

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**ENTRE INTERAÇÕES E VIOLÊNCIAS:**

a percepção dos atores sociais a respeito de seu cotidiano escolar

**Fernanda Campos Junqueira**

Juiz de Fora  
2008

**Fernanda Campos Junqueira**

**ENTRE INTERAÇÕES E VIOLÊNCIAS:**

a percepção dos atores sociais a respeito de seu cotidiano escolar

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração Cultura, Poder e Instituições, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. André Moysés Gaio

Juiz de Fora  
2008

**Fernanda Campos Junqueira**

**ENTRE INTERAÇÕES E VIOLÊNCIAS:**

a percepção dos atores sociais a respeito de seu cotidiano escolar

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração Cultura, Poder e Instituições, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais e aprovada pela seguinte banca examinadora:

---

Prof. Dr. André Moysés Gaio (Orientador)  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dr. Gilberto Barbosa Salgado  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dr. Paulo Cesar Pontes Fraga  
Universidade Estadual Santa Cruz

Juiz de Fora  
28/08/2008

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Juiz de Fora, ao Departamento de Ciências Sociais e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela oportunidade de crescimento e amadurecimento intelectual.

Em especial, ao professor André Moysés Gaio, primeiro incentivador e orientador, desde o curso de graduação, a quem devo muito do que sou. Obrigada por toda dedicação e paciência.

Aos professores das disciplinas que cursei: Rubem Barboza Filho, José Alcides Figueiredo Santos, Octávio Andres Ramon Bonet, Jurema Gorski Brites, Marcelo Ayres C. Lima e aos professores Gilberto Barbosa e Jessé José Freire de Souza, pelas sugestões, críticas e orientações à pesquisa durante o processo de qualificação. Todos contribuíram, direta ou indiretamente, com o meu crescimento intelectual e com o desenvolvimento desse trabalho.

Ao Professor Euler David de Siqueira, pela oportunidade de trabalharmos juntos durante um período, pela atenção e solicitude.

Aos professores, corpo técnico-pedagógico, funcionários e alunos da Escola Estadual da Zona Sul, pela receptividade e cooperação durante todo o trabalho de campo. A disponibilidade, contribuição e carinho de todos foram decisivos para a efetivação do presente trabalho.

Aos meus pais, por possibilitarem, de diversas maneiras, a concretização desse objetivo. Sou eternamente grata por tudo que fizeram por mim e por me proporcionarem todas as condições que ajudassem na minha produção. Sei que essa conquista é de todos nós. Amo muito vocês!

À minha irmã Flávia, pela compreensão, carinho, incentivo, apoio e pela paciência durante esse período de “dedicação exclusiva” aos estudos.

Às queridas amigas Roberta e Maria Fernanda, também pela força, incentivo, compreensão e paciência. Vocês também contribuíram, de maneira muito direta, com essa realização.

Ao Rapha, por todo carinho e dedicação. Muito obrigada pela paciência com que aturou todas minhas angústias e nervosismos nesse período e por estar sempre ao meu lado, amável e diligente, me dando forças quando mais precisei.

Aos “antigos” e “novos” amigos que fiz durante o curso. Todos foram sempre muito atenciosos e compreensivos durante essa fase da minha vida. Gostaria de agradecer, em especial às “amigas do mestrado”: Gheysa Gama, Luciana Ferreira da Silva e Priscila Gomes de Azevedo, pelo compartilhamento de experiências, alegrias, dúvidas e angústias em todos os nossos encontros.

Obrigada a todos pelo carinho e atenção com que me acolheram. Finalizo essa fase de minha vida de maneira diferente de quando a iniciei, certa de que todas essas experiências compartilhadas foram fundamentais para meu amadurecimento pessoal e intelectual.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo observar as interações sociais desenvolvidas entre os diversos atores numa instituição escolar estadual localizada no município de Juiz de Fora; analisar o processo de formação de grupos e identidades sociais a partir destas relações e averiguar a existência e as modalidades de expressões violentas e criminosas ocorridas na escola – bem como suas representações –, tendo como base as percepções e proposições dos diversos atores da comunidade educacional, como alunos, professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários. Iluminados pelo Interacionismo Simbólico procuramos evidenciar a maneira pela qual os distintos grupos significam e ressignificam os contextos, os indivíduos e as interações sociais. Compreendemos que o universo escolar se apresenta como um espaço repleto de complexidades que implicam em encontros, desencontros, similaridades, diferenças, identificações e conflitos. As diversidades presentes nesse universo se expressam nas variadas relações e interações desenvolvidas, permitindo que tal contexto esteja em constante construção e transformação, como preconizado pelos pressupostos interacionistas. Buscamos compreender de que forma as identidades são formadas e modificadas a partir dos distintos discursos, situações e espaços. Observamos ainda que a escola, enquanto espaço de convivência, é também palco de expressões violentas, definidas diferentemente por atores distintos, além de ser um ambiente de desencontros significativos entre os grupos que se manifestam em confrontos, estigmatizações e rotulações. Dessa maneira, a instituição escolar foi analisada, considerando toda sua pluralidade, manifesta em questões, fenômenos e problemas emergentes do próprio contexto. Procuramos, com base nas diversas orientações do referencial teórico interacionista, compreender a miríade de questões peculiares ao ambiente educacional procedentes das variadas situações interacionais, respeitando as definições de cada um dos seus interagentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola. Interação Social. Estigmatização. Rotulação. Violência.

## ABSTRACT

This paper aims at observing social interactions developed among the various actors in a state school located in Juiz de Fora; examining the process of formation of social groups and identities from these relationships and verifying the existence and the types of violent and criminal expressions occurring in school - and their representations -, based on the perceptions and propositions of various actors of the education community, such as students, teachers, technical-educational professionals and staff in general. Based on Symbolic Interactionism, our intention is to highlight the way in which the different groups interpret and reinterpret the contexts, individuals and social interactions. We understand the School environment as an area full of complexities involving agreements, disagreements, similarities, differences, identities and conflicts. The diversity present in this universe is expressed in various relationships and interactions developed, allowing such a context to be in constant construction and transformation, which was already assumed by interactionists. The aim was to understand how the identities are formed and modified from separate speeches, situations and spaces. The school was also observed as a social place, and the scene of violent expressions, defined differently by different actors as well as being an environment of significant disagreements between the groups which occur in clashes, stigmatization and labeling. Thus, the school was examined considering all its plurality, manifested in issues, phenomena and problems emerging from the context. The aim was to understand, based on the guidelines of various interactionist theoretical references, the myriad of peculiar issues to the educational environment coming from different interactionist situations, respecting the definitions of each of its interactors.

**KEYWORDS:** School. Social Interaction. Stigmatization. Labeling. Violence.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 O INTERACIONISMO SIMBÓLICO.....</b>	<b>14</b>
1.1 Notas introdutórias acerca do Interacionismo Simbólico.....	14
1.2 A gênese do Interacionismo Simbólico.....	15
1.3 Fundamentos Históricos.....	16
1.4 Pressupostos Básicos.....	17
1.5 Principais autores precursores.....	19
1.5.1 William James.....	19
1.5.2 John Dewey.....	20
1.5.3 James Mark Baldwin.....	22
1.5.4 Charles Horton Cooley.....	22
1.5.5 William Isaac Thomas.....	25
1.5.6 George Herbert Mead.....	26
1.5.7 Herbert Blumer.....	30
1.6 Características gerais dos precursores do Interacionismo.....	34
<b>2 DESENVOLVIMENTOS INTERACIONISTAS POSTERIORES.....</b>	<b>37</b>
2.1 Anselm Strauss.....	37
2.2 Peter L. Berger.....	46
2.3 Howard S. Becker.....	55
2.4 Erving Goffman.....	64
<b>3 O INTERACIONISMO E A INVESTIGAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>75</b>
3.1 Aportes Metodológicos.....	78
3.2 Escolha da Instituição de Ensino para desenvolvimento da pesquisa.....	84
3.3 Apresentando o objeto de estudo: a Escola Estadual da Zona Sul.....	89



<b>4 INTERAÇÕES SOCIAIS E PERCEPÇÕES DESENVOLVIDAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....</b>	<b>93</b>
<b>4.1 Apresentação dos três turnos letivos.....</b>	<b>93</b>
<b>4.2 A ordem social negociada.....</b>	<b>99</b>
<b>4.3 Percepções dos atores acerca dos três turnos escolares.....</b>	<b>105</b>
<b>4.4 Locais e arenas interativas.....</b>	<b>112</b>
<b>4.5 Classificação, rotulação e estigmatização de turmas e alunos "problemas" .....</b>	<b>119</b>
<b>4.6 Formação de grupos e identidades.....</b>	<b>133</b>
<b>5 COTIDIANO ESCOLAR ENTRE VIOLÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>5.1 A definição de um problema: a violência nas escolas.....</b>	<b>143</b>
<b>5.2 Percepções e proposições de professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários acerca da violência no contexto escolar.....</b>	<b>147</b>
<b>5.3 Percepções e proposições dos alunos acerca da violência no contexto escolar.....</b>	<b>163</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>171</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>176</b>

## INTRODUÇÃO

Orientados pela perspectiva teórica interacionista, pretendemos, neste trabalho, observar as interações sociais desenvolvidas entre os diversos atores presentes numa instituição escolar estadual localizada no município de Juiz de Fora; analisar o processo de formação de grupos e identidades sociais a partir destas relações e averiguar a existência e as modalidades de expressões violentas e criminosas ocorridas na escola, bem como suas representações, tendo como base as percepções e proposições dos diversos atores sociais da comunidade escolar, como alunos, professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários.

