

LEITURAS SOCIOANTROPOLÓGICAS: Manipulações e estratégias da “família Marley” nas aproximações entre escola e comportamento desviante¹

Luciano Borges Muniz²

Lucas Eustáquio de Paiva Silva³

Palavras-chave: *Jovens alunos. Escola pública. Família Marley. Rotulagem.*

NOTAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

A pesquisa que embasa este texto foi desenvolvida em uma escola pública, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte-MG, no período de fevereiro de 2013 a julho de 2014 (SILVA, 2019). O grupo de jovens pesquisados se autodenominou “Família Marley”, um tributo ao músico jamaicano, Bob Marley, chamado pelos alunos de “Cabuloso” e

¹ Trabalho apresentado na 34ª Reunião Brasileira de Antropologia (ano: 2024)

² Doutorando em Ciências Sociais pela PUC MINAS; Professor e pesquisador da Faculdade de Administração, Ciências e Educação - Famart

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais; Professor e pesquisador da Faculdade de Administração, Ciências e Educação - Famart

“Vida Loka”. Esta Família era formada por mais de 40 alunos, numa faixa etária de 16 a 18 anos de idade. No entanto, participantes efetivos da pesquisa foram apenas seis, pois, à época da coleta de dados eram os únicos que ainda estudavam na escola investigada e denominada de “Chai”, termo nativo daqueles jovens que significa “situação embaraçosa”.

As entrevistas foram feitas em grupo, em vista da temática em pauta ser comum entre eles e por se constituírem numa família, na qual “todo mundo cuida de todo mundo”, como bem explicou um dos meninos. Esta demanda veio ao encontro do Grupo de Conversação como técnica de entrevista elaborada por estudiosos da Escola de Chicago, especialmente Howard Becker (1999). Ao destacar este tipo de entrevista os interacionistas simbólicos estavam alertando sobre a importância de não se perder de vista as interações sociais articuladas aos conhecimentos subjetivos dos participantes na produção de sentidos e significados sobre o mundo. Assim, foram realizados cinco Grupos de Conversação, com uma média de 45 minutos de duração cada um com os seguintes alunos e uma

aluna, todos cursando o nono ano e cuja atribuição de cor ocorreu por autodeclaração:

Wendel: 16 anos. Branco. Filho mais velho de três irmãos. Órfão de pai. 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. 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 Chai.

Amanda: 16 anos. Negra. Filha única. Presta serviço na comunidade comobabá e é vendedora de iogurte.

Paulo: 17 anos. Negro. Filho de uma família de cinco irmãos. Trabalha como pedreiro. Seu pai faleceu no período da pesquisa. Assumiu o papel “paterno” em sua família. É, também, um dos líderes da Família Marley.

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

No percurso da investigação em que a imputação de rótulos foi observada, os processos

envolviam diretamente professores, equipe administrativa e pedagógica da Escola Chai⁴. No que se refere à construção e direcionamento de rótulos, participaram da referida investigação, por meio de entrevistas semiestruturadas o diretor, uma pedagoga e seis professores das seguintes disciplinas: Matemática, Química, Português, Educação Física, Inglês e Física. Já no que diz respeito aos discursos dos agentes escolares, foi possível coletar dados por meio de observação participante, entrevistas abertas e conversas informais. Nesse trabalho de campo foi perceptível na fala, não somente dos professores, mas, principalmente do corpo administrativo da escola, 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. Em segundo lugar, notava-se um discurso que caracteriza a escola como uma instituição vitimizada pela ausência de limites, de respeito e de interesse pelos estudos por parte dos alunos.

⁴ Nome fictício dado a escola. O referido termo diz respeito a uma gíria que os próprios jovens investigados utilizavam, significando uma “situação embaraçosa”.

