e conversas informais. Como já citado, ao todo, participaram da presente tese o Diretor, uma pedagoga e seis professores: professor de Matemática; professor de Química; professora de Português; Professor de Educação Física; Professora de Inglês; Professor de Física. No trabalho de campo era perceptível na fala não somente dos professores, mas principalmente do corpo administrativo da escola – diretora, supervisores, secretários – o discurso de que, em primeiro lugar, a escola não estereotipa e/ou estigmatiza nenhum estudante, ao contrário, possibilita e reforça a ideia de valorização da diferença e do respeito à diversidade. E, em segundo, um discurso privilegiado em que caracteriza a escola como uma instituição vítima da falta de limites, de respeito e de interesse dos alunos pelos estudos.

Por meio das várias conversas que tivemos, mas, principalmente, estando na sala dos professores e observando as relações estabelecidas por eles, foi possível apreender essas percepções, através de duas categorias: *a generalização do discurso docente e a interiorização da violência em meio escolar.*

A primeira categoria referindo-se à *generalização do discurso* de que os alunos que compõem o cotidiano escolar são, ao mesmo tempo, desinteressados pelos estudos e envolvidos na marginalidade, quer pelo uso de drogas ilícitas, quer pela venda e envolvimento com o tráfico de drogas, era uma prática corriqueira na fala e nas ações desses profissionais.

Ah, a maioria acho que usa, eu não tenho certeza, mas essa escola tem muito estudante usuário, vagabundo. Na verdade

tenho dó, mas tento evitar muito contato com eles. Tenho um pouco de medo. (Professor de Matemática, 16/08/13)

Comecei a observá-los nas interações que eles mantinham com os jovens, em particular, com os integrantes da Família Marley. Era nítido, pelas observações participantes e entrevistas, a tentativa docente de se manter um certo distanciamento na interação com os estudantes. A caráter de exemplo, andando pelo corredor da escola que direcionava para as salas de aula, pude observar uma professora reprimindo uma estudante apenas pelo fato de querer ajudar a levar o seu material para sala de aula. Questionei-a sobre a atitude e me afirmou, que nessa escola ela não deixa que os alunos levem seu material. Na ocasião, observei que, na sala de aula, a sua bolsa particular, fica posicionada à sua visão, sempre com uma eterna vigilância. Esse acontecimento contribui para apreender as percepções que os docentes tinham do ambiente escolar, na medida que possibilitou um outro modo de compreensão da referida escola. Era comum observar na fala desses profissionais uma diferenciação que é feita das escolas de Contagem.

Na dissertação de mestrado *“Fala professor! O que pensam os professores sobre violência em meio escolar: um estudo de caso em uma escola municipal de Contagem/MG”*, pude analisar, naquela época, essa natureza da afirmação, em que há uma diferenciação entre as escolas consideradas “boas” de Contagem das escolas ditas “ruins”. Isso permanece nas minhas observações na atual pesquisa, mesmo a *escola Chai* sendo estadual, não impediu que essa percepção surgisse com total ênfase nas falas dos professores. Nesse sentido, é salutar refletir sobre essa construção dos símbolos na esfera professoral, isto é, nas falas e nas interações mantidas entre os professores, pudemos identificar não apenas os dois símbolos abordados por Goffman, *símbolo de prestígio* e o *símbolo de estigma*, mas, um terceiro, que na verdade, se constrói nas relações intrínsecas que mantém com os outros dois: a *ação de transferência*.

A propósito o referido autor está falando de um contexto temporal e sociocultural totalmente diverso da presente pesquisa, ou seja, sua preocupação implicava entender as interações e os estigmas que certos grupos, observados por ele, como por exemplo, como os doentes mentais, se desenvolviam através da relação *face to face*. Em particular, os conceitos referidos acima, não contemplam as necessárias análises feitas em um contexto absolutamente

diferente e de sujeitos que vivenciam outras realidades, como a entrada dos meios tecnológicos na vida cotidiana. Enquanto o *símbolo de prestígio* denota um status conquistado pelo sujeito nas relações que mantém com outro, o símbolo *do estigma* apresenta-se com características totalmente inversas, implicando um atributo profundamente depreciativo. No caso da presente tese, na relação estreita com esses dois signos ocorre um movimento de “*quebra de imagem*”, em que o próprio indivíduo, estrategicamente, e através das interações com o outro, desvaloriza e estigmatiza, o espaço em que está ocupando. Dito de outra forma, a *ação de transferência*, refere-se, ao caso particular, da intenção do indivíduo de transferir seu estigma para o espaço em que está atuando. Pode ser considerado um símbolo também depreciativo, na medida que o próprio docente busca estratégias para burlar essa forma de estigma.

Quando eu fiquei sabendo que ia mudar de escola, que meu contrato ia acabar, meu mundo desandou. E quando fiquei sabendo que só tinha vaga pra regiões distantes e perigosas como Nova Contagem, aí, que chorei muito. Eu fui conversando com professores sobre a região e só teve notícias ruins (Professora de Inglês, 20/08/13).

Referindo aos dados e, em particular, sobre esse grupo de professores da *escola Chai*, através das observações e entrevistas, foi possível apreender essa primeira característica que se refere ao modo como esses profissionais percebem a *escola Chai: como um espaço em que há jovens, não alunos*. Foi nítido durante o meu contato com os docentes, a percepção de que eles vieram trabalhar na referida escola, já trazendo o que Goffman (1963) chama de *Informação social*, ou seja, um tipo de informação sobre o indivíduo, sobre suas características mais ou menos permanentes, em oposição a estados de espírito, sentimentos que ele poderia ter. O contato inicial do professor com essas informações resume-se, de forma genérica, às características permanentes que se interiorizam do lugar e do espaço em que a escola está situada. Dito de outra forma, através das interações com seus pares, há uma “explosão” de informações que, segundo os professores, ajudam a antecipar as ocorridas surpresas que poderiam surgir na sua chegada ao ambiente escolar totalmente novo para ele. Assim, depreciam o lugar, depreciam os alunos, para num primeiro momento, justificarem a falta de aprendizado dos alunos e a falta de

interesse na escola e, num segundo momento, tentarem, de uma certa forma, transferir os possíveis estigmas que receberão para o ambiente escolar

Ah, escutei coisas ruins demais. A gente já chega para trabalhar e já encontra um lugar desse. Não quero ficar aqui. Eu não sou péssima professora, todo mundo acha que quem trabalha aqui é ruim, mas não é. (Professora de Inglês, 23/08/13)

Participou dessa parte da coleta de dados, um número de cinco professores que ministraram aulas para os integrantes da Família Marley, foram unânimes ao afirmarem o não interesse ao serem transferidos para a referida escola e região, uma vez que já estavam em instituições mais centrais e consideradas boas. Para esses professores, há um preconceito com os docentes que trabalham em Nova Contagem, nas conversas informais sempre relatavam a indiferença que percebiam em encontros de educadores estaduais. Dessa forma, a *ação de transferência* surge no momento em que o professorado, na interação com seus pares, estrategicamente transfere essa situação para o espaço, ou melhor dizendo, para o ambiente escolar que atua. Isso ficou claro, na fala da seguinte professora.

Realmente, não gosto de trabalhar aqui. Às vezes eu acho que a gente sofre até preconceito de outros professores. É uma pena, né? Acho que todos deveriam ser companheiros, mas não são. Ai, quando falo que sou professor da região de Nova Contagem eu já emendo e faço algumas piadinhas com a região ou com as escolas. Falo dos alunos que são ruins, etc. (Professora de Português, 23/11/13)

Assim, chegamos na segunda característica que pude observar, no que se refere à percepção que os professores têm da *escola Chai: a violência entre os alunos e professores*. Principalmente nas conversas informais que tinha com tais professores, era comum escutar reclamações em relação à violência na escola. Segundo eles, a escola está entre as mais violentas da cidade, mesmo não tendo nenhum dado oficial sobre essa informação, são taxativos ao afirmarem que consideram essa escola muito violenta. Essa situação interfere diretamente nas interações que os referidos docentes mantêm com os estudantes. Segundo Goffman (1963), o fato de outras pessoas conhecerem ou não o estigma de um indivíduo, depende de um outro fator além de sua

visibilidade corrente, ou seja, contato anterior ou fofocas. Dito isso, fica claro entender o papel da *ação de transferência* nesse contexto de interações, ou seja, o fato de acharem os alunos e o bairro violentos contribuem para o afastamento na relação professor/aluno.

Era comum, por exemplo, na hora do recreio, os professores fecharem a porta na tentativa de perder qualquer contato face a face com esses estudantes. Em um dia de pesquisa na sala dos professores, pude observar uma situação que me chamou muita atenção. Um aluno foi procurar um professor para tirar uma dúvida, mas o outro docente que atendeu a porta nem deixou o estudante terminar de falar, afirmou na ocasião que esse horário eles estavam descansando dos alunos. Esse fato contribui na hipótese que já estava construindo sobre a interação entre os professores e alunos, pois mostrou, nitidamente, que há um espaço delimitado dentro da escola que aliena essa relação. Os docentes evitam de sair da “*sala dos professores*”, mesmo não sendo o horário do recreio, mas mesmo em horários de planejamento pedagógico, ocorre uma tentativa de isolamento no contato direto com os alunos. Era comum encontrar professores, em várias ocasiões, “escondidos” em espaços da biblioteca, da supervisão.

A “*invisibilidade*”, sem dúvida, é uma das várias estratégias utilizadas pelos professores na tentativa de minimizar o contato mais próximo nas interações com esses estudantes. Grosso modo, eles tentam ao máximo, mesmo que não confirmando essa atitude nas falas, isolarem-se de qualquer intimidade e aproximação com os jovens. Tentam manter um certo distanciamento, sobretudo, dos alunos, rotulados de marginais, inclusive, os integrantes da Família Marley. É óbvio que essa “*Invisibilidade*” é utilizada de forma muito sutil, no entanto, não era raro aparecer jovens criticando essa postura. Mesmo sabendo que o objetivo da presente tese era pesquisar os integrantes da Família Marley, muitos outros estudantes me procuravam (talvez achando que poderia ajudar) para reclamar sobre a postura de alguns docentes. Os referidos profissionais, esperando não ter contato com os alunos, no momento da saída do turno das aulas, em muitas ocasiões, esperavam os alunos saírem, para, então irem embora.

As atitudes presentes nas estratégias de isolamento, refletiam diretamente nas interações na sala de aula. Mesmo não entrando nas aulas, a

todo momento observava as várias intervenções da diretoria na tentativa de minimizar os conflitos entre professores/alunos.

Podemos caracterizar o processo de “*invisibilidade*”, então, como uma prática, sobretudo, docente, em que busca estrategicamente o isolamento, no que se refere às interações com os estudantes. Nessa ação, o professor cria estratégias na tentativa de diminuir a possibilidade de contato com os jovens. Esse isolamento buscado pelos docentes se concretiza não apenas nas já citadas ações, como por exemplo, o fechamento da porta da *sala dos professores*, mas também em ações que estigmatizam esses jovens. Nesse sentido, a partir das observações e entrevistas, podemos caracterizar essas estratégias de invisibilidade na prática estigmatizante, que chamamos de *Apontamento*. Na ocasião, apresentaremos logo em seguida os dois tipos de Apontamento: *Apontamento comparativo e Apontamento Situacional*.

Novamente, os conceitos que permeiam a presente tese, encontram-se implicadas em uma reflexão diretamente com os dados da pesquisa. Em particular, os conceitos de *Rótulo* do sociólogo Howard Becker e o conceito de *Acusação* do antropólogo Gilberto Velho colaboram com os dados, mas, ao mesmo tempo, diferem justamente pela natureza dos dados coletados na pesquisa. Enquanto Becker (1964) e Velho (2013) abordam os respectivos conceitos através de uma abordagem política, em que a grande questão baseia-se na tentativa de analisar os grupos sociais e seus interesses e poderes de interferência nas interações sociais, os dados coletados, por nós, giram em torno da tentativa de apreender as interações sociais entre os sujeitos envolvidos na prática, como também, as estratégias utilizadas, principalmente pelos jovens, de manipular os estigmas que recebem. Desse modo, achamos mais prudente denominar de *apontamento* a estratégia utilizada pela escola, mais precisamente, pelo corpo docente para isolar e, ao mesmo tempo, estigmatizar alguns estudantes.

O conceito *apontamento* define-se pela sua própria natureza peculiar, ou seja, por um lado, por ser uma prática estigmatizante, pertence fundamentalmente à esfera pública, e por outro lado, ao se usar a prática de “apontar”, permite que simbolicamente, esse ato apareça mais legitimado e implícito nas interações sociais, na medida em que, aparentemente, está mostrando apenas o que todo mundo vê, não há nessa atitude uma tentativa

explícita de acusar o outro, mas simplesmente de “mostrar” aos outros as várias imagens permanentes existentes no estigmatizado.

Eu não tenho preconceito, só não gosto de muitos alunos daqui. O jeito que andam, as músicas que escutam, tudo me deixa louca. Na verdade, pra eles não perceberem que não gosto, fico mais na minha, fico mais na sala dos professores. (Professor de Educação Física, 23/10/13)

Dito de outra forma, o conceito de *apontamento*, contribui para a análise dos dados coletados, na medida que denota uma prática peculiar dos docentes frente às estratégias utilizadas para estigmatizar alguns estudantes, ou seja, o “*apontamento*” se constitui uma *prática estigmatizante* eficaz, pois possibilita a legitimação implícita dos estigmas recebidos por alguns estudantes estigmatizados. Essa prática estigmatizante *implícita*, que chamamos de *Apontamento* é que desenvolve um discurso único, no meio dos profissionais, em particular, do professorado, de que é legítimo diferenciar os alunos que buscam estudar dos alunos que não levam os estudos a sério.

Nesse sentido, a possibilidade de pensar a escola na perspectiva estigmatizante encontra-se em sua dinâmica escolar, na qual os seus profissionais⁵² percebem esse ambiente através de uma concepção integradora, sendo a sua funcionalidade contribuir para que o aluno se adeque ao “mundo lá fora”.

Se o menino quer brincar, fica em casa, a escola é um lugar de aprender. O grande problema que vejo é como a escola é vista hoje. Muito projeto, pouca aula. (Professor de Química, 18/02/2014).

Percebe-se na fala da professora um discurso que minimiza o potencial do cotidiano escolar. Observando como um ambiente constituído de múltiplas trajetórias e interações com sujeitos de diferentes realidades, na medida que é diminuída somente como um lugar de aprendizado, a escola se organiza através de uma padronização de resultados em que os bons alunos são parabenizados, enquanto aqueles que por dezenas de motivos, não conseguem satisfazer as expectativas dos professores, são acusados de irresponsáveis e incompetentes.

⁵² Quando se utiliza o termo “*profissional da escola*”, referem-se basicamente aos cargos de professores, diretores e supervisores educacionais.

A escola é um microcosmo da sociedade. Sua função, em primeiro lugar, é ensinar o aluno a ser cidadão, cumprir com os deveres que toda pessoa tem com a sociedade e, em segundo lugar, transmitir os saberes da humanidade acumulados por séculos. Possibilitando uma continuidade científica tendo por base outras experiências. (Professor de Matemática, 18/02/2014).

Assim, através dessa percepção de que a escola tem por objetivo transmitir aos alunos os saberes acumulados pela humanidade e que, a priori, seu ambiente é organizado intencionalmente para ato de aprender, observa-se no cotidiano da *escola Chai* os dois primeiros estigmas dirigidos aos jovens alunos integrantes da Família Marley: *irresponsável e incompetente*.

Como já foi salientado, o fato de entregar para os alunos a total responsabilidade pelo seu comportamento e, sobretudo, pela sua falta de interesse, permite que, por um lado, os estigmas surjam como algo justo e legítimo, contribuindo para uma separação, muitas vezes, física onde “alunos ruins” são colocados separados em uma sala afastada das outras e, por outro lado, possibilita consolidar o discurso desses professores de que a escola não estigmatiza nenhum aluno, em contrapartida, são seus próprios atos que direcionam a sua personalidade, a sua posição perante a escola. Em uma reunião da direção com os professores, foi decidido a necessidade de separar dois alunos integrantes da Família Marley que estavam na mesma sala. Na ocasião o diretor questionou a necessidade da mudança, uma vez que iria acarretar modificações administrativas nos documentos da secretaria. De forma geral, o argumento comum dos docentes girou em torno do discurso que num mesmo ambiente da sala de aula, iria conter a presença de dois alunos envolvidos na criminalidade. Durante essa participação da reunião, não observei nenhuma tentativa ou discurso do professorado em que prevalecesse a preocupação com o ensino e aprendizagem desses estudantes. A referida reunião findou na mudança dos jovens de sala e, na tentativa de minimizar o máximo possível, as interações entre os integrantes da Família Marley dentro do ambiente escolar. Nas várias conversas informais, era constantemente explicitado pelos profissionais da escola, o discurso de que os estudantes, sobretudo, os integrantes da Família Marley, não podiam achar que eram “donos” da escola, assim, precisavam fazer várias intervenções para contrapor

essa percepção. Nesse sentido, tentavam, no contexto escolar, proibir ou diminuir ao máximo o contato entre eles. É interessante enfatizar que no contato direto com os estudantes e seus familiares, para a explicação da referida mudança de sala, foi salientado a dificuldade de aprendizagem e a possível relação que essa dificuldade mantinha com a presença desses na presente turma.

Quem tem autoridade na escola é o diretor e os professores. Esses alunos, principalmente, esse tal grupo Marley, não pode achar que manda na escola. Eu não deixo mesmo, tiro de sala, nem olho pra eles. Pra mim podia até expulsar da escola. (Professor de Matemática, 13/09/13)

Esses mecanismos de “separação” em relação aos estudantes da Família Marley funcionavam de forma efetiva até certo ponto, pois, eram constantemente vistos do lado externo da sala de aula, mais precisamente, no pátio perto da cantina. Durante o turno letivo, observava-os mais interagindo nos ambientes externos escolares do que propriamente na sala de aula. Com efeito, a escola, dessa forma, criava outros mecanismos na tentativa de apresentar o que para eles, se resumia na percepção que tinham de autoridade.

Eles têm que saber o que é autoridade. Eles não têm isso em casa, a gente então tem que ensinar. Os pais hoje saem para trabalhar e deixam seus filhos sozinhos na rua. Ai, já viu, ne? Eles acham que não precisam obedecer ninguém”. (Professor de Matemática, 25/10/13)

Desse modo, percebendo que somente a referida tentativa de “separação” dos integrantes da Família Marley, no que se refere à mudança de sala, não seria suficiente para coibir as interações sociais entre os jovens, o corpo docente, utilizava, estrategicamente, a prática estigmatizante, como instrumento eficaz de diminuir, não apenas as interações entre os jovens no contexto escolar, mas, sobretudo, a “voz” que esses alunos poderiam ter no ambiente escolar. Era nítido na fala dos profissionais da escola de que o “poder” de comandar o cotidiano escolar tinha que ser restritamente direcionada aos professores e direção, os estudantes nunca podiam achar que tinham alguma autonomia no presente ambiente. Assim, a prática estigmatizante surge, na tentativa de minimizar qualquer tentativa autônoma de decisão por parte dos estudantes. Dito de outra

forma, o primeiro estigma observado no contexto escolar é exemplo concreto dessa estratégia.

O estigma de *Irresponsável*, de forma prática, era utilizado pelo corpo docente no discurso de que os Integrantes da Família Marley deveriam frequentar outros ambientes, mas não a escola. Não poderiam ser considerados *alunos*, uma vez que não agem como tais. Ao contrário, não assistem aulas, não fazem atividades em sala. Na percepção dos docentes, unicamente, atrapalham o contexto escolar oferecendo para os outros alunos um mal exemplo de como devem se comportar no referido ambiente. O uso específico do estigma *Irresponsável* se faz nas interações conflituosas entre os docentes e os integrantes da Família Marley, onde os profissionais legitimam o ato da *suspensão* e/ou exclusão desses jovens no ambiente escolar, afirmando, através de um discurso da *responsabilidade*, de que os referidos estudantes precisam aprender a se comportar como “*verdadeiros*” alunos.

Eles não são alunos, eles pra mim são malandros, irresponsáveis. Eles precisam aprender que a escola não está aí pra adotar esses meninos. Eu nem gosto do termo educador. Eu sou professor, não tenho que educar ninguém. Isso é papel de pai e mãe. Eu apenas ensino. (Professora de Português, 20/10/13)

Durante a pesquisa de campo, pude acompanhar algumas intervenções da direção e dos professores com a família desses estudantes e, como ação quase automática e repetitiva, usavam o termo *Irresponsável*, para legitimar a prática de exclusão no ambiente escolar, ou seja, suspendiam os estudantes afirmando que precisavam ficar em casa para refletir sobre o que queriam da escola, uma vez que demonstravam que não gostavam de estudar e da escola.

A prática estigmatizante *Irresponsável* pode ser pensada estrategicamente como um discurso de informação cotidiana que os docentes afirmam que continham desses estudantes. Goffman (1963), traduz essas ações como *informações permanentes*, ou seja, durante as interações sociais, os sujeitos aprendem a diferenciar características permanentes dos sujeitos daquelas que surgem esporadicamente em momentos de agitação, de frustração ou de raivas. Dessa forma, legitimam o uso do referido estigma na interação com seus familiares e os respectivos jovens apresentando essa característica como algo quase inato do sujeito, mostrando que suas ações unicamente o fazem ser

um péssimo sujeito dentro do ambiente escolar, oferecendo até um risco para os outros estudantes. Assim, a escola se apresenta como vítima desses estudantes, se apresenta com um discurso de mal compreendida e, sobretudo, de desvalorizada perante os alunos e amplamente pela comunidade escolar. Os estereótipos que vão surgindo e compondo a vida escolar dos jovens da Família Marley, caracterizam não pela declaração explícita de que a escola produz rótulos negativos, mas através de um processo de *apontamento*, em que a personalidade dos alunos apenas é indicada resumidamente pela forma deles se comportarem. Em particular, o estigma de *Irresponsável*, permite que a escola utilize desse mecanismo para afirmar que todas exclusões e ações proferidas sobre os referidos estudantes, se deve unicamente aos próprios atos que os mesmos produzem no ambiente escolar. A escola, nesse sentido, se constrói através de um discurso de defesa, em que apenas está *“tentando organizar e oferecer um ensino de qualidade para os estudantes”* (fala do professor em uma entrevista, 12/11/13). Os integrantes da Família Marley, quase sempre, ou sempre, eram vistos na sala da direção, claro que, na companhia de professores. O ato da *suspensão* era quase automático, ou seja, quando um integrante da Família Marley retornava de uma suspensão, qualquer ação que não condizia com as regras da escola, era utilizada como pretexto para estigmatizar de *irresponsável* e, conseqüentemente, excluí-lo do ambiente escolar. A propósito, pode-se afirmar que o referido estigma encontra-se diretamente relacionado com ideia da *não salvação*, ou seja, na percepção de tais professores a irresponsabilidade é uma característica inata do sujeito, assim, não haveria qualquer possibilidade de contribuir para uma mudança de postura. Nessa situação, o estigma *Irresponsável* se caracteriza como fundamental na efetivação da prática rotuladora da escola e, principalmente, como estratégia de dominação docente, em relação ao ambiente escolar, na medida em que a presente instituição legitima seu discurso de *promotora de Igualdade*, *“onde as possibilidades são oferecidas para todos os estudantes, mas somente os responsáveis sabem aproveitar”* (Trecho de uma entrevista da professora, 20/11/13). Goffman (1963), utiliza os conceitos *Desacreditável* e *Desacreditado* para se referir às perspectivas dos sujeitos que estigmatizam nas interações sociais. O primeiro refere-se a característica ou defeito que torna o estigmatizado diferente dos outros ditos normais que ainda não foi conhecida e nem

imediatamente percebida. A segunda, ao contrário, diz respeito às características e defeitos que já foram apreendidas no contato direto com os sujeitos estigmatizados.

O estigma *Irresponsável*, nesse sentido, se consolida no ambiente escolar através da perspectiva do *desacreditado*, ou melhor, daquele sujeito em que suas características estão postas nas interações sociais e que não há ações que a escola possa prover na tentativa de minimizar essas percepções. Naturalizam o referido estigma os caracterizando unicamente como sujeitos que estão no lugar errado. Isto é, nas interações entre os docentes e os integrantes da Família Marley, através do discurso escolar de que existem alunos que não foram feitos para a escola, a mesma legitima suas ações de exclusão como uma prática legal e natural, abordando a irresponsabilidade dos estudantes como a principal reação da escola frente aos problemas enfrentados por ela.

Dito de outra forma, a instituição escolar coloca-se no papel de vítima, e é através dessa perspectiva que se deve entender o uso constante na fala docente e, sobretudo, da sua prática de estigmatizar os jovens da Família Marley como *Irresponsáveis*, pois é no uso restrito desse “defeito” que os professores isentam-se de culpa e, com efeito, entregam para esses estudantes toda a responsabilidade de sua vivência no ambiente escolar. Há uma “*veneração*”, *quase religiosa*, no discurso docente de que, no contexto e nas interações escolares entre professor e aluno a escola não erra, se há um conflito e uma dificuldade de diálogo entre a instituição e os jovens estudantes, encontra-se unicamente no modo como os alunos percebem a escola e, sobretudo, a importância da escola para a sua vida.

Tem alunos que são irresponsáveis porque não fazem algumas atividades e tem aquele aluno irresponsável que não faz nada e ainda por cima nos agride, nos violenta. Eu faço essa separação. Tem casos e casos. Agora, pode ter certeza, que a escola, e principalmente a gente (professores) não sente culpa por nada. Quando um aluno morre, a gente fica chateado, mas não tem muita coisa que a gente pode fazer. É ele que tem que gostar da escola. (Professor de Educação Física, 20/11/13)

Através da fala do professor, se permite apreender o estigma *Irresponsável* a partir de dois vieses: *Irresponsável avulso* e o *Irresponsável permanente*. O fato de fazerem essa diferenciação contribui para entender a

separação que o corpo docente faz entre os alunos ditos “comuns” e os alunos integrantes da Família Marley.

