

33º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS

**ENTRE INTERAÇÕES E VIOLÊNCIAS:**  
a percepção dos atores sociais a respeito de seu cotidiano escolar

**Fernanda Campos Junqueira**

Caxambu,  
2009

33º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS  
GRUPO DE TRABALHO 17 – EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

**ENTRE INTERAÇÕES E VIOLÊNCIAS:**  
a percepção dos atores sociais a respeito de seu cotidiano escolar

Trabalho apresentado ao 33º Encontro Anual da Anpocs – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, no grupo de trabalho Educação e Sociedade.

**Fernanda Campos Junqueira**

Caxambu,  
2009

## INTRODUÇÃO

Orientados pela perspectiva teórica interacionista, pretendeu-se, com esta investigação averiguar a existência e as modalidades de expressões violentas e criminosas ocorridas numa instituição escolar estadual localizada no município de Juiz de Fora, bem como o processo de rotulação e estigmatização do corpo discente, tendo como base as percepções e proposições dos diversos atores sociais da comunidade estudantil, como professores, corpo técnico-pedagógico, funcionários e alunos. A pesquisa – fruto dos estudos de uma dissertação de mestrado – abordou outras questões não menos relevantes correlacionadas ao processo interativo dos variados indivíduos, no entanto o presente trabalho abordará tópicos referentes ao tema da violência e criminalidade na escola a partir da perspectiva interacionista e da construção social do desvio. As discussões propostas pelos autores Howard Becker e Erving Goffman foram aqui priorizadas em razão da proximidade de seus estudos com o tema investigado.

O Interacionismo Simbólico estruturou-se a partir das primeiras décadas do século passado, centrando seus estudos nos contínuos processos de interação e nas significações compartilhadas ou simbólicas. Suas perspectivas não se orientam em direção a um consenso, até mesmo em razão de suas híbridas raízes. Essas diferenciações vislumbraram algumas escolas de pensamento, responsáveis por abordagens conceituais e metodológicas inovadoras que em muito lhe enriqueceram para seu estabelecimento como corrente social (MELTZER et al., 1977).

As origens do Interacionismo evidenciam a possibilidade de sua utilização em diversos territórios. Suas ricas interfaces acerca de diversos temas como interações e relações sociais, instituições, grupos, identidades, comportamentos “padrões” e “desviantes”, dentre outros, revelam suas múltiplas facetas teóricas e metodológicas que permitem sua adequabilidade a contextos variados (DENZIN, 1974). Dentre esses locais, a escola se apresenta como um importante objeto de análise, especialmente porque representa uma das instâncias educacionais modernas por excelência e por ser o melhor exemplo de socialização secundária realizada por organizações especializadas.

O contexto escolar se apresenta como um espaço refletor da diversidade que se expressa nas variadas relações e interações desenvolvidas em seu meio. Compreendemos que o espaço educacional é repleto de complexidades que implicam em encontros, desencontros, similaridades, diferenças, identificações e conflitos. É um local em

constante transformação em que as interações se resignificam em suas próprias trajetórias e percursos e onde os atores definem e redefinem suas identidades a partir de diferentes discursos, situações e espaços. É também *locus* de expressões violentas, definidas diferentemente por indivíduos distintos, além de ser um ambiente de desencontros significativos entre os grupos, que se exprimem em confrontos, estigmatizações e rotulações. Assim, a instituição escolar expressa toda sua pluralidade manifesta em questões, fenômenos e problemas que emergem de seu próprio contexto. O Interacionismo oferece os arcabouços teóricos e analíticos que possibilitam a compreensão dos processos a partir da perspectiva de quem os vivencia de maneira mais direta e concreta. Procuramos com base principalmente nas orientações teóricas dos autores Howard Becker e Erving Goffman compreender a miríade de questões referentes à violência e ao processo de rotulação e estigmatização emergente das variadas situações interacionais, respeitando as definições de cada um dos interagentes.

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como um estudo de caso realizado durante os anos de 2007 e 2008 em uma instituição escolar estadual do município de Juiz de Fora, definida pela Superintendência Regional de Ensino como uma escola que apresenta diversos problemas relacionados à violência, à criminalidade e que recebeu expressivo destaque na mídia local em razão de tais questões. A metodologia utilizada é qualitativa, de abordagem compreensiva, que procura trabalhar o conteúdo das manifestações da vida social, próprias às atividades do sujeito. Os métodos de investigação utilizados foram a observação participante dos contextos e interações desenvolvidas e a entrevista semi-estruturada com alunos, professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários.

## **1 – O INTERACIONISMO SIMBÓLICO**

O Interacionismo Simbólico pressupõe a construção e reconstrução da realidade social e de seus objetos a partir da interação dos diversos atores envolvidos. A influência dos estímulos sobre os comportamentos humanos seria moldada pelos contextos dos significados simbólicos que emergiriam da interação de diferentes indivíduos num dado contexto. O significado social dos objetos se desenvolveria pelo sentido que lhe são oferecidos no decurso das diversas interações e relações sociais, portanto, a interação social seria uma ordem instável e temporária, que estaria em processo de constante construção pelos atores, de maneira que estes poderiam, através dela, interpretar o mundo

em que estão inseridos e no qual interagem. De maneira geral, o Interacionismo afirma que as ações sociais não podem ser capturadas a partir de uma lógica pré-estabelecida, causalmente constituída por uma ordem de fatos externos e fixos (MELTZER et al., 1977).

A sociedade humana, dentro dessa perspectiva, é vista como constituída de pessoas que interagem, ou seja, de pessoas em ação que desenvolvem atividades diferenciadas em distintas situações. Neste sentido, o mundo social seria construído por comportamentos de indivíduos que desempenhariam diversos papéis em seu seio. O princípio fundamental é que os agrupamentos humanos existem em ação. (STRYKER, 2002).

De acordo com Meltzer et al (1977) este seria um dos pressupostos mais importantes que caracterizaria a perspectiva interacionista:

Talvez o elemento mais básico seja a idéia de que o indivíduo e a sociedade são unidades inseparáveis. Embora possa ser possível separar as duas unidades analiticamente, o pressuposto subjacente é que o entendimento completo de um requer o entendimento completo do outro (MELTZER et al., 1977, p. 02, minha tradução).

Assim, a estrutura social, sob qualquer um dos seus aspectos, deve ser considerada a partir da derivação dos atos humanos, ou seja, da maneira pela qual os homens agem uns com os outros. Qualquer sistematização empírica social deve levar em consideração que a sociedade humana é constituída, basicamente, de pessoas que agem e interagem umas com as outras. A existência social pressupõe um processo no qual as interações e objetos são constantemente criados e transformados, alterando a vida e os atos humanos de acordo com as mudanças ocorridas em seu universo interacional e de objetos (BLUMER, 1980).

## **2 – A SOCIOLOGIA DO DESVIO**

A Sociologia do desvio desenvolvida a partir das primeiras orientações interacionistas surgiu como uma abordagem alternativa às abordagens funcionalistas, preocupadas principalmente em explicar as causas da criminalidade. Ao invés de tentar elucidar o crime a partir de uma relação causal, a Sociologia do desvio orientou-se na direção de abordá-lo como um fenômeno construído socialmente.

O Interacionismo, e mais especificamente a perspectiva da construção social do desvio, considera a moralidade de uma sociedade como socialmente construída, ou como relativa aos atores, ao contexto social e a um dado momento histórico. A moralidade não nasceria por si nem seria algo objetivo ao ato em si. Dessa maneira, ela seria definida pelas pessoas cujas reivindicações são baseadas em seus próprios interesses, valores e visão de mundo. Ao considerar o desvio uma definição social, Howard Becker e alguns outros interacionistas se preocuparam com sua construção e estabelecimento; com a maneira pela qual certos rótulos são colados em algumas pessoas e com as conseqüências de tais atos. As questões colocadas sobre os comportamentos desviantes dizem respeito à sua criação, ao seu estabelecimento e suas conseqüências (BECKER, 1977).