Por outro lado, e como um tipo de contra-discurso, os jovens retratavam as interações na escola, mediadas pelos rótulos que os professores e o diretor lhes atribuíam, recusando e negando sua legitimidade numa atitude clara de resistência. Este é o ângulo da pesquisa a ser privilegiado neste texto.

A ESCOLA SOB O OLHAR DA FAMÍLIA MARLEY: CONEXÕES E AMBIGUIDADES

Nos Grupos de conversação realizados, abordamos os jovens da Família Marley com vistas a conhecer sua percepção acerca da escola nas relações e interações estabelecidas com eles. As entrevistas com os jovens ocorreram em dois ambientes distintos: um primeiro contato aconteceu no ambiente escolar, considerado por eles como seu território, onde foram feitas as entrevistas.

Pesquisadores: 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 aí. 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.

A força das narrativas dos três jovens quando indagados sobre a escola nos evoca os argumentos de Martuccelli em seus estudos sobre o desajuste entre interpretação sociológica e experiências individuais, notadamente na obra “Gramáticas do Indivíduo” (2003). Com o autor, pode-se afirmar que a reação dos referidos estudantes ao buscarem responder qual a relação que eles têm com a escola era movida e baseada, inicialmente, na gramática da subjetividade pela rejeição: “a escola não gosta da gente”, é um sentimento mencionado pelos entrevistados. Ao usarem o termo “da gente” para se referir a um número indeterminado de pessoas conferem à emoção uma

clara dimensão social incluindo a Família Marley como estruturadora de seus mundos. Nesse sentimento eles colocam vários elementos, tais como o preconceito, a irresponsabilidade e o desrespeito; xingamentos e um profundo desgosto. Consideram os professores e o diretor prepotentes, “cheios de razão”. Mas nem por isso usam dessa razão para se fazerem compreender ou, ao menos, entender os argumentos dos alunos. Como disse Wendel, “eles nem conversam com a gente direito”. E esta queixa remete ao que pesquisas que tratam jovens e escola revelam reiteradamente: a ausência do diálogo entre adultos e jovens, por falta de iniciativa da escola e dos professores, na maioria das vezes. O que decorre desta falta de interação entre estes sujeitos é a criação de mundos que são cindidos, impermeáveis uns aos outros (BLAYA, 2006; DEBARBIEUX, 2002; TOSTA, 2005; THOMAS, 2017).

O respeito é outro elemento que anotamos como parte da gramática do indivíduo que os jovens entrevistados introduzem em suas narrativas. Muitos deles, ainda que geralmente vistos pelo negativo e pela ausência de acatamento, como Rafael, Wendel e

Amanda, aprenderam que têm o direito à escuta antes que se tomem decisões que mudem o rumo de suas vidas. Reivindicam participar! E, comumente, o que obtêm como resposta são tratamentos inadequados e pessoais os quais se naturalizam e passam a ser reproduzidos sem nenhuma visão crítica. Cenários bastante similares também vem sendo descritos e interpretado por outros estudos realizados em escolas públicas e particulares (DUBET, 2006; CHARLOT, 2003; MARTUCELLI, 2003)

Para não ficar na percepção que pode parecer por demais genérica sobre a instituição escolar, vejamos como os nossos entrevistados veem os seus respectivos professores. Isto é relevante, na medida em que, em princípio, os alunos passam a maior parte de seu tempo em sala de aula sob a condução de um professor. Tanto que em pesquisas como a coordenada por Tosta (2013), sobre violência na escola, identificou-se que é este par, formado por professor/aluno, que incidem e reincidem os comportamentos considerados agressivos e desfavoráveis ao sentimento de pertencimento à escola e de preocupação com o bem-estar comum.

Pesquisadores: 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 têm é medo da gente. O de portugueses tem muito medo da gente.