Durante a pesquisa de campo, pude observar a abordagem, tanto da direção, quanto dos professores, em relação ao uso diferenciado que davam ao estigma de Irresponsável. Os alunos ditos “comuns” recebiam um tratamento diferenciado ao serem levados pelos professores à sala da direção por motivos diversos. Em um mesmo dia, e em muitas vezes pelo mesmo motivo, sobretudo a direção resolvia as situações dando penalidades diferentes. Ou seja, enquanto um aluno “comum” recebia como penalidade uma advertência, em que seu pai deveria apenas assinar, um aluno integrante da Família Marley, na maioria das vezes, era suspenso das aulas por vários dias. Denominamos de *Irresponsável avulso*, aquele aluno em que a escola tende a abordar com menos rigor e também tende a perceber-lo como um não problema permanente na escola. Isso fica mais claro na fala da professora:

Tem alunos que são chatos, mas esses a gente tem que aguentar. Toda escola tem, não existe escola que não tenha alunos chatos. Mas esses não atrapalham o funcionamento da escola. Agora existem os outros, que esses sim, são aqueles que atrapalham mesmo a escola. Todo dia fazem alguma coisa para atrapalhar o ambiente escolar. Esses sim, eu acho que deveriam ser expulsos da escola. (Professora de Português, 20/11/13)

A categoria *Irresponsável avulso*, se caracteriza pelos alunos que, segundo a percepção dos professores, não atrapalham o funcionamento escolar. São aqueles exemplificados por não fazerem as atividades propostas pelos professores, são aqueles que faltam muito na escola, que, em vários momentos, são encontrados nos arredores da Instituição, enquanto os pais acham que estão na escola estudando. São também abordados pelos profissionais da escola como estudantes “comuns”, por serem e/ou terem “atitudes” que são reconhecidas como “normais” pelos professores.

Durante as entrevistas e conversas informais com o corpo docente, em particular, com os professores que ministram aulas aos jovens integrantes da Família Marley, era constante a afirmativa de que existem características que são comuns aos alunos de forma geral. A falta de interesse pelos estudos, o não desenvolvimento das atividades propostas em sala, o número grande de faltas

na escola, essas dentre outras, são consideradas, pelo professorado, como características comuns aos alunos. Desse modo, a categoria *Irresponsável avulso*, enquadra-se naquilo que Goffman (1963) chamou de *desacreditável*, ou seja, as características ou defeitos que o torna diferente dos outros ditos normais não é ainda conhecida e nem percebida. Dito de outra forma, apesar de ser reconhecida como característica comum a todos os estudantes, não são consideradas como permanentes, aos olhos do corpo docente. São comparadas muito mais com a falta de interesse pelos estudos, do que propriamente com características pessoais e conscientes do sujeito.

A maioria dos alunos que nós temos são ruins, mas a maioria das coisas que fazem, na minha concepção, são comuns a outros estudantes. Eles não atrapalham a escola, não são iguais aqueles marginais que nós temos aí na escola. Esses sim, atrapalham a escola. Isso não é preconceito, é a verdade, esses atrapalham mesmo a escola e nossas aulas também.
(Professor de Física, 22/11/13)

Nessa fala do professor fica claro a posição que o corpo docente assume perante a percepção do dito aluno “comum”, ou seja, é aquele que mantém características parecidas ou iguais de outros estudantes, mas que não atrapalham o funcionamento escolar, ao contrário, são percebidos muito mais através da falta de interesse pelos estudos, do que propriamente, por serem considerados alunos que atrapalham o ambiente escolar. Na verdade, fica claro na fala do professorado que esse tipo de aluno, o dito *irresponsável avulso*, pode ser considerado importante para o funcionamento escolar, na medida que são utilizados como bode expiatório frente aos outros alunos da escola. Como muitas vezes os alunos da Família Marley criam estratégias para se situarem no ambiente escolar, os profissionais da escola, utilizam esses alunos para servirem de exemplos dos efeitos que podem acarretar, caso não cumpram as regras da escola.

Assim, ao mesmo tempo que os professores, criticam esses alunos por, muitas vezes, não seguirem de forma correta as referidas regras escolares, tendem a abordá-los com mais tolerância e com mais paciência. Costumavam ficar muito tempo conversando com a direção e os professores e, em muitos momentos, quando esses estudantes saíam da sala, eu fazia questão de discutir a abordagem dos profissionais, e esses afirmavam que há alunos que a escola

deveria ter mais paciência, pois são vítimas das várias situações sociais em que estão inseridos. No entanto, em um mesmo dia de observação, ao entrar na sala da direção qualquer aluno, inclusive os integrantes da Família Marley, estigmatizados como *irresponsáveis*, o tratamento e o discurso mudava automaticamente. Nesse instante, já não eram considerados alunos, ao contrário, a escola oferecia um outro tipo de tratamento e de abordagem, que muitas vezes findava com a suspensão e ameaça de expulsão da instituição.

Esse tipo de percepção encontra-se presente no que chamamos de *Irresponsável permanente, ou seja*, aqueles alunos considerados perigosos para o funcionamento escolar. Especificamente esse tipo de abordagem refere-se as características em que o professorado percebe como inatas aos estudantes, como por exemplo, a falta de interesse nos estudos, a forma de andar, o uso de vestimentas que não fazem parte do ambiente escolar e, também as gírias que utilizam nas interações. Esse estigma sempre vem atrelado com a percepção que esse jovem tem alguma ligação com o tráfico de drogas. Em consequência dessas apreensões, a escola tende unicamente oferecer a esse estudante apenas o *portão de saída* da instituição. Como já foi abordado, a escola legitima e naturaliza as suas ações de *suspensão* e, esporadicamente, de expulsão do ambiente escolar, entregando nas mãos do estudante (e de sua família) a total responsabilidade de sua educação e escolarização. Usam o discurso de que esses alunos já trazem características que não condizem com o ambiente escolar, como por exemplo, a falta de interesse de obedecer regras e, também, formas de se comportar e de se vestir que não estão de acordo com a instituição escolar. Desse modo, quase não se observa os profissionais da escola conversando com eles, num sentido de orientação e de conselhos. Ao contrário, era perceptível a abordagem ostensiva, em que a aproximação com esses estudantes se dava apenas como forma de repressão e sempre objetivando a exclusão dos mesmos do ambiente.

Eu nem converso com eles. Passo direto, tento ao máximo não ter contato com eles. É claro que eles têm uma ligação com coisa errada. Eu acho que são envolvidos com o tráfico de drogas. A escola não tem muita coisa pra fazer por eles. Eles já trabalham (no tráfico), devem ganhar mais que a gente.
(Professora de Inglês, 19/10/13)

Durante a pesquisa de campo, pude observar na sala dos professores, comentários pejorativos sobre um aluno recém chegado à escola. Apontaram, em primeiro lugar, a sua forma de vestir e a sua forma de andar como características de um aluno “malandro” e, em segundo lugar, a informação – nunca confirmada – de que ele deveria ter sido “expulso” da outra escola e por isso estava indo para *escola Chai*, que como afirmam alguns professores: “só recebe lixo”. A grande questão desse fato foi que durante os dias que se passaram, esse aluno demonstrou uma postura totalmente contrária aos estereótipos direcionados a ele. Mesmo assim, na sala dos professores, como forma de consolidar o estigma, foram apontadas dúvidas sobre as suas atividades fora da escola.

Na conversa de um grupo de professores, foi afirmado que o comportamento disciplinado desse aluno era referente ao possível trabalho no tráfico, uma vez que sua atitude, por ser discreta, direcionava-o para o trabalho no tráfico⁵³. Aliás, a sala dos professores é, por excelência, o espaço que produz e consolida os estigmas apontados aos jovens. Mesmo que o professor tenha observado na sala de aula o comportamento indisciplinado e a falta de interesse do estudante, o estigma de *irresponsável* somente será legitimado nos comentários e afirmações proferidas, sobretudo, na sala dos professores.

A gente sabe quando o aluno é ruim. A gente bate o olho, vê que ele não quer nada. Muitas vezes o pai e a mãe não dão conta de educar e tudo sobra para nós. A escola é também o lugar para corrigir esse aluno. (Professora de Inglês, 25/03/2014).

Na fala da professora, fica clara a utilização da prática de apontamento como um mecanismo utilizado para a institucionalização do estigma no ambiente escolar. Por um lado, pelo fato de que a escola – personificada na imagem dos professores, supervisores e direção – nunca assume seus preconceitos e estigmas, direcionados aos alunos, justamente, porque o “esforço” de ensinar um jovem rotulado é substituído pela facilidade de apontar o que está errado, de apontar que muitas de suas características – forma de andar, de vestir, de falar – não condizem com o ambiente de aprendizado, que se configura no contexto

⁵³ Durante a entrevista com os professores era constantemente enfatizada essa atitude, que segundo eles, caracterizavam os jovens envolvidos com o tráfico. Tanto para o aluno bagunceiro, quanto o aluno discreto, era direcionado o rótulo de marginal.

escolar. E, por outro lado, pela tentativa de culpabilizar individualmente os estudantes pela sua irresponsabilidade, sem levar em conta as trajetórias e relações que esses jovens vão constituindo na sua vida social. Dessa forma, há um discurso e uma legitimidade na prática de estigmatização e/ou rotulagem no ambiente escolar, na medida em que se afirma que não são os profissionais da escola que estereotipam os jovens alunos, mas são os próprios estudantes que não valorizam a instituição, ocasionando um desgaste e muitas vezes, conflitos que geram uma desestabilidade no interior escolar.

Não é a escola que rotula esses meninos, são eles mesmos que se rotulam e rotulam também a escola. O que eles não conseguem fazer na rua, fazem dentro da escola. Por isso que eu falo pros meus colegas que a gente não tem que ficar se misturando com esses alunos, cada um no seu quadrado. Na verdade, os mais prejudicados e excluídos são os alunos “bons”. (Professora de Português, 25/03/2014).

A fala da professora nos remete ao segundo estigma apreendido pela presente tese para pensar os rótulos e/ou estigmas que são utilizados para caracterizar os jovens no ambiente escolar. O ato de apontar e direcionar os estereótipos observados no cotidiano escolar – *irresponsável* – não é suficiente para que a prática estigmatizante se consolide totalmente na escola, é necessário que acompanhada desses apontamentos, venha a comparação com os alunos considerados “bons”.

4.1.1.1- Apontamento comparativo: o discurso do aluno “bom” e do aluno “ruim”

Era claro, e quase um processo ritualístico, que toda fala dos professores, supervisores e direção, direcionadas à crítica desses alunos considerados irresponsáveis, vinha acompanhada de comparações que facilitavam o fortalecimento da certeza de que realmente esses alunos não satisfaziam as expectativas esperadas pela escola, motivada por suas irresponsabilidades.

Como já foi enfatizado, a legitimidade e o sucesso dos rótulos e estigmas no ambiente escolar se constituem em um emaranhado de fatores que possibilitam a sua efetivação nesse ambiente. Um deles e, sem dúvida, um dos

mais importantes, é o *Apontamento Comparativo*, em que os profissionais da escola diferem e comparam os “alunos bons” dos “alunos ruins”.

Nós sabemos quando os alunos são ruins, nós sabemos quando eles são bons. É só olhar o caderno, a forma da letra, como o aluno senta na sala, isso tudo ajuda a gente na hora de separar as turmas, os alunos bons dos alunos ruins.
(Pedagoga entrevistada, 20/04/2014)

Para Goffman (1963), pode-se mencionar três tipos de Estigma. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo (as deformidades do corpo físico). Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mentais, vício, homossexualismo, etc. E, finalmente, os estigmas tribais de raça, nação e religião. A tipologia definida por Goffman contribui para o direcionamento das análises, mas, no entanto, não contempla os estudos dos dados coletados. De maneira singular, os dados trouxeram algumas características e informações que não foram trabalhadas pelo referido autor, unicamente pelo fato de abordar sujeitos em um outro contexto e de naturezas diferentes. É obvio que o estigma surge contrapondo o socialmente aceito, quer seja por características físicas, quer seja por etnias ou religiões, ele aparece na comparação explícita com a normalidade imposta pelos sujeitos nas interações sociais. No entanto, chamamos de *Apontamento Comparativo* a prática estigmatizante proferida pelos docentes, diferenciando não somente o que se espera de um jovem na sociedade, mas, particularmente, o que se espera de uma prática de um “*bom aluno*”, isto é, no discurso dos professores ficou claro que a legitimação de um estigma se produz na comparação de uma ação escolarizada e definida como correta pelos docentes.

Assim, podemos identificar um outro rótulo e estigma direcionado a esses jovens integrantes da Família Marley: *incompetente*. É importante enfatizar que esses estigmas se misturam e se relacionam nas falas cotidianas, dos profissionais que compõe o contexto escolar, não se podem entendê-las em uma perspectiva isolada, separada em uma determinada situação. Ao contrário, deve-se analisá-las em uma perspectiva integrada, em que a todo momento são misturadas pelos sujeitos escolares em suas várias interações que vão surgindo

nesse contexto. O uso do estigma de *incompetente* no cotidiano e nas interações dos professores com os jovens objetivava, por um lado, novamente apresentar ao aluno e aos seus pais, a ideia que se o estudante não alcançou as metas propostas pela escola, o único culpado é o próprio estudante. Nesse sentido, a escola tenta novamente “jogar” nas mãos dos jovens toda a escolarização e/ou culpa por não alcançar os objetivos estipulados pela instituição. Novamente a escola se blinda com um discurso quase “religioso” de que não tem culpa pelo fracasso nos estudos, em particular, dos integrantes da Família Marley.

Tem alunos que não aprendem mesmo. Tem alunos que, me perdoe, mas são burros. Não conseguem aprender os conceitos básicos de matemática, de português, etc. Agora, não vejo a escola como culpada disso. Ele já chega na escola com essas defasagens, e ainda por cima, não faz nada para mudar essa situação. Ele (aluno) na verdade, não quer aprender, o interesse tem que partir dele, não da gente. A gente já tá formado. (Professora de Português, 20/03/13)

O estigma *Incompetente* se apresenta no cotidiano escolar como uma prática estigmatizante e permanente no discurso docente, e principalmente, utilizada na tentativa de demonstrar aos olhos da sociedade que as “ofertas” de uma educação de qualidade são oferecidas para todos os estudantes, no entanto, a escolha de aceitar ou não parte, exclusivamente, deles. A natureza e objetivação dos estigmas *Irresponsável* e *Incompetente* são os mesmos, ou seja, são utilizadas pelos profissionais da escola para minimizar uma possível autonomia que os jovens da Família Marley poderiam ter no cotidiano escolar. No entanto, elas se diferem pela sua finalidade prática. Enquanto o estigma *Irresponsável* busca o isolamento do estudante do ambiente escolar, através da prática da suspensão, o estigma *Incompetente* surge no momento que o ato da referida suspensão se faz ineficaz no contexto escolar. Ou seja, nas observações cotidianas era perceptível que a ação da suspensão funcionava até certo momento. Como por exemplo, tinham pais, dos referidos estudantes estigmatizados que buscavam o conselho escolar para denunciar as várias ocasiões que seus filhos não puderam frequentar o ambiente escolar por conta das suspensões que eram dadas pela direção. Nessas ocasiões, a escola era obrigada a recuar e receber novamente o estudante em seu cotidiano. No entanto, segundo o diretor e alguns professores, a intromissão, por exemplo, do conselho escolar atrapalhava qualquer tentativa da escola de organizar e efetivar

suas regras em tal ambiente. Era observável ali a frustração que esses profissionais ficavam com as interferências externas, no que se refere às suas interações com tais jovens.

Era quase um balde de água fria. A gente tenta organizar a escola e muitas vezes a legislação não está do lado da escola. Ou melhor, nunca esta, né? Infelizmente a escola está sozinha, ela não consegue se desenvolver, pois na verdade, ninguém a defende. (Professora de Português, 22/10/13)

Dito de outra forma, a partir dessas interferências externas nas interações entre a escola e os estudantes estigmatizados e, como consequência, da falta de eficácia parcial da prática de suspensão, a escola e seus profissionais utilizam o estigma *Incompetente* para, estrategicamente, por um lado, comparar os alunos da Família Marley com os outros alunos ditos “comuns” e, por outro lado, para demonstrar que o oferecimento de um ensino de qualidade é dado pela escola, no entanto, somente poucos sabem aproveitar. Esse *apontamento comparativo* permite que a instituição escolar esconda os seus erros e a sua própria incompetência em contribuir para a educação desses estudantes. Se por um lado o estigma de Irresponsável se caracteriza pela tentativa de isolamento, especificamente, dos alunos integrantes da Família Marley, o estigma de *Incompetente* surge na tentativa direta de humilhar esse jovem, de fazê-lo entender que aquele ambiente não pertence a ele, que ele não terá sucesso na sua trajetória escolar. É claro que o fato de usar o estigma *incompetente*, busca implicitamente, e de forma mascarada, criar um espaço de reflexão que se finde na escolha desse estudante de sair da escola. No entanto, o referido estigma propicia também que a escola separe, sobretudo, espacialmente, os estudantes através de duas imagens socialmente reconhecida na fala dos professores: o *aluno bom* e o *aluno ruim*. E, sem dúvida, de forma prática, é através dessas duas imagens que a escola concretiza em seu cotidiano a prática estigmatizante comparativa.

Não tem jeito, a gente separa mesmo. Eu mesmo dei a ideia de fazer uma turma boa e deixar uma turma com esses alunos. Muitos não gostaram da ideia, mas o que a gente pode fazer é isso. Pra gente trabalhar bem, tem que separar, eu fico com muita dó dos alunos bons. Esses alunos ruins não deixam a gente ensinar e nem os bons aprender. (Professor de Física, 22/11/13)

A imagem do “*aluno ruim*”, em detrimento ao “*aluno bom*”, contribui para a consolidação do estigma no ambiente escolar, através da padronização das expectativas que a escola espera do aluno, quer seja pelo seu rendimento intelectual, quer seja pelas formas aceitáveis de se comportar no seu interior. Nesse sentido, a escola faz previsões sobre os estudantes, ela parte de uma perspectiva meritocrática, onde os bons são valorizados e os ruins são estigmatizados e excluídos, em muitos momentos, de várias atividades extraclasse, como, por exemplo, excursões, passeios e torneios municipais ou estaduais.

Essas observações me possibilitaram perceber que a estigmatização referente ao “*aluno ruim*” se constrói na valorização que a nota contém no contexto escolar. Assim, conselhos de classe são utilizados não somente como um momento pelos professores para distribuir as notas, conversar sobre as dificuldades e as especificidades dos alunos, mas, principalmente, utilizam esse momento com o intuito de classificar, selecionar e estigmatizar os estudantes que não obtiveram boa nota. “Ele não faz nada”; “Ele atrapalha aula inteira” e “Eu não sei o que faço mais com ele”, são algumas falas que eram constantemente pronunciadas nos diversos conselhos de classe que participei.

Ele não merecia ir, não fez nada a etapa inteira, não tem nenhuma nota comigo. A gente precisa fazer uma seleção porque se não aquele que não fez nada vai continuar não fazendo nada. Os bons alunos nos questionam, por que o fulano tá indo se não fez nada? (Professor de Matemática, 18/04/2014)

Assim, nessa perspectiva, o “*aluno ruim*” é resumidamente a imagem de seu percurso escolar, é a personificação de sua nota que, no ambiente escolar, será utilizada preferencialmente para justificar a seleção e a sua exclusão de algumas atividades propostas pela escola. Dessa forma, consolida-se a prática estigmatizante naturalizada no cotidiano escolar através da culpabilização do próprio estudante, em que a sua não participação em determinados eventos escolares se deve ao seu mau comportamento e a falta de interesse pelos estudos. O discurso da igualdade, o discurso da valorização da diversidade se perde no momento em que a *nota* se torna o principal instrumento de seleção entre os alunos considerados bons e os alunos considerados ruins. Assim, a

possibilidade de estereotipar o estudante que não alcançou as expectativas da escola encontra-se na estratégia de compará-lo ao outro estudante que, em contrapartida, conseguiu com êxito alcançar os objetivos escolares.

Aquele menino grande, um moreno bonito, é péssimo aluno, ele não faz nada. É até educado, mas não lê, não escreve, fica só dormindo na sala. Agora, a irmã dele que é da outra sala é uma gracinha, faz tudo. As notas dela são as melhores. É uma ótima aluna. (Professora de Inglês, 15/05/2014)

Durante um dos conselhos de classe em que participei, pude observar como o *apontamento comparativo* se traduz em um mecanismo, sobretudo, de consolidação do “poder” docente no ambiente escolar. Na ocasião do conselho de classe, ao abordarem os jovens integrantes da Família Marley, quase sempre não discutiam sobre as suas dificuldades de aprendizagem ou sobre as dificuldades de adaptação que os jovens sofriam frente ao modelo específico e tradicional da *instituição escolar Chai*. Ao contrário, focavam unicamente nas comparações e estigmas pejorativos, sempre afirmando o interesse de expulsar esses alunos que atrapalhavam o contexto escolar.

No entanto, foi nesses conselhos de classe em que participei que pude entender melhor a diferença que fazem dos alunos *Ruins* e dos alunos *Ruins* que participam da Família Marley. Da mesma forma, que havia uma separação na abordagem que esses professores faziam do estigma *irresponsável*, era perceptível o tratamento diferenciado que faziam da terminologia *Ruim*. Utilizavam nesses conselhos, em muitos momentos, a imagem de aluno “ruim”, no entanto, na maioria das vezes focavam nas dificuldades de aprendizagem que esses estudantes continham. Comentavam sobre as possibilidades de intervenções pedagógicas, de várias possibilidades que poderiam utilizar para sanar, de forma parcial, essas dificuldades. Na ocasião, ficavam até bastante tempo, falando de um mesmo aluno “ruim”, mas sempre buscando uma maneira de ajudar e minimizar as dificuldades contidas na vida estudantil do referido aluno.

Ao contrário, quando abordavam os integrantes da Família Marley sempre eram em tom pejorativo, sempre buscando diminuir-los no contexto escolar e sempre tentando criar estratégias para manter uma certa distância nas interações sociais que mantinham com eles. A caráter de exemplo, me chamou

a atenção, no final do ano letivo de 2013, mais especificamente, na cerimônia de entrega dos boletins em que apresentavam aos pais os alunos que tinham sido aprovados, um dos integrantes da Família Marley não quis receber o documento. Após a cerimônia, questionei a sua ação. Foi enfático a afirmar que sabia que não merecia ser aprovado, mas a escola o “empurrou” para o próximo ano, na intenção de “expulsar” do presente cotidiano.

Pude observar na fala dos professores, ainda me referindo ao conselho escolar, que sempre abordavam os integrantes da Família Marley, distribuindo a imagem de aluno “ruim”, mas atrelada também a imagem de frequentador e vendedor do tráfico de drogas. Sempre abordavam esses estudantes colocando-os em várias situações relacionadas à marginalidade. Mesmo não tendo certeza de tais envolvimento com o tráfico de drogas, resumiam esses jovens ao envolvimento com a marginalidade, sempre iniciando histórias com a frase: “*O fulano me contou que...*”. O conselho de classe se constituía como um festival de “contação” de histórias que contribuíam para a criação da imagem de marginais no que se refere aos integrantes da Família Marley. Esses conselhos eram usados como instrumento de legitimação dos estigmas e exclusões que esses jovens sofriam.

Assim, a abordagem comparativa é utilizada, em primeiro lugar, para demonstrar que a escola oferece a mesma qualidade de ensino para todos os alunos, no entanto, saber aproveitar as oportunidades que a escola proporciona, é, individualmente, obrigação de cada estudante. E, em segundo lugar, proporciona à escola a sua imagem da instituição promotora de justiça e de oportunidades, afirmando e reafirmando o discurso cotidianamente explicitado pelos professores e pela direção: “*Quem faz a escola são os alunos*”.

4.1.1.2– Apontamento situacional: a marginalização do aluno

Estava sentado na sala dos professores, já eram os últimos momentos do recreio, quando o diretor adentrou a sala, seguido de um policial civil. Esse, por ora, se apresentou e disse que seu objetivo era – em um trabalho conjunto com os professores – desenvolver um trabalho que possibilitasse a reflexão dos jovens sobre o universo do crime. Relatou diversos fatos que tem se deparado no cotidiano de seu trabalho, onde os jovens são frequentemente abordados em

situações suspeitas ou explicitamente cometendo atos criminosos. Terminada a sua apresentação, entregou para o professor a seguinte cartilha:

Vai haver multa para comerciantes que não respeitarem a legislação que proíbe a venda de acessórios que estiverem grafados com o código 4:20 e também qualquer outro material que faça propaganda de drogas e outros símbolos. É também feita uma recomendação para que sejam realizadas campanhas educativas sobre o assunto principalmente com jovens. Muitos códigos usados pelos jovens em locais públicos e escolas podem remeter ao mundo do crime: 8:40; 4:20 (dia mundial da maconha e hora do consumo); adereços de Bob Marley, calça torcida ou enroscada, pulseiras e tornozeleiras verde, amarela, vermelha e preta, símbolos do palhaço, todos os colares de formato da folha da maconha, balas de revólver, símbolos de diamante, cifrão do dinheiro, tatuagens do mundo do crime, desenhos no cabelo, cabelo amarelo, assovios usados pelos olheiros do tráfico de drogas, músicas de apologia ao sexo, drogas e outros assuntos indevidos, chinelo, meia e calças descidas mostrando peças íntimas, etc. (Cartilha entregue aos professores por policiais civis).

Como todo pesquisador precisa também ter sorte, eu estava no exato momento da apresentação destes policiais na sala dos professores e pude durante o horário de aula acompanhá-los nas palestras que iriam proferir para os alunos. Em toda sala de aula que os policiais entravam, havia estudantes portando um daqueles objetos referidos na cartilha. Com uma postura extremamente autoritária, recolhiam os respectivos objetos e antes dos alunos explicitarem a sua opinião, eram obrigados a se calarem, pois, como consequência, poderiam ser levados para a delegacia. Essas práticas autoritárias foram percebidas em todas as salas de aula e em qualquer outro ambiente que continha jovens utilizando tais objetos.

Como bem salienta Velho (2013), nenhum estigma ou acusação surge pronto e acabado. Ao contrário, ele é parte de um processo de interações que vão surgindo entre os sujeitos. Desse modo, isso fica mais claro quando se aborda os estigmas e/ou rótulos direcionados aos sujeitos envolvidos com comportamentos desviantes. Em particular, os estigmas relacionados ao comportamento desviante, sobretudo, aqueles vinculados ao cotidiano escolar, necessitam dos vários apontamentos e processos acusatórios – como os já abordados, *irresponsável, incompetentes, alunos ruins* – para que sejam consolidados em tal ambiente. Por um lado, pela imagem já desgastada

pejorativamente devido aos vários rótulos direcionados a ele. Esses rótulos direcionados aos jovens alunos permitem que os estigmas desviantes sejam tratados como verdades absolutas e que, conseqüentemente, sejam legitimados com bastante facilidade na imagem que se cria dos estudantes. Por outro lado, o direcionamento de um *estigma desviante* a um jovem, permite que se naturalize a dúvida sobre o comportamento fora da escola.