A teoria da “rotulação social” ou a “Labelling Theory”, proposta por Becker nos anos 60, embora fundamentada em muitos preceitos interacionistas, é uma perspectiva livre, que não se enquadra rigidamente dentro do Interacionismo Simbólico. Ao considerar o desvio não como um simples fato objetivo, de não conformidade com a norma, Becker destaca seu caráter político e de formalização em lei daquilo que é definido como certo e errado (BECKER, 1977). Trata-se de uma mudança de perspectiva, já que o autor abandona a abordagem das formas de desvio que visam à procura da origem dos atos na psicologia individual dos desviantes ou em seu ambiente sociocultural. Seu interesse principal é no papel dos agentes que contribuem para a definição desse desvio.

Segundo esta perspectiva, não se pode compreender o crime separando-o de sua reação social. O processo de definição ou seleção de certas pessoas e condutas é fundamental para a criação do desvio. Crime e reação social são conceitos interdependentes, recíprocos e inseparáveis. Como a infração não é uma qualidade intrínseca à conduta, determinadas qualidades pejorativas são atribuídas a certos indivíduos, através de complexos processos de interação social. A teoria da rotulação supera o paradigma criminológico tradicional, problematizando a própria definição de criminalidade. O crime só existe dentro de pressupostos normativos e valorativos, definidos, circunstancialmente, pelos membros de uma sociedade. O objeto de análise desloca-se do infrator e seu meio para aqueles que o definem como tal. Os grupos sociais, ao estabelecerem as regras cuja infração constitui o desvio, constroem o desviante. Segundo Becker:

Quando uma regra é imposta, a pessoa que se supõe tê-la transgredido pode ser vista como um tipo especial de pessoa, alguém que não se espera que viva segundo as regras com quais o grupo concorda. Ela é vista como um marginal ou um desviante (BECKER, 1977, p. 53).

Sob tal ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa faz, mas sim a consequência da aplicação por outros indivíduos ou grupos, de regras e sanções, ao transgressor. Os aspectos mais importantes desse enfoque chamam a atenção para as consequências que implicam para um indivíduo o fato de ele ser rotulado como desviante. O caráter desviante ou não de um ato depende, então, da maneira como os outros reagem a tal conduta. Segundo a teoria da rotulação, o desvio é o resultado das iniciativas do outro, visto que ele encadeia um processo de seleção e tipificação dos indivíduos.

[...] os grupos sociais criam o desvio ao fazer as regras cuja infração constitui o desvio, e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como outsiders. Desse ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sanções a um “infrator”. O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal (BECKER, 2008, p. 22).

O desviante nem sempre é um indivíduo que infringe ou não concorda com as regras pré-estabelecidas socialmente, mas pode ser uma pessoa que faz uma leitura diferenciada de tais normas. Ele não é sempre um desviante. Em alguns momentos, pode agir de acordo com os padrões normativos; em outros, pode divergir, com seus atos, dos valores prescritos.

Essa perspectiva é interessante, particularmente, porque possibilita pensar que para o indivíduo rotulado como “delinqüente” ou “marginal”, o desviante pode ser aquele que elaborou tais regras. E embora haja uma aceitação consensual a respeito da maioria das regras sociais, em determinados contextos específicos – como na escola estudada, por exemplo –, pode-se observar uma variação nas atitudes individuais. Em certos momentos, durante a pesquisa, foi possível notar que alguns alunos se sentiam injustiçados por serem julgados de acordo com as regras e normas de cuja elaboração não fizeram parte. É importante destacar a imposição de determinados padrões normativos, que são aplicados sem o consentimento das outras pessoas e sem considerar a diversidade presente em todo e qualquer agrupamento humano.

A idéia de estigmatização desenvolvida por Erving Goffman em seu livro “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada” (1980) aproxima-se muito da noção de “desvio social”. A classificação de grupos desviantes também pode ser considerada como um processo de estigmatização. De um lado estão os grupos rotulados ou estigmatizados como desviantes; de outro, os grupos admitidos como “normais”. O conceito de desvio social, assim como o de estigma, implica sempre num quadro relacional, já que nenhuma das categorias pode ser pensada de forma isolada, mas apenas dentro de um sistema de oposições sociais que contrapõe “normais” e “desviantes”.

O estigma para Goffman (1980) representa um atributo depreciativo, oferecido àquelas pessoas que se afastam dos padrões normativos determinados socialmente como “normais”. O atributo de determinado indivíduo se caracteriza como um estigma quando seu efeito é o descrédito social que faz com que, a partir do que é ajuizado como uma propriedade negativa, outros elementos negativos sejam adicionados. Geralmente, os estigmatizados tendem a se reunir em pequenos grupos sociais como forma de se fortalecerem diante das exclusões e discriminações a que estão sujeitos.

Os processos de construção do estigma estão associados às formas como alguns atributos dos indivíduos passam a ser considerados socialmente pejorativos. Assim como garante Becker e os pressupostos da “teoria da rotulação”, Goffman afirma que estes atributos não são, intrinsecamente, positivos ou negativos, mas emergem do contexto social; são, portanto, definidos culturalmente. Nascem das interações sociais. Todos podem ser, em certa medida, “desviantes normais”, já que nem sempre é possível corresponder à todas as normas sociais (GOFFMAN, 1980).

Os processos de rotulação e estigmatização descritos por Becker e Goffman foram de grande valia para compreensão das identidades no meio escolar e possibilitaram o entendimento da significação da realidade, principalmente dos indivíduos e grupos definidos como não conformistas e/ou desviantes. As diversas exposições acerca dos referenciais dos autores interacionistas contribuíram profundamente com a pesquisa. Com base nessa perspectiva teórica, foi possível analisar a forma como determinados grupos e indivíduos desviantes são construídos a partir das relações oriundas da instituição pesquisada. Procuramos identificar os critérios para definição e cristalização das variadas identidades em questão, bem como compreender de que maneira as relações



escolares, regidas por um sistema de subordinação e dominação, podem atuar no sentido de criar o estigma e perpetuar o desvio.

### **3 – METODOLOGIA**

A pesquisa aqui apresentada é de abordagem compreensiva, de orientação qualitativa, que procura trabalhar o conteúdo das manifestações da vida social, próprias às atividades do sujeito. A escolha deste método de pesquisa consubstanciou-se no fato de ele fornecer uma compreensão mais profunda de certos fenômenos sociais, apoiada no destaque dado ao aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais (STRAUSS E CORBIN, 2008, p. 24).

O trabalho de campo destinado à coleta de dados e informações foi desenvolvido durante todo o ano letivo 2007 e nos dois primeiros meses – março e abril – do primeiro semestre letivo de 2008. Num primeiro momento utilizamos como técnica de pesquisa a observação participante da escola. Tal técnica de coleta de dados foi fundamental, pois possibilitou a familiarização com os membros da comunidade estudada e o conhecimento da rotina diária dos atores sociais. Nesta etapa da pesquisa, tudo passou a ser fonte relevante de informações. Todos os fatos, ocorrências e percepções foram cuidadosamente assinalados e comentados em um caderno de anotações. A observação participante, durante as visitas que aconteciam de duas a três vezes por semana, distribuídas nos três turnos escolares, possibilitou a imersão nas diversas relações e acontecimentos diários. As conversas informais estabelecidas com os membros da referida instituição permitiram a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva de quem os vivencia mais frequentemente.

Além da observação participante, outro instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista individual e/ou em grupo, semi-estruturada, com alunos, professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários<sup>1</sup>. Estas entrevistas foram realizadas durante os meses de março e abril de 2008. Os informantes, por meio de suas respostas, revelaram seus pensamentos, suas percepções e suas experiências a respeito da realidade que os cerca.