Rafael tece o seguinte comentário: “A gente tava na sala, e a aula tava chata pra caralho, aí eu falei com eles: vamos lá beber água? Aí a gente foi e o professora não falou nada. Depois nós voltamos pra sala e ela disse: Vocês demoraram, hein?” Willian completa: “Quando bate o sinal e o nosso bonde sai, tem professor que da volta pra não trombar com a gente”. Mesmo que sejam poucos professores, nossos alunos entrevistados reconhecem que existem aqueles que os respeitam, ou lhes “dão moral”, no dizer de Paulo.

Contudo, vale ressaltar o sentimento de raiva expresso na fala dos entrevistados sobre a ação de alguns docentes por atribuírem a eles algo descabido a fim de imputar-lhes culpa. Importante notar, ainda, que

são falas pouco comuns nos depoimentos de estudantes, quando na presença de professores que lhes causam medo e constrangimento. No caso da Família Marley, há uma inversão de valores e os alunos entrevistados revelam a percepção que eles têm de que os professores fogem deles na hora dos intervalos. Em outros termos, os docentes parecem não se sentir à vontade para conversar com eles.

Pautado em uma situação concreta, Rafael deixa claro o que pensa da relação com o professor: “as aulas dadas são chatas”. Ele e seus colegas, sem subterfúgio, saem da sala. O professor percebe, mas não conversa com eles. Ao contrário, em tom de ironia, ressalta a ausência deles da sala. De toda forma, a rápida descrição do episódio mostra que há um entendimento tácito dos dois lados (professor e alunos) de que algo não estaria indo bem. Mas, pelo que se pode perceber, muito pouco é feito para melhorar o clima escolar. Ainda assim, Wendel, o mais incisivo membro da Família Marley, quando se expressa verbalmente apresenta uma saída condicionada no diálogo e no respeito: “Pra que respeitar? O que eles pedem pra gente, a gente faz. Mas tem que respeitar a

gente. Não é só falar, é fazer. É só conversar direito que a gente cumpre”.

Entretanto, algo que nos pareceu inquietante na percepção que os estudantes apresentam dos agentes escolares, em especial do diretor e de alguns professores, é o fato de enfatizarem o sentimento de que eles são “acusados” sempre, repetidamente, por coisas que não fizeram. Isso tem um efeito muito negativo no que concerne às interações no interior da escola. A esse respeito vale lembrar que o ato da acusação foi um dos temas centrais do Interacionismo Simbólico, na perspectiva teórica de Howard Becker (2008). O termo tem um forte conteúdo religioso, conforme explica o sociólogo, por acionar o sentimento cristão de culpa internalizado na cultura ocidental cristã. Consciente ou inconscientemente, argumenta Becker, a culpa emerge na mente das pessoas todas as vezes em que são acusadas de alguma coisa e por esta coisa serem responsabilizadas. Situação que não ocorre sem algum tipo de sofrimento como mecanismo de reparação.

Desde este ponto de vista, a narrativa de dois alunos é exemplar. Para 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, outro aluno argumenta:

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 câmera, quebrei parede, roubei lâmpada. Eu reclamei, né, porque minha consciência tava limpa. Eles tinham que olhar isso. A culpa vem sempre em nós.

Paulo reitera a fala do colega: “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”, sobre o que Wendel concorda, porém é mais propositivo: “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”.

Esses jovens entrevistados evidenciam a consciência de que sobre eles são feitos julgamentos morais típicos do ato de acusação, o qual adquire uma conotação jurídica. Em outros termos, acusa-se

alguém por cometer infração ou crime. Na realidade, a acusação se constitui em uma espécie de incriminação. Com esse peso nas costas, imaginava-se que esses jovens estivessem passando por um sofrimento insuportável, pelo que ouvíamos do julgamento de seus professores e do diretor da escola.