Agora tá tudo encaixando, parece que é como se fosse um quebra cabeça, onde tudo começa a se encaixar. Eu já desconfiava, depois que a polícia veio começou a fazer esse trabalho, eu tive certeza que o fulano tá envolvido com coisa errada. Só pelo jeito que ele tá andando, e aquele cabelo loiro.
(Professor de Química, 28/05/2014)

A fala do professor possibilita, em primeiro lugar, pensar o estigma desviante como uma confirmação e, sobretudo, uma legitimação de todos os outros apontamentos e acusações proferidos aos jovens. Isso permite naturalizar e “retirar” qualquer sentimento de culpa que os profissionais possam ter em relação aos estereótipos. Nesse sentido, a escola se mantém como a instituição representante da diversidade, sendo, unicamente, influenciada negativamente, pelos vários contextos sociais que compõem o seu cotidiano, ou seja, o que se percebe como violência encontra a sua raiz nas relações que os jovens mantêm com o seu meio social. É o contexto social que promove a violência dentro da escola, essa, em contrapartida, permanece intacta aos olhos dos estudantes e da comunidade como a instituição vítima dos jovens “rebeldes” que não se sentem pertencentes a esse local, unicamente, pela sua falta de interesse. Em segundo lugar, possibilita refletir sobre o papel da polícia na legitimidade desses rótulos desviantes.

Através das observações no campo de investigação, pude constatar que os estigmas diretamente relacionados ao comportamento desviante encontravam seu amparo legal sempre que a polícia entrava para o interior da escola e desenvolvia o seu projeto de intervenção. Mesmo que um professor, de forma isolada e esporádica, direcionasse a um estudante o rótulo de marginal, por exemplo, não encontrava suporte e força na fala de outros professores. Esses, nas suas interações com seus pares, somente enfatizavam os estigmas direcionados ao comportamento indisciplinado e falta de compromisso com a

vida escolar. Percebi que a entrada constante da polícia para desenvolver o trabalho possibilitou uma externalização dos estereótipos relacionados com o comportamento desviante. Mesmo que houvesse a “dúvida” sobre as atividades desses jovens no “lado de fora” da escola, ela não era externalizada pelo motivo de transparecer um certo preconceito pela condição socioeconômica do aluno. Isso fica mais claro na fala do professor.

Eu tinha quase certeza que ele usava droga, só não podia ficar falando, porque senão podia falar que eu tava sendo preconceituoso. Eu não tenho preconceito, trabalho na periferia há muito tempo. Por isso, tenho um olhar clínico, sei quando a pessoa mexe com droga. (Professor de Física, 25/07/2014).

A fala do professor e as observações desenvolvidas no ambiente escolar possibilitaram perceber que a presença da polícia no ambiente escolar facilitava e, principalmente, legitimava os estigmas “desviantes” proferidos aos jovens alunos. Após a presença constante da polícia na escola, houve uma abertura da “caixa preta”, ou seja, facilmente poderia ser observado na fala dos professores e dos diretores estereótipos que direcionassem e relacionassem o aluno à vida criminosa, ao comportamento desviante. Assim, durante um trabalho intenso de investigação, em que busquei interagir com todos os sujeitos envolvidos na trama escolar, foi possível constatar dois estigmas que caracterizam os jovens investigados a carreira criminosa: *favelado* e *marginal*. Ambos os estigmas, mesmo sendo de naturezas diferentes, sempre eram direcionados juntos, permitindo uma imagem mais ampliada e pejorativa dos alunos rotulados. Quando se pronunciava o termo “*favelado*”, os profissionais da escola estavam especificando um modo de ser, um modo de se comportar, especificamente na fala e na forma de andar, onde os jovens direcionavam aos olhos dos outros “espectadores” da escola, uma imagem atrelada à malandragem e às diversas formas pejorativas de alcançarem os objetivos de vida. Muito comum nas falas desses profissionais atrelar, nesse sentido, o modo de ser favelado com o uso da maconha e da participação no tráfico de drogas. Era quase um discurso determinista, sobretudo, dos professores, em que nascer na favela, indicava a obrigatoriedade de usar ou vender drogas na juventude. No entanto, na fala desses profissionais também, foi possível visualizar uma certa tentativa de

explicar esse modo de agir e de se comportar, através da falta da presença dos pais, pois muitos precisam trabalhar, deixam seus filhos à deriva das interações estabelecidas na rua e, por esse motivo, aprendem e agem como “*favelados*”, como “*malandros*”. Assim, o estigma de “*favelado*” é visto como um ato reprovável e pejorativo, no entanto, possível de ser explicado por fatores que relacionam com o contexto sociocultural em que o aluno está inserido.

Gosto deles, a única coisa que não gosto é que agem como favelados, consomem drogas, muitas vezes vêm drogados para a escola e atrapalham a escola. Mas quando a gente chama a família, ninguém comparece, eles parecem que ficam soltos na rua. (Professora de Português, 19/09/2014).

De forma complementar, o diretor da escola também abordou a questão.

Eles atrapalham muito o ambiente, nosso maior medo é eles começarem a vender, aí que o ambiente vai ficar pesado. Eles não entram para a sala, ficam nos corredores invadindo a sala, muitos professores têm medo de abordá-los, aí eles se acham donos da escola. (Diretor entrevistado, 22/09/2014).

O interessante dessas falas é a falta de certeza do envolvimento dos alunos com a maconha. Após as entrevistas, questionei-os sobre as certezas e as informações que tinham que direcionassem e que ligassem o jovem ao uso da maconha. Como resposta, quase sempre, salientada com um sonoro “*certeza eu não tenho*”. O apontamento e o processo de acusação desses jovens eram resumidos através das vestimentas que eles utilizavam. Como por exemplo, o uso de jaquetas e calças do Bob Marley, bonés com a marca 4:20, levavam automaticamente esses alunos ao universo desviante, caracterizados como *favelados*. Durante o trabalho de campo, presenciei por muitas vezes, esses alunos serem abordados pela polícia no final da aula. Mesmo sem nunca serem pegos com droga, seu estigma já estava instituído unicamente por querer vivenciar o seu momento juvenil, através de suas vestimentas. Eram resumidos como *favelados* somente por quererem vestir roupas que os levavam para o seu contexto sociocultural.

Em contrapartida, o termo marginal já denotava uma reprovação maior por parte dos professores, por ser atrelado à ideia do tráfico de drogas. Quando se utilizava esse estigma no contexto escolar era para selecionar qual aluno

merecia atenção e zelo por parte da escola, e qual aluno deveria ser colocado de lado, unicamente, porque escolheu o seu caminho, que, por sinal, não aceito pela sociedade, muito menos, pela escola. Na concepção dos professores, eles não vão para a escola para estudar, ao contrário, vão para atrair mais jovens para o mundo do tráfico. Assim, o estigma “*marginal*” denota, em primeiro lugar, um modo de viver que esse estudante escolheu e, em segundo lugar, aponta para a falta de sentido desse estudante permanecer no ambiente. Em muitos momentos do trabalho de campo, pude observar mecanismos que a escola utilizava com o objetivo de excluir esse jovem do ambiente escolar. O primeiro refere-se à *suspensão*, ou seja, qualquer coisa que esse aluno fizesse ou qualquer acontecimento em que ele estivesse perto era usado como desculpa para lhe retirar do ambiente escolar. O segundo, diz respeito à participação da polícia. Nesse caso, na maioria das vezes, quando esse jovem promovia um ato indisciplinado não era o diretor e/ou supervisor que intervinha, através de um trabalho pedagógico, mas a polícia surgia no ambiente escolar apresentando esse jovem à extensão das opressões sofridas, sobretudo, da sua vida social. Novamente, não existia uma certeza sobre a participação desses jovens no comportamento desviante. Não era através das vestimentas que o estigma *marginal* se configurava no cotidiano escolar, mas nas várias falas secundárias, transmitidas por um discurso generalizado e determinista que direcionavam esses jovens para o universo do crime através de falas cotidianas como, por exemplo “*eu escutei na sala dos professores*” ou “*alguém me falou*”. Essas falas naturalizavam os estigmas desviantes no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, permitiam legitimar todos os mecanismos de exclusão que eram direcionados a esses alunos rotulados de marginais. Assim, a suspensão, a proibição em excursões, a falta de preocupação dos professores em relação à aprendizagem deles e, por fim, a mediação policial no cotidiano da escola, eram apreendidas na perspectiva dos profissionais da escola como algo natural, através de um discurso integrador em que se busca ensinar o respeito, às regras e aos costumes da sociedade.

Eles não têm regras em casa, muitos alunos ficam em casa sozinhos, porque os pais precisam trabalhar. Aí, não são acostumados a seguir as regras, a escola tem esse papel de ensinar que tem horário pra tudo, que tem a hora de chegar e a hora de ir embora, tem que usar uniforme, respeitar os

colegas e os funcionários. (Professor de Matemática,
18/02/2014)

Assim, os estigmas *favelado e marginal* constantemente pronunciados pelos profissionais da escola, principalmente pelos professores, naturalizam os atos de exclusão sofridos pelos alunos, na medida em que são “apontados” no ambiente escolar as características “verdadeiras” de um aluno bom em relação aos alunos personificados não somente como alunos ruins, mas inclusive, acusados como pertencentes à carreira criminosa. Isso fica mais claro quando, em um dia comum de trabalho de campo, sentado na sala dos professores, o diretor entra, se aproxima de mim e diz: “*Tem alguns marginais te procurando*”.

Capítulo 5: As manipulações e estratégias da Família Marley: a aproximação entre escola e biqueira

O resultado da análise dos dados coletados ora apresentados seguiu vários procedimentos que permitiram articular as narrativas dos jovens (estudantes ou não) entrevistados, do diretor, dos professores e dos funcionários da escola Chai, com as informações captadas nas nossas observações de campo e ainda com notícias que circulavam em diferentes meios de comunicação e faziam parte do universo simbólico e cultural dos jovens entrevistados.

Inicialmente apresentamos uma leitura densa feita individualmente pelo pesquisador e pelo orientador, com o objetivo de detectar as similitudes e as dissemelhanças de opiniões que foram compartilhadas. Posteriormente, com intuito de se produzir uma síntese provisória dos achados ao longo da pesquisa que redundou na presente tese de doutorado.

Esses achados foram completados, posteriormente, com os resultados alcançados na fase de exploratória (ver cap. 3), que contou com a observação direta do ambiente escolar, das redes de conversa entre os estudantes, das práticas pedagógicas e dos inusitados encontros que tivemos na biqueira (área considerada perigosa) que nos ajudaram a tornar mais precisos os contextos socioculturais que formam e influenciam a vida da comunidade escolar estudada.

O nosso ponto de partida, nesse momento da análise, é a apresentação da forma como os jovens entrevistados construíram, por meio do ato de conversar, o espaço de sociabilidade – A Família Marley – pensado, planejado e mantido por eles próprios que congregava mais de 40 membros, quase todos da mesma faixa etária variando de 16 a 18 anos idade.

Como dito anteriormente, os jovens que participaram diretamente da pesquisa eram estudantes do ensino médio de uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte, com condições socioeconômicas muito próximas uns dos outros, convivendo, na escola onde estudavam, com um duro processo de rotulagem comum e indiferenciado que os identificava com o mundo o crime.

Sem perder de vista a perspectiva interacionista simbólica, buscamos analisar os seus relatos entendendo que os seus conteúdos foram produzidos nas suas interações no interior da Família Marley. Como veremos mais à frente, por meio dessa organização os jovens produzem-se a si mesmos continuamente em uma rede de interação. Detectamos essa imagem a partir da linguagem produzida nos grupos de conversação. No olhar desses jovens, a Família Marley pode relacionar-se com os ambientes nos quais os seus membros convivem, buscando manter a sua própria identidade ou autoestima. Isso não significa que eles não mudem e se desenvolvam como qualquer outro organismo associativo. Isso ocorre ao mesmo tempo em que evoluem as suas identidades.

Nas diversas sessões de conversação os jovens expressam os seus respectivos olhares sobre a organização social que eles criaram para darem sentido ao mundo. Em vários desses momentos lhes interrogamos sobre a suas criações. Vejamos alguns resultados:

Pesquisador: Como surgiu a Família Marley?

Wendel: Os Marleys surgiram no *Facebook*, (onde há) vários bondes, não só bondes, mas grupos. Pode perguntar pra qualquer um. Tem vários bondes e grupos em Contagem. Aí nós resolvemos fazer um. Uai, esse foi o nome que a gente na hora pensou pra ele.

Matheus: O nosso bonde é de proteção, todo mundo aqui é família. Nós estamos fechados um com outro. Nós não gostamos de xingamento, de palavrão. Até aquelas brincadeiras de lutinha, a gente não gosta.

Rafael: O nome não é bonde Marley, mas Família Marley!

O sentido dado à organização que eles próprios criaram nasce das suas experiências com o mundo virtual. Identificam a existência de outras organizações juvenis com o mesmo formato associativo. Isto mostra que eles têm consciência de que os jovens são capazes de construir seus espaços interativos autonomamente. Não só tomaram consciência desse fenômeno como partiram para prática. Considerando a pluralidade de bondes constatada pelo jovem Wendel e a difusão dessa informação entre os seus pares, pode-se dizer que os membros da Família Marley já aprenderam que no mundo contemporâneo, ou seja, aquele no qual eles desfrutam a sua juventude, existem inúmeras formas associativas que não coincidem com aquelas que se estruturam de forma hierárquica, tal como a escola, a família, a igreja e muitas

outras. Na formulação do jovem Wendel, afirmando que qualquer um sabe da existência desses grupos no mundo contemporâneo, deixa claro que eles (o seu grupo inteiro) é quem decidiram criar um bonde, não foram forçados por ninguém para chegar a esse resultado.

Passando para outra parte da conversa, o jovem Matheus deixa claro qual é o sentido central que eles atribuem ao bonde: *dar a eles proteção*. Indiretamente declara que eles se sentiam desprotegidos. Matheus expressa de uma forma bastante simples que tipo de laço societário eles buscaram construir com essa ação: o familiar. Esse é o sentimento de pertencimento que eles reivindicam para eles. O jovem Rafael deixa claro que não se trata de um bonde, é uma família. Aliás, com o uso do termo família, eles atribuem, inclusive, uma nova concepção para a referida palavra que extrapola seu tradicional sentido agregado às figuras do casal composto de pai, mãe e filhos. Afastam-se literalmente desse formato, dando-lhe uma nova configuração que provavelmente cria desconforto com o pensamento tradicional e conservador.

É preciso ressaltar esse sentido da falta de proteção que alunos e alunas sentem. Esse é um fenômeno já estudado por vários pesquisadores em outras partes do Brasil. Sobre esse sentimento de insegurança foram levantadas hipóteses concretas. Por exemplo, Geraldo Leão (op. cit) identificou algumas situações em que os jovens de ensino médio, no Estado do Pará, expressavam seus temores quanto ao futuro. Segundo o autor, os dados oriundos das avaliações que mostram baixa produtividade da escola pública tem gerado nos estudantes sentimento de incapacidade para darem continuidade aos estudos. De acordo com Leão,

Muitos jovens revelaram uma grande descrença na sua capacidade para disputar uma vaga nas universidades do Pará em função da "baixa qualidade do ensino oferecido" nas escolas em que estudavam (idem)

O mais perverso desse tipo de sentimento é o fato de os jovens acabarem se culpando por estarem nesse estado de insegurança. O pior ainda é não terem suporte para mudar essa visão de mundo.

Matheus, na sua fala acima, indica que a Família Marley foi criada, assim, para protegê-los. Ali eles se fecham uns com os outros. Talvez não consigam

resolver a precariedade da política pública, mas, com certeza, arrefecem o sentimento de derrota que até a própria escola estimula.

Muito claramente, a narrativa de Matheus que o grupo não tolera ofensas pessoais por parte de seus membros, muito menos brincadeiras de luta, muito comum entre jovens da sua idade. Estas podem se desdobrar em violência. Esta forma de conceber as relações entre eles nos pareceu funcionar como uma espécie de princípio que orienta as interações entre eles pautado na “igualdade de tratamento”, associado ao princípio do prazer no qual a liberdade sexual é literalmente declarada como uma das finalidades da existência do grupo. Declaram-se pacifistas desde que ninguém do grupo seja importunado, essa é a condição para que as coisas não descambem em luta, como se pode ver a seguir:

Pesquisador: Qual a importância da Família Marley para vocês?

Pedro: A importância é a amizade. Arrumar amigos. Você não sai sozinho. Dependendo do lugar, você liga pros caras e eles vão com você. Sempre tem uma festa, um shopping. Nós, os Marleys, sempre arrumamos coisa pra fazer. A gente nunca fica em casa. É Deus que nos coloca junto. Essa agora é minha família. Brigo muito em casa, quando chego na rua e converso com o pessoal, é bom demais!!! É só zoação. A gente não discrimina ninguém do grupo. Todo mundo é tratado igual. A nossa família não foi feita pra usar drogas, é um grupo de zoação, de proteção, pra pegar mulheres. Mas acho que ele serve pra comprar “boi”, quando tem uma briga entre os membros ninguém entra, mas quando é um cara de fora, junta todo mundo e o bicho pega.

Pesquisador: Mesmo o presidente, ele tem essa consciência de que todo mundo é igual?

Rafael: Por exemplo, eu tava sem dinheiro, comprei um celular, tava sem grana, os donos dos Marleys chegou com um monte de energético e eu falei que não tinha dinheiro. Ai eles falaram: “não agarra não, bebe ai”.

Paulo: Se eu brigar com um integrante dos Marleys, eles não querem nem saber, bate em nós dois. É pros dois tomarem vergonha na cara e parar de arrumar confusão.

Embora os jovens da Família Marley fizessem uso do *Facebook* íamos entendendo por meio de suas narrativas que eles não abriam mão do contato presencial. Pedro não deixa dúvida que a ação é sempre grupal e física, nunca sozinho. A indicação dos locais onde vão juntos não diferem do que os estudos têm apontado como locais de frequência por jovens de diferentes tribos nas áreas urbanas (MAFFESOLI, op. cit). Interessante ressaltar que Pedro indica como família os Marley e não o grupo formado por pai, mãe e irmão que estão

na casa onde ele literalmente mora. Para ele, a sua vida ocorre majoritariamente na Família Marley e minoritariamente em casa que é, como ele mesmo diz, um lugar em que ele nunca fica e onde ele briga muito. Isto significa que ele elege a Família Marley como seu lugar de produção de sentido e significado do mundo. Dos seis entrevistados, ele foi o único que mencionou Deus nas suas narrativas, embora não tenha manifestado nenhuma vinculação religiosa. A rua lhe dá o aconchego principalmente quando está com os seus pares Marley. Chama-nos a atenção o fato de que ele utiliza a conversa como um instrumento agregador. Talvez, por causa disso, ele inclua na sua narrativa tudo o que para os jovens Marley represente o emocionar. Para amenizar, quem sabe, o rótulo de maconheiros, ele faz questão de assinalar que o grupo *não foi criado para usar maconha*. Embora eles a consumam, é enfático em nos dizer que a função do grupo é pegar mulheres e em caso de serem afrontados por membros de outros bondes ele vira um touro, vai para cima e quebra o pau. O apelo machista está na alma deles. Pode-se dizer que esse princípio da Família Marley dá continuidade a uma velha ideologia de gênero que coloca os homens na linha de frente da iniciação sexual (SILVA & ABRAMOVAY, p. 235).⁵⁴

As falas de Rafael e Paulo, na sequência da conversa, mostram o caráter protetor que se espera da Família Marley. Não se fica sem energético quando não se tem dinheiro. E ainda, ninguém, entre eles, fica impune quando se briga internamente. Disputas internas são resolvidas por eles. Apanham tal qual crianças quando desobedecem seus pais.

Essa disposição levou-nos a conhecer qual era o limite da permanência dentro do grupo. Não estávamos preocupados com a temporalidade, pois os dados mostravam que esses bondes têm vida curta. Queríamos saber como ficava a questão da confiabilidade entre eles, uma vez que na Família Marley, diferente das suas famílias biológicas, trocavam intimidades que, talvez, precisassem ficar preservadas para que não sofressem mais sanções e estigmas.

Pesquisador: E se um integrante quiser sair do grupo?

⁵⁴ ABRAMOVAY, M & SILCA, L.B da. Construções sobre Sexualidade na Juventude. In: ABRAMOVAY, M. et al (org.). Juventudes: Outros Olhares sobre a Diversidade, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007, pp 227-69.

Paulo: Pode sair, não tem problema. Várias pessoas já saíram, mas saem dois, entram oito. Ninguém quer sair porque fica famoso com a mulherada e se sentem mais importantes. E ainda é protegido pela família. Eles saem porque não aceitam algumas regras do grupo. Meu primo, por exemplo, colocou “Marley”, como sobrenome dele, no *face*. Eu perguntei pra ele, se tinha falado com alguém da diretoria. Ele disse que não. Aí, eu falei pra ele tirar, pois poderia dar tumulto pra ele. Aí, um outro primo nosso, falou pra ele sair porque esse grupo é de maconheiro. Aí ele tirou e ainda falou pra eu sair.

A imagem acima construída reforça ainda mais a ideologia da supremacia masculina entre esses jovens. Mostra, também, que o rótulo de maconheiro da Família Marley que a princípio incomodava-nos por ser ele reproduzido na escola pelo diretor e professores, exige uma outra leitura quando descobrimos que ele é reconhecido no *Facebook*. Milhões de pessoa podem ter acesso a ele. Mas parece que para os jovens, isto não é problema. Acima da rotulagem associada ao usuário de drogas estava a fama de poder participar de um grupo que fazia sucesso, como eles diziam, “com a mulherada”. Quem dava sustentação ao sucesso do grupo eram as adolescentes. Isso é o que importava. Continua afirmando que é a Família que os protege.

Diante desse argumento, queríamos conhecer como que eles lidavam com os preconceitos, se é que estes existiam para eles de fato.

Pesquisador: A Família Marley sofre preconceito na comunidade?

Pedro: Demais! Há um tempo atrás, um cara falou que todo mundo dos Marley era maconheiro. Os Marley todos ficaram nervosos.

Rafael: O diretor falou pra minha mãe que os Marley ameaçaram ele de morte. Quando minha mãe chegou em casa ela me contou. Peguei o telefone e liguei pro Tiago (da diretoria dos Marley) e falei o que o diretor tinha falado. Ai ele falou que fica no *Face* o dia inteiro e não viu nada, nenhuma postagem sobre isso. Se aparece para um Marley, aparece pra todos, as postagens. Eu não tinha nada disso no *Face*.

Na realidade os dois jovens não tocaram na questão do preconceito, embora o primeiro tenha indicado que isto teria ocorrido em demasia. Mas no fundo ele só nos deu um exemplo que é muito mais rotulagem do que um “conceito prévio” a respeito dos Marley. O que ele mostra na sua fala são opiniões que surgem a partir das acusações que foram feitas pela mídia e por muitos grupos conservadores à imagem do *rásta Bob Marley*, silenciando-se, com isso, todo o seu trabalho de renovação artística e, sobretudo, de revolução social pretendida para a diáspora negra na América Latina e no Caribe.

A segunda fala, a do Rafael, reflete algo que precisaria ser estudado se isso fosse uma postura que tivesse tido consequências administrativas envolvendo outras instâncias por ser, a nosso ver, uma acusação seríssima. Acusar alguém de ameaça de morte não é assunto para ser comunicado informalmente à mãe de um aluno que participa do grupo que o acusador suspeita que queria lhe matar. Não tivemos condições de confirmar essa informação com o diretor por isso ela fica registrada como um relato que um aluno conserva em sua memória de um diretor de uma escola pública brasileira.

Mas, mesmo com todas essas explicações, o pesquisador estava curioso para saber: por que escolherem o nome de Marley, Bob Marley?

Wendel: As músicas dele são boas. Ele fumava maconha. Colocou o nome Marley, eu acho, porque ele era cabuloso. A gente quer “pagar de louco”, a gente que ser cabuloso, botar medo nas pessoas. “Olha ali, os Marleys tão chegando”. O grupo surgiu porque tinha o bonde “Mete a mala” e aí a gente colocou os Marleys. O bonde deles acabou, aí o Pedrinho juntou com o Tiago e colocou “Marley”. Não gosto deles, eles são folgados, eles se acham os melhores. Eu não frequento a região deles, mesmo que eu não tenho problema com eles, porque não uso drogas e mexo no tráfico, não frequento a parte deles, a gente tem que se prevenir, né? Depois os caras dão o bote na gente. Aí que o Bonde começou a crescer. Eu acho que para qualquer menino, o sonho dele é ser cabuloso. Acho que todo mundo busca isso, ele quer ser é cabuloso. É esse “carinha” que “pega” as adolescentes, que as meninas ficam doidas. Ele é respeitado por todo mundo. Ninguém quer ser um babaca, porque todo mundo zoa

Amanda: Esse negócio de Marley pegou foi no *Face*. Acho que por isso o nome do grupo ficou Marley. Tem gente que coloca o nome dos Marleys só pra “pagar de louco”. Mas não anda com a gente não, só coloca no *Face* pra aparecer. Os meninos da Família que arrumaram confusão se viraram sozinhos, a gente não ajuda

Como dissemos no capítulo acima, estávamos curiosos para saber o que teria levado eles escolherem a imagem de Bob Marley para simbolizar a família que estavam estruturando. Marley morre no primeiro ano da década de 1980, mas, deixa uma musicografia fantástica sobre a qual se tem fácil acesso pelos sites de música (PONTES & TORRES, 2008)⁵⁵. Há inúmeros vídeos com

⁵⁵ PONTES, G & TORRES, L. Ícone do Reagge se Mantém Vivo, RJ: *Eclética*, p 1-7, jan/jun/2007

músicas interpretadas pelo próprio Marley, com danças, iluminação psicodélica, enfim, foi por meio desse patrimônio que, certamente, os nossos jovens acederam ao ícone da música negra jamaicano (FRANK, 2015)⁵⁶. Quando acessamos esse material percebemos que é impressionante o volume de dados disponíveis sobre a vida desse artista. Sua militância histórica na defesa dos povos negros do Caribe foi notória. A sua música foi utilizada por vários grupos no mundo como símbolo de libertação das diásporas africana da opressiva cultura euro-ocidental. Os jovens entrevistados têm acesso a esse conteúdo que até agora as escolas negligenciam, embora ele propicie rica fonte de informações a respeito das lutas de libertação dos povos subalternizados pelo colonialismo europeu que poderiam ser perfeitamente integradas às aulas de história, por exemplo.

Na ausência dessas informações, Bob Marley foi introduzido, pelos os jovens entrevistados, como símbolo da organização, servindo-se de um rótulo que os seus opositores lhe atribuíam: *cabuloso*⁵⁷.