---

<sup>1</sup> É importante destacar que as entrevistas desenvolvidas em grupo ocorreram em razão do desejo das pessoas em realizá-las em conjunto ou em razão da indisponibilidade de tempo do entrevistado. Este fato pode ser descrito como uma limitação, mas também como uma vantagem já que os atores se sentiam menos ameaçados e intimidados em falar de assuntos considerados mais delicados, como violência e drogas, por exemplo. Observou-se que o respaldo e o apoio dos colegas ou do grupo foram essenciais para discussão de tais temas.

Este instrumento metodológico foi fundamental, principalmente por possibilitar o recolhimento de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo a compreensão mais acurada das idéias sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do seu mundo.

O roteiro de entrevista destinado aos professores, membros do corpo técnico-pedagógico e funcionários compreendeu questões relacionadas à maneira como eles enxergavam e classificavam os alunos, as turmas e os turnos escolares; temas referentes à forma como eles caracterizavam o ambiente educacional e as relações ali desenvolvidas além de informações concernentes às manifestações violentas e criminosas ocorridas dentro de tal contexto. A entrevista realizada com os alunos abarcou tópicos de discussão relacionados à identidade pessoal e grupal dos estudantes; informações referentes à classificação e nomeação de alunos, grupos e turmas; questões concernentes à maneira como eles enxergavam a instituição e sua comunidade; tópicos a respeito dos locais e espaços mais significativos e relevantes para desenvolvimento das interações e relações estudantis além de questões contemplando temas e assuntos relacionados às expressões e modalidades de violência ocorridas na instituição.

Tanto a escolha das pessoas a serem entrevistadas como a organização das temáticas a serem exploradas fizeram parte de todo o processo investigativo. Procurou-se entrevistar – dentro do quadro de limitações peculiares a qualquer investigação científica – o maior número de pessoas possíveis. Ao todo, foram entrevistados individualmente ou em grupo, nos três turnos escolares, seis funcionários – dentre auxiliares de serviços gerais e funcionários da secretaria; seis membros da direção e/ou supervisão escolar; quinze professores e cinquenta e dois alunos. As entrevistas realizadas com membros da direção, professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários obedeceram ao critério da disponibilidade e predisposição para sua realização.

## **4 – INTERAÇÕES SOCIAIS E PERCEPÇÕES DESENVOLVIDAS NO AMBIENTE ESCOLAR.**

### **4.1 – Percepções e proposições de professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários acerca da violência no contexto escolar.**

A realidade da vida cotidiana é apreendida através de esquemas tipificadores que possibilitam o reconhecimento do outro para desenvolvimento de qualquer processo interativo (BERGER e LUCKMANN, 1985). A classificação e nomeação dos objetos e pessoas garantem que os indivíduos possam apreender e reconhecer a realidade a sua volta. No ato de nomear, as perspectivas subjetivas do classificador são reveladas. “Um ato de classificação não apenas dirige a ação aberta, mas também desperta um conjunto de expectativas com relação ao objeto assim classificado” (STRAUSS, 1999, p. 41).

Quando classificamos as pessoas, nossas expectativas se defrontam, necessariamente, com as lembranças de experiências passadas com indivíduos semelhantes. Isso é uma forma de antecipar certos julgamentos, a partir de vivências anteriores. Assim como Berger e Luckmann (1985), Strauss (1999) também acredita que a direção das atividades desenvolvidas num processo de interação, depende da maneira pela qual os objetos e pessoas são classificados. Em todo evento, são as definições e classificações que permitem a ocorrência da ação com referência ao que se supõe ser o objeto ou a pessoa.

A escola e muitos outros contextos organizacionais costumam ser fortemente marcados pelas definições das diferentes pessoas e grupos. O ato de classificar e nomear os diversos atores sociais em questão é peculiar à vida em sociedade e permite o reconhecimento e diferenciação dos indivíduos que juntos convivem. Observamos no universo escolar a maneira pela qual alunos, professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários classificam, dividem e denominam os outros e a si mesmos como forma de ressaltar e confirmar suas identidades. A partir desse processo classificatório, foi possível compreender as perspectivas e expectativas de cada um dos grupos e entender como esse processo os auxilia na diferenciação e confirmação das variadas identidades em jogo.

Na escola investigada o problema da violência encontra-se intimamente relacionado ao processo de classificação de determinados grupos de discentes. Não atender aos padrões normativos vigentes representa a possibilidade de ser rotulado ou

estigmatizado como um aluno violento ou desviante. Evidenciamos esse fato em diversos discursos e narrativas dos professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários. Frente a tais definições, foi possível constatar que não há uma opinião consensual a respeito do fenômeno da violência e da criminalidade na escola. As variadas proposições e percepções dos atores acerca desse fato estão fortemente atreladas ao desempenho de seus papéis sociais e aos contextos interacionais em que se encontram envolvidos. Observemos, então, as opiniões destacadas por professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários, na tentativa de compreender as correlações existentes entre as distintas narrativas.

Durante a realização das primeiras entrevistas desenvolvidas, evidenciamos aquilo que seria uma das explicações consensuais compartilhadas pelo grupo de funcionários e docentes acerca do aumento da violência e da criminalidade na escola. Na opinião da diretora e de muitos outros professores e funcionários, o aumento nos índices de violência escolar é consequência, principalmente, das transformações valorativas, estruturais e culturais da sociedade. A desvalorização das instituições como a família e a escola repercutiram negativamente na educação das crianças. A autoridade dos pais e dos professores frente a tais transformações também foi diminuída, afetando as relações sociais dentro da família e do contexto escolar. De acordo com grande parte dos entrevistados, esse aumento da violência e criminalidade na escola tem uma forte correlação com as referidas transformações sociais.

Os alunos não dão a devida importância à escola, em razão da modificação nos valores da sociedade. Mudou muito do tempo que eu comecei a dar aula para agora. E isso faz gerar indisciplina. O perfil dos alunos modificou muito [...] A relação na escola mudou muito com os tempos, principalmente em razão das mudanças na família. A noção de respeito e autoridade ficou muito flexível [...] (VÂNIA, PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

A falta de referências e valores “que faz” com que os alunos só se interessem em consumir e ter. Essas mudanças nos valores “fez” com que os alunos se tornassem mais desinteressados e menos respeitosos. O sistema capitalista fez com que as crenças na instituição escolar e na família diminuíssem (BRUNA, PROFESSORA DE HISTÓRIA).

A escola mudou muito de quando eu comecei a trabalhar na instituição para agora. Eu acho que antes os estudantes respeitavam mais, não quebravam nem destruíam tanto o contexto escolar, além de brincarem mais. Eles não têm cuidado com o patrimônio [...] (LUCÉLIA, FUNCIONÁRIA RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA).

Quando eu entrei aqui, ainda tinha assim, um controle muito grande, sabe? As normas continuam, mas só que nessa época que eu entrei ela era mais respeitada pelos alunos. Antes, os alunos respeitavam bem mais do que hoje. Hoje, eles só respeitam depois que a gente pede e fala várias vezes [...] Aqui, quanto menos criar atrito, melhor. Porque hoje é diferente. A pessoa não pode nem chamar a atenção. Por exemplo, se você chama atenção na frente do outro, é uma coisa feia, também é uma falta de educação, entendeu? Então você tem que chegar, chama ele no canto e vai lá negociar, entendeu? Aí eles entendem. Pode até ameaçar, mas não faz nada não (MARIA, FUNCIONÁRIA DO NOTURNO).

Essas noções a respeito das transformações ocorridas na sociedade e que, conseqüentemente, afetam o ambiente escolar, acabam gerando percepções negativas a respeito dos alunos. Grande parte dos professores e funcionários não acredita que foram influenciados por tais mudanças e que essas comprometeram principalmente os comportamentos e os perfis dos estudantes. As mutações sociais são consideradas a partir de um prisma totalmente negativo que tende a gerar perspectivas e noções também depreciativas, especialmente a respeito de um grupo em específico: a juventude.

A categoria “juventude”, de uma maneira abstrata foi, em diversos momentos, criticada por professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários. Em razão dessas transformações, os estudantes, de uma forma geral, foram rotulados por adjetivos como “violentos”, “agressivos”, “sem-limites”, “irresponsáveis”, “desmotivados”, “desinteressados”, “sem-educação”, dentre outros.