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. Por integrar matrizes filosóficas, psicológicas e sociológicas, o Interacionismo foi vigorosamente assumido pela Sociologia. 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.

A perspectiva interacionista contrapõe-se a determinadas posições funcionalistas e positivistas, que tendem a retratar a sociedade humana como um objeto independente e como uma forma de influência externa sobre o indivíduo. Tal orientação prima pela unificação entre indivíduo e meio social, tornando falaciosa qualquer separação entre ambos.

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, identidade, comportamentos “padrões” e “desviantes”, dentre outros, revelam suas múltiplas facetas teóricas e metodológicas que permitem sua adequabilidade a contextos variados. 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 diversas relações e interações desenvolvidas em seu meio. Compreendemos que

o contexto 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 atores 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 nas diversas orientações do referencial teórico interacionista compreender a miríade de questões peculiares ao ambiente educacional, emergentes das variadas situações interacionais, respeitando as definições de cada um dos interagentes.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso desenvolvido 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 e à criminalidade que recebeu expressivo destaque na mídia local em razão desses problemas. É importante destacar que, inicialmente, o interesse investigativo centrava-se exclusivamente sobre o tema da violência escolar. A partir da imersão no universo investigado e das constatações preliminares, observamos outras questões, não menos importantes, relacionadas aos diversos processos interacionais e relacionais desenvolvidos na instituição. Tais questões passaram a ser consideradas, principalmente porque foi possível observar que a violência e o crime estavam correlacionados a aspectos contextuais e relacionais.

A metodologia de pesquisa 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.

A disposição dos capítulos procurou apresentar inicialmente os aportes teóricos utilizados, para em seguida apresentar os dados e análises resultantes da investigação. A presente dissertação estrutura-se da forma abaixo descrita.

No primeiro capítulo procuraremos apresentar o Interacionismo Simbólico, destacando suas origens e fundamentos históricos. Em razão das várias nuances e orientações teóricas

peculiares a essa perspectiva, resolvemos expor os pressupostos básicos compartilhados por grande parte dos interacionistas. Logo em seguida, apresentaremos seus principais autores precursores, expondo brevemente seus desenvolvimentos teóricos fundamentais. Dentre os pensadores contemplados estão William James, John Dewey, James Mark Baldwin, Charles Horton Cooley, William Isaac Thomas, George Herbert Mead e Herbert Blumer. Para finalizar o capítulo, destacaremos as características gerais dessas idéias pioneiras que foram fundamentais para os desdobramentos teóricos e metodológicos do Interacionismo nas fases subseqüentes.

No segundo capítulo abordaremos os desenvolvimentos interacionistas posteriores, destacando as idéias e pressupostos teóricos essenciais dos autores Anselm Strauss, Peter L. Berger, Howard S. Becker e Erving Goffman. A escolha dos autores e de suas discussões teóricas se deu com base nas abordagens que mais se aproximavam das questões observadas no contexto escolar. Tais referenciais foram fundamentais para compreensão dos problemas que permeiam todas as discussões presentes no trabalho. Os temas concernentes à interação, identidade, organização grupal, estigmatização, rotulação e construção social do desvio foram enfatizados pela correlação com a pesquisa e por terem sido tão bem trabalhados pelos referidos pesquisadores.

No terceiro capítulo apontaremos de que maneira os referenciais abordados anteriormente serão trabalhados pela pesquisa e apresentaremos os aportes metodológicos utilizados. Ainda neste capítulo exporemos os critérios de seleção e definição da escola investigada e a apresentaremos aos leitores.

O quarto capítulo é destinado à apresentação de parte dos resultados e análises compreendidas pelo trabalho. Este tópico trata, especificamente, das interações sociais e percepções desenvolvidas no ambiente escolar. Primeiro apresentaremos os três turnos letivos e as principais relações e interações observadas em cada horário. Logo depois discutiremos outras questões que nos permitem averiguar a maneira pela qual a organização é significada e resignificada a partir das diversas interações e negociações da ordem social. Na seqüência trataremos das variadas percepções dos atores acerca dos três turnos escolares. Neste momento já será possível vislumbrar alguns dos processos de estigmatização e rotulação presentes no ambiente escolar. O subcapítulo posterior terá como objetivo apresentar os locais e arenas interativas peculiares a cada um dos grupos de atores investigados. Descreveremos ainda os mecanismos de classificação, rotulação e estigmatização de turmas e alunos como "problemas", além de suas conseqüências e o desenvolvimento e formação de grupos e

identidades. Aqui começaremos a entrever a maneira pela qual os “desviantes” são construídos.

O quinto e último capítulo versará acerca do tema da violência na escola e discutirá a maneira como os diferentes atores a conceituam e a definem. Exporemos, de forma breve, as abordagens mais recorrentes da literatura específica a respeito do assunto. Logo depois discorreremos sobre as variadas percepções e proposições de professores, corpo técnico-pedagógico, funcionários e alunos acerca da violência no contexto escolar. Neste momento observaremos as similitudes e diferenças peculiares às percepções de cada um dos grupos a respeito das definições e origens desse problema. É importante ressaltar que a questão da violência também foi contemplada nos capítulos anteriores, na medida em que estavam correlacionadas a outros temas e questões.

Na conclusão, apresentaremos as principais limitações da perspectiva utilizada, bem como da pesquisa desenvolvida e ressaltaremos as idéias principais induzidas a respeito de cada assunto trabalhado.

## **1 O INTERACIONISMO SIMBÓLICO**

### **1.1 Notas introdutórias acerca do Interacionismo Simbólico**

A perspectiva interacionista acredita na 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 diversos 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. A sociedade, neste sentido, seria construída por comportamentos de indivíduos que desempenhariam diversos papéis em seu seio. O princípio fundamental é que os agrupamentos humanos, assim como a sociedade, existem em ação. A vida social se caracterizaria por um processo dinâmico, que é criado e recriado a todo instante. Como uma teia, a sociedade se formaria a partir dos processos interativos emergentes das ações dos diversos atores sociais. A sociedade cria os indivíduos, assim como os indivíduos, reciprocamente, criam a sociedade.

As concepções básicas do Interacionismo Simbólico afirmam que a realidade só pode ser sentida, conhecida e entendida como uma produção social. Assim, os significados dos objetos surgiriam dos comportamentos das pessoas diretamente envolvidas num contexto interacional. Os seres humanos interagiriam uns com os outros, colocando seus pontos de vista e se apropriando das perspectivas dos outros neste processo de significação do mundo (DENZIN, 1974, p. 269).

A perspectiva interacionista, embora compartilhe algumas pressuposições básicas, não representa uma orientação homogênea e única. Dentro dessa linha teórica, é possível vislumbrar algumas teorias e escolas de pensamento que dão origem a abordagens conceituais e metodológicas diferenciadas. De acordo com Bernard Meltzer, John Petras e Larry Reynolds (1977), as Escolas de Chicago e de Iowa elaboraram as orientações mais determinantes para o desenvolvimento das duas principais abordagens do Interacionismo: a abordagem dramatúrgica e a Etnometodologia. Berenice Fisher e Anselm Strauss (1980, p. 507) acreditam que as tradições interacionistas se fundamentaram em perspectivas distintas dentro da própria Escola de Chicago, sendo representadas principalmente pelos autores George Herbert Mead de um lado e Robert Ezra Park e William Isaac Thomas de outro. Em razão dessas orientações diferenciadas, não se pode compreender a história ou a abordagem contemporânea do Interacionismo sem examinar de perto seus fundadores. As origens dessa tradição influenciaram profundamente a teorização e a metodologia de seus pesquisadores contemporâneos, afetando também as virtudes e fraquezas do desenvolvimento teórico de cada um deles. É importante destacar que a continuidade dessa perspectiva é marcada não só por diferenças e contradições em seu seio, mas também pela maneira como tais idéias foram aceitas e incorporadas por seus sucessores na elaboração de suas próprias abordagens.

## **1.2 A gênese do Interacionismo Simbólico**

O Interacionismo Simbólico é uma das principais correntes da teoria social do século XX. Suas bases filosóficas derivaram-se de variadas fontes de autores como Edmund Husserl, Martin Heidegger e Jean-Paul Sartre. A ênfase no aspecto interacional dos indivíduos, entretanto, teve como referência inicial os trabalhos de Max Weber e do autor George Simmel. As teorias da ação racional, desenvolvidas por Weber, enfatizavam os componentes ativos do comportamento humano em contraposição à perspectiva estruturalista durkheimiana acerca das restrições impostas pela estrutura social à ação comportamental. George Simmel também exerceu grande influência, especialmente na formação dos pensamentos dos principais autores da Escola de Chicago, ao refletir sobre a noção de sociabilidade que se desenvolveria através dos processos intersubjetivos entre indivíduos. O conceito de interação desenvolvido posteriormente pelo autor serviu de alicerce para os desenvolvimentos

interacionistas e foi fundamental para realização de estudos micro-temáticos (SALGADO, 2006, p. 2, 3).

As origens das reflexões interacionistas ligaram-se ao pensamento filosófico-sociológico alemão, principalmente por intermédio de Simmel e ao pragmatismo norte-americano propriamente dito com as obras e a atuação de autores como William James e John Dewey (VELHO, 2005, p.11). Como afirmado anteriormente, trata-se de uma corrente de pensamento não muito homogênea, mas que lida, permanentemente, com uma problemática multidisciplinar.