No contexto escolar, a palavra *cabuloso* foi usada em gerações anteriores, na década de 1950, para designar alunos que matam aula, faltam às aulas. Mas também foi usado para definir indivíduo inoportuno, aborrecido que só traz problemas e, ainda, complicado e confuso, que não sabe o que quer e critica tudo em sua volta.

Sigamos o raciocínio de Wendel para compreender como Bob Marley é absorvido nas suas ações. Ele se serve da imagem do ícone jamaicano para justificar a sua intenção e a de seu grupo que era: “pagar de louco” na escola. Agora ele utiliza uma expressão que descreve metaforicamente uma pessoa que se faz de louca para dominar a situação, se exaltando ou tentando convencer alguém que ele está com a razão. Às vezes a palavra descreve alguém que se faz de desentendido.⁵⁸

Entretanto, a nosso ver, o uso que estava sendo feito pelos membros da Família Marley, segundo os exemplos apresentados por Wendel, tinham outras direções. À medida que a Família começou a crescer ela passa a atrair a

⁵⁶ FRANK, A. Happy 70th Birthday, Bob Marley! Essential Video of the Reggae Icon, VOGUE, fev, 2015. Disponível em; <http://www.vogue.com/9998295/bob-marley-youtube-videos-live-interview/>

⁵⁷ Sobre os significados do termo cf <http://www.significados.com.br/cabuloso>.

⁵⁸ Sobre os significados do termo cf <http://www.dicionarioinformal.com.br/pagando+de+louco>.

moçada, na sua concepção, com forte viés sexista, apelando, claramente, pelos princípios da masculinidade, como destacava Alba Zaluar ao analisar grupos juvenis urbanos no final do século XX. Segundo Wendel, “para qualquer menino, o sonho dele é ser cabuloso”. Só que, naquele contexto, cabuloso é o garoto que “pega as meninas”, que deixa “elas doidas” e, por isso, é “respeitado por todo mundo. Ninguém que ser babaca”.

Seguindo o raciocínio de Wendel fica patente que os jovens da Família Marley na escola utilizam o ícone jamaicano pautados tanto na lógica estratégica quanto na lógica da subjetividade. Dialogamos aqui com sociologia da experiência de Dubet (op.citp.85).

Por meio da primeira, alógica estratégica, eles relatam que não estavam sozinhos na mobilização juvenil dentro da escola. Outros bondes disputavam com eles as meninas da escola. Havia uma certa negociação para que um não invadisse o espaço do outro. Eles taxavam os rivais de “folgados” e de prepotentes (que se acham os melhores). Distinguiam-se deles com recorte bastante preciso. Os Mete a Mala (um outro bonde) mexem com o tráfico e a Família Marley não! A estratégia é não passar pelo território deles, inclusive no contexto escolar, por que “eles podem dar o bote na gente”. É preciso, assim, prevenirem-se.

Por meio da segunda, alógica da subjetividade, a nosso ver, eles afirmam direitos pessoais, incluindo a emoção. Acreditam que utilizando o rótulo Marley com a conotação de serem cabulosos, eles estariam “botando medo nas pessoas”. Não temos dados para sustentar o sucesso dessa tentativa. Mas visto a forma como o diretor, os professores e os funcionários os tratavam em todos os espaços escolares, podiam não terem medo, mas queriam distância deles. Dessa forma, os Marley reforçavam o seus valores subjetivos tomando distância também das orientações que os oprimiam, como veremos mais à frente. Ali, aparece a afirmação de suas diferenças, o que os ajuda a continuar sobrevivendo ou pelo menos se livrando do *bullying*.

Em compensação a jovem a Amanda, a única menina que fazia parte do grupo, nas entrevistas, nos fornece uma outra visão que é complementar à primeira. Vejamos, ela faz uma crítica, a nosso ver, bastante amadurecida. A leitura que Amanda faz da adesão de muitos jovens à Família Marley está vinculada à força que o *Facebook* tem exercido sobre a população juvenil do

planeta. Ela captou que o que pode ter dado origem ao nome Marley foi uma tentativa, absolutamente casual, de colocar esta ideia para criar um bonde no *Face*. Por acaso pegou, ou seja, deve ter tido uma grande repercussão. Bem ou mal, foi *Face* que moldou o bonde

Com essa preocupação de proteger os membros, era importante saber como eles normatizavam as relações internas entre os membros.

Pesquisador: Vocês têm algum regulamento?

Pedro: Não. *É só na ideia. Na palavra. Não tem nada escrito, a gente fica na palavra.* Ela vale muito. Nunca vi nada escrito. *É tudo na conversa.* O cara que entra tem que saber as coisas que a gente gosta, as coisas que a gente respeita.

Pesquisador: Vocês já usaram ou usam drogas?

Pedro: A única droga é a bebida. Maconha, só as vezes. Nosso grupo é só pra zoação. Não é pra usar drogas. Muitos usam, mas não é todo mundo. Não entro no tráfico porque quero ter liberdade para andar. A gente pode fazer nossa festa. Fumar pra caralho e pegar as periguetes. Temos tranquilidade. A gente não envolve com o tráfico por causa disso. Quem mexe não pode andar em qualquer lugar. A gente chama eles pra irem nas festas, mas eles não podem. Vivem presos. Eles ganham muito dinheiro. Mas sou mais a minha liberdade.

Na conversa acima, têm pontos importantes sobre os quais é preciso refletir. Em geral, estudos sobre as regras escolares têm reforçado dois aspectos problemáticos. O primeiro, o mais debatido, reforça a ideia de que os estudantes, em especial os adolescentes, são vistos como sujeitos que têm conflitos com as regras a serem cumpridas (CHRISPINO, 2007)⁵⁹. Explicações para essas resistências juvenis são múltiplas. Há os que defendem a questão transformadora da idade que exige mais paciência dos educadores pois se entende que ali se inaugura um estágio de evolução (ABERASTCRY & KNOBEL, 1981)⁶⁰. Por outro lado, há os que analisam criticamente o papel das regras escolares que, em geral, são impostas autoritariamente, o que dificulta as relações entre professores e alunos e afeta o clima escolar. (CANDIAN & REZENDE, 2013)⁶¹

⁵⁹ CHRISPINO, A. Gestão do Conflito Escolar: da classificação dos conflitos ao modelo de mediação, Ensaio: Aval, Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15.n 54, p.11-25, jan./mar, 2007

⁶⁰ ABERASTCRY, A & KNOBEL, M. Adolescência Normal, Porto Alegre: Artmed, 1981

⁶¹ CANDIAN, J.F. & REZENDE, N. S. O Contexto normativos do Clima Escolar e o Desempenho do Alunos: Implicações para o debate sobre a gestão escolar, XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, Salvador-BA, 2013

Talvez valesse a pena que os professores tentassem entender o significado da zoação a que tanto os jovens da presente pesquisa se referem. Paulo Nogueira (2006) estudando a experiência em sala de aula de uma escola pública, observou o quanto a zoação tinha um papel extremamente importante na sociabilidade dos alunos. Para esse autor,

A zoação serve para quebrar o clima da sala de aula. Dar um outro sentido ao que se passa no interior da escola, acrescentando-lhe nova dinâmica, investindo em atuações não prescritas aos papéis dos alunos que são, entretanto, de todo descartados. O que se engendra na sala de aula é uma alternância significativa entre velhas e novas inserções que, além de não eliminar as já consagradas pela dinâmica escolar, traz para essa uma tensão, pois zoar é pôr o clima da sala de aula em questão. É modalizar o enquadre primário atribuindo-lhe outros sentidos ao modo de estar em sala e torná-lo significativo para os alunos e as alunas (NOGUEIRA, 2016, p. 110).

Como os professores não estavam sensíveis para compreender essa forma de sociabilidade promovida pela zoação, os jovens utilizaram outros modelos de sociação (aqui usamos deliberadamente o conceito de G. Simmel). O jovem Pedro apresenta como as coisas acontecem nas formas associativas em geral. Não há necessidade de textos escritos para se estabelecer entendimentos entre as pessoas que convivem em um mesmo espaço. Essa tem sido, provavelmente, a prática desenvolvida pelos jovens nas suas organizações espontâneas. Nessas, a palavra tem peso. A conversa é o mediador central para o entendimento. A fala do jovem acima nos leva a entender que “o conversar” (*cumversare*) naquele contexto cumpre a sua função original na qual o “cum” (com) e “versare” (dar voltas) se associam completamente. “Dar voltas com o outro” (conversar) em torno de uma mesa ou em um passeio no parque, na praia, em uma festa, seja lá onde for, é tudo o que se precisa para que as pessoas se entendam (GONÇALVES, 2012)⁶². Esse é o movimento que ele nos descreve como sendo utilizado pela Família Marley para que cada um tome consciência não do que ele tem que fazer ou não para permanecer naquela interação, mas

⁶² **Gonçalves, L.A.O. Juventude**, Política e Religião: um pretexto para discutir ética, violência e direitos humanos. In: JACÒ-VILELA, A M; SATO, I. (Org.). *Diálogos em Psicologia Social*. 2ed. São Paulo: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012, v. 1, p. 32-53

sim do que as pessoas gostam, ou não, de fazer. A palavra gostar traz para o contexto associativo a dimensão do prazer, do sentimento, da emoção. É preciso gostar de estar junto para ficar (GONÇALVES, idem). Eles são livres para aceitar ou não.

Na sequência o pesquisador indaga se a droga faz parte dessa cultura, enfim se eles a consomem. Como se vê Pedro hesita ao responder. Em todo caso, ele declara que o consumo de bebida alcoólica é um hábito entre aqueles jovens e o uso da maconha é esporádico entre eles. Diz tudo isso para confirmar o que eles disseram acima que a função do Marley é zoar. Marca da descontração, do fazer coisas prazerosas. O emocional não se separa das suas revelações.

Paralelamente à pergunta feita sobre o consumo de droga, ele desata a falar sobre o tráfico, mostrando (quem sabe?) ao pesquisador, que esta é a crença que paira sobre todos aqueles que os rotulam na escola, suspeitando que estejam envolvidos com o tráfico de drogas.

Pedro responde com veemência de que não mexe com tráfico e apresenta claramente as razões pelas quais ele não o faz. Na conversa a baixo, ele e mais dois outros jovens do Marley expressam, a nosso ver, seus entendimentos de liberdade pessoal ao tomar decisões.

Pedro: Os “carinhas” que querem participar do tráfico, têm que passar aqui primeiro (por um bonde). Tem que sentir o que realmente quer, porque depois que entrar pro tráfico não tem mais volta. Aí são eles que decidem. Eu não quis, até porque o nosso bonde é mais de zoeira. Mas tem muito cara, até do nosso próprio grupo que escolheu esse caminho.

Rafael: As pessoas acham que a gente fica fazendo a cabeça de alguém, mas a gente não faz a cabeça dos outros

Matheus: Os Marleys fazem festas e blusas e coloca o nome nelas. Eu já fui do bonde do Sheik, mas os meninos lá ficam numa palhaçada de falar mal dos meninos dos outros Bondes. Acho isso “paiá” (besteira). Você fez seu bonde? Então fica na boa com ele. Não, (em vez disso) os safados ficam falando da gente. Aí, a porrada tem que comer. O espaço é de todo mundo. Se os caras quiserem andar onde nós estamos, não tem problema. Mas todo mundo tem que seguir pelo menos o que a gente combinou, porque se não o bicho pega. A gente até que respeita os outros bondes. Cada um tem o seu quadrado, não é assim que fala? Mas só não pode olhar pra nós com a cara torta, encarando. Porque se não começa a confusão. Eu também não aceito que encostem a mão em mim. Só não pode trombar. Se trombar, aí o pau come. A gente tenta não mexer com ninguém, mas quando tromba já tá querendo é arrumar confusão.

É notável a forma como eles revelam os embates no bairro e na região em que moram. Expressam, com muita clareza, a maneira como hoje se constituem uma parte das distribuições territoriais por intermédio de grupos de jovens, nas periferias das grandes cidades brasileiras. Quando nos afastamos de um tipo de visão romântica, comum a muitas políticas públicas que desenham um perfil juvenil ainda longe dos termos realmente encontrados em todos espaços nacionais, conseguimos enxergar os impasses que ainda existem neste contexto.

Na conversação acima, tem alguns elementos que vale a pena serem analisados. Não se pode esquecer que entre os jovens entrevistados todos tinham mais de 16 anos de idade. Na conversa, eles dizem claramente o sentido que dão para o mundo. Mostram que eles sabem discernir as coisas. Estão longe daquela imagem que preserva a ideia de jovens inconscientes que não avaliam o mundo em que vivem. Não se intimidaram de falar o que pensam, mesmo sabendo que o pesquisador era um professor que tinha as mesmas condições dos seus professores. A hierarquia aqui não contava. Eles descrevem situações que aparecem nas reflexões que Alba Zaluar fez com base nas suas etnografias em campo de conflito armado. Segundo ela, quando observamos, no século XXI, no Brasil, as periferias das grandes cidades é possível detectar, sem muitas dificuldades, que

Quadrilhas, gangues e galeras existem em vizinhanças que abrigam outras formas de associação, outros valores e outras práticas com as quais estão em divergência, ou até mesmo conflitos belicosos, mas em permanente contato (ZALUAR, op. Cit. p.23).

Essa é a realidade brasileira que autora supracitada e diversos outros autores apresentaram para mostrar que as políticas de Segurança Pública no país não têm conseguido frear a expansão do tráfico de drogas nos bairros das periferias das grandes, médias e pequenas cidades (BOKANY, 2015⁶³).

A experiência vivida por eles já os levou a aprender e compreender que uma vez dentro do tráfico não há volta. Como na área em que vivem não há nenhuma proteção institucional efetiva – embora os discursos oficiais aleguem

⁶³ BOKANY, V. (org.) Drogas no Brasil: entre a saúde e a justiça: proximidades e opiniões, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

existir o Conselho Tutelar, Conselho da Criança e da Adolescência, mais recentemente a área do Ministério Público Estadual e da Defensoria Pública responsáveis para implementar e acompanhar as políticas de proteção à essa população específica – Pedro acredita que os Marley têm dado uma certa proteção uns aos outros, na realidade, uma autoajuda. Na sua narrativa, ele afirma que a Família Marley tem desempenhado um papel importante na escolha que os jovens podem fazer no sentido de entrar ou não para o mundo do tráfico, não na condição de um consumidor, mas sim de um traficante profissional.

Matheus reconhece que existem outros bondes juvenis e que, no território real e concreto, eles disputam entre si o prestígio entre a população juvenil do bairro e da escola e podem até ter orientações difusas. Ele revela que a permanência desses jovens não importa em qual bonde é livre. Eles podem entrar e sair a hora que quiserem, diferentemente daqueles que entram para o mundo do tráfico de drogas. Segundo Pedro, “uma vez dentro, não há mais volta”. Mas o universo em que essas organizações juvenis se instalam é muito volátil, escorregadio. Pelo que se pode depreender do relato acima, nem a Família Marley consegue “controlar” os seus membros. Como diz Pedro, “tem muito cara do grupo que escolheu esse caminho”.

Ele usa o termo escolha, o que nos leva a deduzir que ele e, quiçá, a Família Marley, acredita ser possível resistir aos assédios que as organizações do tráfico fazem para atrair os jovens para o comércio das drogas. Rafael, na sequência da conversa, traz uma informação que não dá para ser negligenciada. Os agentes escolares acham que eles são agenciadores a serviço dos traficantes para assediar alunos na escola direto para o crime. Segundo as concepções desses profissionais da escola, a Família Marley quer “fazer a cabeça” dos estudantes. O que gostaríamos de ressaltar nessa conversa é o grau de clareza com que esses jovens falam da dinâmica interna do mundo do tráfico. Isto mostra-nos que, contrariamente do que os agentes escolares imaginam da informação que esses jovens possam ter, quem os ouve falar e tiver paciência de destrinchar junto com eles o significado dos conteúdos de suas falas verá que eles sabem muito bem que o assédio mental pode mudar a vida das pessoas. Claro, se elas se deixarem levar.

Matheus introduz na conversação um aspecto diferenciador, sobre o qual falaremos em detalhes mais à frente, o certo é que ele destaca que ações

promovidas pela Família Marley a coloca em outro patamar quando comparada a outros bondes. Elas estão relacionadas ao lazer e ao marketing. Entre os bondes que disputam o espaço com os Marley nenhum outro o suplanta no item relativo ao seu visual. Não dá para desconsiderar que Matheus a partir de sua experiência, na qual ele fez uso de todas as estratégias analisadas no capítulo teórico, é alguém que não fala de fora. A sua forma subjetiva de ver o mundo esclarece muito mais rapidamente coisas que ficam encobertas nos espaços que estudamos porque só alguém que está atuando em cena, como ele, consegue ver e explicar.

Por exemplo, inicialmente, problematizávamos a relação hierárquica do diretor e do corpo docente que produzia estereótipos negativos dos Marley. Durante um tempo nos acomodamos a essa imagem que, na realidade não trazia nada de novo em relação aos estudos já realizados sobre a temática do conflito no interior da escola. Mas o complexo e o visceral das disputas internas para os estudantes é o conflito que ocorre não na perspectiva hierárquica, mas sim o que acontece na dimensão horizontal. Na sua leitura do ambiente escolar, entre a disputa que os bondes travam no dia-a-dia, a mais importante gira em torno da imagem que um pode fazer do outro. O que Matheus critica duramente no bonde Sheik refere-se ao fato de que este para seduzir um público maior usa uma estratégia que difama os rivais.

No conjunto dessas conversas até então, os jovens nas suas falas sinalizam que, para eles, o que mais os incomoda e os ameaça não é o rótulo que os professores ou os diretores lhes atribuem. O que os desgastam são os rótulos que os rivais na mesma posição hierárquica, disputando o mesmo público, lhes aplicam.

Isso ficou mais claro quando pesquisador os interrogou acerca da imagem da Família Marley para os outros colegas da escola. Quem inicia a conversa foi a única menina que fez parte do grupo.

Pesquisador: Esse bonde ajuda a aumentar a popularidade na escola?

Amanda: Claro. Teve uma época que o Sheik (outro bonde) tava menina bombando no *Face*. Ele é um bonde lá do Rato Molhado (outra parte do bairro). Uma compartilhou Izabela Sheik. Aí, eu postei embaixo: “Você é Sheik?” Ai, eu falei: você já é? Ela falou pra eu mudar de bonde. Aí eu disse: “Pode deixar, vou mudar, vai aí: curte minha postagem.” Quando ela viu, estava escrito Alexia Marley. Aí, ela falou: Nossa!!!, você é Família Marley? Eu sou Família Sheik. Depois de umas semanas,

ela postou Izabela Soares. Aí eu perguntei, o que foi que aconteceu? Ela me falou é porque o Sheik tinha acabado.

Pesquisador: O que vocês postam na face do bonde?

Wendel: Fotos, montagens, músicas, mensagens, é muita coisa. As vezes não dá nem pra montar fotos, porque é tanta gente que não dá pra compartilhar com todo mundo. Se você não compartilha com todo mundo, eles acham ruim. Eu acho que no *Face* o máximo que pode compartilhar é vinte. Tudo o pessoal posta no *Face*. Marley é igual um serviço. Se a gente apronta aqui na escola, a diretoria lá em cima arregança nós. O Tiago é vida louca.

Amanda: A mãe do Matheus faz comida e leva lá pra escola. Ela perguntou pra mim um dia que estava aqui, se eu era Marley. Quando falei que sim. Ela falou que quando as mães ligam pra casa dela, ela já fala na real: se seu filho não mexe com drogas, daqui pra frente ele vai mexer. Ela falou que as roupas dos Marleys que entrar na casa dela, vai rasgar tudo.

Amanda atuou nas discussões como muito pouca fala. Embora o grupo fosse pequeno era a única mulher que foi possível trazer para conversar sobre os rótulos que também lhes eram atribuídos. Ela reforça, neste momento da conversa, o que já havia dito em outro momento da entrevista sobre os significados que ela acredita que os jovens atribuem às suas trocas de informação via *Facebook*. Sua fala nos indica um dos critérios que os membros do grupo usam para validar a sua própria popularidade. O indicador utilizado por ela é o mesmo que todos no mundo da comunicação, do comércio e da oferta de serviços utilizam para se fazerem conhecer e que muitos outros usam para ganhar visibilidade midiática. Os bondes, segundo ela, vivem em função desse instrumento. As comunicações são aleatórias, são feitas por acaso, podendo ou não terem continuidade, pouco importa. Ela faz um registro pontual e preciso das ferramentas que o *Face* lhe proporciona. Nada vinculante. Com um simples exemplo nos mostra como ela vai se adaptando à sociedade em rede tal como a definia Manuel Castells e Zygmunt Bauman com sua sociedade líquida que cada vez mais vai se construindo desse jeito. De repente ela diz que uma outra menina aliada a um outro bonde entra em seu *Face* e em minutos trocam informações sem nenhum conflito. A entrante lhe sugere que mude de bonde. Em menos de um minuto Amanda lhe responde a qual bonde ela pertence e a outra fica admirada. Dois dias depois, a amiga via *Face* retorna sem os seu bonde original. Este havia se dissolvido.

Como a pergunta que lhe foi feita era se o bonde aumentava a popularidade dos Marley na escola, pela resposta dada, Amanda está indicando

que enquanto o seu bonde tiver essa fluidez baumaniana vai certamente “bombar” tal qual o Sheik fazia antes de desaparecer. Mas como alerta Bauman, nas sociedades líquidas, passamos a fortalecer o sentimento de que nenhuma relação durará até que morte nos separe.

Em poucas palavras ela nos diz como ela chegou na Família Marley:

Amanda: Eu entrei porque achei legal, por causa da pilha de amigos. Ai o Danilo chegou perto de mim falando que tavam criando o grupo e me chamou. Eu perguntei quem estava participando, ai ele falou: “Budu, Willian, Gustavo, ai eu topei. Na época, Budu falou que a gente ia fazer a camisa, ele ia pagar pra mim. Foi pilha de amigo!

Esta forma de adesão a um grupo foi identificada por alguns sociólogos, dentre eles Georg Simmel (op.cit.), como o modelo que marcava o associativismo nas grandes metrópoles das sociedades modernas, no início do século XX. Para esse autor, a sociação era um fenômeno que expressava muito mais o caráter humano de convivência coletiva do que o da socialização. Esta para ter sucesso exigia que os indivíduos fossem moldados pelos valores e metas estabelecidas pelas instituições sociais. Já a sociação, no sentido simmeliano, ocorria pelo prazer de estar junto com uma “pilha de amigos”. Com qual objetivo? Para fazer qualquer coisa, sem nenhum planejamento, estar junto para jogar conversa fora, era a coisa mais gostosa do mundo. Não deixa de ser admirável o fato de Amanda, sabendo da maioria masculina no grupo, topou imediatamente fazer parte do mesmo.

Na sequência da conversa, o Wendel inclui informações que nos ajudam a entender os suportes que a Família Marley usa para se ampliar e assediar novos componentes. No fundo, eles praticam o que 90% dos jovens que atuam via rede *internáutica* vêm fazendo no mundo inteiro, isto mostra que esses jovens aprendem essa comunicação fora da escola em conexão com outras fontes, mais uma vez distante das práticas escolares. Wendel, ainda, nos dá uma outra informação que não pode passar despercebida. Vejam, no final da sua fala ele sugere que a vice-diretora da escola acompanha o que eles postam no *Facebook*. Ele próprio tenta classificar o *Face* como um serviço (...). Só que ele não termina a frase. Em compensação ele a completa imediatamente com um outra revelação: *Se a gente apronta aqui na escola, a diretoria lá em cima arregança nós*. Será por que? Deixamos a frase incompleta, isso ficará para uma

outra pesquisa, pois ele sugere (talvez por falta de comprovações, por isso que não a concluiu) que a direção da escola acompanha o que eles colocam no *Face*.

Amanda traz para a conversa um outro dado que retrata não a popularidade do Marley na escola, mas o olhar que a mãe de um dos alunos que nós entrevistamos, Matheus, lança em direção ao bonde que seu filho faz parte. Não é só na escola que persistem os rótulos e o estigma, tal como formulamos em nosso projeto inicial. Aliás, a considerar a fala da mãe que ficou registrada na memória de Amanda não se trata de estigma ou rotulagem sobre a experiência que o filho vem tendo, mas o ódio que ela sente pelo fato de o filho ter entrado para a Família Marley. Ela ameaça rasgar as roupas dele com as imagens de Bob Marley. É possível que outras mães e pais partilhem da mesma ira que a mãe do jovem Matheus professou ter em relação a essa experiência. Para ela quem incentiva os jovens a consumir drogas é a Família Marley.

Entre os diferentes bondes estabelecidos na escola, a Família Marley produzia uma série de eventos. Nos relatos, nas conversas com a direção e com os professores, estes pareciam desconhecer as atividades produtivas do grupo, embora elas tivessem em um página no Facebook, no qual milhões de pessoas têm acesso, ninguém da gestão e do professorado da escola davam notícias. Decidimos introduzir nas nossas conversas esse tema.

Pesquisador: O bonde arrecada dinheiro?

Paulo: Só para a festa, tipo assim, a diretoria (do grupo) recolhe o dinheiro e compra as bebidas e outras coisas.

Pedro: Se um do grupo não tiver dinheiro, a diretoria paga pra ele. A gente usa o dinheiro só pra festa. A gente não arrecada pra comprar tênis ou roupa pessoal. Só pra festas. Ai se sobrar dinheiro, a gente investe em roupas e jaquetas da Família Marley. Ai, todo mundo ganha. Vai ser calça da Adidas, blusa branca escrita Uz Marleys de um lado e 4:20 do outro lado. Atrás na blusa vai ter o desenho do Popeye, se eu não me engano, vai ser assim. Ai o dinheiro que sobra a gente inteira pra aqueles que ficaram faltando dinheiro. Por exemplo, faltou do dela, vinte reais dele, ai a gente ajuda pra todo mundo ficar com a roupa dos Marley. Todo mundo tem dinheiro, se um não tem, a gente ajuda.

Paulo: Teve um dia que a gente foi sair pra comer hambúrguer, se eu lembro, foi mais de vinte nego, todo mundo comeu, todo mundo pagando pra quem não tinha.