Entretanto e paralelamente a essa percepção, há que se registrar que nas falas daqueles alunos aparecia quase sempre a manifestação de prazer em estar na escola. A expressão de uma emoção que os atraía intensamente para um lugar que eles detestavam, mas de onde não se afastavam em momento nenhum e nem colocavam em dúvida sua decisão de estar lá. Esta relação complexa e ambígua de recusa e de aceitação, de ódio e de amor se faz presente nas falas desses jovens ouvidos na pesquisa: Para Pedro, por exemplo, “na escola a gente troca ideia, conversa, brinca, mas sempre tem os mais folgados, os mais engraçadinhos, que vem tirar onda com os outros”

Por sua vez, Wendel afirma:

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 piriguetes⁵, é bom demais. Agora, a escola é tudo ruim. O bairro quase não tem muita coisa pra fazer, aí eu venho pra escola pra encontrar o pessoal.

Para Rafael não é muito diferente a razão de ir à escola: “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”. Como em outras investigações já referenciadas neste texto, jovens percebem a escola como um lugar de sociabilidades, mas há que se lembrar, também, que esta instituição é quase sempre um dos únicos equipamentos existentes em comunidades pobres, portanto, torna-se também lugar de lazer para jovens com direito a outros benefícios que lhe são negados, que são inexistentes na região próxima. E as sociabilidades que Wendel, Pedro e Rafael nos apresentam denunciam a ausência do Estado no cumprimento de direitos básicos.

Frente ao exposto, trazer o conceito de “sociação” formulado por Simmel (2006) nos ajuda a entender as expressões que os três jovens usam para

explicar as motivações que os levam para a escola, embora eles não gostem das regras da referida instituição. Complementarmente à tese durkheimiana de que a escola teria a função de transmitir as regras sociais para socializar e educar as crianças e os jovens para viverem em sociedade, Simmel é profícuo a nos oferecer elementos mais sensíveis à percepção e comportamento de jovens nas escolas que não, necessariamente, se sobrepõem ou esgotam a tese do sociólogo francês.

Em suas narrativas os jovens alunos evidenciam que eles constroem suas relações na instituição escolar guiados por regras particulares definidas como sendo suas próprias regras. Mas nem por isso, deixam de cumprir algumas que são determinadas e orientadas pela hierarquia escolar, e o fazem por uma questão de sobrevivência. E resistência, ou seja, aceitam-nas, porque caso contrário, eles não poderiam sequer entrar na escola para fazer o que querem e gostam, isto é, encontrar com a galera para, juntos, produzir e compartilhar sentidos para o mundo em que estão vivendo, significando suas vidas. O problema é que nem sempre esse exercício entre

atender e transgredir regras se adequa ao que o sistema escolar espera e exige que eles cumpram.

Gilberto Velho (2012) já criticava essa lógica reificada ao discorrer sobre as formas associativas de jovens no mundo contemporâneo, na medida em que a diversidade dos papéis e domínios, associada à possibilidade de trânsito entre eles, faculta e produz identidades multifacetadas e de estabilidade relativa. Ele traz, dentre outros autores, argumentos de Simmel (2006) 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 galeras, com seus grupos de pertencimento. E acabam por construir representações negativas que são disseminadas com muita naturalidade no ambiente escolar.

Igualmente é legítimo pensar num tipo de acordo tácito – “Não tem nada escrito, a gente fica na palavra” – construído nos modos como o grupo se estrutura e episódios de tensão são mostrados, ou seja, que mediadores simbólicos estas tensões podem revelar. Um destes mediadores, sem dúvida, é essa autoridade que pretende organizar um sentimento e um

jeito de ser Família Marley. Paulo e Matheus corporificam essa ideia de autoridade como mediação entre a família e o mundo exterior. Ambos se imbuem da moral responsável pela respeitabilidade familiar. A forte presença dos dois alunos é uma certa garantia de que os Marley constituem, de fato, um grupo familiar positivo e que precisa ser visto, assim, do lado de fora. Em outros termos, a identidade familiar dos Marley existe e precisa ser visibilizada e aceita, tal como eles a representam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições escolares costumeiramente pouco sabem sobre a população do território onde se instalam, suas formas de organização e de convivência; e também pouco procuram se adaptar às necessidades e aos padrões de culturas já existentes. Com a Escola Chai parece não ser diferente, pelo que foi possível observar e ouvir dos jovens alunos.