A expressão “Interacionismo Simbólico” foi cunhada por Herbert Blumer, em 1937, embora já tivesse suas raízes discutidas por autores anteriores. George Herbert Mead, professor de Blumer na Escola de Chicago, tem sido referenciado como o principal autor desta perspectiva. Mead elaborou um programa de conhecimento científico que possibilitou o surgimento de uma nova perspectiva em Psicologia Social. Transitava entre a Filosofia e a Ciência e entre Sociologia e Psicologia, procurando aproximar os sistemas de pensamento que, tradicionalmente, mantinham-se separados, como possuidores de distintos objetos de análise. O autor se opunha à dicotomia existente entre as noções de sociedade e indivíduo, apontando para a convergência entre esses dois elementos que aconteceria dentro do processo comunicativo.

### **1.3 Fundamentos Históricos**

A tradição interacionista possui alguns pontos em comum com as bases mais antigas da Sociologia Americana. Foram ambas, em proporções diferenciadas, produto do intenso interesse pela reforma social e recorreram, em maior ou menor proporção, à teoria evolucionista do século XIX. O destaque da Sociologia de Chicago advém, em grande parte, da ênfase na resposta criativa à mudança presente nos trabalhos de W. I. Thomas, George H. Mead e Robert. E. Park, ainda que de maneiras diferenciadas (FISHER e STRAUSS, 1980, p. 601).

Para uma melhor compreensão a respeito de como tais autores estabeleceram suas relações com o reformismo social, é necessário relembrar o período e contexto histórico em que viveram e desenvolveram suas perspectivas. Num mundo caracterizado pela imigração maciça, pela migração interna e pela urbanização e industrialização crescentes, o cenário que



se apresentava para desenvolvimento de estudos sociológicos era totalmente novo. No início do século XX, as condições para construção de um Estado-nação adequado para tal realidade não eram muito boas e havia pouca precedência de uma unidade nacional estabelecida através de meios democráticos. O grande fluxo de camponeses para os Estados Unidos provocava um aumento populacional no seio das cidades e gerava muitos receios em toda população americana. A idéia de que os intelectuais deveriam direcionar seus estudos para desenvolvimento de uma política nacional encontrou grande aceitação. O surgimento das universidades americanas reforçava a perspectiva de uma influência intelectual que ofereceria análises e soluções dos problemas existentes (FISHER e STRAUSS, 1980, p. 603).

Neste contexto foi criada a Universidade de Chicago que, posteriormente, ficou marcada por inaugurar uma reflexão inédita, ao tomar a cidade como seu objeto privilegiado de investigação – o que renderia à Escola os créditos da criação da Sociologia Urbana como disciplina especializada (FREITAS, 2004, p.24). Como afirmado anteriormente, tendo como base algumas das idéias de George Simmel, a Escola de Chicago se preocupou em estudar as conseqüências oriundas da industrialização, da segregação das instituições, da fragmentação de valores, da relativização dos “mores” que, transportados do mundo rural para o meio urbano, se separaram e se modificaram. Tratava-se de um momento característico de grande crescimento econômico e populacional das cidades e, em especial, da cidade de Chicago que ficou marcada por altas taxas de criminalidade e delinqüência e pelos mais diversos problemas sociais.

#### **1.4 Pressupostos Básicos**

Um ponto fundamental do Interacionismo Simbólico é que o estudo da ação social se refere às interações entre os indivíduos, que são considerados sujeitos ativos, atuando dentro de redes e grupos sociais, num processo contínuo de mudança e reinvenção social. Dessa forma, tal perspectiva apresenta-se como um modelo alternativo àqueles pressupostos teóricos mais estáticos nos quais os indivíduos desempenham papéis pré-definidos dentro de uma estrutura social abrangente, no entanto tal afirmativa não quer dizer que todas as linhas teóricas que compõem o Interacionismo desconsiderem todo e qualquer aspecto analítico estrutural. Na verdade, tal perspectiva admite a possibilidade de haver uma correlação entre os

componentes estruturais e individuais, excluindo a existência de uma dicotomia rígida entre ambos.

Outro pressuposto básico que vigora desde as origens do Interacionismo diz respeito à idéia de que indivíduo e sociedade são unidades inseparáveis e não podem ser analisadas de maneiras distintas. Tal premissa apóia-se na relação interdependente e contínua entre esses dois elementos. A sociedade é entendida em termos de uma construção de diversos indivíduos e o indivíduo é compreendido a partir da sociedade ou comunidade de que participa.

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).

Os seres humanos, dentro dessa perspectiva, são definidos, então, como seres auto-reflexivos. Isso significa dizer que os indivíduos são seres compostos por selves<sup>1</sup>, que direcionam seus comportamentos na sociedade. Tais comportamentos não são gerados nem exclusivamente por forças interiores – como instintos e necessidades – nem somente por forças externas – socialmente impostas – mas implicam numa inter-relação entre ambos os fatores a partir de uma interpretação reflexiva acerca de tal interação.

Algumas das premissas básicas mais importantes do Interacionismo Simbólico tradicional foram elaboradas por Herbert Blumer, aluno fiel e seguidor dos pressupostos teóricos elaborados anteriormente por Mead. Suas principais considerações são expressas em três afirmações basilares do Interacionismo: os seres humanos atuam com relação a todas as coisas com base no sentido ou significado que elas têm para ele; tais significados são produtos da interação social desenvolvida na sociedade e, por fim, estes significados são manipulados e modificados através de um processo interpretativo, que é utilizado por cada indivíduo no trato com as coisas que ele encontra (MELTZER et al., 1977, p. 01). Por essa razão, o Interacionismo aloca uma importância fundamental ao sentido que as coisas têm para o comportamento humano. Esse sentido, ao invés de ser percebido como algo intrínseco ao ser, é concebido como emergente do processo interacional.

---

<sup>1</sup> Selves é o plural da palavra self, em inglês. Discutiremos as definições desse conceito um pouco mais à frente.

## 1.5 Principais autores precursores

Diante de tais idéias elementares e gerais acerca do Interacionismo, faz-se necessária a discussão das diversas perspectivas, desenvolvidas particularmente por cada um de seus autores. Entre seus principais precursores estão os filósofos William James e John Dewey, o psicólogo James Mark Baldwin, os sociólogos Charles Horton Cooley e William Isaac Thomas e os autores George Herbert Mead e Herbert Blumer – freqüentemente referenciados como os principais fundadores do Interacionismo Simbólico.

A tradição interacionista tem continuidade na geração posterior à Segunda Guerra Mundial, por meio de autores como Anselm Strauss, Peter Berger, Howard S. Becker e Erving Goffman, cujas obras se destacam por sua repercussão interdisciplinar. Os desenvolvimentos mais recentes desta perspectiva têm recebido bastante destaque nas obras do autor norte-americano Norman K. Denzin.

As diversas perspectivas teóricas e metodológicas de cada autor serão discutidas brevemente, de maneira separada, para melhor compreensão das nuances presentes na formação do Interacionismo Simbólico.

### 1.5.1 William James

O autor foi um dos personagens mais importantes para o desenvolvimento da Psicologia Social americana. Três de seus conceitos foram especialmente relevantes para os subseqüentes desdobramentos do Interacionismo Simbólico: o conceito de hábito – posteriormente popularizado pelo pensador John Dewey; o conceito de instinto, que se transformou na controvérsia central entre as teorias sociológicas da motivação e o conceito de self, que se tornou o ponto focal da maioria dos trabalhos interacionistas (MELTZER et al., 1977, p.3).

De acordo com William James, qualquer análise do conceito de instinto deve estar relacionada ao conceito de hábito ou, mais precisamente, qualquer tentativa de compreensão do instinto deve levar em consideração suas modificações geradas pelos hábitos aprendidos socialmente. Estes se formam a partir de experiências passadas e têm como função inibir e

direcionar as manifestações instintivas, a partir do que ele chamou de “lei de inibição pelo hábito.”

A conceituação do self social nos seres humanos também representou uma grande sofisticação no entendimento da relação entre indivíduo e grupo social, que são considerados a partir de uma natureza interativa. De acordo com James, o self pode ser definido como tudo aquilo que pertence ao indivíduo, ou tudo aquilo que ele pode denominar como sendo característica sua. Dentro dessa definição geral, o autor listou quatro tipos separados de selves humanos, que podem ser categorizados como self material, self social, self espiritual e puro ego. O self social seria derivado da interação humana, da definição do indivíduo a partir de outras pessoas. Por essa razão, o indivíduo poderia possuir diversos selves sociais, ou diversas imagens de si mesmo, oriundas das interações que ele estabelece com as outras pessoas (STRYKER, 2002, p.214).

Enquanto filósofo pragmatista, William James acreditava na potencialidade humana consciente, ativa e criativa que possibilitaria o controle pelos indivíduos de suas próprias vidas, no entanto sua abordagem assegura que todo tipo de comportamento humano sofre interferências dos constrangimentos sociais. Sua abordagem filosófica afirmava que as potencialidades individuais só podem ser vivenciadas dentro de um contexto ambiental, a partir da interação entre o indivíduo e seu meio (MELTZER et al., 1977, p.7). Destarte, o pragmatismo, especialmente manifestado na psicologia de William James proporcionou a base para construção da imagem humana que convergiu com o desenvolvimento da perspectiva interacionista.

### **1.5.2 John Dewey**

O filósofo John Dewey foi membro da Escola de Chicago e grande amigo de Mead. Seus trabalhos dentro da Filosofia, Psicologia e Sociologia podem ser sistematizados e relacionados à tradicional Sociologia Americana. Amparado na perspectiva pragmática dos trabalhos de William James, procurou propor soluções para problemas cotidianos, procurando inter-relacionar os sistemas filosóficos à realidade social. Assim como William James, ele acreditava que a sociedade humana não se restringe à criatividade individual, mas se desenvolve em processos interacionais que a definem como tal.