Os dois jovens esclarecem com detalhes o que fazem com o dinheiro arrecadado. Vale destacar que eles ainda se servem da mais tradicional forma de coletar dinheiro para as atividades do grupo. Talvez esse procedimento fortaleça a ideia dos laços tão destacados de amizade acima descritos. Faz com

que cada um se empenhe para que todos possam estar presentes nas festividades. É interessante notar que o papel de arrecadador é da diretoria dos Marley, o que permite, pela descrição acima, uma distribuição socializada pensada milimetricamente para que não falem condições para ninguém deixar de participar. Essa forma mini orgânica das ações mereceria ser um pouco mais desenvolvida em termos de caracterização, mas desviaria muito os objetivos propostos inicialmente para nossa tese. Em todo caso, ressaltamos que essa postura apresentada por eles, quebra em muito a imagem contemporânea consumista da juventude. Eles planejam como gastar. Fazem uma distribuição racional. Arrecadam para a bebida e coisas da festa. Se sobrar, vêm as roupas. E ainda, colocam, no orçamento, uma ajuda para aqueles que não tem dinheiro naquele momento. Seria um exemplo de solidariedade? Ninguém fica de fora. Os jovens Marley dão um exemplo excepcional quando saem juntos ninguém fica sem comer. De uma coisa é certa, eles reavivam o encontro entre os jovens centrado exclusivamente no prazer, sobretudo, sexual e não escondem isso.

Pesquisador: Em que lugar vocês fazem as festas?

Rafael: A gente aluga sitio. A última foi na casa de uma menina. Rola bebida, muita mulher, sexo e drogas. É aqui no bairro as festas, os sítios ou as casas são todas na nossa área, porque senão pode dar tumulto. A gente tava pensando pagar um segurança, para não sair errado, porque pode entrar gente armada na festa, ai o bicho pega.

Isso reata também uma forma tradicional de se organizar as festas, na periferia, sem o apelo de eventos em massa que foram estimulados, por projetos financiados por patrocinadores com objetivos comerciais. Contrariamente ao modelo de grandes eventos, eles optam pela forma mais fechada, com amigos com a abertura para rolar tudo o que essas festas se propõem. Na sequência, se avaliou os ingredientes do evento e as escolhas feitas por eles

Pesquisador: E a música, o que rola nas festas?

Pedro: Funk, só funk, aqueles batidões, só pesado. É a gente mesmo que escolhe as músicas. Na festa tem dois espaços, quem quer putaria fica num lado da casa, ai é gente roçando, transando, etc. O outro lado é pra gente que é de boa, não gosta de confusão. Nas festas não rola as músicas do Bob Marley. A gente gosta, mas nas festas é só batidão.

Essas são as escolhas que os jovens que entrevistamos decidiram nos relatar nas conversas que tivemos com eles em seis encontros. Não tiveram nenhum constrangimento em falar dessas tendências para um pesquisador que atuava como professor de uma escola que eles conheciam. Eles mostram o quanto eles decidem suas vidas, embora ainda muito jovens. Tinham um aprendizado do mundo que tinha forte apoio nas suas experiências. Mas tudo isso era desconhecido de seus professores. Talvez por isso, o conflito instalado não tenha conseguido ser monitorado de forma a se transformar em encontros de conversação, tal como fazíamos, naquele momento. Falta ainda uma parte importante dos dados. Como eles viam a escola?

Mostraremos a seguir como esses jovens, nas conversas, retratavam as interações na escola tendo em vista os rótulos que os professores e o diretor lhes atribuem.

5.1 - A Escola no olhar dos Marley: visões ambíguas, mas consistentes

Pesquisador: Como é a relação de vocês com a escola?

Amanda: Os professores não gostam da gente, pra mim isso é claro. Ficam ignorando a gente. A gente cumprimenta e eles não estão nem ai. A gente sabe que isso é preconceito. Eu também não gosto deles. Mas deixa eles, eles não sabem com quem estão mexendo. A gente também tem as nossas manhas. Já que a gente não entra na sala, a gente tenta ganhar os pontos de outras maneiras. Sabe como é que é, né?! Eles morrem de medo da gente (risos).

Wendel: Sinceramente, eles não gostam da gente e a gente também não gosta do diretor e de alguns professores. Qualquer coisinha que acontece na escola é culpa dos Marleys. Eu vou na casa do Budu, eu converso com a mãe dele. Ela fica dando conselho pra nós, pra gente não mexer com drogas. Eu não acho que sou irresponsável. Pra mim, ser irresponsável é você falar que vai fazer uma coisa e não fazer. Os professores e direção chegam cheio de “razão”, falando que a gente deve fazer isso ou aquilo. Eu não tenho que fazer nada, os caras nem conversam com a gente direito. O que eu falo que vou fazer, eu faço.

Rafael: Agora, os professores são folgados, chegam perto da gente só pra xingar. Chamam a nossa mãe só pra xingar a gente. Pra que respeitar?

Wendel: É só a escola que acha a gente assim. Meu bonde e os meus amigos aqui da escola, sabem que eu não sou assim. Eu faço tudo que me pedem. Agora, porque eu tenho que seguir uma regra da escola? Por isso que eu gosto do bonde, a gente começa a ser mais respeitado. Isso é muito legal.

A força dos argumentos acima nos remete diretamente às Gramáticas do Indivíduo de Danilo Martuccelli (2003). O que move a reação dos três estudantes ao buscarem responder qual a relação que eles têm com a escola se baseia inicialmente na gramática da subjetividade, pelo sentimento de rejeição: “a escola não gosta da gente”. Ao usarem o termo “gente” para se referir a um número indeterminado de pessoas dão à emoção uma clara dimensão social, ou seja, incluem a Família Marley integralmente como uma estruturadora de seus mundos. No arcabouço desse sentimento eles colocam vários ingredientes: o preconceito; irresponsabilidade e os xingamentos. Consideram os professores e o diretor prepotentes: “cheios de razão”. Mas nem por isso, usam a razão para se fazerem compreender ou, ao menos, entender os argumentos dos alunos. Aliás, segundo Wendel, “eles nem conversam com a gente direito”. A conversa de adultos com os jovens e adolescentes está cada vez mais difícil no atual contexto social.

Outra gramática do indivíduo que os jovens entrevistados introduzem é o respeito. Não tem jeito, mesmo que fragmentariamente, muitos jovens, no atual momento, aprenderam que têm o direito de serem ouvidos, antes que se tomem decisões que mudem o rumo de suas vidas. Esse cenário já foi descrito por muitos outros estudos. Alguns maus tratamentos pessoais se naturalizam e passam a ser reproduzidos sem nenhuma visão crítica sobre eles.

Para não ficar na generalidade do sistema escolar, vejamos como os nossos entrevistados veem os seus respectivos professores

Pesquisador: E os professores, vocês sofrem preconceito por parte deles?

Paulo: Mais ou menos. Poucos professores fazem preconceito com a gente, a maioria é “pela ordi”. Tem professor que dá moral, mas tem outros que não. Tem professor, que qualquer coisa que acontece na escola, a culpa é nossa. Dá raiva. Eles falam muito mal da gente, parece que tudo de ruim que acontece aqui é a Família Marley os verdadeiros culpados. Os professores tem é medo da gente. O de português tem muito medo da gente.

Rafael: A gente tava na sala, e a aula tava chata pra caralho, ai eu falei com eles: “vamos lá beber água?” Aí a gente foi e o professor não falou nada. Depois nós voltamos pra sala, e ela disse: Vocês demoraram, hein?

Willian: Quando bate o sinal e o nosso bonde sai, tem professor que da volta pra não trombar com a gente.

Como se pode ver, nas falas acima, nada deve ser generalizado. Esse é um alerta que serve, inclusive, para nós na condição de pesquisador uma vez

que esses jovens têm uma vivência muito maior do que a nossa com os professores e, por isso, como mostra Paulo, eles conseguem distinguir claramente posturas professorais bastante diferenciadas.

Mesmo que seja em menor proporção, reconhece-se que existem professores que os respeitam (dão a eles moral), isto parece ser algo que ocorre nas escolas em geral e que já foi registrado em outros estudos que trataram do clima escolar (VILASSANTI, op. cit.; NOGUEIRA, op. cit.). Mas vale ressaltar o sentimento expresso na fala: a raiva da ação de alguns professores por quererem que eles sintam culpa por algo que não fizeram.

Vale ressaltar, também, algo que não é muito comum nos depoimentos de estudantes acerca do que acham que os professores sentem nas suas presenças: o medo. Há uma inversão de valores, em geral, acredita-se que são os alunos que sentem medo do que os professores podem fazer com eles. Os jovens da Família Marley dão uma outra versão e revelam uma percepção que precisaria ser investigada em outro momento que é a percepção que eles têm de que os professores fogem deles para não encontrá-los na hora dos intervalos. O registro de Rafael no meio da conversa deixa claro que a sua avaliação da relação com o professor está pautada em uma situação concreta: a aula que ele está dando e não a sua pessoa. A aula está chata. Ele e seus colegas sem subterfúgio saem literalmente da sala de aula. O professor percebe, mas não conversa com eles. Ao contrário, ressalta a demora deles fora de aula com uma certa ironia. De toda forma, a rápida descrição do episódio acima mostra que há sim um entendimento dos dois lados (professor e alunos) que algo não está indo bem. Mas o que tudo indica nada é feito para acertar o clima escolar. O mais incisivo membro da Família Marley apresenta uma saída:

Wendel: Pra que respeitar? O que eles pedem pra gente, a gente faz. Mas tem que respeitar a gente. Não é só falar e fazer. É só conversar direito que a gente cumpre.

Mas algo que nos parece inquietante no relato da percepção que os estudantes fazem dos agentes escolares, em especial do diretor e de alguns professores, está centrado no sentimento de que eles são “acusados” sempre, a todo momento, por coisas que não fizeram. Isso, nos parece ter um efeito muito negativo no que diz respeito às interações no interior da escola.

A acusação, como dito no primeiro capítulo, foi o tema central do interacionismo simbólico de Howard Becker (op. cit.). O termo tem um forte conteúdo religioso que aciona o sentimento cristão de culpabilidade. Consciente ou inconscientemente, este último emerge na mente das pessoas todas as vezes em que são acusadas de alguma coisa. E tudo isso se faz acompanhar com algum tipo de sofrimento.

Wendel: O povo dessa escola tinha que olhar primeiro pois tudo que acontece é os Marleys. Até os professores acusam a gente. Eles tinham que ver (porque) as vezes tem gente que quer prejudicar a gente e apronta porque sabem que a culpa vai cair na gente.

Rafael: Teve um dia que a escola tava de greve, eu fui pra casa de minha tia. Ficamos sem aula quase uma semana. Fui pra casa dela. Aí quando voltei, o diretor chegou falando que roubei câmara, quebrei parede, roubei lâmpada. Eu reclamei, né, porque minha consciência tava limpa. Eles tinham que olhar isso. A culpa vem sempre em nós.

Paulo: Tem professor, que qualquer coisa que acontece na escola, a culpa é nossa (...) Eles falam muito mal da gente, parece que tudo de ruim que acontece aqui somos nós da Família Marley os verdadeiros culpados

Wendel: A gente, agora, tá com um pouquinho de moral, a gente conversou e a Mariza (Vice diretora) viu que a gente não tem culpa em um monte de coisa.

Fica claro que esses jovens têm consciência de que sobre eles se fazem julgamentos morais típicos do ato de acusação. Este, hoje, adquire uma conotação jurídica. Acusa-se alguém por cometer infração ou crime. Na realidade, a acusação, nos nossos dias, se constitui em uma espécie de incriminação. Com esse peso nas costas, imaginava-se que esses jovens estivessem passando por um enorme sofrimento insuportável pelo que ouvíamos do julgamento de seus professores e do diretor no contexto escolar. Entretanto, paralelamente a essa impressão, não tinha como não registrar que em suas falas aparecia quase sempre a manifestação de prazer em estar na escola. Havia a expressão de uma emoção que os atraía profundamente para um lugar que havia coisas que eles detestavam, mas que não se afastava, em momento nenhum,

das suas decisões de ir para a escola. Ódio e amor se combinam muito bem nas falas desses jovens.

Wendel: Eu gosto daqui, só por causa da Família Marley. Eu não gosto de estudar, não gosto das pessoas que trabalham na escola, pra mim essa escola é um lixo. O que eu gosto é da zoação, de encontrar com os meus amigos, da gente ficar trocando ideia, pegar as piriguetes⁶⁴, é bom demais. Agora, a escola é tudo ruim. O bairro quase não tem muita coisa pra fazer, ai eu venho pra escola pra encontrar o pessoal.

Pedro: Na escola, a gente troca ideia, conversa, brinca, mas sempre tem os mais folgados, os mais engraçadinhos, que vem tirar onda com os outros

Rafael: Eu gosto mesmo é de ir pra escola pra encontrar a galera. Não gosto de ficar em casa sem fazer nada, prefiro ir pra escola e encontrar o pessoal. A gente respeita as nossas (regras) porque é um acordo que fazemos entre a gente

O conceito de sociação de Simmel se aplica integralmente nas expressões que os três jovens acima usam para explicar o que os leva para a escola embora eles não gostem das regras da referida instituição. Lembrando que para Sociologia da Educação durkheimiana a escola teria a função de transmitir as regras sociais para socializar ou melhor dizendo educar as crianças e os jovens para viverem em sociedade. Esta dimensão funcionalista da Sociologia não dá conta de explicar a forma como os jovens da Família Marley se comportam dentro da escola.

Veja, eles se relacionam dentro da escola guiados por outras regras que eles definem como sendo suas próprias regras. Mas nem por isso, deixam de cumprir algumas que são determinadas e orientadas pela hierarquia escolar, e o fazem até para sua sobrevivência. Ou seja, aceitam-nas porque se não as respeitarem eles não poderiam sequer entrar na escola para fazer aquilo que mais amam fazer ali dentro, a saber: encontrar com a galera e produzir com ela sentidos para o mundo em que estão vivendo, significados para as suas vidas. O problema é que nem sempre esse exercício híbrido satisfaz o que o sistema da educação espera que eles cumpram dentro dos estabelecimentos de ensino no Brasil.

Um dos rótulos atribuídos aos jovens refere-se ao fato de que eles são desviantes e por isso são acusados de serem incapazes de viver em sociedade.

⁶⁴ Piriguite: Mulher fácil, vai para baladas a procura de todos os tipos de homens para pagar tudo para elas, pois sempre saem sem dinheiro. Geralmente, quase sempre transam na primeira noite, cf. in <http://www.dicionarioinformal.com.br/piriguite>.

Nesse preceito está implícito a velha ideologia que dominou séculos defendendo a ideia de que não há sociedade, na história do mundo, que não tenha regras de convivência. Sem elas, já houve quem profetizasse que o homem seria o lobo do homem. Foi em função desse preceito que se criou o Leviatã (Estado) para mediar os conflitos antes que se transformem em tragédia.

Gilberto Velho já criticou essa lógica há muito tempo ao discorrer sobre as formas associativas dos jovens no mundo contemporâneo. Ele também usou as concepções de G. Simmel para desmontar essa falsa imagem que impede que alguns profissionais da educação deixem de ver suportes importantes para entender o que os nossos jovens estão aprendendo nas suas convivências com as suas galeras.

Menos preconceito ajudaria, a nosso ver, esclarecer esse cenário e quem sabe ajudar a encontrar estratégias que amenizariam as tensões do clima escolar. Parafraseando o que Wendel nos dizia quem sabe conversando com eles a gente não aprenderia um pouco as regras do mundo deles. Preocupados com esse imaginário extemporâneo que persiste em algumas leituras sobre a vida dos jovens, decidimos extrair da conversa realizada com o nosso pequeno grupo, exatamente rotulados como seres desregrados e tivemos a seguinte discussão:

Pesquisador: Vocês falaram que, às vezes, as pessoas saem do bonde por não concordar com as regras, mas quem cria essas regras?

Paulo: Não, é só na ideia, na palavra. Não tem nada escrito, a gente fica na palavra. Ela vale muito. Nunca vi nada escrito, é tudo na conversa. O cara que entra tem que saber as coisas que a gente gosta, as coisas que a gente respeita.

Rafael: Não é bem uma regra, basta o cara saber, que(...) ser humilde e não arrumar confusão é coisa pra vida toda. Ficar falando palavrão, igual esse aqui fala (aponta para o Pedro), não pode. A gente não gosta de palavrão.

Amanda: Eu prometi que um dia ia dar um soco na boca do Pedro, pelos palavrões que ele fala. Dá raiva do Pedro. O dia que ele falou “desgraça” comigo na quadra, eu não bati nele, por conta do Rafael, que não deixou.

Paulo: Uma coisa doida dos Marleys é que a gente não aceita que falem mal da mãe da gente. Mesmo que seja a mãe do cara que ta falando. E mesmo que ela seja uma cadela, a gente não deixa. A diretoria da Família Marley bate demais. Bate mesmo, pra ele aprender a não falar da mãe dele e da dos outros.

Matheus: Só porque encostei no pé dele, o Pedro já veio falando palavrão, que nem menino. Foi sem querer, eu pisei no pé dele e pedi desculpa e mesmo assim ele me xingou. Matheus desceu o cacete nele, bateu demais nele.

Esse é um bom início para se começar analisar as regras de comportamento requeridas em um grupo de jovens que se reúnem exclusivamente para curtir a vida. Como vimos acima, o princípio que os rege para estarem juntos é simples: gostar de estar junto com o outro. Parece que é, por meio desse princípio, que eles estabelecem o interdito de não falar palavrão um para outro. Sobretudo palavrão que envolve a mãe de um deles. E olha que Paulo afirma que não aceita que se use palavrão nem para aqueles casos em que a mãe do acusado, seja, de fato, uma prostituta, que ele chama de cadela.

Além dos interditos aos palavrões, eles condenam o uso da agressão gratuita. Para suas regras consuetudinárias, membros da Família Marley que procuram confusão com provocações desnecessárias não encontraram apoio do grupo. Ele que se vire sozinho. A regra é não criar confusão. Este tema apareceu na conversação tendo como foco Pedro que estava presente e teve ouvir os seguintes argumentos:

Paulo: Por exemplo, o Pedro ameaçou um doidão de morte. O problema é dele. Ele é que se vire sozinho. O Pedro mexe com os outros, depois vem pra cima de nós.

Amanda: É mesmo! ele deu um bicudo na cabeça de um doidinho na hora do recreio e depois o menino não quis reagir porque descobriu que o Pablo era do bonde dos Marleys. Você se lembra, Silas, quando o Pablo xingou e folgou com um menino na hora do recreio, ai eu falei: “Você para Pablo, vou deixar você apanhar”.

Rafael: Quando entrei na escola, foi tanta gente que trombou em mim. Eu não era, ainda, dos Marleys. Quando entrei as coisas mudaram. Comecei a ser respeitado. A gente não gosta é de injustiça. O dia em que a vice diretora da escola chamou a gente e disse que todo mundo que é do Marley passa pelo buraco atrás da escola, eu fiquei puto. A gente não folga e não tromba com ninguém. Mas se no recreio trombar na gente, ai o bicho pega.

Como se pode ver, as regras não são só para os outros, Pedro, membro cativo da Família Marley, não estava fora do enquadramento. O membro do grupo que se arriscasse em ações agressivas gratuitas não contava com o apoio deles. Cada um tinha que se responsabilizar por seu gesto. Fica claro que as relações na escola sobre o comportamento e o controle das agressões eram controladas pelos bondes e não pelo vigia ou pelo porteiro como o diretor supunha. Observavam-se as condutas, ou seja, gestos, palavras usadas para se referir aos outros e ações que perturbavam o clima dentro do grupo, como se pode depreender nas declarações abaixo

Rafael: Eu falei pro Daniel que o Pablo tava atrapalhando o meu namoro e que eu ia estourar a boca dele se ele não parasse de falar besteira. Ele falou com a minha namorada que eu tava nos agarro com uma menina na escola. Fiquei puto, dei outra chance, porque se eu falasse na diretoria, ele não teria outra chance.

Paulo: (...) o Pedro (...) tava arrumando uns tumultos, brigas e falando muito palavrão. Aí a gente falou se ele continuar, nós vamos falar com a diretoria. Aí a gente falou que ia dá a última chance pra ele, se ele fizesse mais alguma coisa a gente ia levar pra diretoria.

Vários aspectos, na fala acima, nos chamaram a atenção. O primeiro é a referência que fazem à existência de uma diretoria. Esta não tinha nada a ver com a diretoria escolar, era interna ao grupo. Como os jovens acima referem-se à diretoria como sendo uma instância que iriam recorrer para tratar da conduta jovem Pedro, que, coincidentemente, era um de seus membros, ficou claro que haviam regras que determinavam quem fica ou quem sai da Família Marley. Nesse momento, esclareceu-se que a direção da Família Marley era formada por cinco componentes

Paulo: São cinco diretores, Budu, Tiago, Washington, Pedro e Beto

A ideia de que todos são iguais dentro do grupo não exclui a existência de um núcleo mediador, cuja função como se pode ler nos dois relatos não era dizer o que cada um tinha de fazer, mas sim a de ajudar a resolver os conflitos internos.

Embora essas regras não estivessem escritas, os jovens Marley sabiam claramente quem dentro da Família Marley era acionado quando se tinham casos que rompiam com os procedimentos consensuados.

Nos relatos acima, aparece, na fala desses jovens, outro aspecto surpreendente da organização da Família Marley. A forma pejorativa e preconceituosa de como o diretor e os professores falavam dos estudantes que faziam parte desse grupo dava-nos a ideia de que aqueles jovens não tinham a menor noção de que é necessário regras para se viver em sociedade. Mas não é isso que a conversa com eles nos revelou. Em cada passagem das suas falas encontram-se elementos mostrando que eles não tinham a prática de tomar decisão autocraticamente por uma única pessoa. Ao contrário, eles tinham um comitê de cinco membros, número que garantia que nunca haveria empates nas suas tomadas de decisão, salvo, é claro, que algum deles se abstinisse.

Mesmo com esse autocontrole, o que era visto como um desvio nos seus devidos comportamentos?

Pesquisador: Na escola, é só a diretoria que acusa vocês?

Wendel: Todo mundo, todo mundo. O diretor e a vice diretora da escola, principalmente. Eles falam que a gente está na vida errada. Eles falam: “Vocês são meninos bonitos, parem de mexer com isso”

Rafael: Os “guardinhas” (Guarda Municipal) que quando acaba a aula, desce todo mundo junto, fica um galerão na saída da escola. Ai estava eu e o Gustavo e os guardinhas já chegaram falando: Quê que ta acontecendo? Eu conheço vocês. Nós sabemos que vocês estão no meio (...) Vem todo mundo abordar a gente.

Wendel: o diretor falou, para mim e Danilo que estava tirando o Budu da escola porque ele era vagabundo. Se eu fosse o Budu, não aceitava, voltava no mesmo dia pra escola, o que ele falou pro Budu, se fosse com outro ele tinha batido nele Chamar uma aluno de vagabundo, de malandro!!! Se eu fosse ele falava com meu pai que chamou ele de vagabundo, meu pai ia pirar. Muita gente não aceita de ser chamado de vagabundo. O diretor ainda falou comigo eu ainda vou tirar você dessa escola. Já comecei a tirar um, vou tirar os outros. Ele falou com minha mãe que eu tinha quebrado o buraco e quebrei o muro. Aí minha mãe pediu provas. O buraco já existia quando vim pra essa escola. Minha mãe foi ao Conselho Tutelar e o Conselho ligou pra o diretor. Aí ele começou a mudar a fala, dizendo que eu estava perto do buraco. Depois dessa confusão, fiquei suspenso, perdi quase um mês de aula. O núcleo regional foi na escola e me colocou de volta. Mas ele falou que o Budu não ia voltar. Já veio a mãe dele, a irmã dele, e o diretor desrespeitou a mãe do Budu. Ela está lutando no Conselho Tutelar pra ele entrar na escola de novo. O diretor também acusou a gente de ter roubado refrigerante na escola. Mas cadê as provas? Chamam a polícia direto pra nós. Sinceramente, não gostam da gente e a gente também não gosta do diretor e de alguns professores. Qualquer coisinha que acontece na escola é culpa dos Marleys. Eu vou na casa do Budu, eu converso com a mãe dele. Ela fica dando conselho pra nós, pra gente não mexer com drogas

Nesse trecho da entrevista de conversação, os dois jovens, sem dizer claramente o que os estigmatizava no contexto escolar oferecem muito detalhadamente, na vivência deles, as interações entre os profissionais da escola e os estudantes rotulando-os às vezes como bandidos.

Nas entrelinhas, o “isso” que ambos os gestores diziam que os meninos tinham de parar de mexer era, como todo mundo sabe, a maconha. Tinham de parar com o seu consumo.

É impressionante o relato que Wendel faz da história do Budu, jovem negro. Aquele estava presente no momento em que os citados dados da sua vida estavam esclarecendo as suas relações com o diretor no cotidiano escolar. Na perspectiva da análise interacionista simbólica, pode-se dizer que Wendel “nos faz dar voltas” junto com ele e com todos os que estavam naquele momento participando do grupo de conversação, ao nos contar o que havia acontecido no

episódio do diretor com o jovem Budu. Nos fizeram ver que emoções estiveram presentes, que linguagem foi utilizada e que razão foi evocada para justificar a expulsão do aluno da escola.

Humilhar um aluno na frente dos outros, classificando-o de “vagabundo” e “malandro” foi algo que Wendel considerou inaceitável. Como se pode ler acima no seu relato, essa lição moral ele não aprendeu na escola, mas sim com o pai dele. Quanto ao valor que ele dá a esse aprendizado não há dúvida. Ele tinha conhecimento da força devastadora desses rótulos. Segundo ele, seu pai piraria caso ouvisse um de seus filhos ser classificado dessa forma por um diretor de escola. Imaginamos que outras famílias da classe trabalhadora brasileira provavelmente reagiriam ao ouvirem um filho ser chamado de malandro pelo o diretor de uma escola que teoricamente deveria valorizá-lo.

Outro assunto por ele relatado que merece um olhar mais crítico daqueles que estudam a evasão escolar indica que não devemos nos satisfazer apenas com dados estatísticos que, com certeza, mostram o crescimento do abandono da escola, sobretudo no ensino médio, pois os mesmos não esclarecem as razões que levam a essas saídas fora de época.

Ele está falando de alguém que expulsa os alunos e cria argumentos para justificar a exclusão deles sem qualquer amparo legal. A desculpa para a expulsão dos dois estudantes está pautada em uma acusação de um fato grave. Pelo relato, o diretor não tinha provas que os alunos roubaram ou depredaram o patrimônio. O fato é que a conversaçoão acima trouxe outros elementos que ainda não foram suficientemente considerados nas pesquisas na área da educação. Trata-se de fatos novos envolvendo as famílias, mais precisamente, as mães. No relato acima, as mães não aceitam mais a prepotência da autoridade escolar do passado. Os direitos da criança e do adolescente abriram uma série de prerrogativas que elas lançam mão. Queiram as escolas ou não, gostem ou não, elas vão ter que aprender lidar com essa nova situação que já preexiste há algum tempo e que predomina no século XXI.

Em termos de emoções, Wendel desvenda o quanto as mães estão obstinadas para garantir o direito de seus filhos. O Conselho Tutelar caminha a passo lento e não consegue acompanhar plenamente as decisões que foram tomadas.