Essa visão negativa em torno dos grupos de jovens pode estar relacionada com o que afirma Becker (1977) acerca dos “empreendedores da moral”. De acordo com o autor, os funcionários e agências de imposição de regras são propensos a ter uma visão pessimista da natureza humana e, especialmente, das pessoas com quem trabalham. É comum que os funcionários de imposição sejam veementes, ao insistirem que os problemas com os quais lidam ainda existem e, na verdade, mais do que nunca. Isso é o que garante que suas funções continuem existindo. Segundo o autor:

O panorama cético e pessimista do impositor de regras, é claro, reforçado por sua experiência cotidiana. Ele vê, quando executa seu trabalho, a evidência de que o problema ainda existe. Vê as pessoas que cometem infrações continuamente, estigmatizando-se assim definitivamente a seus olhos como marginais (BECKER, 1977, p. 116).

As noções pessimistas em torno da juventude são disseminadas, inclusive, para outros elementos a ela relacionados. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – ou

o conjunto de normas de ordenamento jurídico brasileiro que tem o objetivo de proteger a integridade da criança e do adolescente acaba sendo considerado uma forma de privilégio que respalda os comportamentos considerados “transgressores” e “infratores”.

Infelizmente, hoje, baseado naquele ECA, que é um “eca” mesmo, a gente vê que a escola não tinha poder de fogo pra poder lutar pelos direitos dos profissionais. Então o profissional aqui, infelizmente, o adulto, sempre ficava pra trás. Eu sempre questionei esse estatuto porque eu digo o seguinte, o estatuto da criança e do adolescente, ele vai até aonde começa o do adulto, né? Então o direito da criança termina quando começa o do adulto. E eles, infelizmente não sabem disso. Eles acham que só têm direitos, os deveres eles não conhecem, eles desconhecem (LUIZ, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

É difícil até de lidar com isso também, porque o direito maior é do aluno, né? [...] Às vezes chama o Conselho Tutelar, mas esse Conselho Tutelar também nada resolve, essas “porcarias” aí que nada “faz” (LUCÉLIA, FUNCIONÁRIA RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA).

Essa noção depreciativa em torno da juventude está presente em toda sociedade e também na Criminologia que tem apontado para alguns atributos e características de adolescentes como determinantes para o “surgimento” de potenciais criminosos. Como destaca Gaio (2007), a Criminologia tem fracassado em explicar o comportamento criminoso, fazendo com que as crianças e adolescentes se tornem os principais alvos de acusação. A análise dessas orientações criminológicas nos permite enxergar a maneira como a sociedade tem concebido, de maneira geral, as ações dos jovens. Essas concepções, conseqüentemente, determinam, em grande parte, o tipo de intervenção do Estado e a reação social referentes a tais fatos. Muitas dessas percepções difundidas socialmente alimentam visões negativas em torno da juventude e aumentam ainda mais o medo e pânico social com relação a essa categoria.

A idéia de que os bairros em torno da escola são violentos esteve presente no discurso de muitos professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários. A maioria desses atores não classifica a escola estudada como violenta, embora tenha mencionado alguns tipos de ocorrências violentas e criminosas na instituição. Os entrevistados tendem a acreditar que a violência presente no contexto escolar venha do ambiente de fora, ou melhor, dos bairros que circundam a instituição. É importante destacar que grande parte dos eventos violentos foi considerada pelos atores como fenômenos “normais”, peculiares a todas as instituições de ensino.

Quando perguntados sobre as principais manifestações violentas no contexto educacional, dentro do que eles definiam como violência, muitos acreditavam que as principais modalidades correlacionavam-se às invasões, aos furtos e depredações. O interessante é que, geralmente, essas ações não são vinculadas aos alunos, mas aos membros da “comunidade” onde se encontra a escola. A terminologia “comunidade” foi, freqüentemente, utilizada pelos entrevistados em referência aos bairros periféricos que circundam a instituição e, comumente, lhes eram associados altos índices de violência. Os problemas sócio-econômicos são freqüentemente citados como as principais causas desse problema.

A escola é violentada. Na verdade, quem viola a instituição é a comunidade de fora, são as pessoas de fora. Eu não acredito que a relação dos alunos é violenta, mas pelo contrário, é de muita cumplicidade. A violência está relacionada à questão social (ROBERTO, PROFESSOR DE QUÍMICA).

[...] o exterior da escola e o bairro são violentos: pessoas que invadem a escola para roubar, que se envolvem com o tráfico, pessoas que vêm brigar na porta da escola... Os alunos não são agressivos, mas de uma maneira geral, eles gostam muito de falar de tráfico, funk, agressividade (BERNARDO, PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

Nesse caso, em específico, o funk, ou o gênero musical de preferência de grande parte dos alunos da escola torna-se um símbolo pejorativo, vinculado à noção de delinqüência e violência.

Eu “tava” conversando aqui com uma professora sobre adolescência, eles têm uma resistência a acatar, eu ainda falei uma obediência, mas não é obediência porque tem que obedecer, mas uma regra, uma resistência. Não quero, não faço, não pego, não levanto, não saio, sabe? E com uma força impressionante. Eu noto mais isso em escola de periferia (ISABEL, PROFESSORA DE MATEMÁTICA).

Aqui, é possível observar o processo de estigmatização das classes populares como menos conformistas e mais propensas a infringir as regras e normas legitimadas. Como determinadas atitudes indisciplinadas são freqüentemente associadas à delinqüência, é provável que alguns alunos passem a ser vistos como possíveis desviantes, prontos a se enveredar pelos “caminhos do crime”.

Nós ainda não deixamos o pessoal do morro dominar a escola. Porque eles querem dominar a escola, né? A comunidade da escola, a comunidade em que essa escola está inserida, é uma comunidade de

risco. Aqui em cima é uma comunidade de risco, bairro A, né? Bairro B, essa região toda aqui, estão todos inseridos numa comunidade de risco, detectada pela polícia e por nós. Então, a gente sabe que é muito interessante para os traficantes, vamos dizer assim, é não ter escola pública para o pobre para poder fazer usuários e para serem trabalhadores do tráfico (LUIZ, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Esse depoimento é muito importante porque deixa claro a maneira pela qual alguns bairros e, em especial, os bairros periféricos que compõem a comunidade escolar são estigmatizados e rotulados pelos atores em questão. O bairro onde se localiza a escola é, geralmente, reconhecido pelos atores em geral, inclusive pelos alunos, como um local melhor, composto de pessoas “com um maior padrão aquisitivo”, se comparado com os demais bairros vizinhos. Isso alimenta algumas representações que tendem a considerar tais bairros periféricos como sendo mais violentos e marginalizados.

O rótulo de bairro violento, compostos por marginais e delinquentes, tem como conseqüência o conflito entre os moradores dessas comunidades. A estigmatização desses locais faz com que alguns de seus habitantes, inclusive alunos, estabeleçam uma relação de hostilidade entre si. Determinados professores e funcionários afirmam que esses residentes costumam se associar em grupos que eles denominaram por “ganges”.

De certa forma, a classificação de determinados grupos ou associações juvenis como “ganges” encontra-se relacionada a um processo de rotulação, que tende a considerar qualquer ato originário de adolescentes, delituoso ou não, como resultado de uma ação organizada. Essa idéia, freqüentemente disseminada pelos meios de comunicação, passou a vigorar nos discursos e representações de toda sociedade. De acordo com Gaio (2007), essas correlações acontecem porque as imagens desses grupos se remetem ao perfil das gangs típicas norte-americanas que não correspondem aos modelos de agrupamentos juvenis brasileiros.