De acordo com o autor, os seres humanos, seus contextos e pensamentos são partes inter-relacionadas de um todo. Seu conceito mais básico é a noção de hábito, desenvolvida na relação entre indivíduo e grupo social. Preliminarmente, o hábito é definido por Dewey como uma forma de sucessivas associações em que um elemento se liga ao próximo e assim por diante. Posteriormente ele afirma que a essência do hábito reside não na repetição, mas na predisposição às formas ou modos de respostas, elaboradas socialmente (MELTZER et al., 1977, p.17).

A característica mais notável da mudança de definição do hábito é o acréscimo da atenção dada ao papel dos elementos sociais no comportamento. A partir dessa modificação na noção de hábito, Dewey começa a demonstrar um interesse especial sobre o papel da interação como elemento fundamental para o entendimento do comportamento humano e social.

Para Dewey, a organização da personalidade é, em grande parte, uma questão do hábito, assim como a organização social é também assunto do hábito coletivo ou do costume. A íntima relação do costume com o hábito significa que há uma significativa interação entre o indivíduo e a sociedade. O hábito seria reflexo da ordem social e um pré-requisito para o desenvolvimento dos pensamentos. Estes seriam elementos instrumentais que possibilitariam o indivíduo se adaptar ao seu ambiente (STRYKER, 2003, p.11). A relação indivíduo e meio social torna-se manifesta na interação entre mente e ambiente, possibilitando que as atividades sejam consideradas em termos da natureza dessa integração. Os indivíduos definem seus objetivos, ensaiam suas ações no plano mental e se orientam, levando em consideração aquelas que possibilitam uma melhor adaptação ao meio.

A linguagem é um outro elemento fundamental na obra de Dewey. Para o autor, assim como para Mead, ela é o elemento que diferencia os seres humanos dos outros animais. A linguagem possibilitou que os indivíduos vivenciassem uma existência repleta de significados, situando seus pensamentos, sentimentos e crenças adquiridos no contexto social dentro dos próprios selves. O desenvolvimento da mente e do pensamento só são possíveis através do processo comunicativo.

Outra importante questão a respeito das abordagens de Dewey relaciona-se à sua noção de sociedade. Em oposição à idéia de uma sociedade monoestrutural, Dewey revela sua proximidade com Charles Horton Cooley, ao afirmar que ela é construída a partir de muitas associações que não se resumem a uma simples soma ou organização.

Sociedade [...] são muitas associações e não uma única organização. Sociedade significa associação; essa formação coletiva de ações conjuntas é a melhor realização de qualquer tipo de experiência que está sendo ampliada e confirmada pelos seres humanos (DEWEY, 1920, p. 205 apud MELTZER et al., 1977, p.21, minha tradução).

### **1.5.3 James Mark Baldwin**

O psicólogo James Mark Baldwin, ao modificar o conceito de self, inicialmente elaborado por William James, contribuiu muito para os desdobramentos das diversas teorias interacionistas. Em sua discussão, o self social não seria um simples segmento de um self maior, como acreditava William James. Para Baldwin, o self social seria uma parte não diferenciada desse self maior, já que todos os selves seriam produtos dos relacionamentos e interações desenvolvidas entre as diversas pessoas (MELTZER et al., 1977, p.12).

Em seu estudo a respeito da formação do self nas crianças, Baldwin enfatizou a relação entre os aspectos objetivos (sociais) e subjetivos (individuais) e a interação entre sociedade e mente. Consubstanciado nesta relação, propôs três processos para desenvolvimento do self: o primeiro estágio refere-se ao nível de desenvolvimento de consciência acerca das outras pessoas; quando a criança consegue se distinguir de outras pessoas e objetos. A segunda fase relaciona-se ao desenvolvimento de sua própria consciência. É nesta etapa que a criança começa a imitar os outros indivíduos, associando sentimentos a tais imitações. E, por fim, a terceira fase, em que a criança exterioriza seus sentimentos e interpretações subjetivas com relação às outras pessoas. Esta última etapa, de acordo com Baldwin, representa uma forma elementar de empatia da criança relacionada aos outros indivíduos e fornece, para os estudos de Charles Horton Cooley, a base sobre a qual o autor vai desenvolver o método de “introspecção simpatética” (STRYKER, 2002, p.214).

### **1.5.4 Charles Horton Cooley**

O sociólogo Charles Horton Cooley, embora tenha desenvolvido sua carreira acadêmica na Universidade de Michigan, pode ser considerado um membro da Escola de Chicago, por ter estudado e sofrido influência direta dos pensamentos de John Dewey.

Atualmente, o autor é muito lembrado por suas idéias relacionadas aos conceitos de “looking-glass self” e de “grupos primários”; porém, para Meltzer et al. (1977, p.8), sua maior contribuição está relacionada à teoria da natureza mental da sociedade.

Cooley, em sua abordagem sociológica, destacou o conceito de grupo, enfatizando o papel das entidades sociais na formação da base motivacional do comportamento humano. Para o autor, as pessoas seriam capazes de se relacionar umas com as outras, não baseadas em características objetivas, mas por meio de impressões – ou idéias pessoais – que elas criam a respeito de outros indivíduos, a partir de suas interações. Os seres humanos criariam idéias pessoais para cada indivíduo conhecido e idéias mais gerais para pessoas de diferentes categorias, tomadas como coletividade.

A idéia pessoal seria uma forma de construção de significados, um conjunto de atribuições imaginadas, que seriam projetadas em cada uma das pessoas conhecidas, como se fossem interpretações de suas reais personalidades. Cooley afirmava que, somente criando essas duplicatas de pessoas reais em nossas mentes, poderíamos nos empenhar nas diversas interações existentes. A idéia pessoal seria utilizada individualmente como forma de prever o próprio comportamento e as atitudes de outras pessoas. A idéia pessoal, dessa forma, torna-se a pessoa real. É só nela que um homem existiria para outro, e atuaria diretamente sobre sua mente. Assim, a sociedade só seria possível a partir da associação entre idéias pessoais (STRYKER, 2002, p.215). Para Cooley:

As pessoas e a sociedade devem ser estudadas principalmente na imaginação. É verdade, *prima facie*, que a melhor maneira de observar as coisas é fazendo-a de forma mais direta, e não vejo como nós podemos conhecer as pessoas mais diretamente exceto no plano imaginativo e nas idéias (COOLEY, 1909, p.23 apud MELTZER et al., 1977, p.13, minha tradução).

A sociedade, para Cooley, se construiria a partir de um processo interativo entre indivíduo e organização social. Ela existiria na mente dos indivíduos – que constituiriam uma unidade social – e isso tornaria a sociedade real para seus membros. Sociedade e indivíduos não denotariam fenômenos separáveis, mas seriam aspectos coletivos e distributivos de uma mesma coisa.

Para melhor entendimento dos comportamentos humanos em sociedade, Cooley propõe uma inovação metodológica que ficou bastante conhecida como “introspecção simpatética”. Tal método de investigação da conduta humana pretende explorar o significado das interpretações de seus estudados, convidando o investigador a se colocar no lugar do

outro. Ele não se fixa na mera observação de comportamentos exteriorizados, todavia permite que o investigador imagine-se engajado na conduta do outro (STRYKER, 2002, p.215).

O conceito de grupo primário, outra importante definição elaborada por Cooley, é fundamental para a compreensão do processo de socialização. Segundo o autor:

Por grupos primários, quero dizer aqueles grupos caracterizados pela íntima relação face-a-face de associação e de cooperação. Eles são primários em vários sentidos, mas principalmente porque são fundamentais na formação da natureza social e dos ideais do indivíduo (COOLEY, 1909, p.23 apud MELTZER et al., 1977, p.10, minha tradução).

Os grupos primários seriam caracterizados pela associação íntima, pela relação face-a-face e pelo processo cooperativo. O resultado dessa associação elementar seria o sentimento de pertencimento a alguma comunidade, denominado por Cooley de “nós”.

Seu conceito de natureza humana consubstancia-se na idéia de natureza grupal, sendo sujeita a forças socializantes; ou seja, para Cooley, a natureza humana só poderia se desenvolver dentro dos grupos primários. Esta natureza se caracterizaria não somente pela aquisição de padrões éticos e normativos, mas, principalmente, pelo desenvolvimento de um senso de si mesmo que reflete as definições de sociedade interpretadas pelo grupo primário. (MELTZER et al. , 1977, p.11).

O terceiro conceito de Cooley, ou as idéias relacionadas à noção de “looking-glass self” são pautadas em sua teoria do self, que teve como referência os escritos do autor James Mark Baldwin. Para Cooley, uma marca distintiva do processo de formação das crianças, diz respeito a sua capacidade de aprendizagem social. As experiências sociais, mediadas pelo grupo primário, educariam as crianças dentro de padrões morais e ofereceriam uma direção particular para o desenvolvimento de seu self. Este, segundo sua perspectiva, estaria, inextrincavelmente, ligado às definições de outras pessoas desenvolvidas no processo interativo. O “looking-glass self” ou “o si mesmo refletido no espelho do olhar de outrem”, é o processo pelo qual a pessoa se imagina nas definições de outros indivíduos, ou seja, as percepções e julgamentos com relação a ela.

Esse conceito, junto de suas construções acerca da natureza humana e dos grupos primários, forma uma tríade relação basilar nos trabalhos de Cooley, principalmente porque os valores, padrões de comportamentos e expectativas ditadas socialmente seriam moderados dentro dos grupos primários. Tais grupos ofereceriam às crianças um sentimento de pertencimento social, controle do ambiente e uma identidade individual. E esta surgiria através da consciência que a criança tem das imagens que os outros indivíduos possuem dela.



Neste processo de formação da criança, os grupos primários seriam aqueles que desempenhariam maior papel no desenvolvimento da inteligência e de um senso de moralidade.