Em suma, o relato de Wendel mostra, também, que as mães, sobretudo aquelas que estão mais próximas e participam de ações na escola, estão conscientes de que o tráfico de drogas no bairro e no entorno da escola é o perigo maior que ronda a vida de seus filhos no momento contemporâneo.

Esse tema, como todos sabem, faz parte de embates que envolvem diferentes agentes públicos, bem como sujeitos de todos os níveis e camadas sociais. O tráfico de drogas remete ao tema do crime organizado no Brasil. Este, como poucos sabem, foi o tema que aproximou a polícia das escolas em nosso país. Esta revelação aparece na tese de Windson Jeferson Mendes de Oliveira (2008), pesquisador, também, vinculado ao núcleo de GJEC, acima citado. Analisando boletins de ocorrência nos arquivos da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais no final do século XX e na primeira década do século XXI, o referido autor identificava um crescente número de ocorrências de eventos dentro dos estabelecimentos de ensino, sobretudo, na capital e na área metropolitana. Examinando mais intensamente os B.O (s), identificou-se que a maioria das chamadas partiam da própria escola. Eram acionadas por agentes escolares: direção, professores e supervisores. Grande parte dos casos, eram de situações que poderiam ter sido perfeitamente resolvidas pela equipe escolar, aliás, em geral, eram questões que, durante muito tempo, foram tratadas por orientadores educacionais. Especialidade que há muito deixou de fazer parte da formação nos cursos de Pedagogia e desapareceram dos quadros profissionais das escolas brasileiras.

O importante é ressaltar o fenômeno, que se instalava já na última da década do século XX e se estende até os nossos dias, que Oliveira classifica como “policialização da violência escolar” que vem sendo substituída paulatinamente pelo fenômeno da judicialização.

A policialização da violência escolar significa, assim, na obra do autor, transformar conflitos no âmbito interno da educação em casos de polícia. O chamar a polícia na escola para resolver qualquer conflito que os agentes escolares poderiam resolver passou a ser uma rotina e não exceção.

Essa mudança de prática profissional decorre, na concepção de Oliveira, do posicionamento do Ministério da Justiça no início da década de 1990 ao estabelecer um combate definitivo contra o tráfico de drogas e de armas, convocando as polícias federal, estadual e guardas municipais para que cada

uma delas executasse, em suas respectivas áreas de atuação, o controle definitivo desse comércio organizado pelo mundo do crime.

Em Minas Gerais, o documento de diretrizes da PPMG indica claramente os locais nos quais deveriam ser privilegiados nas suas ações. São eles:

- a) Entrada e saída de escolas e colégios;
- b) Entrada e saída de casas de diversão;
- c) Estádios (interna e externamente);
- d) Terminais rodoviários e ferroviários;
- e) Locais de lazer em dias e horários de maior movimento;
- f) Oficinas tipo "Ferro Velho";
- g) Áreas de comércio e de estabelecimento de crédito, com grande fluxo de pessoas;
- h) Conjuntos habitacionais e áreas tipicamente residenciais.
- i) Terminais de ônibus localizados nas rodovias federais que ligam o nordeste ao sul do país (MINAS GERAIS, 1990 apud OLIVEIRA, op. cit. p. 131)

Estudos do GJEC investigaram essa articulação da polícia e da escola. A pesquisa realizada por Ruth Ribeiro (op.cit) analisou o olhar dos jovens estudantes moradores de uma grande favela na cidade de Belo Horizonte, na qual a escola em que estudavam estava situada; esse mesmo local era ocupado por integrantes do tráfico de drogas. Ou seja, a presença deles, armados, na vida dos jovens era constante e diária, não dentro da escola, mas em todo entorno. Na realidade, o estudo de Ribeiro foi realizado entre 2001 e 2002, período em que se fortalecia o combate ao tráfico de drogas e os confrontos diretamente nos locais onde os alunos moravam ocorriam com uma frequência inquietante. Esta situação está refletida nos dados analisados pela autora. No olhar de alguns estudantes, no confronto entre a polícia e os traficantes, estes eram vistos como portadores de mais cordialidade do que a polícia, uma vez que eles não invadiam as suas casas como a polícia o fazia intimidando a todos: pai, mãe e irmãos (RIBEIRO, op. cit, p.95,100 e 101).

Mas a presença da polícia em outros contextos não dentro de um território ocupado pelo tráfico de droga teve outros desfechos. Karina Gusmão Couto (2003)⁶⁵, também, do GJEC, estudou as percepções de alunos, professores e policiais sobre a presença policial em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte a partir do programa implementado pela Polícia Militar em

⁶⁵ COUTO, K. G. Violência e escola: o que pensam professores, alunos e policiais sobre a intervenção policial na instituição escolar, dissert. Belo Horizonte: FaE/UFMG. 2003.

1996 denominado “Anjos da Escola”, num cenário em que esta era a alternativa mais viável para o enfrentamento da violência no meio escolar após o insucesso de medidas anteriores.

Couto destaca o quão polêmico era a aceitação de um programa daquela natureza. Não havia consenso quanto a sua pertinência e o desacordo não era apenas dos agentes escolares, os policiais também achavam desnecessário, pois eram chamados para atender atos que cabia aos educadores exclusivamente atenderem.

A escola decidiu tomar medidas próprias para se proteger com seus próprios recursos. As soluções encontradas foram as tradicionais buscadas por várias escolas em Minas Gerais construindo muros altos, instalando câmeras por toda parte, detectores de metais, crachás para identificação dos alunos. Mas nada disso, como observou Couto, resolveu. Foi a partir daí que a escola decidiu chamar a polícia e acolhê-la nas suas dependências, com lanches, encontros frequentes com os alunos, com atividades esportivas etc. isso não foi tranquilo porque havia entre membros do corpo docente restrições àquelas ações. A presença da polícia falhou também na tentativa de impedir a entrada de pessoas estranhas no meio escolar. Mas no âmbito geral acabaram concordando que a presença, apesar dos senões, era vista como necessária (COUTO, op. cit).

O inusitado entrou em ação. Surgiram outros tipos de conflitos que nem sempre os gestores e professores percebem ou, quando se dão conta, desprezam-no, como sendo secundários. Na entrevistas que Couto fez com os alunos se revelou um fato absolutamente possível de ocorrer entre jovens, mais precisamente, comum em ambiente dominado pelo desabrochar da juventude. Os soldados da polícia militar designados para integrar o programa eram muito jovens e despertavam interesses e atração das adolescentes produzindo enorme ciúmes dos estudantes do sexo masculinos. Ali, se estabeleciam disputas que nem sempre são consideradas em nossas análises teóricas, mas quando observamos essas situação in loco, as questões da emoção aparecem inesperadamente.

Passados quase treze anos desses resultados de pesquisas realizadas em outros contextos parece que persistem elementos que ainda não foram resolvidos. Só que a forma de expressar as divergências ganham outras perspectivas.

Rafael, na conversa acima, descreve um episódio em que ele e um outro colega ouvem de guardas municipais insinuações do tipo “eu te conheço, eu sei quem vocês são, que estão metidos...”. Descrevem-nos como se fossem policiais militares em um camburão na porta da escola. É possível que eles não saibam que a guarda municipal é patrimonial, só atuaria se eles depredassem o prédio ou então levassem alguma coisa da escola, como, por exemplo, os mantimentos que o diretor os acusou de terem levado da escola. Como a escola não dialoga com eles é possível que eles ignorem essa função. De toda forma, é bem possível que tenham sido acoplados na porta da escola para ficar de olho na Família Marley. Imagina-se que a guarda tenha sido agregada pelo episódio contado pelo diretor.

No fundo, os jovens Marley não relatam nenhum episódio dos policiais militares na escola, mas fazem ataques a eles no *Facebook*. Interrogados sobre essas ações, eles reproduzem ao que assistem no jornal televisivo.

Pesquisador: Vi no *face* de vocês “ataques” a policiais?

Paulo: Mas ninguém gosta de polícia, eles só ficam espancando menor, eu já vi policial batendo em um deficiente. Não é criticar os policiais não, mas você apronta e os caras já tão metendo a porrada. Pode vê em jornal, não existe policial que depois que coloca a farda, não acha que é melhor do que as outras pessoas.

Rafael: Eu já vi os caras jogando Spray de pimenta na cara dos moleques. Tem bandido safado também. Mas os policiais são covardes demais

Nesse ponto, o depoimento de Paulo não se distingue do geral da população no que toca a imagem do policial. É enfático e generalista: “ninguém gosta da polícia”. Não há nenhum retrato original, reproduz-se o que uma parte da mídia televisiva apresenta sobre a ação da polícia ostensiva nas grandes cidades. O jovem Paulo diz ter visto um policial bater em um deficiente. Imagina-se que seja no bairro onde mora, o que nos leva a marcar as observações que Zaluar e Velho fizeram sobre essas diferenças que existem na atuação da polícia dependendo do contexto em que penetram.

Zaluar reforça em boa parte de suas obras que, por mais que se julgue o ato de bater como algo condenável, o contexto em que isso ocorre precisa ser analisado. Como estávamos em uma reunião em grupo de conversação, outros ouviram o depoimento e não fizeram nenhuma objeção, talvez por ser um fato que foi assistido exclusivamente por ele. Mas mantemos no momento para

associá-lo no conjunto da interpretação. Paulo faz uma leitura clara da farda. De fato ela é o símbolo que, de certa forma, distingue quem a usa. Mas essa distinção dos artefatos como símbolo a Família Marley conhece muito bem. As camisas que usam com o símbolo Bob Marley também tem a intenção que ele atribui à farda do policial. Quem a usa também se sente melhor de quem usa os símbolos dos outros bondes.

Na sequência da conversa Rafael apresenta dois lados da moeda. Tem “bandido que é safado”. Mas tem policial que é covarde, capaz de jogar spray de pimenta na cara dos moleques. Parece que uma ação anula outra. Nesses dois exemplos da conversa sobre o olhar dos Marley sobre a polícia houve uma tendência para reforçar o caráter negativo das ações dos policiais militares. Como são informações que eles difundem no *Face* usam como vítimas da violência policial dois exemplos de sujeitos vulneráveis: um deficiente e uma criança. Isso é um aprendizado que só as jovens gerações contemporâneas conseguem manipular nas suas manifestações dado o imenso arsenal que existe hoje à disposição deles para ser explorado em todos os sentidos.

Finalizando o quadro da Família Marley, trazemos últimas informações dos desafios e os riscos que os seus membros correm para conseguir ser consumidores de droga sem necessariamente passarem para o tráfico de drogas.

A estratégia que utilizam para driblar os controles da entrada da droga em suas vidas é definida por eles próprios com os recursos que eles têm. Em uma das reuniões de entrevista estava presente um jovem novo, parecia mais novo que todos eles. O pesquisador perguntou quem era o novato, de pequeno porte, mais novo que todos os presentes.

Pedro: Ele é o menor. Ele é “pela ordi”, é o nosso pequenino. O Tiago que colocou ele. Ele anda com nós, por isso que colocamos ele. Ele mora na rua de cima da diretoria.

Matheus: Ele está à disposição, só tem menino grande. A gente colocou ele pra proteger ele. Nós protegemos ele demais. Ele vai ter que assinar o B.O. pra nós.

Hudson (menor): Ele pediu pra eu segurar os B.O. dele.

Rafael: Se os “homi” (policial) pula a gente, tipo assim, nós podemos ir preso. Aí a gente passa pro menor. Policia não pega “menor” não. Dá tapa na cabeça só. Os “homi” pegou a gente la em cima, deu um bicudo na canela e mandou descer. A policial era gostosa, deu dois bicudão na canela do negão.

Wendel: A polícia já conhece os Marleys.

Matheus: É mesmo! Os caras entraram lá em casa e pegou os radinhos que a gente usava pra comunicar.

Rafael: Esse trem é caro. (risos)

Pedro: Todos tem os radinhos, quem entra ganha um de presente. A gente usa principalmente pras festas que a gente faz. Igual, vai uma festa sábado dia 28 agora, na casa do Budu. Gente barriguda não pode entrar. Rola bebida mulher, sexo. Viado também não entra.

Para circular com droga para o consumo, eles usam um menino, mais novo e pequeno quando querem transportar até o lugar para o consumo. Se alguma coisa der errado, no caso, a polícia tentar pegá-los quem vai estar com a droga é um menino menor. Essa linguagem é construída pelo mundo do crime. Essa é a razão pela qual os chefes do tráfico vão buscar nas favelas e nas regiões pobres da cidade os adolescentes menores de idade, quanto menores menos probabilidade de serem presos eles tem. Na linguagem policial: B.O “são as famosas iniciais de boletim de ocorrência”. Mas na gíria dos traficantes “significa que alguma merda aconteceu ou vai acontecer”⁶⁶. Matheus esclarece que escolha dele se deu apenas pelo seu tamanho. Como se pode ver, esse ensinamento no mundo das drogas está mais que difundido e ele passa de um para outro naturalmente. Embora se introduzam em um mundo de alto risco com possibilidade de estar em meio a um tiroteio, isto possivelmente aumenta ainda mais a adrenalina deles. Matheus declara que eles protegem ele demais, embora não digam o que fazem para protegê-lo, trata-se de algo que pode dar errado e se der Hudson está avisado que será ele que vai “assinar” o B.O. O garoto Hudson declara firmemente que “ele pediu para eu segurar os B.O dele”. A forma como se expressa dava a sensação que aquela era uma tarefa de destaque no grupo em que integrava.

Na sequência, Rafael explica o que ele já aprendeu até aquele momento, com a leitura que ele faz do comportamento da polícia quando os pegam com drogas. Os de tamanho maior ganham pontapés. Pela descrição, uma mulher

⁶⁶Cf sobre o uso do B.O como gíria in <http://www.dicionarioinformal.com.br/bo/>

policial deu duas botinadas na canela do Budu (o negão). Já pequeno só ganha uns tapas na cabeça. Essa parece ser a rotina no bairro onde moram

Eles declaram abertamente que a polícia militar já os conhece. Aliás quem revela isso claramente é o Wendel, o jovem que mais protestou do Marley ser acusado de tudo o que ruim na escola. Sua afirmação é reafirmada por Matheus, o jovem cuja mãe não tem dúvida de que quem entra para o Marley vira consumidor de droga e que ameaça rasgar as camisas do Marley que o filho levar para casa.

Matheus completa a caracterização do Marley no seu território relatando que a polícia entrou em sua casa e apreendeu os radinhos que eles têm para se comunicar. Mostrou assim a estratégias de comunicação que eles utilizam para se comunicarem dentro do contexto onde moram e terem, de certa forma, domínio sobre o território. Vários estudos mostraram como esses instrumentos fortaleceram as organizações de traficantes dentro dos complexos e das favelas.

Mas não foi isso que Pedro buscou nos mostrar na conversa. Disse que os radinhos chegam na mão de cada um que entra para Família, ou seja, é um instrumento fundamental para comunicação, inclusive eles ganham. Entretanto, ele tenta limitar o seu uso exclusivo para as festas. Reforça a visão sexista de todo o grupo e introduz a homofobia como um dos critérios que impede homossexuais de participarem de seus prazeres.

Finalizamos com esses relatos os dados relativos aos jovens do ensino médio que faziam parte da Família Marley. Apesar de na maior parte das entrevistas nos grupos de conversação eles afirmarem que estavam fora do tráfico de drogas, vimos que eles a consomem e vivem muito próximos das organizações dentro de seus bairros. Teoricamente, pode-se dizer que eles não se configuram como traficantes embora tenham que conviver com eles, uma grande parte de suas experiências.

Mas, antes aprofundar essas possíveis conexões, iremos apresentar no próximo capítulo a caracterização do mundo do tráfico a partir da entrevista de dois jovens que abandonaram a escola e ingressaram no mundo do crime. Tendo vivenciado a experiência da escola Chai achamos importantes ouvi-los para entender as suas experiências que o afastaram definitivamente daquele mundo.

CAPÍTULO 6: CONVERSAS NA BIQUEIRA

No presente capítulo, apresentam-se a análise das entrevistas que foram realizadas, respectivamente, com dois jovens traficantes que haviam estudado na escola Chai, mas que a abandonaram há muito tempo, por inúmeras razões que serão apresentadas e analisadas a partir de suas falas. Ambos, no momento da entrevista, tinham mais de 18 anos, e passaram por experiências de vida integralmente vinculadas ao mundo da criminalidade. Eram de grupos diferentes, por isso, rivais, mas que aceitaram conversar comigo.

Meu acesso a eles, como informado no capítulo da Metodologia se deu por intermédio do Tio Manuel que trabalhava na região no Projeto Fica Vivo, sobre o qual já falamos nos capítulos anteriores. Tio Manuel foi na sua adolescência um rapaz que se integrou ao mundo do crime, passou várias provações, mas com o apoio de suporte fora do tráfico, conseguiu sair desse mundo e passou a trabalhar com outros jovens que vivem nessa área de risco e de forte instabilidade.

Tio Manuel não só viabilizou a minha entrada na Biqueira como, também, me acompanhou nas entrevistas que fiz com cada um dos jovens que se dispuseram a conversar comigo acerca da passagem que fizeram para o mundo do tráfico de drogas. Seguindo as suas orientações, fizemos as entrevistas com eles em dias separados. Cuidamos para não haver troca de nome, embora não tivéssemos nenhuma certeza de que aquele que eles nos forneciam, eram, de fato, os seus respectivos nomes registrados em cartório e buscamos mostrar o máximo possível de que estávamos seguros, embora fosse o oposto do que estávamos vivendo, mas fizemos o que Tio Manuel nos aconselhou: não desgrudamos o nosso olhar deles, de jeito nenhum, mas como eram livres e decididos, nem sempre eles nos encaravam.

Charlim e Paulo⁶⁷ eram dois jovens etnicamente brancos que viviam na periferia, filhos de famílias pobres com históricos de violência doméstica. Nesta condição, eles passavam pelas mesmas experiências de perigo e riscos que, em

⁶⁷ Para preservar a imagem dos sujeitos investigados, utilizaremos os nomes fictícios Charlim e Paulo.

geral, acredita-se que seja vivida só por adolescentes negros. Todos os dois, cada um a seu tempo, tinham estudado na escola Chai, na qual estávamos estudando os processos de rotulação e de estigma que se atribuem aos alunos que lá chegam com o mesmo histórico de Charlim e Paulo. Cada um há seu tempo decidiu não mais voltar para lá. Um sabe do outro no mundo do tráfico. Fazem parte de grupos rivais, convivem no mesmo bairro e conhecem os mesmos percalços de todos os dias. Estes jovens protagonizam os personagens franceses que Danilo Martuccelli (op. cit.) estudou nas ruas de Paris. Os nossos dois jovens na periferia de Belo Horizonte ao levantarem todas as manhãs têm a sensação de que precisam se preparar para, quem sabe, matar um leão que está na rua lhes aguardando ávido para devorá-los. Saem de casa com precaução e medo, e o que é pior, sem esperança de saber se conseguirão ver o amanhã.

Ao ouvir esses dois jovens, não havia como não recuperar as versões traçadas por Alba Zaluar e Gilberto Velho descrevendo as experiências de jovens cariocas que se entregaram ao tráfico de droga. As questões que se colocavam e ainda permanecem são sempre as de responsabilizá-los por esse triste destino. O fato de eles terem saído da escola para se livrarem da violência simbólica que Bourdieu tão bem descreveu não os livrou de terem que vivê-la fora da escola no bairro em que moravam liderado por diferentes grupos de traficantes. Fora da escola, os dois jovens cujos relatos iremos analisar mais à frente tiveram que enfrentar a socialização concorrente, mas nem por isso libertadora, das quadrilhas de traficantes, das torcidas organizadas e das galeras que instituem um outro *habitus* (ZALUAR & LEAL, 2001, p. 149). Que outro *habitus* seria este?

Segundo as autoras acima, seria um conceito de *habitus* distanciado da perspectiva de Bourdieu. Enquanto na sua teoria do *habitus* primário (aquele conjunto de padrões de pensamento, comportamento e gosto capaz de ligar a estrutura social com a prática social, herdado nas famílias de média e alta classes) é reforçado pela violência simbólica da escola destacando o tempo todo o conceito de mérito enquanto valor a ser conquistado. A meritocracia que atormentou e atormenta vários alunos brasileiros que não a tal herança tão desejada.

O habitus concebido no mundo do tráfico, diferente da escola, explora, segundo Zaluar, o etos guerreiro. O que isso provocaria nos nossos jovens?

... modifica a maneira de viver dos destinados a ocupar as posições subalternas, diminuindo a expectativa de vida dos jovens, especialmente dos homens, instituindo o medo e a insegurança na sua relação com a vizinhança e a própria cidade, além de instituir o poder do mais forte ou, pior, do mais armado (Zaluar, 1998)⁶⁸

Essa posição da autora, para alguns de seus intérpretes, apareceu como uma espécie de prefácio. À medida que adentramos o século XXI, aos poucos assistimos a uma parte desse etos penetrando parcelas significativas de jovens tendo como propulsor desse movimento o tráfico de drogas.

Quem na realidade identificou esse conceito de etos foi Georg Simmel ao trazer para o âmbito da teoria da sociabilidade a ideia de conflito. Esta, na concepção do autor, não se confunde com violência. Ao contrário, para ele, os conflitos nas relações sociais contribuem para a [regulação social]. Todos os processos sociativos estão fundamentados nas diferentes interações que geram conflito e por isso precisam ser regulados socialmente pelo grupo sociativo. Simmel mostra o quanto o conflito e a regulação apareciam nos “jogos”. É daí que criou aquilo que se chama de espírito esportivo.

Conflito, entretanto, não é violência. Esta seria, para Simmel, a aniquilação do adversário ou o seu silenciamento pela força física. É dela que se reinstaura o que se chama de etos guerreiro. Já não mais no sentido que Simmel o dera, mas considerando a forma como o termo entra na leitura de Zaluar e Leal

o etos guerreiro é aquele que designa os comportamentos que estimulam a alegria e a liberdade de competir para vencer o adversário, destruindo-o fisicamente, e o prazer de infligir dor física e moral ao vencido. Este etos teria sido ultrapassado no processo civilizador ocorrido em algumas sociedades ocidentais, mas a possibilidade de retrocesso neste processo não pode ser descartada, visto que ele resulta da boa proporção entre o orgulho de não se submeter a nenhum compromisso exterior ou poder superior, típico do etos guerreiro, e o orgulho advindo do autocontrole, próprio da sociedade domesticada. Por isso não teria atingido com a mesma intensidade todas as pessoas, classes sociais ou sociedades (ZALUAR e LEAL, op.cit.)

⁶⁸ ZALUAR, A. Desafios para a educação no próximo milênio. Trabalho apresentado no seminário Brasil 500 anos — Como se muda um país através da educação, São Paulo, 1998

Com esse preâmbulo, damos início à análise que fizemos das entrevistas de Charlim e Paulo. A sensação de estarmos assistindo ao renascimento desse etos guerreiro surgiu só após uma ampla discussão do tom fala desses dois jovens que vivem a ambiguidade de viver a situação de um mundo do qual eles não sabe o que irá acontecer no dia seguinte. Aqui não se tratou de uma entrevista de conversação, mas sim direcionada para conhecer a partir de suas experiências o que significa para eles entrar no mundo do tráfico. O pesquisador não estava sozinho, o Tio Manuel o acompanhou atuando como o interlocutor de um mundo que ele conhecera e que naquele momento, por seus conhecimentos, conseguira que ele entrasse, e ainda foi um interprete de muitas partes da conversa com jovens que falam uma língua integralmente adaptada as interdições daquele mundo que os iniciados conseguem entender. Em alguns momentos Tio Manuel refazia o nosso modo de perguntar tornando as respostas dos nossos jovens mais claras para nós forasteiros e pouco versados naquele tipo de linguagem.

6. 1 - Entrevista na Biqueira I

Pesquisador: Gostaria de entender o que motivou você a entrar na vida do tráfico?

Charlim: Foi a revolta, ne? Primeiramente a revolta, muitas coisas acontecendo ao meu redor aí eu comecei... Achei que também era legal. Aí eu fui me envolvendo até que entrei.

Somado à idade que ele tinha ao entrevistá-lo, já tinham seis anos que ele estava na “carreira do crime”. A ideia de revolta que aparece em sua fala é quase automática. Aliás, essa hipótese de as revoltas expressarem condutas desviantes marca há muito tempo o universo juvenil e parece que ele vai se reproduzindo de geração a geração sem grandes alterações. Mas a revolta a que ele se remete não tem nada a ver com as revoltas juvenis que marcaram décadas com música, dança, teatro e muitos estilos.

Pesquisador: Você falou em algumas revoltas, você poderia especificar melhor que tipos de revoltas são essas?

Charlim: A revolta era meu pai preso, quando ele tava preso eu era pequeno, ia direto visitar ele na cadeia. Depois meus primos, que tava tudo fazendo coisas erradas. Eu só fui crescendo no meio disso.

Charlim introduz em sua narrativa a revolta motivada pela prisão de seu pai. Ele indica que esta se deu quando ele era “pequeno”. Mas, pelo relato, não houve ruptura total e, sim, algo inusitado, ia direto visitá-lo na cadeia. Certamente tratava-se de um cenário impactante para qualquer um, o que dirá para uma criança pequena ter que se encontrar com alguém com vínculo tão forte. Como se não bastasse esse fato, outros membros de sua família entram nesse cenário. Não aprofundamos a razão de ter colocado primos na conversa e no episódio que justifica sua entrada para o tráfico de drogas, mas não foi à toa que isso aconteceu. Pelo fato de iniciar a conversa falando sobre a contrariedade que o levou a ser um agente do tráfico demos continuidade ao assunto, mas explorando a sua emoção

Pesquisador: Você gosta de vivenciar esse ambiente?

Charlim: Não, gostar eu não gosto não, mas às vezes a gente é obrigado.

Pesquisador: Por que é obrigado?

Charlim: Tipo assim, muita gente tem recalque com a gente. E eles querem arrumar qualquer tipo de desculpa, qualquer coisa pra sujar nosso nome. E antes deles fazerem o nosso mal, vou e acabo com eles.

Essa ambivalência do gostar e não gostar mostra como a entrada no mundo das drogas e do tráfico não se faz imediatamente, como bem assinalou Howard Becker, nos três tópicos de sua obra em que analisa a carreira do crime. É bem provável que essa ambivalência já estivesse presente na sua conduta quando Charlim ainda estudava na escola Chai, manifestada em seu comportamento. Seria muito difícil o histórico de seu pai não ser de conhecimento de seus professores. De toda forma, ele completa a resposta mostrando o que com tão pouca idade já aprendera: “antes de alguém lhe fazer o mal, ele acaba com o malfeitor”.