Outra informação não menos relevante, coletada durante o desenvolvimento da pesquisa, diz respeito à associação da violência expressa pelos alunos a problemas familiares. Diversos professores e funcionários acreditam que os alunos mais “problemáticos”, com comportamentos mais agressivos e violentos, são oriundos de famílias “desestruturadas”. Essa desestruturação familiar, na maioria dos casos, está associada à ausência do pai ou da mãe, ao envolvimento de algum de seus membros com o crime, ao desemprego e à pobreza. A “falta de limites”, peculiar à juventude, na



opinião do corpo-docente e dos funcionários, relaciona-se à impossibilidade de os pais educarem seus filhos, principalmente em razão de terem que trabalhar muito.

A maioria já é assim, quando a gente percebe algum problema, ou o aluno começa a dar problema na escola, é porque já tem problema na família. Eles já são mais predispostos a apresentar problemas disciplinares. A instituição familiar está falida e isso ocasiona problemas diversos, principalmente na educação da criança, que não interioriza as regras e normas para uma boa convivência social. Não há um controle e uma supervisão familiar. Os problemas sócio-econômicos são os geradores dos problemas dos alunos na escola (VICE-DIRETORA DO TURNO DA TARDE).

O envolvimento dos familiares de alguns dos alunos com a criminalidade foi considerado um dos fatores de risco que podem propiciar o desenvolvimento do comportamento desviante, mesmo que não tenham participado de nenhum ato delinqüente na instituição. As atitudes e comportamentos indisciplinados, expressos pelos estudantes dentro do contexto educacional, tomam forma de conduta delinqüente em razão do estigma familiar. Em diversos depoimentos, observamos que muitos acreditam que esses alunos podem vir a se tornar “bandidos”, “delinqüentes” ou “criminosos” em conseqüência de seus pais, irmãos ou parentes próximos terem se envolvido com o crime. Embora eles não declarem abertamente, isso repercute na forma como os professores e funcionários lidam com estes discentes e na maneira como estes se referem a eles – com cuidado e cautela que os diferenciam dos demais estudantes.

A diretora da instituição, no início do ano letivo, expressou sua apreensão com relação a um aluno recém matriculado na escola que tinha um irmão envolvido com o crime:

[...] que é outro que também é bandido aí no bairro. Às vezes não é. É bom a gente confiar, mas vamos pedir a Deus pra ele ser tranqüilo. [...] E a escola não pode recusar a vaga. Tem a vaga, entendeu? O que ele fez aqui pra escola? Nada. Talvez a gente vá penar durante um ano com esse menino, mas você não pode recusar (DIRETORA DA INSTITUIÇÃO).

Durante as conversas com os professores, a caracterização dos alunos a partir de seus atributos depreciativos costumava vir acompanhada da menção aos problemas cotidianos e das dificuldades de relacionamento entre os diferentes grupos de atores. As experiências negativas vivenciadas pelos entrevistados foram fortemente referidas em diversos momentos.

É muito ruim trabalhar assim, sabe? Chega atrasado, senta afastado, conversa com o que tá lá na frente, sabe? De coisas que não tem nada a ver... Geralmente não é disciplinado na questão de ter material, copiar, trazer as obrigações dele, geralmente eles não têm. Na questão pedagógica tem um rendimento baixo [...] (ISABEL, PROFESSORA DE MATEMÁTICA).

Em outra entrevista, uma funcionária destacou que, no ano anterior, se assustou com um aluno novato, cuja aparência a “chocava”. Ela afirmou que esse estudante pintava o cabelo de verde, andava todo de preto e possuía *piercings*. A entrevistada admitiu que, quando esse aluno entrou na escola, achou que ele seria “extremamente problemático”, no entanto se surpreendeu, porque o adolescente se mostrou muito disciplinado e nunca ofereceu nenhum problema à escola.

Esse depoimento é importante porque demonstra claramente os estereótipos e preconceitos existentes em torno de alguns símbolos e padrões estéticos particulares. Determinados símbolos revestem-se de atributos discriminatórios, por se afastarem dos ícones aceitos e legitimados socialmente. Como afirmam Goffman (1980) e Becker (1977), as acusações de desvio desempenham a função de marco delimitador entre símbolos e valores moralmente aceitos ou condenados, legitimando assim visões de mundo dominantes. As acusações de desvio, ou as rotulações criadas pela própria sociedade possibilitam as pessoas reconhecerem e julgarem as outras através, simplesmente, desses códigos simbólicos.

Outra maneira bastante usual de rotulação do corpo discente relaciona-se à construção da noção de “lideranças negativas”. A maioria dos entrevistados mencionou que, praticamente, em todas as turmas, é possível observar e reconhecer o aluno classificado como “liderança negativa”. Todos afirmaram que este estudante costuma se destacar pelo comportamento indisciplinado, pela evidência e liderança dentro do grupo do qual faz parte e por incitar a desobediência e desordem em sala.

Toda turma tem o lado bom e tem o lado ruim, isso aí é fato. Você não pode nominar: vamos montar uma primeira série só com alunos bons e outra primeira série só com alunos ruins. Não tem jeito de você fazer isso, né? Então toda turma tem alguém, que é o chamado “ovelha negra”, né? Então esse realmente é fácil identificar. A gente identifica (LUIZ, PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Toda a sala que a gente vai pegar tem os comportados e os bagunceiros. Sempre tem. E dentro dos bagunceiros sempre tem um líder. Sempre tem um líder em qualquer grupo. Em qualquer grupo de bagunça, sempre tem um líder. Não tem um grupo de bagunça sem um líder. Não

tem como. Por mais que se coloque... Eu não acredito em anarquia. Anarquia porque não tem líder. Não, sempre tem alguém. Sempre tem um que é mais forte. E a gente tem que tentar identificar esse mais forte. No meio daquela conversa toda, sempre tem aquele aluno que todo mundo olha pra ele, que todo mundo quer conversar com ele, por que? Porque ele é o líder. [...] O líder, pra mim, é diferente do povão. O povão, infelizmente, é massa de manobra, você consegue enrolar (BERNARDO PROFESSOR DE MATEMÁTICA)

[...] a gente tem uma minoria aqui que pode até influenciar bastante, porque você sabe que uma fruta podre, ela apodrece as outras, né? Então esse aí é uma referência grave, porque ele pode influenciar outros [...] (ELIZABETH, VICE-DIRETORA DO TURNO DA MANHÃ).

Tem menino que ele é líder, e às vezes líder negativo. Às vezes faz muita, assim, conversa muito e tudo, tira a atenção dos outros e ele mesmo “tá” aprendendo, entendeu? Ele consegue aprender com o jeito que ele é e tira a atenção do outro. Então você tem que abrir o olho dos outros. [...] Na sala já dá pra identificar. Aliás, até assim a fisionomia já dá pra identificar. Eu já dei aula em muitas escolas e não muda muita coisa não, não muda nada. [...] Eu já passei por várias escolas, então pelo nariz dele você já sabe mais ou menos como é que ele é, entendeu? Às vezes, até a aparência deles já fica semelhante, é uma coisa impressionante. O adolescente, a criança, adolescente e até mesmo adulto é sempre o mesmo, entendeu? Não muda não [...] É o que eu “tô” falando, é o perfil dele. A gente já fica assim, mais ou menos acostumado. Você vê o perfil, vê o menino, você assim, mais ou menos já sabe até onde ele pode ir, o limite dele. [...] (ANA, PROFESSORA DE BIOLOGIA).

O depoimento dessa professora expõe claramente a maneira pela qual alguns alunos são estigmatizados a partir de signos e sinais corporificados. Ela destaca, de modo muito direto, seus mecanismos de divisão e classificação de certos estudantes. Esse sistema classificatório lhe permite afirmar, de forma determinística, que tais alunos “não mudarão”. Conseqüentemente, essa incapacidade de transformação, proferido pela docente, não lhes possibilitarão alcançar níveis mais elevados na sociedade.

Além dos atributos pessoais relacionados aos comportamentos peculiares aos alunos considerados “problemáticos”, alguns professores e membros do corpo-docente costumam também projetar o futuro desses grupos:

[...] Aqui têm muitos alunos que vão fazer vestibular, na federal [...] Agora tem aquele menino também que você, às vezes não pode taxar o menino, mas que pela visão que você tem dele, não caminha mais não (CLARA, SUPERVISORA PEDAGÓGICA DO TURNO DA MANHÃ).