Com base nesses estudos acerca do desenvolvimento infantil, Cooley propõe uma afirmativa que seria fundamental para os posteriores trabalhos de Mead. Para o autor, a criança desenvolve, primeiramente, a consciência de outros selves, antes de desenvolver uma consciência de si mesmo. Essa sua concepção de self, junto dos outros conceitos desenvolvidos, corrobora com um aspecto central do Interacionismo Simbólico: não há indivíduo fora da ordem social. A personalidade individual é fruto do desenvolvimento da vida social e do processo comunicacional entre diversas pessoas que compõem a sociedade.

### **1.5.5 William Isaac Thomas**

Os trabalhos de William Isaac Thomas ficaram muito conhecidos por sua teoria da motivação e por seu conceito acerca da “definição da situação”. Em toda sua carreira acadêmica, seus estudos enfatizaram a importância da influência situacional sobre o comportamento humano, assim como os efeitos da desorganização e transformação social sobre a personalidade adulta. Thomas ofereceu uma contribuição bastante peculiar ao desenvolvimento do Interacionismo Simbólico, estendendo a teoria da personalidade para além dos estudos desenvolvidos somente com crianças, pesquisando também adultos. Essa foi a principal diferença existente entre os trabalhos de Cooley e Thomas.

Enquanto Cooley focou seu interesse na gênese do self entre as crianças e no papel da sociedade nesse desenvolvimento, Thomas interessou-se pelo efeito da mudança e da desorganização social sobre a personalidade adulta. No estudo acerca do desenvolvimento da personalidade de indivíduos adultos, Thomas afirma que as características consideradas “inatas” seriam menos importantes para os adultos, se comparadas com as crianças. Isso quer dizer que os impulsos que desempenham um importante papel na vida das crianças são modificados socialmente e os fatores sociais passam a ocupar um lugar central para o entendimento do comportamento humano. A direção de seus trabalhos, assim como de outros interacionistas, indica a inclusão do processo interativo nas explicações acerca dos seres humanos e seus comportamentos. Os fundamentos de sua teoria consubstanciam-se na

premissa de uma essencial relação entre indivíduo e sociedade (MELTZER et al., 1977, p. 28).

A noção acerca da “definição da situação” de Thomas refere-se a um esforço individual de definição e escolha dos padrões comportamentais e suas possíveis conseqüências. Essa deliberação prévia é responsável pela determinação de algumas formas comportamentais. Os fatos seriam formas de interpretações através das quais as pessoas definem as situações. E para capturar as definições de situações dos indivíduos, Thomas propõe a observação de documentos pessoais, abordando métodos como estudos de caso, histórias de vida, autobiografias, entre outros. Tais métodos de investigação possibilitariam o conhecimento dos significados de cada situação a partir do ponto de vista do próprio pesquisado. Dessa forma, seria possível conhecer as principais variáveis que afetariam o comportamento dos indivíduos (STRYKER, 2002, p.215).

### **1.5.6 George Herbert Mead**

George Herbert Mead é, certamente, o autor mais conhecido dentro do Interacionismo Simbólico. Ao elaborar um programa para a produção de um conhecimento científico que possibilitasse o surgimento de uma nova perspectiva em psicologia social, o autor utilizou diversas reflexões filosóficas, aproximando sistemas de pensamento que, tradicionalmente, mantinham-se separados com distintos objetos de análise.

Mead desenvolveu múltiplos conceitos a fim de assegurar uma melhor compreensão acerca da relação entre o indivíduo e a sociedade. Sua principal contribuição teórica diz respeito ao desenvolvimento do self, em que o autor destaca a importância da interação social, da linguagem e dos objetos físicos como elementos que permeiam todo processo de formação humana e de construção das identidades sociais.

De uma maneira geral, as principais facetas de seu trabalho se concentram em estudos sobre a mente, o self e a sociedade. Para o autor, a distinção elaborada por outros teóricos entre mente e corpo era equivocada; portanto, era necessário descobrir um modo de derivar a mente a partir do corpo, oferecendo-lhe um lugar mais proeminente (SKIDMORE, 1976, p. 281).

Seus primeiros trabalhos referem-se à importância dos jogos infantis e da atividade espontânea como bases para o desenvolvimento da criança, a partir de sua relação com o

outro. Através dos jogos, a criança internalizaria os papéis sociais e organizaria suas experiências numa seqüência temporal. Dessa maneira, tais jogos lhes possibilitariam uma forma de organização do mundo que mediará a formação de seu self.

É importante destacar que, para o autor, o desenvolvimento do self na criança possuiria dois estágios. O primeiro estágio representaria o brincar (play), caracterizado pela espontaneidade e pela não determinação das atividades. A segunda fase seria caracterizada pelo jogo com regras (game) e com a determinação de atitudes. No primeiro processo (play), a criança brinca de qualquer coisa, sem se preocupar com os fins e meios de sua atividade, podendo alterar rapidamente seus papéis, não se incomodando em corresponder à atividade com seu meio. O self se constituiria pela organização de atitudes particulares dos outros indivíduos em sua própria atuação. Assim, a criança se apropria do outro através de suas próprias atitudes, não entrando em contato com o outro social, generalizado.

No segundo estágio (game), as regras determinariam os padrões de comportamento dos integrantes da interação. A regra internalizada faria com que a criança determinasse a sua ação, possibilitando que todos os participantes atinjam seus objetivos em conjunto e não mais individualmente. Esta fase traz grandes mudanças no modo como as crianças concretizam suas experiências, já que começam a desempenhar papéis mais fixos, determinados pela regra social. O self, incorporado individualmente, assumiria a atitude generalizada de um membro de um dado grupo (MELTZER et al., 1977, p.40).

Skidmore afirma que “Quanto mais profundamente se aceita a definição de self como derivada do ponto de vista dos outros, mais o papel é assumido como sendo a própria pessoa e não simplesmente representado” (SKIDMORE, 1976, p.292). Neste sentido, fica clara a preponderância do grupo para que a criança desenvolva um modo abstraído de desenvolvimento do self, a partir do ponto de vista exterior e generalizado.

A concepção que Mead tem do self está intimamente correlacionada ao processo de socialização. O indivíduo socializado, integrado à realidade social, possui um self, cuja manifestação se dá na afirmação de si ou na identificação do sujeito com o contexto coletivo. O self, desse modo, assegura a incorporação das atitudes sociais, o que possibilita a socialização do indivíduo e a constituição da sociedade.

O self, segundo o autor, seria constituído por dois componentes indissociáveis: o "eu" e o "mim". O “eu” indica o aspecto do self que representa nossas individualidades. É o reconhecimento de que estamos nos comportando de uma determinada maneira em uma dada ocasião (SKIDMORE, 1976, p. 287). Trata-se da reação do sujeito às ações da sociedade. O “eu” é o iniciador da ação; representa as atitudes criadas pelo indivíduo diante das reações

sociais formalizadas. É a subjetividade em ação; é emergência da espontaneidade, do que não estava anteriormente presente na experiência individual. O “eu” representa a fase do self que exterioriza e reage às atitudes dos outros. Para Mead:

“Eu” ou o Ego é idêntico aos processos analíticos e sintéticos de cognição, que, em situações conflitantes, reconstroem-se fora dos “protoplasmáticos” estados de consciência, tanto no self empírico (o “me”) quanto no mundo dos objetos. O mundo objetivo é um construto mental definido em função das necessidades do “eu” ou do Ego. É uma resposta do homem ao seu próprio falar. Para mim não é uma rápida formação, projetada e ejetada para os corpos de outras pessoas, oferecendo-lhes o sopro da vida humana. É sim uma importação do domínio dos objetos sociais em amorfo, de um campo não-organizado, daquilo que chamamos de experiência interior. Através da organização destes objetos, o self é organizado e colocado sob o controle do indivíduo, sob a forma da chamada auto-consciência (MEAD, 1912, p. 405 apud MELTZER et al., 1977, p. 41, minha tradução).

O "mim" consiste na “reprodução” de comportamentos socialmente construídos, organizados e internalizados no processo de socialização. É a presença do outro na consciência do indivíduo, já que, para se conhecer, é preciso que se perceba a existência do outro em si. O mim seria o outro incorporado. Representa o conjunto organizado de atitudes e definições dentro do grupo, portanto, o self envolve a consciência de si a partir do reconhecimento do outro; não resulta de uma experiência individualizada, mas de uma vivência coletiva (STRYKER, 2002, p.216).

Enquanto o "eu" expressa a inventividade, a originalidade e a criatividade, o "mim" exprime a convencionalidade, a tradição e a acomodação. Num processo interativo entre o eu e o mim, o self é construído em ação.

O conceito de “outro generalizado” na obra de Mead também é um elemento fundamental de sua teoria acerca do self. Ele representaria a comunidade ou grupo social organizado que proporciona ao indivíduo sua unidade. Seria a internalização da sociedade, que se torna presente de maneira mais ampla na consciência do indivíduo. Somente através da adoção das atitudes gerais de todos os outros envolvidos nos processos sociais de sua comunidade é que esse indivíduo poderá desenvolver um self completo.

A idéia de “outro generalizado” se desenvolve com base no reconhecimento do ponto de vista de um outro indivíduo a partir do qual seu self é visto objetivamente. O outro é o elemento básico pelo qual se reconstroem as avaliações do desempenho do self, possibilitando a produção e/ou manutenção da identidade. Através do pensamento abstrato, o indivíduo assume para si a atitude do outro generalizado, sem referência à expressão que esse outro

generalizado possa assumir para qualquer outro indivíduo particular. A atitude do outro generalizado é a atitude de toda a comunidade. Assim, na medida em que cada um adota o ponto de vista comum que esse termo expressa, a sociedade se torna possível (SKIDMORE, 1976, p. 289).