Pesquisador: Faz quanto tempo que você está nessa vida?

Charlim: *Estou desde os doze anos.*

Pesquisador: *Você só é usuário?*

Charlim: *Não, vendo também.*

Muito provavelmente, Charlim, como a maioria dos jovens, começou o contato com as drogas como um usuário, no seu caso, da maconha. Ninguém chega a esse uso sozinho, em primeiro lugar, porque teria de ter acesso a um produto que é proibido por lei e tem um forte controle estatal sobre a sua circulação e o seu consumo. E, em segundo lugar, porque por ser um produto controlado por um mercado poderoso e ilegal, os custos e os riscos para obter a droga, exige que os usuários tenham contatos na rede de distribuição que envolve o mundo do crime.

O início da fala de Charlim anunciava-nos o cenário que vem sendo estudado desde a segunda metade do século XX, desde que se traçou, em termos de políticas de segurança pública, o combate do tráfico de drogas nas áreas periféricas das grandes cidades, nas favelas. Como ressalta Zaluar (2009), o foco do ataque nas áreas onde habitavam pobres majoritariamente negros no lugar de dismantelar as redes articuladas do tráfico de drogas ilegais e o tráfico de armas, acabou reforçando a consolidação dessas organizações intensificando os estereótipos de criminosos atribuídos a essa população.

Para Zaluar, essa focalização nas favelas acabou tirando do centro do problema o mercado mundial capitalista de drogas. Este ficava mais ou menos invisível, no momento em que a vida nas favelas passou a ser o foco de combate à pobreza. Com isso deixava-se de fora, nos estudos sobre essas áreas, a forma como essa globalização do mercado de drogas afetava diretamente os jovens moradores desses lugares, o que os emparedava. Criam estratégias para se instalarem nas favelas de forma camuflada. Criando oficinas de conserto de peças variadas, bares com quitutes apetitosos, salão de beleza, academia de ginástica. É dessa forma que essa rede encontra para se infiltrar naqueles espaços por onde circulará um imenso capital adquirido no mundo do crime. Oferecem aos jovens formas de ganhar dinheiro rapidamente. Passe-se assim a se construir um novo habitus, já não mais aquele que se criou na escola.

Dando sequência à declaração de Charlim que além de usuário ele vendia droga, buscou-se entender como ele via esse mercado, o que havia aprendido com ele.

Pesquisador: E como funciona a venda?

Charlim: Você tem seu lucro. Vendo todo dia. Tem dia que vende mais. O dinheiro que eu arrecado entrego no final do dia pro Guerreiro. O que eu não conseguir vender fica comigo até eu vender. E só recebo o salário quando eu vender tudo, entendeu?

Pesquisador: Então, enquanto vocês não venderem a carga, vocês não recolhem a sua parte?

Charlim: Isso mesmo. E a gente não tem horário de trabalho não. Temos que vender tudo, quem sai perdendo é a gente mesmo, se caso a gente não consegue vender. A gente só recebe o dinheiro se vende tudo. Por isso que a gente fica na pista direto pra vender tudo.

Claro, estamos ouvindo o jovem nos falar acerca de uma atividade ilegal. Mas ele nos fala da lógica como ela se estrutura. Ele entende o que faz como sendo um trabalho com outro qualquer, ou mais precisamente, ele aprendeu com alguém deste mundo, como desempenhar a função para que no final ele possa ganhar o seu “salário”. Como qualquer trabalhador do mundo salarial, embora não o sendo, ele raciocina como todas as pessoas que têm de sair de manhã e voltar à noite para descansar e se levantar de novo e assim por diante.

Lembrando que, nas gramáticas do indivíduo, cada um de nós pode ter mais de uma função e papel social, sem que isso nos perturbe, Charlim não foge à regra, como se pode ver a baixo

Pesquisador: Você tem uma outra ocupação?

Charlim: Às vezes eu faço um bico. Porque eu gosto. Servente de pedreiro.

Pesquisador: É aqui no bairro?

Charlim: Sim, é aqui

Pesquisador: e você se sente seguro aqui no bairro

Charlim: sim, Mas eu trabalho sempre “em cima”. A gente não pode dar bobeira.

Pesquisador: o que significa em cima?

Charlim: armado!

Pesquisador: E o mercado da droga é um mercado bom?

Charlim: *Às vezes é, as vezes não. Aqui tá muito ruim por que está cheio de polícia. Mas isso vai melhorar*

Pesquisador: *Quando você faz bico, quanto você ganha por mês trabalhando?*

Charlim: *se eu trabalhar como servente, eu tiro mil reais por mês*

Pesquisador: *e no tráfico?*

Charlim: *três mil, mas isso não é dinheiro que eu pego de uma vez não*

Tio Manuel: *você usava o serviço como um quichava⁶⁹, aparecia sujo de cal*

Charlim: *Não, eu gostava de trabalhar, mas, às vezes, eu quichava sim.*

Pesquisador: *O dinheiro que você ganha no tráfico, você ajuda em casa?*

Charlim: *Às vezes. Mas é um dinheiro que vem rápido, vai mais rápido ainda. Não dá pra fazer planos com ele. Mas minha mãe e minha vó fica me chamando de vagabundo, de pilantra. Ai eu prefiro não ajudar, pra não ficar escutando essas coisas. Fico comprando roupa, tênis bonés, essas coisas.*

Três elementos estruturantes da imagem que se cria de jovens que vivem na mesma situação que Charlim aparecem em seu relato. Os disfarces que utilizam para que aqueles que os vêem na rua pensem que são trabalhadores. Na realidade quem introduziu essa questão foi Tio Manuel que trabalha com muitos deles na sua atuação no Fica Vivo, embora o disfarce seja para despistar a polícia e não as pessoas que moram no mesmo bairro. Em todo caso esse é mais um estereótipo que compõem o habitus de pessoas que insistem em rotular os outros como trabalhadores ou como vagabundos.

O segundo elemento estruturante do universo da droga é algo muito real: a diferença de dinheiro que chega à mão desses jovens, em mesmo período, quando se compara o que ganha um trabalhador da construção civil em um mês com o traficante nesse mesmo mês na venda de sua droga. Alba Zaluar já anunciava essa discrepância desde 1986 em estudo nos quais ela insistia que os formuladores de políticas públicas e, sobretudo, os pesquisadores não deveriam negligenciar esses aspectos. Os jovens que estamos estudando estão dentro desse mundo e muitas vezes não suspeitamos de várias transformações pelas quais eles estão passando exatamente porque eles aprendem também

⁶⁹Quichava expressão utilizada entre os traficante para falar do disfarce que utilizam para despistar a polícia. Eles se deixavam sujar por tinta de parede ou mesmo de cal e andavam pela rua para que as pessoas pensassem que eles eram trabalhadores da construção civil.

com esse mundo. Em seus estudos realizados desde 1986, momento da redemocratização do país, Zaluar fazia a seguinte observação:

É preciso estudar os efeitos dessa atividade nas formações subjetivas dos jovens nela envolvidos, em especial sua concepção de masculinidade, na fragmentação social e no desmantelamento do associativismo presente nas favelas e nos bairros pobres da cidade. Mais do que uma tipologia do tráfico de drogas ilegais, se tradicional ou empresarial, é preciso reconstituir os fluxos e os processos que tornaram tão eficiente e tão lucrativo este empreendimento que se espalhou pelo território nacional, embora com algumas peculiaridades locais, e que acabou por desmantelar o que havia de promessa na parca, mas crescente, participação política encontrada nos bairros populares e nas favelas (ZALUAR, 2009, p. 570).

Ela escrevia sobre pesquisas com jovens do Rio de Janeiro feitas na década de 1990 e nesse momento estamos apresentando a nossa com jovens em Belo Horizonte em 2014, quando os entrevistamos. Fica claro a desconstrução que o tráfico fez com as famílias de jovens que ele assediou. Deixa-se claro que as famílias não dão conta sozinhas de fazer frente a essa situação. Outra falácia é imaginar que esses jovens ao entrarem para o tráfico tenham deixado de viver em casa. Ao contrário, vivem com a família e, às vezes, transferem os problemas para dentro de casa sem imaginar que isso pudesse acontecer.

Alguns episódios relatados por Charlim mostram que sua família já foi ameaçada pelas gangs rivais que disputam com ele os pontos de venda de droga no bairro. Decidimos não entrar nesses detalhes na presente tese porque eles estão estampados nas páginas de jornal e da televisão e desviariam muito os propósitos da nossa análise. A entrevista com Charlim foi feita para entender que, no mundo, dos jovens de ensino médio que fizeram parte de nosso estudo, circulavam a gangue e suas guerras fazem parte do cotidiano deles. Daí, estarem armados o tempo todo. Todas as pessoas que moram no bairro sabem disso. Muitos já assistiram trocas de tiro na rua, não só entre as guerras de gangues, mas também entre eles e a polícia.

Sobre essa troca, o pesquisador perguntou o que teria acontecido no bairro pela manhã, dada a reação das pessoas na rua assim que ele chegou

Charlim: Hoje tá embaçado, porque os homens (polícia) estão pulando aqui direto, pulou lá em casa e é assim a vida.

Pesquisador: Você tem medo de trocar tiros com a polícia?

Charlim: *Sempre tem, uai. Mas se for preciso a gente troca. Vale mais a minha vida do que a dele.*

Pesquisador: *Em qualquer lugar? E, por exemplo, se alguém da biqueira tiver vendendo dentro da escola e a polícia chegar, vocês tem a cara de trocar tiro?*

Charlim: *Não, ali não. A gente tem que respeitar quem está na escola. Eu sou mais por perder pros homens (polícia) e rodar do que matar uma pessoa inocente.*

Essa lógica do mundo do tráfico na disputa territorial tem regras entre eles que passaram a vigorar regulando as formas como se aproximar das escolas. Estas, como se mostrou em capítulos anteriores, passaram a ser foco da vigilância policial no que tange ao combate ao tráfico de drogas (OLIVEIRA, op. cit.; RIBEIRO, op. cit.). Os traficantes sabiam que aquele espaço estava entre os pontos a serem controlados pela polícia e criaram estratégias para estar nos estabelecimentos sem despertar suspeita. Daí, os riscos de usar crianças e jovens estudantes para essa empreitada. Charlim já não era mais estudante, mas havia estudado na escola que analisávamos. Assim, buscou-se colocá-lo na cena escolar e pedir para que ele dissesse o que aconteceria com os estudantes se o tráfico entrasse na escola

Pesquisador: *E rola um trafico pesado na escola?*

Charlim: *Aí eu não sei, porque eu só fico na biqueira. Depois que eu saí da escola, eu nunca mais pisei o pé ali. Aconteceu muita coisa naquela escola, gente que entrou dando tiro entrou armado. A escola jamais vai ser um lugar seguro. Só do cara ter entrado lá dentro e dado tiro na escola, nunca foi um lugar seguro. Eu nunca gostei de estudar, achava um lugar chato, rolava muita droga, muita confusão. A confusão que a gente tinha com os cara aí deixava a gente sempre com medo que alguma coisa pudesse acontecer com a gente. Eu só lembro de confusão, brigava demais, tinha uns três grupos rivais dentro da escola. A gente brigava demais. Ah! E lembro também das suspensões, qualquer coisinha que eu fazia, me mandavam pra casa. Eles não gostavam de mim. Eles não gostavam de mim, mas eu também não gostava deles, a direção pegava no nosso pé demais, as vezes a gente não fazia nada e sobrava pra nós. Eles queriam era me tirar dali.*

Pesquisador: *O tráfico recruta meninos da escola?*

Charlim: *Não. A gente não faz isso. Pra entrar depende da pessoa que for. A gente só deixa entrar quem é “cria” nossa, cresce junto, nasceu um do lado do outro, é criado junto.*

A primeira resposta era esperada. Acreditamos que mesmo que Charlim soubesse ele não nos falaria. Aliás, esse silêncio sobre a organização e a forma dela atuar não pode ser revelado por ninguém que faça parte dela. A escola teve

experiência de tiros dentro dela. Este é outro problema que se associa ao tráfico de drogas: o tráfico de armas. Os jovens aprendem a usar armas desde pequenos.

Pode parecer inadequada a forma como argumentamos sobre o uso de armas e de drogas, colocando-as no patamar dos aprendizados da infância e da adolescência no Brasil. Claro que isto ocorre no mundo inteiro, mas, é preciso focar na nossa população dessa faixa etária e parar de achar que essas coisas só acontecem em áreas das guerrilhas na Colômbia ou de lutas religiosas islâmicas.

O aprendizado dessas práticas leva tempo. Por vezes, os jovens passam por alguns anos de preparação para executar bem uma pistola ou metralhadora. Sobre as drogas, estas também são consumidas a partir de aprendizados. A magnífica análise que Howard Becker faz sobre esse processo não pode deixar de ser consultada quando se quer entender como trabalhar com os jovens que vivem assediados por traficantes. A descoberta que ele faz sobre o aprendizado que os usuários de maconha têm de fazer para que, de fato, um dia eles possam ser considerados um maconheiro, leva algum tempo.

O primeiro ponto a ser desenvolvido é que esse aprendizado é forçosamente coletivo. A partir dos estudos de caso comparativo realizado por Becker (op. cit.), ele mostrou que ninguém aprende a fumar maconha sozinho. Às vezes leva muito tempo para aprender a técnica de fumá-la. Não se fuma como se fosse um cigarro de tabaco, pois se assim o fizer não desfrutará os efeitos que a erva produz (op. cit., p. 66). Muitas vezes essa forma inadequada provoca mais mal estar do que prazer. Depois dessa longa iniciação, o aprendiz terá de aprender a perceber os efeitos da maconha. Isso não acontece se ele não for conduzido a essa experiência sensitiva, de entrar em contato com o próprio corpo e aí descobrir o que de novo está acontecendo na sua musculatura, na cabeça, nas ideias, nas fantasias mentais e assim por diante. O terceiro passo é aprender a gostar dos efeitos. Isso pressupõe que o aprendizado desenvolvido nessa fase ajude o usuário a redefinir as sensações como agradáveis. Uma vez atingido esse patamar, o aprendiz está preparado para aprender, nas interações, a redefinir as sensações como agradáveis.

Quando retomamos essas imagens beckerianas ao analisar o discurso de Charlim, vêm-nos à mente parte significativa das experiências vividas pelos jovens Marley analisadas no capítulo anterior. Quando eles falavam das festas que promoviam, o prazer que elas proporcionavam, em geral, as pesquisas não vêm esses estados juvenis como transformações corporais que passam por aprendizados coletivos. Mas é, de fato, difícil articular todas essas experiências e entender que teoria subjetiva é essa que esses estão construindo.

Finalizando a análise de Charlim, associamos as duas condições que esse jovem colocou na sua subjetividade. Ele se diz usuário de droga. Muito provavelmente ele passou pelos aprendizados sugeridos por Becker. Deve ter sido algo coletivo e extremamente prazeroso como os jovens da Família Marley estavam vivendo até aquele momento em que os entrevistamos. Mas o Charlim entrou para o mundo do tráfico. A escola, a família, os programas públicos não conseguiram evitar que um menino de doze anos de idade colocasse os dois pés no mundo do crime. Este apesar de ilegal promoveu para Charlim a sua integração no mundo do consumo que tanto encanta os nossos jovens nos últimos tempos. Mas, para Alba Zaluar (2009), essa integração perversa dá a esses jovens um período muito curto de vida. Charlim termina dizendo que pensa um dia sair desse mundo e ter uma família e filhos. Mas isso só irá acontecer quando ele cumprir a sua meta: quando ele matar os caras que tentara matar, na casa dele, a mãe e a irmãzinha de quatro anos de idade.

Entrevista na Biqueira II

Pesquisador: Como um cara, igual você, começa a se envolver na vida do tráfico?

Paulinho: Ah é cara muito humilhado na vida. Tudo começa assim, o cara se revolta. Essa vida não favorece nada não, é só o momento.

Pesquisador: Quantos anos você tinha ao entrar no tráfico?

Paulinho: dezessete anos.

Mais um jovem da escola Chai que a abandonou para entrar no mundo do tráfico de drogas. Mais uma vez a revolta entra no script. O tema da vez é a humilhação.

Este tema foi estudado para caracterizar a aplicação de tratamentos de rebaixamento de indivíduos como forma de estigmatizar determinados grupos de classes populares. Quem sustentava e continua sustentando o mercado de drogas no Brasil são jovens de classes médias e altas. Todos sabem disso, desde a polícia até os mandantes, municipais, estaduais e federais. Estes se deslocam para periferia com um único intuito de comprar drogas. Algumas áreas das periferias foram glamourizadas atendendo às demandas desse setores com bares, restaurantes e cafés, casas de show passaram a compor esse cenário das favelas.

Entretanto, os jovens dessas classes ricas e consumidoras de droga que passam a frequentar esse ambientes não são estigmatizados, como ressaltava Zaluar, em estudos na segunda metade do século XX

Jovens de classe média e alta não chegam a ser estigmatizados como problemáticos, antissociais ou violentos, apresentando-se muito mais como jovem em busca de diversão ou, quando exageram, jovens que necessitam atendimento por médico e clínicas particulares. (...) Jovens pobres, porém, não gozam da mesma compreensão: são presos como traficantes por carregarem consigo dois ou três gramas de maconha ou cocaína, o que ajuda a criar a superpopulação carcerária, além de tornar ilegítimo e injusto o funcionamento do sistema jurídico no País. (Zaluar 1994)⁷⁰

Ruth Ribeiro (op. cit, 2002) estudando jovens consumidores de droga em uma grande favela de Belo Horizonte, no início do século XXI, captou efeitos perversos dentro da própria escola que humilhava os jovens na frente dos outros. Só que ali não eram de classes sociais diferentes a que Zaluar se referia. Mas alguns eram distinguidos socialmente, embora todos morassem na mesma região, apenas não eram da favela. Os meninos nessa condição eram chamados de boy e as meninas de pat. Por não serem da favela esnobavam e humilhavam os outros. Assim neste confronto o sonho dos meninos da favela era sair de lá e continuar morando lá só que ostentando riqueza. Quem proporcionava isso eram os jovens traficantes. Estes tinham dinheiro mas não status de boys, ou seja, não conseguiam disputar as meninas da escola com os de fora da favela.

A entrada de Paulinho para o tráfico parece que pretendia solucionar o problema de humilhação de ser rejeitado pela galera feminina.

⁷⁰ ZALUAR, A (org.). *Drogas e Cidadania: repressão ou redução dos riscos*. São Paulo: Ed Brasiliense, 1994.

Pesquisador: *o que motivou?*

Paulinho: *Dinheiro, minha questão era dinheiro. Mas você na vida não pode fazer nada. Não pode ir em qualquer lugar (...) você não pode fazer o que você quer (...) as vezes quer curtir uma festinha em outro lugar e você não pode ir.*

Diferentemente de Charlim, Paulinho traz para a conversa limitações do mundo do tráfico. Além das regras internas que teria que cumprir, ela abre as portas do túmulo em que se encontrava para que entendêssemos que ele estava vivendo em um território de guerra. O seu sexismo machista e o seu desprezo pelas mulheres era patente. Ao percebermos a presença de um grande número de mulheres na biqueira, nós lhe perguntamos

Pesquisador: *Qual o interesse delas por esse mundo?*

Paulinho: *Ostentação, elas gostam é de dinheiro e fama. Mas muitas fazem casinha pro camarada, tão infiltradas só pra fuder com a vida do cara. São tudo periguete, piranha. A gente só quer pegar, curtir, não pra namorar. Essas mulheres só querem saber de dinheiro. Aí a gente aproveita, compra umas coisinhas especiais e depois abusa delas. Eu fico com umas quatro, ou até mais às vezes. Mas elas levam drogas pra nós, a polícia não revista muito as mulheres. Elas querem também ficar em evidência, quer usar os traficantes pra aparecer. Ter fama.*

Paulinho expressa com muita clareza as estratégias que seu grupo de traficantes utiliza para fazer circular a droga dentro da área. Há uma relação entre sexo e droga que funciona como um dispositivo para persuadir as jovens a trabalhar para o tráfico em troca de fama. Esse exemplo mostra que o mundo masculino, de fato, domina o tráfico de drogas e de armas e que, em termos de violência simbólica, têm uma enorme capacidade para conservar elementos culturais que compõem habitus trazidos pelos jovens rapazes que os leva a manter na sua vida o etos guerreiro.

No seu aprendizado dentro desse mundo o tráfico de drogas não é crime. Para ele, é apenas uma forma de se ganhar dinheiro.

Paulinho: *Todo mundo vem pegar droga aqui na biqueira. Polícia, político e boyzinhos (...) hoje, a droga é normal no Brasil. Todo mundo acha. Quem manda a droga para nós? Quem deixa passar na barreira, fiscalização? Se eles quiserem não entra. Está todo mundo envolvido. Pega só algumas e deixam passar duzentas carretas. Como que você acha que a droga chega aqui? Os políticos estão todos envolvidos. São os maiores bandidos que tem. Os caras (polícia) caíram no nosso conceito. Não têm respeito nem cumprem com sua função e ainda, fica tirando onda com a gente. Chama a gente de vagabundo, de marginal, mas fazem a mesma*

coisa, são marginais igual a gente, é pior, ne? Tinham que proteger a gente, mas é pior do que a gente. São todos. A criminalidade, na verdade, surge dos mais altos cargos. Nós somos apenas seres humanos inocentes, de classe média baixa. O que você acha que uma pessoa de classe média baixa pode tá arrumando? A droga até chegar aqui no bairro, já passou em um monte de lugar.

A forma como Paulinho naturalizou o tráfico de drogas no Brasil mostra como ele interiorizou um discurso sustentado na ideia de que esse comércio não é crime porque ele promove a integração social. Além dos mais pobres com os quais ele não se identifica à medida que se define como um jovem da classe média baixa, outro paradigma que dominou e domina o imaginário no Brasil, no século XXI, defende que a droga é consumida por todos: políticos, policiais e boys (aqui ele deve estar se referindo aos jovens das classes médias e altas).

A posição tomada por Paulinho na narrativa acima tomou, de forma convincente, o aprendizado de um estudante do tráfico que se preparou para nos mostrar os argumentos que os líderes do crime organizado vem preparando para fazer frente aos ataques daqueles que pretende detonar suas atividades junto a juventude.

Ele traz à baila um discurso classista. Se aproveita do ideário exaltado pela imprensa declarando que, pela primeira vez no Brasil, tínhamos consigo ampliar uma classe média baixa recrutando jovens das classes populares. E nesse lugar que ele se coloca para defender o seu ganha pão. Quem consome a droga em milhões de reais em nosso país não são eles da classe média baixa, mas, sim, a elite brasileira. São os milhões de dólares que são investidos por essa classe que, simplesmente, fazem com que maconha, embora seja considerada droga ilícita se transforme em produto legal. Ninguém prende aqueles usuário pelo consumo milionário do referido produto.

Na sequência da conversa inicial chegamos ao ponto que nos interessava que era saber como um estudante que se evadiu da escola Chai via a atual situação do consumo de drogas realizados pelos alunos dessa escola. Queríamos observar qual seria a sua reação.

Pesquisador: No caso as drogas também são vendidas pros alunos da escola?

Paulinho: Não, aí são os próprios alunos que começam a usar e aí começam a vender. E aí incentiva um aluno, que incentiva outro, e aí, quando você menos

imaginar ta todo mundo usando. O bandido na verdade, ele já nasce bandido. A hora que ele vira traficante não tem ninguém que segure ele não. Se ele falar que quer virar, não adianta pai e mãe. Se o pai do menino for nosso conhecido, você vai dando ideia. Mas se a cobrinha, ta no meio das outras, vai ficar envolvendo, com o tempo sem a pessoa perceber, ela já vai estar envolvido. Quanto menos a pessoa imagina, ele já está envolvido.

O consumo de droga só existe porque ela surge no mercado ilegal. Por enquanto ainda não se liberou legalmente a sua produção em casa. Para que alunos consumam, nas escolas, esse produto, tal como os nossos entrevistados Marley faziam em um espaço específico da escola, é porque a droga chegava à escola. Vimos nos capítulos anteriores, estudos que investigaram o momento em que, nos controles para coibir comportamentos desviantes nas escolas, incluíram-se câmaras, grades e a presença do patrulhamento escolar para evitar a presença de traficantes na porta das escolas, disfarçados em pipoqueiros, pasteleiros e outras especialidades.

Paulo Artur Malvasi (2012)⁷¹ mostra que essas estratégias, quando detectadas pelos próprios traficantes, leva-os a buscar outras alternativas para aceder à área com o maior potencial de futuros consumidores de droga do Brasil que é, exatamente, aquela que concerne as escolas e seu entorno. Daí, assediar jovens das periferias alunos para cumprir esse papel foi uma das estratégias arriscadas para esse fim mas com uma equipe de campo capaz de selecionar os melhores vendedores da mercadoria não tinha como dar errado.

Paulinho queria descartar essa possibilidade, na sua retórica, ninguém trafica na escola. Aliás, para ir para o mundo do crime não há necessidade de nenhum incentivo externo. O surpreendente no seu discurso é que ele toma distância do personagem que ele descreve e fala dele que é, atualmente, um traficante de carne e osso. Na sua definição é um bandido que nasceu bandido e quando vira traficante não há que lhe remova desse lugar. Ele está nos dizendo que ele não precisou de nenhum aprendizado para virar traficante, tudo já estava inscrito na sua natureza bandida.

⁷¹ MALVASI, P.A *Interfaces da vida loka* Um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo

Com essa sua descrição de traficante ficava difícil imaginar que um dia conseguisse sair desse mundo. Com seria ficar construir novas relações nesse espaço uma vez que ninguém consegue viver sozinho?

Sem perder o fio da história, fizemos um recall na história de Paulinho, para ver o que da escola Chai ele trazia na sua memória.

Pesquisador: Você acha que a escola te ajudou em alguma coisa?

Douglas: Ela ajudou muito. Sem o estudo a pessoa não é nada. Mas na escola às vezes você não é nada, mas na criminalidade você pode ser o “cara”. O que pega mais nesse mundo é o cara ser perigoso. Quando o cara ser perigoso, ele impera, domina o exército inteiro. O cara que eu atirou no irmão dele é muito doido. Ele quase matou o irmão dele. É muito cabuloso. Virei fã dele, subiu no meu conceito. Eu tinha as minhas dúvidas, agora não tenho mais. Aqui é tipo uma família, aqui é nois por nois, cada um vigia o outro. Aqui é de cria, todo mundo cresceu junto.