A estigmatização e rotulação estão presentes em todos os âmbitos. Seja na delegação de determinadas características depreciativas, seja na determinação acerca do futuro dos estudantes. Assim, evidenciamos algumas das maneiras pelas quais certos indivíduos são estigmatizados e rotulados como “desviantes” no contexto escolar. De uma forma geral, na opinião dos professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários, os alunos classificados como indisciplinados são os mais propensos a desenvolver o comportamento “delinqüente” fora da instituição. Aqueles que fogem dos padrões comportamentais e valorativos moralmente aceitos tendem a ser mais facilmente classificados como desviantes. De acordo com esta perspectiva, os estudantes indisciplinados são os mais passíveis de se envolver com o tráfico ou com a criminalidade. Essas percepções corroboram com o preconceito existente nessas rotulações e estigmatizações.

Como afirma Becker (1977, p. 60), o desvio não é algo inerente ao indivíduo, mas é construído pela sociedade. A criação e definição, por parte do meio social, da categoria de “normalidade” implicam no desenvolvimento de novas categorias ou arquétipos definidos como desviantes. Não existem desviantes em si mesmo, mas uma relação entre diferentes indivíduos e grupos que acusam outros atores de estarem, consciente ou inconscientemente, rompendo com os limites e valores de um dado contexto.

Essas definições dos diversos atores em questão também estão de acordo com o que Goffman (1980) afirma a respeito do processo de estigmatização. O mau comportamento do aluno em um determinado momento ou contexto reflete-se na posição desse estudante em outras esferas. O estigma de desviante será reconhecido para além da situação onde foi desenvolvido ou criado. Os processos de construção do estigma, como já destacado, estão associados às formas como alguns atributos dos indivíduos passam a ser considerados socialmente depreciativos. É importante lembrar que tais características não são intrinsecamente positivas ou negativas; essa qualificação nasce culturalmente e está relacionada aos estereótipos existentes acerca de certas categorias.

Dessa forma Goffman e Becker rompem com o pressuposto de que a diferença é absoluta, destacando que as sociedades possuem normas e valores que definem as características aceitáveis em seus membros, constituindo, assim, o controle social. São criadas categorias em que se enquadram os indivíduos e tais classificações nos permitem verificar a maneira e os mecanismos utilizados para que certos alunos sejam diferencialmente discriminados no meio escolar.

#### 4.2 – Percepções e proposições dos alunos acerca da violência no contexto escolar

Após analisarmos as percepções e proposições oferecidas pelos professores, corpo técnico pedagógico e funcionários, discutiremos as representações peculiares aos discursos do corpo discente. As ocorrências violentas mais frequentemente mencionadas pelos alunos relacionaram-se às invasões e depredações escolares. Em oposição ao que disse grande parte dos professores e funcionários, os estudantes acreditam que essas manifestações violentas não são frutos da ação dos moradores da comunidade onde se encontra inserida a instituição, mas são originárias dos próprios alunos. Muitos dos discentes entrevistados afirmaram conhecer os atores das expressões violentas e alguns outros admitiram engendrar em tais comportamentos que assolam o ambiente escolar.

É importante destacar que a terminologia “comunidade” para os professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários, está relacionada à idéia de região composta pelos bairros periféricos que circundam a escola. Para os alunos, o mesmo termo representa o local onde nasceram e moram, além de ser a maneira pela qual eles denominam as pessoas com quem convivem nos bairros. Nenhuma conotação pejorativa foi associada a este termo pelos estudantes. Portanto, estes não acreditam que tais ações depredatórias sejam realizadas pelos moradores dos bairros onde moram, que segundo os docentes invadiriam a instituição.

A maioria dos alunos com quem conversamos afirmou já ter pichado, rabiscado e/ou quebrado as instalações escolares. O alvo predileto são as placas de metais das janelas das salas de aula. Em diversos momentos tivemos a oportunidade de observar os alunos dando socos em tais placas, inclusive nos horários de aula quando os professores estavam em sala. O aluno Ruan, de 16 anos, da 8ª série do noturno, destaca que em sua turma quase todos os estudantes depredam a instituição: “Janela tudo quebrada, banheiro sujo, pichação [...] Na minha sala lá quase todo mundo. Todo mundo da minha sala” (RUAN). Esses estudantes não costumam oferecer uma explicação para essas condutas e atitudes quando questionados. Alguns disseram que “fazem por fazer” ou agem assim porque a escola já se encontra depredada e sucateada, como se suas ações não pudessem agravar tal quadro.

As invasões à instituição ocorrem com mais frequência nos finais de semana quando não há ninguém. Os alunos afirmaram que muitas dessas invasões acontecem porque a escola não é aberta para que eles possam jogar futebol. Eles dizem que o acesso

ao seu interior acontece principalmente pelos buracos feitos na cerca que circunda o campo e a área destinada à prática de esportes. Geralmente, a invasão ao interior da instituição tem como objetivo o furto de fios e outros bens materiais da escola e/ou a sua depredação. Os fios de cobre da instalação elétrica são os alvos principais e geralmente são furtados para serem vendidos. A escola já foi obrigada a cancelar as aulas diversas vezes em razão da falta de luz gerada por esses furtos.

Em uma das conversas com a diretora da instituição, perguntamos por que a escola não é aberta aos alunos nos finais de semana. Ela mencionou que não há uma pessoa que se responsabilize pela sua abertura. Além disso, acredita que as depredações e furtos aumentariam, caso a instituição fosse acessível à toda comunidade. A literatura a respeito do tema da violência na escola destaca que a abertura da instituição a toda comunidade onde ela se encontra inserida é uma iniciativa que pode diminuir essas invasões e furtos, na medida em que possibilita a construção de redes de relações sociais mais densas. Essas bibliografias apresentam pesquisas que confirmam o sucesso dessa iniciativa (WAISELFISZ e MACIEL, 2003); (ABRAMOVAY e RUA, 2004); (CANDAU, LUCINDA e NASCIMENTO, 2001).

O consumo e tráfico de drogas ilícitas embora não tenham sido destacados por professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários, foram mencionados pelos alunos com menor destaque que as invasões e depredações. O consumo de entorpecentes<sup>2</sup>, de acordo com alguns grupos de estudantes, é algo que faz parte do cotidiano escolar.

As salas de aula que não estão sendo utilizadas, os banheiros e a área destinada à Educação Física foram eleitos os lugares prediletos para seu consumo. As drogas ilícitas mais utilizadas são a maconha, a cocaína e a cola de sapateiro, embora tenham afirmado que a maconha é menos consumida em razão do forte cheiro que exala.

Um fato muito interessante é que os alunos reconhecem a proibição do consumo de entorpecentes, mas não se vêem como infratores ou delinquentes. Eles tendem a naturalizar o seu consumo e não costumam associá-lo à um fenômeno violento. Todos afirmaram não serem viciados. Eles dizem que quando estão sob o efeito dessas substâncias, ao contrário do que muitas pessoas acreditam e dizem, não ficam mais violentos ou agressivos.

---

<sup>2</sup> É preciso destacar que os estudantes, de uma maneira geral, não costumam considerar o cigarro e a bebida como um tipo de “droga”. O que eles entendem como “drogas” são os entorpecentes ilícitos, principalmente a maconha e a cocaína.

Essas definições dos alunos estão de acordo com o que Becker (1977) afirma sobre a construção da noção de desvio. A perspectiva dos alunos, embora eles saibam que podem ser punidos legalmente pelo consumo de entorpecentes, é de que “não estão fazendo nada que prejudique o outro.” Isso é o que lhes permite se enxergarem como “normais” e não como “desviantes”. A não concordância com as regras vigentes faz com que eles tenham opiniões diferenciadas a respeito dessa questão. Como destaca Becker (1977, p.55), “é facilmente observável que grupos diferentes julgam coisas diferentes como sendo desviantes.”