A sociedade é vista por Mead como emergente dos processos interacionais. O princípio fundamental de sua teoria da sociedade é que a interação implica, necessariamente, em comunicação. Neste espaço de construção social, a linguagem e os gestos criam um campo comunicacional que possibilita ao sujeito interagir, viver em sociedade e, assim, formar sua consciência. Dessa maneira, a comunicação entre sujeitos não acontece numa esfera mental, mas nessa esfera de comunicação, oriunda dos processos sociais em que os sujeitos vivem (SKIDMORE, 1976, p. 294).

Mente, self e sociedade seriam processos emergentes concomitantes na dinâmica social; “[...] enquanto a sociedade é um pré-requisito para desenvolvimento dos selves com poderes mentais, os mesmos indivíduos com esses selves e poderes são a explicação para a sociedade” (SKIDMORE, 1976, p. 294). Tal princípio é encarado de maneira dualista por muitos autores não interacionistas; no entanto, entre os interacionistas, a verdade da idéia como um todo supera tal preconceito. A intenção não é construir um quadro que desvende a gênese da sociedade, mas descrever o seu processo implícito. A base da relação entre indivíduo e sociedade consubstancia-se na idéia de dependência mútua, que está implícita no ato social. A influência do ambiente sobre o senso das condições significativas que direcionam o ato depende da seletividade do organismo. A condição íntima estende-se para o mundo social, onde começa a se manifestar como comportamento social. E o ato – como unidade fundamental do comportamento social – não é inerente à ação em si, mas é governado pelas respostas de outros indivíduos envolvidos na interação (MELTZER et al., 1977).

Outro aspecto importante dentro dos desenvolvimentos teóricos de Mead diz respeito à sua definição de instituição – fundamental para o entendimento desse trabalho. O autor define instituição como todo ajustamento de condutas que objetivam a um propósito comum e permanecem estáveis durante algum tempo. As instituições, na sua concepção, não seriam coisas, mas permanentes qualidades específicas da interação.

Para Mead, as relações sociais seriam mutuamente sustentadoras e aditivas, porque são organizadas em torno de interesses que todos compartilham. Neste sentido, “A instituição educacional não envolve todos os limites de uma sala de aula, mas uma variedade de linhas de ação com um propósito arraigado” (SKIDMORE, 1976, p. 295). Isso implica em assumir

variados papéis no sistema, de maneira tal que cada um possa observar os ajustamentos mútuos dentro de uma organização cujos objetivos gerais são compartilhados.

Mead afirma que as instituições se modificam de acordo com as definições mutáveis de situações; destarte, ele as caracteriza como flexivas e modificáveis – embora sejam, geralmente, consideradas rígidas e inflexíveis –, principalmente em razão de sua capacidade de transformação diante de novos problemas e definições.

Mead desenvolveu múltiplos conceitos para melhor compreender a relação entre indivíduo e sociedade. Sua teoria envolvendo a compreensão do processo de interação social, da importância da linguagem e dos objetos do mundo material tornaram-se elementos centrais no processo de entendimento da formação do self e da construção das identidades sociais, desenvolvidas posteriormente.

De maneira geral, as concepções teóricas de Mead contribuíram, expressivamente, para os diversos desdobramentos das orientações interacionistas desenvolvidas mais tarde. Sua grande contribuição relaciona-se ao reconhecimento da importância da individualidade dentro de um quadro de delimitações impostas socialmente. Dessa forma, o indivíduo é considerado um ser determinado pelo meio, ao mesmo tempo em que determina suas experiências vividas.

### **1.5.7 Herbert Blumer**

Herbert Blumer foi aluno de Mead na Universidade de Chicago. Blumer é considerado o principal herdeiro e propagador das idéias interacionistas. As três premissas elaboradas pelo autor para caracterizar o Interacionismo Simbólico foram essenciais para a fundamentação básica e divulgação desta perspectiva teórica. O primeiro pressuposto estabelece que os seres humanos agem em relação ao mundo com base nos significados que tais coisas têm para ele. A segunda premissa afirma que tais significados são produtos da interação social na sociedade humana. E a terceira premissa considera que tais significados são modificados e manipulados através de um processo interpretativo, utilizado por cada indivíduo no trato com os elementos com que ele depara (BLUMER, 1980, p.119).

A perspectiva interacionista, defendida por Blumer, é a de que os significados proporcionados pelos elementos ao homem são extremamente fundamentais. Mead e Blumer afirmam que tais significados não são intrínsecos aos elementos que os contêm, nem são

partes naturais de sua estrutura objetiva. Ambos consideram que o significado é produzido a partir do processo de interação humana. De acordo com o autor:

Para um indivíduo, o significado de um elemento nasce da maneira como outras pessoas agem em relação a si no tocante ao elemento. Todas as suas ações preocupam-se em defini-lo para o indivíduo. Desta forma, o interacionismo simbólico considera os significados produtos sociais, criações elaboradas em e através das atividades humanas determinantes em seu processo interativo (BLUMER, 1980, p.121).

A interação simbólica é a interação que possibilita a atribuição de significados que caracterizam a sociedade humana. A utilização de tais significados por alguém, em plena ação, envolve um processo interpretativo. O indivíduo, dentro de um determinado contexto, seleciona, interpreta e transforma os significados sob o ponto de vista da situação em que se encontra. Nesse processo formativo os significados são utilizados e trabalhados, além de orientarem e determinarem as ações de cada um no âmbito da interação.

A respeito da natureza da sociedade humana, Blumer afirma que os agrupamentos humanos são construídos por seres em ação. Os grupos ou sociedades humanas existem em ação e devem ser considerados relativamente a essa ação. Neste sentido, 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. Para se tornar empiricamente válida, a sistematização deve estar de acordo com a natureza da ação social do homem (BLUMER, 1980).

Discutindo os níveis interacionais elaborados anteriormente por Mead – conversação dos gestos e o uso de símbolos significantes –, Blumer denomina dois tipos de interação presentes no âmbito relacional: a interação não simbólica e a interação simbólica. Segundo o autor, a interação não simbólica ocorre quando se reage diretamente à ação de outra pessoa sem interpretá-la – por isso, pode ser mais observada em reações sob a forma de reflexos. Já a interação simbólica se refere à interpretação dos atos. Os universos acessíveis aos seres humanos e seus grupos compõem-se de objetos, que são produtos da interação simbólica. A natureza de qualquer objeto compreende o significado que possui para a pessoa para quem constitui o objeto. Tal significado determina a maneira pela qual ela enxerga o objeto, orientando sua interpretação e ação em relação ao mesmo.

O gesto possui significado tanto para quem o faz, como para quem o enxerga e o percebe. Quando o indivíduo assume o papel do outro, ele possibilita que sua intenção seja percebida. A mútua assunção de papéis é a condição primordial da comunicação efetiva de símbolos. “A coexistência grupal humana representa um complexo processo de definição recíproca sobre como proceder e de interpretação das mesmas; através desse sistema os seres humanos vêm adaptar suas atividades uns aos outros e a formar sua própria conduta pessoal” (BLUMER, 1980, p. 126). Neste sentido, existência em sociedade 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.

De acordo com Blumer, o self emerge do processo de interação social. Ele possibilita ao indivíduo ser objeto de suas próprias ações. Com o objetivo de tornar-se um objeto para si mesmo, o indivíduo deve colocar-se no papel do outro para ver a si próprio agindo. Isso faz com que nos enxerguemos através da maneira como os outros nos vêem ou nos definem. É isso o que diferencia os animais – organismos respondentes – dos seres humanos – organismos agentes – na perspectiva de Blumer. Na medida em que o homem é capaz de fazer indicações para si mesmo, ele pode interpretar o mundo a sua volta e construir um guia de ação (BLUMER, 1980, p. 131).

A perspectiva interacionista, neste sentido, se opõe a algumas concepções sociológicas estruturais que ignoram o processo de interação, através do qual o indivíduo manipula seu mundo e constitui sua ação. A ação é originária do processo de indicação e interpretação, que surgem nas diversas situações e interações do dia-a-dia. Deve-se penetrar no processo definidor do agente a fim de compreender seus atos. E isso se aplica igualmente à ação conjunta ou coletiva – “joint act”. Esse processo interativo verifica-se nas indicações recíprocas – e não individuais – realizadas pelos participantes, possibilitando o surgimento da ação coletiva. A ação conjunta possui um caráter distintivo que difere de cada uma das ações individuais e de sua mera agregação. Os indivíduos, por compartilharem de significados comuns preestabelecidos, sabem o que esperar dos atos dos participantes; por conseguinte, cada interagente é também capaz de orientar seu próprio comportamento através de tais significados; ou seja, a ação coletiva tem sempre que operar através de um processo de formação criativa, ao mesmo tempo em que utiliza esquemas de interpretação anteriores.

As instituições, por exemplo, representam uma rede que funciona a partir dos atos e comportamentos de indivíduos que definem a situação na qual são chamados a agir. Nesta



definição, os indivíduos reestruturam e elaboram seus planos de ação e utilizam alguns alicerces proporcionados pelas ações anteriores dos participantes. Nas palavras do autor:

Não obstante, quer se esteja relacionando com a família, com uma turma de rua, com uma empresa industrial ou com um partido político, deve-se considerar que as atividades da coletividade são formadas através de um processo de designação e interpretação (BLUMER, 1980, p. 137).