Paulinho, sem entrar em detalhes sobre a escola, declara simplesmente que a escola formal não lhe ajudou em nada. Se teve uma escola que lhe deu total aprendizado para vida que ele almeja foi a escola do crime. Ele se educou ao ponto de atingir o máximo que era o de ser visto como o “cara”. O único aprendizado que conta para ele é o que permite ele conhecer a sua periculosidade. Sente orgulho em declarar que quase matou o irmão. Que recado nos dava ele naquele momento? Não o constrangia dizer, mesmo que metaforicamente, que ele é fã dele mesmo.

A imagem que Paulinho nos passava se aproximava muito da fala de alguns jovens da Família Marley insistiam que não entrariam para o tráfico, porque eles sabiam que quem para ali fosse não sair, ou só saía morto.

Em um momento de sua conversa, ele se expressava quase em tom de desabafo, quando buscamos ouvi-lo se no mundo fechado que ele decidiu viver, seria possível ter alguma relação mais estreita com os outros? É possível ter alguém em confiar?

Pesquisador: Você confia nos próprios colegas que estão do seu lado no tráfico?

Paulinho: No tráfico você não confia nem na sua própria sombra. Hoje o cara pode estar aqui, e depois do outro lado. No tráfico de drogas você não tem amigo, você faz a sua cara. Só confio em Deus. Eu tenho é consideração com a galera, agora falar que tenho confiança, não tenho. O tráfico de drogas não é questão de gastar, é questão de precisão, entendeu? De sofrimento, pelo menos no meu caso, eu não

tinha o que comer, o que beber, não tinha o que vestir. O próprio governo coloca que o menor que pode trabalhar é com dezesseis anos. O que um menor de antes de dezesseis anos pode fazer? O que um menor com onze anos de idade pode fazer, se mãe e o pai não consegue nada? Não pode dar nada pros filhos. Imagina um pai chegando em casa e falando um monte de coisa pro seu filho, que não pode dar nada pra ele. Aí a sociedade não abre outras formas pra ele. Qual lado você acha que ele tá caçando? Qual o modo de dinheiro ele vai tá arrumando pra ajudar a sua família? Eu não tive ninguém pra me dar as coisas. Meu pai foi embora, deixou minha mãe com dois filhos, morando de aluguel.

Esse relato resume muitas das indagações que trouxemos para esta tese, hesitamos muito, eu e o orientador, se deveríamos agregá-lo ao presente estudo. De último hora ou de melhor hora, decidimos que entraria porque ele problematizava a tese como um todo.

O relato acima não se afasta em momento algum da lógica que estrutura em grande parte o mundo do crime. Se um dos princípios fundamentais para existência da vida coletiva é a confiança no outro, sem ela, não haverá vida social nenhuma possível. Esses temas já foram ditos por inúmeros personagens ilustres. Mas isso ser dito por um jovem recém vindo ao mundo com uma história tão cheia de provações não é algo tão raro em nosso país, mas poucos quiseram ouvi-lo. Ele sintetiza a história de muitos brasileiros e brasileiras que como ele tiveram que sujeitar a um integração perversa que ele sabe que não o poupará se ele se atrever a recusá-la.

A pergunta que fizemos a ele para encerrar o nosso encontro

Pesquisador: Você hoje teria vontade de sair do tráfico, caso aparecesse uma proposta interessante?

Paulinho: Depende da pessoa, né? Se a pessoas tiver disposição de sair, ela consegue. Eu não largaria. Depende das guerras que o cara tem e o dinheiro que vai ganhar. Por dia eu consigo um salário mínimo. O tráfico de drogas hoje em dia na nossa região gera uns dez mil reais por semana. O que é dez mil por semana no final do mês? São quarenta mil reais. Só o lucro. Mas isso é pegado por vários, vários tão pegando o dinheiro. Na verdade, todos ganham. Mas meu projeto de vida é arrumar um trabalho de carteira assinada. Eu não gosto dessa vida, mas o tráfico não é questão de gostar, mas de precisão.

Diante desse quadro que afeta milhões de brasileiros, será que tem como evitar mais essa morte?

*DESSA VIDA VOCÊ NÃO PODE ESPERAR NADA DELA.
QUANDO VOCÊ MENOS ESPERAR ALGUÉM TE MATA.*

PAULINHO

Considerações finais

Ao longo da presente tese ficou evidente as complexas práticas de estigmas que envolveram os atores investigados. Essas práticas de estigmas e rótulos contribuiu também para observar as redes de interações que foram tecidas, ora no ambiente escolar, ora nos vários trajetos percorridos na comunidade em que a escola está inserida. Consideramos que o presente trabalho poderá contribuir, especificamente, para a produção científica em Educação, sobretudo, nas discussões que envolveram a pesquisa: estigmas no ambiente escolar; interações sociais na escola; escola vista numa perspectiva conflitante.

Ficou evidente, nas análises da tese, que os jovens investigados não buscavam a escola apenas como um lugar de encontro e de interações afetivas. Ao contrário, observou-se que o conflito no contexto escolar era objetivado como uma prática desses estudantes, uma vez que a visibilidade que buscavam em sua comunidade dependiam da imagem conquistada no cotidiano escola: *a imagem de cabuloso*.

Ao buscarmos, através da pesquisa na escola Chai, investigar como os estigmas e rótulos eram direcionados aos jovens estudantes e como os mesmos reagem frente a esse processo estigmatizante, por meio dos conceitos de estigmas (GOFFMAN, 1994); experiência social (DUBET, 1994); rotulagem (BECKER, 1965), levamos em consideração a nossa hipótese inicial de que a *“escola é uma instituição social que estigmatiza e rotula os jovens que não adequam a sua funcionalidade”*, ou seja, a partir do momento que a escola não consegue, através das imposições de regras e normas, a adesão total por partes dos estudantes, ela utiliza, como mecanismo de coerção, a prática de estigmas e rótulos, na tentativa de descaracterizar as ações desses jovens no ambiente escolar.

Podemos, ao final da presente tese, concluir que a hipótese inicial ela estava limitada porque não levava em conta as diferentes formas de sociabilidade que convive no contexto escolar. A Família Marley atuava na

escola como um espaço de renovação das relações entre aqueles jovens pautadas no prazer e na capacidade de interações horizontais onde todos tinham os mesmos direitos para escolher as suas direções.

No entanto, no que se refere as práticas de estigmas e rótulos, a presente tese demonstrou uma complexidade, que não foi possível mensurar, sem a imersão no campo e as interações desenvolvidas durante a pesquisa. A possibilidade de mensurar as várias práticas de estigmas observados no cotidiano da escola deveu-se, sobretudo, pela capacidade dos atores investigados construir suas experiências sociais *sobre* e *na* escola. Dito de outra forma, observar as várias reações e interações que os jovens tinham, mediante os rótulos e estigmas direcionados à eles, somente foi possível através das experiências sociais dos atores investigados.

Assim, sem a pretensão de ser repetitivo, podemos elucidar algumas respostas as nossas indagações que permearam o processo da presente pesquisa:

A) A escola Chai, em particular, os profissionais da escola, utilizam os estigmas e rótulos como forma de manutenção do controle e do funcionamento “tradicional” escolar. Os estigmas que eram utilizados pelos referidos profissionais da escola, nas interações com os jovens da Família Marley, se constituíam, ora na descaracterização como alunos da escola, ora pela forte ligação com o contexto desviante: *aluno ruim, incompetente, irresponsável, favelado, marginal*

B) Foi observado durante toda a pesquisa que, os profissionais da escola não continham informações concretas do envolvimento dos jovens com o contexto criminoso e desviante. Utilizavam informações de “corredores”, de outros funcionários da escola que moravam na região, para estigmatizar os jovens da Família Marley.

C) Durante a pesquisa de campo, percorrendo com os jovens os trajetos na comunidade, foi possível adentrar no segundo campo de análise, que, fundamentalmente, contribuiu para um melhor entendimento das interações que os jovens mantinham na escola

Chai. Assim, a imersão na biqueira possibilitou um entendimento mais amplo desses jovens, sobretudo, das suas ações na referida escola.

D) Os dados apresentados demonstraram que, em relação ao clima escolar conflitante, os jovens investigados culpabilizavam os profissionais da escola pelas violências que acontecem no cotidiano da escola Chai. Durante a pesquisa, ficou evidente que os jovens estudantes criaram regras de convivência com outros grupos de jovens estudantes da referida escola. Desse modo, foi enfatizado pelos jovens, em vários momentos da pesquisa, que os fatos de agressividade e de violência que surgiam em tal contexto, se deveu, na maioria das vezes, pelas várias ações impositivas e estigmas que os referidos profissionais direcionavam aos jovens.

E) Os dados coletados possibilitaram apreender as interações que os jovens investigados mantinham com os outros estudantes da escola Chai. Como já explicitado durante os capítulos do trabalho, criavam regras de convivência, paralelos aos impostos pela escola. Essas regras juvenis, estipuladas na interações entre eles, possibilitava, segundo os mesmos, um contexto de respeito e organização. No entanto, foi observado situações em que, o ato de infringir essas regras, denotava momentos de extremo conflito no cotidiano escolar. Todavia, foi notável observar as organizações de convivência desenvolvida pelos jovens

F) A pesquisa possibilitou evidenciar as várias reações utilizadas pelos jovens no momento que os estigmas eram direcionados à eles. Ficou evidente que esses estigmas incomodavam eles, sobretudo, nos momentos que eram direcionados os estigmas ligados à carreira desviante, como por exemplo, *marginal*.

G) Reagiam a esses estigmas interiorizando-os, especificamente, através da imagem de *cabuloso*.

H) Desejavam obter a imagem de cabuloso, na tentativa de fortalecer, não apenas a sua imagem frente aos outros estudantes da escola Chai, mas também, nas relações que mantinham fora do contexto escolar, em particular, na biqueira.

I) Utilizavam a referida imagem na tentativa de contrapor aos estigmas proferidos pelos professores. A imagem de cabuloso contribuía para que eles, no cotidiano escolar, conseguisse benefícios que outros estudantes não obtinham: não assistiam aulas; não utilizavam o uniforme escolar e bebiam e fumavam no recreio.

J) Utilizavam, dessa forma, a imagem de cabuloso, na tentativa de buscarem popularidade frente aos outros estudantes e, em particular, entre os jovens na biqueira. Como prática constante, tentavam passar essa imagem de cabuloso na tentativa de manterem o controle nas relações com o corpo docente. Por exemplo, nos vários conselhos de classe, os integrantes da Família Marley não eram avaliados, ou seja, apenas davam o conceito necessário para que eles conseguissem a aprovação.

São estas as considerações finais que apresentamos aqui, tendo a certeza de que muito há para ser pesquisado, sobretudo, quando colocamos com objetivo, investigar sobre os processos de estigmas produzidos pela Instituição escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTCRY, A & KNOBEL, M. *Adolescência Normal*, Porto Alegre: Artmed, 1981.
- ABRAMOVAY, Mirian. *Violências na escola*. Brasília: UNESCO, 2001.
- ABRAMOVAY, M. (coord.). *Experiências bem sucedidas em Escola Pública*, Brasília: UNESCO, 2003
- ABRAMOVAY, Mirian; WAISELFISZ, Júlio Jacob; ANDRADE, Carla Coelho. *Gangues, Galeras, Chegados e Rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Brasília: UNESCO, 2004.
- ABRAMOVAY, M & SILCA, L.B da. Construções sobre Sexualidade na Juventude. In: ABRAMOVAY, M. et al (org.). *Juventudes: Outros Olhares sobre a Diversidade*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007, pp 227-69.
- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2005. 197p.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985
- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. São Paulo: Artmed, 2009.
- ANDRADE, E de C & SOIDA, I. A I. *O Ranking das Escolas de Ensino Médio baseado no ENEM é Confiável?* 2012, disponível em 12/05/2015 <http://www.insper.edu.br/working-papers/2012-2/o-ranking-das-escolas-de-ensino-medio-baseado-no-enem-e-confiavel/>
- ARAÚJO, M.C. de A. *Vivências Escolares de Jovens de um Bairro da Periferia de Belo Horizonte: Estudo Exploratório das Marcas da Violência na Constituição de suas Identidades*, dissert, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2000
- ARAUJO, Carla. *As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 141-160, jan-jun. 2001.
- ARENDT, H. *Sobre a violência*. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.
- AZEVEDO, L. A. *Juventude e Segurança Pública*. Interpretando os sentidos constitutivos e avaliações técnica do Programa FICA VICO, dissert, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2011

BAPTISTA, Makilim Nunes; Campos, Dinael Correa de. *Metodologias de pesquisa em ciências: análises qualitativas e quantitativas*. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BEATO, C. F. et al. Conglomerados de homicídios e o tráfico de drogas em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, de 1995 a 1999. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 5, p. 1163-1171, set. /out. 2001

BECKER. Howard. *Outsiders: estudos sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

BECKER, Howard. *Uma Teoria da Ação Coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BOGDAN, R; BIKLEN.S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto, 2004.

BLUMER, Hebert. *Interação simbólica: perspectiva e método*. Barcelona: Hora, 1969

BOKANY, V. (org.) *Drogas no Brasil: entre a saúde e a justiça: proximidades e opiniões*, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

BORDIN, M. *Polícia Comunitária; entre a retórica do estado e a prática cotidiana*. In: *Vigilância, Segurança e Controle Social na América Latina*, Curitiba: PUC/PA, 2009

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*, 12 ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009

BOURDIEU, P.; PASERON, J. C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do Sistema de ensino. (trad.) Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRUNETTA, Antônio Alberto. *Autoridade Policial na escola*. São Paulo: Junqueira e Marin, 2006.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. *As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescente*. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 27, n. 1, p. 123-140, jan/jun. 2001

CANDIAN, J.F. & REZENDE, N. S. *O Contexto normativos do Clima Escolar e o Desempenho do Alunos: Implicações para o debate sobre a gestão escolar*, XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, Salvador-BA, 2013

CANDAU, Vera. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: Dp&a, 1999.

CATANI, A.M; CATANI, B. D. & PEREIRA, G.F de M. *Apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área, Revista Brasileira de Educação*, n. 17. Mai/Jun./Jul./Ago., 2001, p 63-85

CECÍLIO, L de R. *O Brasil no Cenário do Tráfico Internacional de Droga: Um estudo multidimensional da realidade*, Ver. SJRJ, Rio de Janeiro, v.17. n. 29, p 269-288, dez 2010

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHRISPINO, A. *Gestão do Conflito Escolar: da classificação dos conflitos ao modelo de mediação*, Ensaio: Aval, Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15.n 54, p.11-25, jan./mar, 2007

COULON, Alain. *A escola de Chicago*. São Paulo: Papirus, 1995.

COUTO, Karine Gusmão do. *Violência e escola: o que pensam os diferentes atores sociais sobre a intervenção policial na instituição escolar*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DALUZ, Iza Rodrigues. *Cultura escolar e Indisciplina: em busca de soluções coletivas*. Psicol. educ. no.30 São Paulo jun. 2010

DAYRREL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DAYRREL, Juarez et al. *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catharine. *A violência das escolas: dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catharine. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO. 2002.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 135p.

DOWNES, David & Rock, Paul. (1988) *Understanding deviance: a guide to the sociology of crime and rule-breaking*. 1ª edição 1988. Oxford, Clarendon Press. In. LIMA, Rita de Cássia Pereira. *Sociologia do desvio e interacionismo*. Tempo Social; Rev. Social. USP, São Paulo, v.13, n. 1, p. 185-201, maio de 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ts/v13n1/v13n1a12.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2014.

DUBET, François. *O que é uma escola Justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. *A sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DUBET, François. *As desigualdades multiplicadas*. Revista Brasileira de Educação. N. 17, P. 5-19. Maio/Ago, 2001.

DUBET, François. *A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização*. Contemporaneidade e Educação, v. 3, n. 3, p. 27-33, março, 1998.

DUMONT, Louis. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Hedra, 2003.

ELIAS, Nobert. *A sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ERIKSEN, Thomas; NIELSEN, Finn Sivert. *História da Antropologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ESPÍRITO SANTO, S.R. *O Processo de Constituição da Violências nas Relações Juvenis de Tensão na Escola Noturna*, dissert, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2002

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *A escola: um relato de um processo inacabado de construção*. Currículo sem fronteiras. V. 7, n. 2, p. 131-147, Jul/Dez, 2007

FERREIRA, Marieta de Moraes et al. *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV Ed., 2006. 277p.

FERRO, Ana Luiza Almeida. *Robert Merton e o funcionalismo*. Belo Horizonte: mandamentos, 2004.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FONSECA, P. As tribos Urbanas: as ontem até as de hoje, Revista Nascer e Crescer, Vol. XVIII, n 3, (18)3, 209-214, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petropolis: Vozes, 1987.

FRANK, A. *Happy 70th Birthday, Bob Marley!* Essential Video of the Reggae Icon, VOGUE, fev, 2015. Disponível em; <http://www.vogue.com/9998295/bob-marley-youtube-videos-live-interview>

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livros, 2012.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982

GEQUELIN, Juliane; CARVALHO, Maria Cristina Neiva. *Escola e comportamento antissocial*. Ciência e Cognição. Paraná, v. 11, p. 132-142, 2007.

GOFFMAN, Erving. *Comportamento em lugares públicos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1963.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a Manipulação da Identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1967.

GOFFMAN, E. *Os quadros da Experiência Social: uma perspectiva de análise*, Petrópolis: Vozes, 2012.

GONÇALVES. Luiz Alberto Oliveira. A. Diálogo com Docentes acerca da Violência Escolar. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

GONÇALVES, L.A.O. Juventude, Política e Religião: um pretexto para discutir ética, violência e direitos humanos. In: JACÒ-VILELA, A M; SATO, I. (Org.). *Diálogos em Psicologia Social*. 2ed.São Paulo: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012, v. 1, p. 32-53

GONÇALVES, L. A. Oliveira; SPOSITO, Marilia Pontes. *Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil*: Revista Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUIMARÃES, Áurea. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, Áurea. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papyrus, 1982.

GUIMARÃES, Eloísa. *Escola, galera e narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

HAMMERSLEY, Martyn. ATKINSON, Paul. *Ethnography: principles in practice*. New York: Routledge, 2007.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives in Psychology*, 140, p. 1-55, 1932.

LEÃO, G. *Experiências da Desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres*, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

LEÃO, G. *Juventude, projetos de vida e Ensino médio*. *Educ. Soc.* vol.32 no.117 Campinas Oct/Dec. 2011

LEITE, M.R.S.D.T. *Projetos Sociais em Mediação de Combate à Violência nas Escolas: um desafio para o setor educacional brasileiro*, XXXII Encontro da ANPED, Rio de Janeiro, 6 a 10 de setembro, 2008.

LUCKMANN, Thomas; BERGER, Peter. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.

MACHADO, Marília Novais da Mata. *Entrevista de pesquisa: a interação pesquisador/pesquisado*. Belo Horizonte: C/arte, 2002.

MAFFESOLI, Michel. *O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária 1987.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia (Orgs). *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 1.

MAGNANI, Jose Guilherme Cantor. *Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em Antropologia Urbana*. São Paulo: Fapesp, 2012.

MAGNANI, *Tribos Urbanas: metáfora ou categoria*, *Cadernos de Campo*, Vol2, n2, 1992 (1-4), disponível em [www.revistas.usp.br/cadernos de campo/article/view/40303](http://www.revistas.usp.br/cadernos_de_campo/article/view/40303).

MALINOWSKI, Bronislaw. *Tema, método e objetivo desta pesquisa*. Malinowski. Coleção Os pensadores. São Paulo: Victor Civita, 1984.

MALVASI, P.A *Interfaces da vida loka Um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo*, 2012.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. *Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola*. São Paulo: Anna Blume, 2007.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MARTUCCELLI, Danilo. *Gramaticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007

MEAD, George Herbert. *Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidos Studio básica, 1992

MEDEIROS, Regina (org). *A escola no singular e no plural: um estudo sobre violência e drogas nas escolas*. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

MELLO, Guiomar Namó. *Educação escolar: Paixão, pensamento e prática*. São Paulo: Cortez, 1989

MENDES de OLIVEIRA, W. J. *A Policialização da Violência em Meio Escolar*, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2008.

MENDONÇA, S.P. *Estado, Violência Simbólica e Metamoforização da Cidadania*, Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, 1996, p 94-125

MERTON, Robert K. *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou, 1970, 758p.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 1993. 153p.

NASCIMENTO, L. F. Z. *Violência e criminalidade em vilas e favelas dos grandes centros urbanos um estudo de caso da Pedreira Prado Lopes*, Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005

NEVES, Tiago. *Etnografia no estudo do desvio. Sociedades contemporâneas: reflexividade e ação: actas dos ateliers do V congresso português de sociologia*, 2004.

NOGUEIRA, Paulo Henrique; GONÇALVES, Luiz Alberto O. *Zoação e processos de escolarização juvenil*. In: GONÇALVES, Luiz Alberto; TOSTA, Sandra Pereira. *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Martins. *Bourdieu e educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2002

ODÁLIA, Nilo. *O que é violência*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA JUNIOR, Almir de. *Pensar a constituição da carreira criminosa: um diálogo entre a sociologia e a educação*. In: GONÇALVES, Luiz Alberto; TOSTA, Sandra Pereira. *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

POLLOCK, F. Group Discussion Method. In: Friedrich Pollock and Theodore W Adorno. *Group Experiment and Other Things*, Cambridge/London: Harvard University, 2011, p 19-47.

PONTES, G & TORRES, L. *Ícone do Reagge se Mantém Vivo*, RJ: Eclética, p 1-7, jan.; jun./2007

RAMÃO, F & WADI, Y. M. *Espaço Urbano e Criminalidade Violenta: Análise da Distribuição Especial de Homicídios no Município de Cascavel/PR*, Ver Sociol. Polit, Curitiba: v.18, n 3, p, 207-230, fev, 2010

RIBEIRO, R. *Droga, Juventude*. Os significados atribuídos ao consumo de drogas ilícitas por jovens alunos de escola pública, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2002

RODRIGUES, V.R. *Condições e Processos de Educação de Crianças Moradoras de Rua*, dissert, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2002

ROLIM, M. *Mais Educação, Menos Violência*. Caminhos Inovadores do Programa de Abertura das Escolas Públicas nos Finais de Semana, Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008

RUOTTI, Caren. *Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 339-355, jan-abr, 2010.

SANTOS, José Vicente Tavares. *A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias*. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 27, n. 1, p. 87-103, jan/jun. 1998.

SAPORI, Luís Flavio; MEDEIROS, Regina. *Crack: um desafio social*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2010.

SAPORI, Luís Flavio; SOARES, Gláucio Ary Dillon. *Por que cresce a violência no Brasil?* Belo Horizonte: Autentica, 2014.

SCHUTZ, Alfred. *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, C.A. *Trajatória de Jovens em Conflito com a Lei em cumprimento de Medidas Sócio-Educativas*, dissert, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2003

SILVA, Lucas Eustáquio de Paiva Silva. *Fala professor! O que pensam professores sobre violência em meio escolar: um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Contagem/MG*. Dissertação de mestrado defendida no dia 26/05/2010, na PUC Minas.

SILVA, Luciano Campos da; NOGUEIRA, Maria Alice. Indisciplina ou violência na escola: uma distinção possível e necessária. In: GONÇALVES, Luiz Alberto; TOSTA, Sandra F. Pereira (Org.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

SILVEIRA, A. et al. *Impacto do Programa Fica Vivo! na redução dos homicídios em comunidades de Belo Horizonte*. Revista de Saúde Pública, v. 44, n. 3, p. 496-502, 2010

SOARES, J. F. & ALVES, M. T. *Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional*, *Educ. Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013

SOUZA, H.S.M.; FONSECA, P. *As tribos Urbanas: as ontem até as de hoje*, Revista Nascer e Crescer, Vol. XVIII, n 3, (18)3, 209-214, 2009

SPOSITO, Marília Pontes. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 27, n. 1, p. 87-103, jan/jun. 2001.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Celia (Org). *A entrevista na prática em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livros, 2011.

TAVARES do SANTOS. J. V. *A Palavra e a Gestão Emparedados: a Violência na Escola*, PMPA/SMD, 1997

TERENCIO, Marlos Gonçalves. *Considerações críticas sobre o fenômeno Bullying: do Conceito ao combate*. Ver. Eletrônica da CEAF, Porto Alegre (RS), v. 1, n. 2, fev-mar, 2012.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 2. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 385p.

THURSTONE, L.L. *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press, 1928.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. *Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social*. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-464, set/dez, 2010.

TOSTA, Sandra de F. Pereira; ROCHA, Gilmar. *Antropologia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TOSTA, Sandra de F. Pereira. *Antropologia e educação: tecendo diálogos*. Caderno de educação, Belo Horizonte, n. 4, p. 15-20, dez. 1998.

TOSTA, Sandra de F. Pereira; GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. (Org.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TOSTA, Sandra de F. Pereira; ROCHA, Gilmar. *Caminhos da pesquisa: Estudos em Linguagem, Antropologia e Educação*. Curitiba: CRV, 2012.

VELHO, Gilberto. *Becker, Goffman e a Antropologia no Brasil*. Ilha, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-16, 2002.

VELHO, Gilberto (org.). *Desvio e Divergência: uma crítica da Patologia Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

VELHO, Gilberto. *A utopia Urbana: um estudo de antropologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

VELHO, Gilberto. *Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VELHO, Gilberto (org.). *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

VIANA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livros, 2012.

VILASSANTI, E. *Escola Pública e Configurações do Clima Social Escolar*, tese, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2011.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZALUAR, Alba. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

ZALUAR, A. *Pesquisando no Perigo: Etnografias Voluntárias e não Acidentais*, MANA 15 (2): 557-584, 2008.

ZALUAR, A. & LEAL, M.C. *Violência Extra e Intramuros*, RBCSv16, n 45, fev 2001, p. 145-161.

ZUIM, Antônio. Apresentação. In: BRUNETTA, Antônio Alberto. *Autoridade Policial na escola*. São Paulo: Junqueira e Marin, 2006.

Sites consultados na Internet

<https://pt.scribd.com/doc/177610569/Dicionario-de-Gurias>, acessado em 20/06/2016

<http://www.insper.edu.br/working-papers/2012-2/o-ranking-das-escolas-de-ensino-medio-baseado-no-enem-e-confiavel/> acessado em 12/05/2015.

<http://blogdoenem.com.br/resultado-enem-contagem/>

<http://juventude.gov.br/> acessado em 30/05/2015

<http://www.vogue.com/9998295/bob-marley-youtube-videos-live-interview/>

<http://www.significados.com.br/cabuloso/> acessado em 15/06/2016

<http://www.dicionarioinformal.com.br/pagando+de+louco/> acessado/30/05/2016

<http://www.dicionarioinformal.com.br/piriguete/> acessado em 01/07/2016

<http://www.dicionarioinformal.com.br/bo/> acessado em 01/07/2016