No interior de certos grupos, alguns códigos simbólicos são compartilhados, especialmente o que diz respeito à denominação das drogas. A maconha é habitualmente chamada de “breid”; “cheirar cocaína” costuma ser apelidada por “dar um teco” ou “dar um tiro”. É importante observar como os indivíduos denominam os objetos ao seu redor, pois, como destacam Berger e Luckmann (1985), essa nomeação faz parte dos processos de interiorização e socialização secundária ocorridos no interior dos grupos sociais. Esses códigos simbólicos compartilhados internamente oferecem um suporte de confirmação das identidades. O uso da linguagem comum é um fato fundamental para conservação da realidade e para manutenção da auto-identificação do indivíduo com os membros de sua equipe. Becker (1977) também chama atenção para a utilização de vocabulários específicos, partilhados entre os sujeitos no interior de grupos classificados como “desviantes”, que são aprendidos no decorrer dessas associações e interações. O autor afirma que, de certa forma, esses elementos também contribuem para o desenvolvimento de identidades que reforçam tais comportamentos.

Os alunos dizem que dificilmente são surpreendidos pelos professores e funcionários quando estão consumindo as drogas. Além disso, eles destacaram que não se sentem estigmatizados por outros alunos e afirmaram que essa atitude não costuma ser recriminada pelos demais. Eles comentam que possuem diversos colegas que não usam estes entorpecentes com quem se relacionam amigavelmente.

Uma descoberta muito interessante durante o desenvolvimento da pesquisa diz respeito à diferença na significação de determinados espaços interacionais. Goffman (2002, p.102) afirma que a maneira como determinados grupos se dividem espacialmente e o reconhecimento dos significados atribuídos a tais locais permitem identificar a “região de fachada” e “região de fundos” onde ocorrem as variadas interações.

A “região de fachada” é definida pelo autor (2002, p. 102) como o espaço de exposição do ator, sujeito à avaliação da platéia. Isso faz com que ele tenha que atender determinados padrões e expectativas para conseguir emitir a imagem que deseja e para que não obstrua à interação. A “região de fundos” ou os “bastidores” se caracteriza como o local onde os atores podem se expressar mais livremente, longe das avaliações do público. É o espaço destinado ao aprimoramento da encenação, onde os indivíduos podem compartilhar códigos identitários, sem correr o risco de serem recriminados pela platéia.

O pátio escolar foi eleito pelos alunos de todos os turnos como o local mais importante da instituição. Foi possível observar que grande parte dos encontros e interações mais livres entre os estudantes acontece nesse espaço. É o local onde eles podem conversar, brincar, correr, caminhar, namorar e se expressar mais livremente. Enquanto a sala de aula foi definida como local de estudo, aprendizagem, concentração e dedicação, o pátio foi descrito como local de descontração. Tomando como base o referencial goffmaniano, podemos associar tal espaço à “região de bastidores” ou “de fundos” do grupo de alunos, se comparado à sala de aula que poderia ser definida como a “região de fachada” tanto para os alunos, de uma maneira geral, quanto para os professores.

As salas comumente se apresentam como “região de fachada”. Nos momentos de aula os papéis e expectativas sociais a eles correlacionados estão bem definidos, não permitindo que os estudantes se expressem livremente da maneira como fariam no pátio, junto dos demais colegas, longe dos olhos dos professores. A atuação em sala de aula não é rigidamente determinada pela representação dos respectivos papéis. Ela possui um fluxo próprio que lhe permite ser sempre distinta uma das outras e receber significações também diferenciadas pelos diversos atores; porém, o ritual em que a aula implica, faz com que se estabeleça um consenso atuante que possibilita o seu desenvolvimento.

Em contraposição a tais proposições, determinados grupos de estudantes, acreditam que as salas de aula, quando não estão ocupadas ou quando os demais alunos se encontram no pátio, durante o recreio, têm outra utilidade. Alguns discentes definidos pelos professores como “problema”, admitiram, durante a entrevista, consumir drogas no local. Além do consumo de entorpecentes, a sala é também utilizada como local de



“pegação” ou para que os alunos possam “ficar” ou namorar com as alunas<sup>3</sup>. Nesse contexto, as salas de aula também podem ser classificadas como “região dos bastidores” por possibilitar uma interação mais livre e independente entre os membros dos grupos.

O fato de a sala de aula ser palco de interações diversificadas e receber significações variadas está de acordo com o que Goffman afirma sobre a heterogeneidade de significados a respeito de um mesmo local: “[...] a mesma região pode significar e ser ora uma região de fachada, ora uma região de fundos” (GOFFMAN, 2002, p. 118). O autor afirma ser necessário ter como referência a encenação e o emprego da localidade:

Ao falar de regiões de fachada e fundo, falamos tomando como ponto de referência uma dada representação e a função para qual aquele lugar é usado no momento. As regiões de fundo estão ordinariamente fora do alcance do público. É na região da fachada que podemos esperar a predominância do tom de formalidade (GOFFMAN, 2002, p. 120).

A metáfora teatral se apresenta como um dispositivo analítico para compreensão da organização social do espaço escolar, distinguindo a “região de cena”, em que o ator se encontra perpetuamente sob olhar do público e a “região dos bastidores” onde os indivíduos podem se expressar de maneira mais solta e livre, longe das avaliações e julgamentos alheios.

Alguns discentes também destacaram o banheiro como “região de fundo”. Eles afirmaram que a privacidade do espaço possibilita a troca de confidências e o consumo de cigarros e bebidas alcoólicas. O banheiro e as salas inutilizadas são denominados pelo grupo como local de ponto de encontro. É onde eles podem se expressar com maior liberdade e compartilhar os elementos simbólicos importantes para tais indivíduos. “Porque o banheiro é o nosso “quartel general”. A gente faz tudo dentro do banheiro. A gente discute relação dentro do banheiro, a gente faz tudo” (ELAINE). Assim, todas essas atividades e interações que acontecem nos referidos espaços permitem que elas sejam categorizadas ora como “regiões de fachada” ora como “regiões de fundo”.

A sala dos professores apresenta-se como a “região de fundos” para os docentes. Nesse espaço, eles podem relaxar, conversar, criticar os alunos e seus comportamentos e podem ter determinadas condutas que não apresentariam diante do corpo discente. O

---

<sup>3</sup> Oficialmente, o namoro não é permitido dentro da escola. Essa permissão é concedida, geralmente, aos casais que namoram há mais tempo e que não ultrapassam os limites aceitos pela instituição; portanto, “ficar”, ou relacionar-se com um aluno ou aluna, por apenas um momento ou dia, não é permitido.

controle e a coerência expressiva exigidos em sala de aula, diante dos estudantes, não são necessários neste local. Goffman, ao destacar as características gerais das representações na região de bastidores, utiliza como exemplo uma situação típica à instituição escolar:

Quando os alunos deixam a sala de aula e são mandados para um recanto por intimidades e mau procedimento, geralmente não percebem que os professores se retiram para uma “sala comum” a fim de praguejar e fumar, num recanto semelhante do comportamento de bastidores (GOFFMAN, 2002, p. 124).

Assim, é possível perceber a maneira pela qual os atores sociais se dividem em equipes e elegem determinados espaços e regiões interativas para desenvolverem as relações no interior de cada um dos grupos. O reconhecimento da escolha e seleção de determinados espaços possibilita uma compreensão mais aprofundada a respeito das interações e dos significados e sentidos designados aos locais onde ocorrem. Isso é especialmente importante para que possamos perceber a representatividade desses espaços para o desenvolvimento de distintas interações que orientam significados e situações também diferenciadas.