Neste cenário, a Família Marley nos apresenta, então, um complexo jogo de interesses no

qual há diferentes tipos de pressões exercidas sobre eles, entre os quais a escola, em suas interações internas e externas. É um grupo social que encontra-se em posições ambíguas, entre um tipo de padrão de interação baseado em altos níveis de sociabilidade e códigos de obrigações recíprocas; e outro tipo, o da desvalorização pela escola, baseado no estigma individual e coletivo, o que facilita o reconhecimento, quase sempre pelo negativo, pela falta de alguma coisa, por parte de colegas, professores e a polícia que se faz presente no ambiente escolar.

Não à toa, os dados apresentados demonstraram que, em relação ao clima escolar conflitante, os jovens investigados culpabilizavam os profissionais da escola Chai pelas violências que acontecem no seu dia a dia e que os fatos de agressividade e de violência que passaram a existir em seu interior e arredores, se deveu, na maioria das vezes, pelas ações impositivas e estigmas que os referidos profissionais da escola direcionavam aos jovens.

As interações que os alunos investigados mantinham com os outros colegas, criando regras de convivência paralelas às impostas pela escola, serviam

como estratégias para se apostar num ambiente de respeito e organização. Ainda que existissem situações em que o ato de infringir essas regras denotasse situações de extremo conflito. Tanto que foram evidentes as reações dos jovens no momento em que os estigmas eram direcionados a eles, mormente quando estavam associados à carreira desviante e à marginalidade.

Referências

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. 4. ed. São Paulo:Hucitec, 1999.

BECKER, Howard. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro:Zahar, 2008.

BELO HORIZONTE. *Lei Complementar nº 89, de 12 de janeiro de 2006*. Diário executivo. Dispõe sobre a região metropolitana de Belo Horizonte, jan. 2006.

BLAYA, Catherine. *Violência e maus-tratos em meio escolar*. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

BRASIL. *Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art26
6. Acesso em:
16 dez. 2018.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação*

dos professores e globalização. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CUNHA, Marcela; COSTA, Márcio. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Sociedade, cultura e educação: novas regulações. *Anais...* Caxambu-MG, 2009.

DEBARBIEUX, Eric. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2006.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, 1964.

MARSHAL, Gordon. *The Concise Oxford dictionary of sociology*. London: Oxford University Press, 1994.

MARTUCCELLI, Danilo. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2003.

OLIVEIRA, Windson Jefferson Mendes. *A policialização da violência em meiosescolar*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SARTI, Cintia. A família como ordem moral. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 91, p. 46-53, nov. 1994.

SILVA, Fabrini Leonardo da. *Atos infracionais e delitos em contextos escolares, na visão dos operadores do judiciário, em Belo Horizonte- MG*. Tese(Doutorado) – FaE/UFMG, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Lucas Eustáquio de Paiva. *Estigma e escola: um estudo socioantropológico da Família Marley*. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006

TOSTA, Sandra Pereira. Sociabilidades contemporâneas: jovens em suas escolas. In: PEIXOTO, Ana Maria Casassanta; PASSOS, Mauro (orgs.). *A escola e seus atores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TOSTA, Sandra Pereira. A violência na escola particular na rede de Minas Gerais – Brasil: desafios à formação de professores. *Arquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 67-74, 2013.

VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. *Cidadania e Violência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996, p. 10-23.

VELHO, Gilberto. *Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naif, 2012.

WOORTMANN, Klass. Com parente não negueira: o campesinato como ordem moral. *Anuário Antropológico/87* Editora Universidade de Brasília/ Tempo Brasileiro, 1990. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/piriguite>. Acesso em: 12 jan. 2021.