Outro aspecto fundamental na obra de Blumer diz respeito à crítica elaborada pelo autor, direcionada principalmente aos representantes intelectuais do Interacionismo Simbólico. Meltzer et al. (1973, p.190) acreditam que este é o ponto fundamental de divergência entre as Escolas de Chicago e Iowa. Ambas as escolas aceitam os principais postulados do Interacionismo, mas discordam de alguns pressupostos e elaborações teóricas e práticas. De acordo com o autor, a primeira escola se caracteriza pela utilização de uma perspectiva mais humanista e não generalizante com relação aos estudos comportamentais humanos. Seu mais renomado expoente é Herbert Blumer. A segunda escola tem como figura central o autor Manford Kuhn e se caracteriza pela priorização de aspectos metodológicos e científicos mais rígidos, aptos a generalizações.

Blumer foi um dos primeiros teóricos interacionistas a se preocupar com a aplicação empírica e verificável acerca da conduta humana. Para o autor, o mundo empírico deveria ser sempre o ponto de partida para qualquer pesquisador. A realidade existe somente na experiência humana, estando disponível ao pesquisador através da forma como os indivíduos a enxergam. A interpretação da ação é extremamente importante para o interacionista simbólico. Ao contrário do que previa Kuhn, nenhuma indicação, enquanto derivada de variáveis rigidamente controladas, poderia captar os significados das ações que as pessoas realizam (MELTZER et al., 1973, p.190) ; (SKIDMORE, 1976, p. 300).

O teste de hipóteses e o emprego de procedimentos operacionais presentes nos desenvolvimentos científicos de Kuhn não oferecia para Blumer nenhuma segurança de que tais premissas, dados e conceitos seriam válidos. Para o autor, a utilização de premissas dadas a priori não permitiria uma aproximação adequada e necessária a qualquer estudo ou investigação empírica. Esquemas metodológicos como estes não levariam em consideração toda riqueza presente na natureza do mundo investigado.

Para Blumer, um aspecto essencial é o sentimento que o ator experiencia em suas atividades cotidianas. A observação participante seria fundamental neste sentido, pois proporcionaria ao pesquisador a oportunidade de verificar a base dos significados dos

próprios atores que ele investiga. Somente através da íntima associação com os pesquisados poder-se-ia adentrar e conhecer seu mundo (MELTZER et al., 1977, p.58).

Blumer afirma que a utilização de conceitos seria importante na medida em que eles não fossem construídos rigidamente. Os “conceitos sensíveis”, propostos pelo autor, seriam princípios abstratos que chamariam a atenção das pessoas para seu ambiente, capacitando-as a captar os significados desenvolvidos nas situações. A interpretação dos eventos de uma pessoa deve ser considerada importante, sem haver uma predeterminação de idéias e variáveis que impulsionariam o ator a agir de uma forma ou de outra (SKIDMORE, 1976, p. 302).

O método legítimo de investigação sociológica, para Blumer, seria um processo flexível que possibilitaria o estudioso passar de uma a outra forma de investigação, adotar novas perspectivas de observação e tomar novas direções não pensadas até então. Vários são os procedimentos utilizados para alcançar essa aproximação e compreensão do mundo investigado: o trabalho de campo, a observação participante, a entrevista, a investigação da história de vida, avaliação de documentos, dentre outros. Todas estas estratégias são formas de compreender as organizações e suas relações sociais inerentes, destacando seu processo contínuo de construção e transformação. Os instrumentos de investigação metodológica devem tentar compreender o comportamento humano, que é sempre processual, emergente e dialógico entre impulsos e definições sociais. Dessa forma, seria possível compreender o mundo dos indivíduos, interpretando suas ações que criam e recriam o ambiente, além de esculpir seu universo de objetos, ao invés de enxergá-las como fruto das expectativas normativas da sociedade.

## **1.6 Características gerais dos precursores do Interacionismo**

Embora possa haver divergências entre os posicionamentos teóricos e metodológicos dos primeiros autores interacionistas, pode-se observar uma convergência intelectual que, de certa maneira, possibilitou o delineamento das principais características das diversas teorias pertencentes ao Interacionismo Simbólico.

De acordo com Meltzer et al. (1977, p. 42), os precursores Interacionistas compartilham a idéia de que o grupo é fundamental pra o entendimento do comportamento humano. Os indivíduos não são considerados seres motivados apenas por forças externas ou

internas que fogem ao seu controle. Ao invés disso, são tratados como seres reflexivos e interagentes que constroem a ordem social.

A relação indivíduo e sociedade é um ponto fundamental. A noção de interação entre indivíduo e sociedade é expressa na importância da vida grupal. É através do processo interativo, no processo social da vida em grupo, que as regras são criadas, mantidas e modificadas. O grupo é considerado um corpo de significados, produtos da interação social. Tais significados possibilitam ao indivíduo e ao grupo fazerem parte de um amplo sistema. O agrupamento, ao invés de ser considerado um fator condicional do comportamento, é visto como um referencial e um laço simbólico na relação indivíduo e sociedade (MELTZER et al., 1977, p. 45).

Outro aspecto comum aos primeiros interacionistas diz respeito ao reconhecimento de que o fator biológico nos seres humanos não pode ser ignorado. Eles reconhecem que o grupo social sozinho não oferece a base para um entendimento completo do comportamento humano e social. Segundo Meltzer et al.: “Há sempre um processo interacional, que foi completamente explorado, entre impulsos inatos do organismo humano e forças sociais” (MELTZER et al. 1977, p. 48, minha tradução). É importante destacar que tais impulsos só podem ser expressos e satisfeitos dentro dos limites da sociedade e da cultura.

Uma outra característica peculiar aos primeiros desenvolvimentos interacionistas, está relacionada ao “comportamento simbólico”. Geralmente, a linguagem é considerada o principal elemento simbólico dentro da perspectiva interacionista, no entanto Meltzer et al. (1977, p. 50) chamam a atenção para o fato de que, só em desenvolvimentos posteriores a linguagem assume esse papel privilegiado. Importantes aspectos do elemento simbólico estão presentes na noção de comunicação, que inclui significados de gestos não verbais entre membros de uma mesma ordem social. De acordo com os autores:

Como as características do grupo foram delimitadas por construtos mentais de seus membros, o elemento simbólico foi definido em termos de instituições, normas e valores interpretados pelo indivíduo, que recorre aos significados compartilhados para fazerem suas próprias interpretações. Um importante ponto enfatizado pelos primeiros interacionistas foi o meio pelo qual os seres humanos se comunicam. Embora esta idéia possa parecer um pouco mais comum hoje em dia, ela representou, como vimos, uma um ponto de partida diferente da anterior tradição sociológica (MELTZER et al., 1977, p. 50, minha tradução).

O elemento simbólico ou o compartilhamento de significados sociais é o que possibilita a construção e existência da sociedade. Tal compartilhamento possibilita às

peças significarem seus mundos dentro do processo interativo. O processo social, em função da comunicação, é responsável pela presença sempre dinâmica e mutável das categorias e objetos da realidade.

Segundo Meltzer et al. (1977, p. 54 e 55), mesmo diante das diversas abordagens existentes dentro do Interacionismo Simbólico, pode-se afirmar que, de uma maneira geral, todas as orientações convergem para aceitação do pressuposto de que os seres humanos constroem as suas realidades num processo de interação com os outros indivíduos. Como um corolário, cada orientação aceita, em diferentes níveis, a necessidade metodológica de adentrar na realidade do ator na tentativa de compreender seu mundo.

## **2 DESENVOLVIMENTOS INTERACIONISTAS POSTERIORES**

Os desenvolvimentos posteriores à tradição intelectual do Interacionismo Simbólico se orientaram nas mais diversas direções. As características peculiares a cada uma das abordagens, variam de acordo com as diferentes concepções e interpretações que os autores fazem das idéias centrais da perspectiva interacionista. A partir daqui, procuraremos abordar, seletivamente, os pressupostos teóricos de alguns desses autores posteriores à primeira geração interacionista, que estejam relacionados ao tema de estudo deste trabalho. Foram selecionados os autores Anselm Strauss, Peter Berger, Howard Becker e Erving Goffman.

### **2.1 Anselm Strauss**

Anselm Strauss foi um dos grandes autores representantes da chamada Escola de Chicago. Foi diretamente influenciado, principalmente, pelas idéias de William James, John Dewey e George H. Mead. É um herdeiro da tradição interacionista, embora tenha aberto novas possibilidades de pensamento e pesquisa com sua criatividade. Um de seus principais méritos foi o de ter conseguido estabelecer conexões relevantes entre a problemática individual e os processos sociais.

Sua principal obra é o livro “Espelhos e Máscaras: a Busca da Identidade” (1999) que se tornou referência fundamental para as investigações acerca do tema da identidade. Nessa obra, Strauss (1999) elabora a noção de identidade dinâmica – em contraposição à visão estática – relacionada ao desempenho de diferentes papéis em distintos mundos sociais. A perspectiva dinâmica do autor, de transformação das identidades, é uma maneira de oferecer uma dimensão sócio-histórica às elaborações anteriores acerca da noção de self. A base de suas elaborações teóricas consubstancia-se no fato de que não há como isolar as identidades individuais das identidades coletivas, já que ambas se constituem reciprocamente. As idéias desenvolvidas pelo autor, principalmente em “Espelhos e Máscaras” serão fundamentais para a compreensão do ambiente escolar como um local em constante transformação – com uma

ordem social freqüentemente negociada – e para o entendimento do processo de formação e transformação das diversas identidades dos atores em questão.

A noção de identidade para Strauss (1999) está, impreterivelmente, associada às avaliações decisivas que são feitas acerca de um indivíduo – que pode partir do próprio indivíduo ou de outras pessoas. De acordo com o autor:

Toda pessoa se apresenta aos outros e a si mesma, e se vê nos espelhos dos julgamentos que eles fazem dela. As máscaras que ela exhibe então e depois ao mundo e a seus habitantes são moldadas de acordo com o que ela consegue antecipar desses julgamentos (STRAUSS, 1999, p. 29).