Um último ponto merecedor de destaque diz respeito às relações estabelecidas entre alunos de um lado e professores e funcionários de outro. Os alunos, em sua maioria, afirmaram que não se vêem e não acham os professores e funcionários “violentos”. Poucos estudantes classificaram determinados docentes como “violentos” e relataram histórias correlacionadas a tais percepções. De uma maneira geral, eles mencionaram que os professores classificados por eles como “mais autoritários”, “rigorosos” ou “bravos”, eventualmente se comportam de maneira “violenta” em sala. Observamos que as escassas expressões e manifestações violentas foram associadas com maior frequência a estes docentes considerados “mais autoritários.”

Deste modo, evidenciamos as principais expressões e modalidades de violência presentes na escola, a partir de quem as vivencia de maneira mais direta e constatamos a maneira pela qual alguns atores são classificados como “desviantes”, bem como as conseqüências dessa rotulação para as identidades e relações entre os diferentes indivíduos. Diante das situações e problemas descritos, observamos que as diversas interações desenvolvidas no referido contexto foram fundamentais para o surgimento de definições e noções variadas. As significações e interpretações oferecidas demonstraram,

assim como defendido pelos pressupostos interacionistas, que as perspectivas emergem e se relacionam diretamente às interações suscitadas nos contextos e situações particulares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das diversas definições e percepções de alunos, professores, corpo-técnico pedagógico e funcionários a respeito do tema da violência e criminalidade na escola, é possível evidenciar a maneira pela qual é construído o desvio. A forma como os atores significam o seu mundo ao redor dá origem a sistemas classificatórios que lhes permitem apreender os indivíduos, espaços e objetos. A maneira pela qual professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários dividem e classificam os estudantes estão correlacionados a categorias que se opõem, como “bons” e “maus” alunos, por exemplo. As suas noções e definições pressupõem a existência de categorias médias e padrões pelas quais todas as outras serão comparadas. Não se adequar ao padrão determinado e aceito socialmente representa a possibilidade de ser classificado como desviante. Os principais códigos simbólicos relacionados ao desvio mencionados pelos diversos atores, como a desestrutura familiar, ser morador de um bairro periférico, ser oriundo de classes mais populares que sofrem com os problemas sócio-econômicos e a indisciplina, foram, frequentemente, apontados como fatores desencadeadores do comportamento delinqüente. A categorização do desviante a partir de tais idéias e noções orienta ações discriminatórias no meio escolar que implicam na segregação e diferenciação de tais estudantes. O desviante é, assim, construído socialmente.

Vimos que os agrupamentos de estudantes elegeram espaços diferenciados para desenvolvimento das interações. O pátio escolar foi eleito pelos alunos de todos os turnos como o local mais importante da instituição. Foi possível observar que a grande parte dos encontros e interações mais livres entre os estudantes acontece nesse espaço. Ele aparece como a “região de bastidor” legitimado pela maioria dos alunos. As salas de aula foram definidas como espaços ambíguos que ora representam a “região de fachada” – como nos momentos em que estão acontecendo as aulas – ora desempenham a função de “região de bastidor”, principalmente para certos grupos de estudantes que as utilizam como locais onde são desenvolvidas as interações e atividades restritas a seus membros. Percebemos que os locais e espaços recebem significações que variam de acordo com a situação e os indivíduos.

Com relação ao problema da violência, observamos que a maioria dos atores em questão não classifica a escola como sendo “violenta”, contudo a sua comunidade ou os bairros que a circundam foram definidos como violentos por grande parte dos professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários. O aumento da violência e as transformações na sociedade como um todo, na opinião de muitos entrevistados, é responsável pelo aumento das ocorrências dentro da instituição. As invasões, furtos e arrombamentos foram mencionados como as principais manifestações violentas ocorridas dentro da escola. Tais ocorrências são, frequentemente, atribuídas às ações de moradores da região.

Os alunos também acreditam que as invasões e depredações são as principais modalidades de violência ocorridas na instituição, porém, ao contrário do que afirmam os professores e funcionários, eles acreditam que são os próprios estudantes os atores dessas manifestações. Como são, na maioria dos casos, moradores desses bairros, eles não possuem a mesma visão pejorativa da “comunidade” onde se localiza a escola, como os professores e funcionários. Também por não compartilharem com as diversas regras do contexto escolar, muitas vezes, não se vêem como “desviantes”, como nos momentos em que estão consumindo drogas.

Diante de todas as considerações, observamos que as interações desenvolvidas no referido contexto foram fundamentais para o surgimento de definições e noções variadas. As significações e interpretações oferecidas demonstraram, assim como defendido pelos pressupostos interacionistas, que as perspectivas emergem e se relacionam diretamente às interações suscitadas nos contextos e situações particulares. Através de um processo constante de atividade, as organizações vão se estabelecendo, se renovando e sendo resignificadas. Neste sentido, os meios sociais representam um vasto processo de formação, sustentação e transformação de objetos e indivíduos. E na medida em que esses sentidos se modificam, o mundo das pessoas também se transforma.

A discussão não se encerra aqui. Essas conclusões suscitam novas questões que têm a intenção de colaborar com o debate dos temas e fenômenos emergentes no contexto escolar. Esperamos que os esforços empreendidos neste trabalho, ao contemplar uma abordagem que se baseia em valores e crenças democráticas – em que os atores podem se expressar e definir livremente seus mundos – possam ampliar a visão sobre as diversas dimensões dos problemas e desenvolver o conhecimento e integração da diversidade presente em toda a sociedade.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2004.

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

\_\_\_\_\_. Uma entrevista com Howard S. Becker. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.3, n. 5, p. 114-136, 1990.

\_\_\_\_\_. **Uma Teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BERGER, Peter L. ; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 26ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1985.

BLUMER, Herbert. A natureza do Interacionismo Simbólico. In: MORTENSEN, David C. **Teoria da Comunicação: textos básicos**. São Paulo: Editora Mosaico, 1980. p.119-138.

\_\_\_\_\_. **Symbolic interactionism: perspective and method**. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall, 1969.

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DENZIN, Norman K. Much ado about Goffman. **The American Sociologist**. v.33, n.2, p. 105-117, jun, 2002.

\_\_\_\_\_. The methodological implications of symbolic interactionism for the study of deviance. **The British Journal of Sociology**. v.25, n.3, p. 269-282, set 1974.

GAIO, André Moysés. Vicarius gangs: jovens comunes convertidos en delincuentes. In: **Fenômenos de delinqüência juvenil: novas formas penais**, 2007, Sevilla. Ponencia apresentada en el congreso internacional fenomenos de delincuencia juvenil. p. 1-8, 2007.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1980.

JOSEPH, Issac. **Erving Goffman e a Microsociologia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

LAPASSADE, Georges. **As Microsociologias**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva e DIAS, Ana Maria Iório. Identidade e estigma no contexto da escola inclusiva: uma leitura a partir de Erving Goffman. In: **28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu: Anped, 2005.

MELTZER, Bernard N. et al. **Symbolic interactionism**: genesis, varieties and criticism. London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul, 1977.

MELTZER, Bernard N. ; REYNOLDS, Larry T. The origins of divergent methodological stances in Symbolic Interactionism. **The Sociological Quarterly**. v.14, p. 189-199, 1973.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRAUSS, Anselm L. **Espelhos e Máscaras**: a busca de identidade. São Paulo: EDUSP, 1999.

STRYKER, Sheldon. Traditional symbolic interactionism, role theory, and structural symbolic interactionism. In: TURNER, Jonathan H (Ed.). **Handbook of sociological theory**. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers, 2002. p. 211-231.

\_\_\_\_\_. Symbolic interactionism: Themes and variations. In: ROSENBERG, M. and TURNER, R. (Eds.). **Social psychology**. New York: Basic Books, 1981.p.3-29.

VELHO, Gilberto. (Org.). **Desvio e Divergência**: uma crítica da patologia social. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2003.

VELHO, Gilberto. Becker, Goffman e a Antropologia no Brasil. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.38, p. 9-17, 2002.

WASELFISZ, Júlio Jacobo ; MACIEL, Maria. **Revertendo violências, semeando futuros**: avaliação de impacto do programa abrindo espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília: UNESCO, 2003.