A linguagem é o primeiro aspecto destacado pelo autor nos estudos sobre a identidade. O nome assume um papel preponderante na medida em que oferece informações fundamentais acerca da identidade individual. Ele revela elementos peculiares tanto de quem o deu quanto de quem o porta. Os nomes adotados de maneira voluntária revelam, ainda mais, o vínculo e associação existentes entre o nome e a auto-imagem – como nos casos dos apelidos que as pessoas adotam para si mesmas. As autodenominações orientam, de alguma forma, a adoção de novas identidades.

A nomeação, segundo Strauss (1999), é uma forma de conhecimento. A natureza de todas as coisas não reside nos objetos em si, mas são definidas a partir da forma como os indivíduos as nomeiam. No ato de nomear, as perspectivas subjetivas do classificador são reveladas.

Tais pressupostos relacionados à nomeação são fundamentais para o entendimento das diversas relações interpessoais desenvolvidas dentro do ambiente escolar. O ato de nomear possibilita a compreensão da realidade a partir da perspectiva das pessoas investigadas. A maneira como elas se autodenominam, como denominam os outros e como nomeiam e significam os objetos ao seu redor, são aspectos essenciais, que serão discutidos, posteriormente, para compreensão do universo pesquisado.

A importância dos modelos classificatórios para Strauss (1999) – também destacado por outros autores interacionistas – reside, principalmente, no fato de eles direcionarem as ações individuais e coletivas. Segundo o autor:

A nomeação de um objeto fornece uma diretriz para a ação, como se o objeto fosse anunciar francamente: “Você está dizendo que sou isso, então aja comigo da maneira correta.” Inversamente, se o ator não sabe o que o objeto é, então, quando olha para ele, tem sua ação bloqueada (STRAUSS, 1999, p.41).

A definição do objeto permite ao ator definir seu comportamento. O indivíduo realiza uma avaliação a respeito de algo e age tendo como referência tal classificação. Assim, os caminhos da ação são delimitados pelas terminologias da pessoa. Conseqüentemente, a linguagem assume um papel preponderante no estudo da ação e da identidade humanas.

A possibilidade de o indivíduo julgar seu próprio ato, permite-o considerar a si mesmo como objeto de análise. Tal situação é destacada por Strauss (1999, p.50) como uma reavaliação do self, exposto a constantes reexames a partir do surgimento de novas perspectivas. A auto-avaliação conduz a decisões mais acertadas, evitando atos que foram anteriormente considerados incorretos. O “eu” como sujeito, ao rever seus “mes” como objetos, transforma-se em novos “eus” e novos “mes”, isto é, atos avaliadores e atos avaliados.

Neste processo de auto-avaliação, as respostas dos outros indivíduos também devem ser levadas em consideração. Antecipar o julgamento que as outras pessoas podem ter acerca de nossos atos é uma maneira de antecipar o futuro. A validação ou a recusa de nossos atos por outras pessoas importantes implica, necessariamente, na reinterpretação de nossa própria ação.

Não é possível prever totalmente a nova identidade que emerge do indivíduo após algum tipo de auto-avaliação. Para Strauss (1999, p. 58), assim como para diversos outros autores interacionistas, as carreiras humanas assumem sempre um caráter inacabado. Segundo o autor, a mudança é um elemento chave que acompanha toda vida individual e social.

Strauss, como um dos grandes representantes da perspectiva interacionista, destaca a importância da interação para compreensão do processo de formação da identidade. O autor afirma que todo estudioso da identidade deve estar envolvido no processo interacional, pois é exatamente nessa interação face a face que ocorre a avaliação do self pelo indivíduo e pelos outros. Ao autor interessa a interação que ocorre entre as pessoas como membros de grupos – por mais sutil que seja a natureza de sua afiliação. Quando o sociólogo enfoca a interação em ambientes institucionais – como o caso dessa pesquisa – deve prestar muita atenção nas maneiras como as pessoas encaram as outras e nos motivos que atribuem uma à outra. Além disso, deve-se interessar pelas conseqüências que decorrem das nomeações e classificações (STRAUSS, 1999, p. 61 e 62). Tais denominações permitem que o indivíduo organize sua ação com referência às pessoas e objetos a sua volta. O comportamento é sempre situacional, definido pelo processo de interação que o indivíduo desenvolve.

Na organização da linha de ação, os indivíduos envolvidos numa interação passam a conhecer a própria identidade e a identidade do outro. Em qualquer situação e principalmente

em momentos problemáticos, a pessoa precisa não apenas identificar o outro, mas também identificar seu self naquele instante. O reconhecimento de sua própria identidade é tão fundamental quanto estabelecê-la para o outro. Esse pressuposto, segundo Strauss, possibilita o reconhecimento e a definição de uma situação.

Nesse processo de definição, Strauss destaca ainda a necessidade de atribuir nomes e pressupor as motivações dos envolvidos num dado processo interacional. De acordo com o autor:

Se os participantes em qualquer situação dada não fizessem tais pressuposições ou palpites sobre os motivos da ação dos outros, a sua própria ação seria obstruída, ou na melhor das hipóteses seria exploratória. Se a ação tiver de ocorrer de qualquer maneira, é necessária a imputação de motivos aos outros (STRAUSS, 1999, p. 65).

A pressuposição dos motivos é a busca de uma resposta que possa orientar a ação pessoal. Se a resposta for satisfatória, a ação será organizada levando em consideração a outra pessoa. Se as conseqüências que se seguem são esperadas, então essa pressuposição tende a ser confirmada, dando continuidade ao processo interativo. É interessante perceber que o autor destaca a colocação do self também em situações indefinidas. Não importa saber somente quem é o indivíduo numa dada situação, mas também o que ele fez de relevante e o que fará de apropriado tanto à situação, quanto aos motivos das outras pessoas. Toda análise da situação abrange uma interpretação de como a pessoa se comportou e se comportará. Strauss afirma que podemos denominar este conjunto de interpretações como declaração de motivos.

Numa investigação sociológica, quando tais sentidos e motivos não estão claros, Strauss afirma que o pesquisador deve reunir o maior número e variedade de dados possível a partir de diversas perspectivas. Depois da análise de tais dados, pode-se propor um julgamento dos motivos individuais para ação, não se esquecendo de que a terminologia com que o cientista aborda os atos é marcada por sua organização sistemática. Frequentemente, tal sistematização não corresponde ao vocabulário usual dos investigados. Esse fato deixa claro como os sistemas de classificação expõem as compreensões e sentidos do mundo para cada grupo (STRAUSS, 1999, p. 65).

A interação face a face é outro aspecto fundamental destacado por Strauss para a construção da identidade. Nesse tipo de interação, os participantes podem tomar diversas atitudes com relação ao outro, tendo como referência a leitura inicial de sua identidade, que determina o estágio para a ação. As respostas dos outros costumam fornecer indicações do



que está acontecendo na relação e, deixar de perceber tais sinais, pode ocasionar insucessos e rompimentos na interação.

A interação se processa entre pessoas que desempenham papéis e ocupam status; contudo, Strauss deixa claro que tais desempenhos não são determinados somente pela posição que o indivíduo ocupa na estrutura social. As pessoas podem representar diferentes papéis institucionais numa dada interação. E reconhecer o status que vigora no momento do ato interativo depende de diversas sutilezas determinadas pelo contexto, pelas pessoas que participam da interação, do assunto discutido, dentre outros (STRAUSS, 1999, p. 83, 86). Em certos tipos de interação os participantes podem conhecer previamente as diversas espécies de status que serão representados. Nos processos interacionais mais livres, o autor sugere que podemos passar, com mais facilidade, de um status para o outro. Segundo Strauss, “É útil pensar que a interação é não só estruturada, no sentido de que os participantes representam posições sociais, mas também, ao mesmo tempo, que não é tão estruturada” (STRAUSS, 1999, p. 84). A sociedade não atribui os status às pessoas de maneira tão rígida, mas em algumas circunstâncias, os indivíduos podem forçar um ao outro a assumir um status, sem que sejam representantes desses grupos específicos. No ambiente escolar, por exemplo, isso pode ser observado quando os outros atores sociais atribuem um status de “problemático” a um aluno que não corresponde às expectativas sociais naquele contexto. Uma pessoa pode sofrer um forçamento de status para cima ou para baixo, como afirma Strauss, dependendo da definição social naquele contexto.

As conseqüências desse forçamento de status para identidade pessoal podem variar com o tempo, com a intensidade, com a força de tal determinação, com as pessoas que delegaram a nova posição, dentre outros. A transição para o novo status, segundo o autor, pode ser feita por fases ou ser abrupta. Em algumas circunstâncias, pode não se dar tão fortemente. É importante destacar que:

Algumas colocações envolvem grandes alterações de caráter, mas outras sugerem que ocorreu uma mudança muito menos drástica. Seria incorreto admitir, a partir de meus exemplos institucionais, que todo forçamento é uma questão totalmente verbal de nomeação. Podemos forçar a passagem por meio de gesto ou de ausência de gesto (STRAUSS, 1999, p 92).

As atribuições de status podem derivar de julgamentos conscientes e ou de impulsos, muitas vezes inconscientes, evocados durante os encontros interacionais; porém, é importante destacar que, assim como a interação, a identidade é um processo freqüente que não se esgota, ou seja, é metamórfica, plástica, sendo caracterizada pela constante construção.

Relacionado a esta mutabilidade peculiar às identidades, Strauss ressalta a questão da mudança e do desenvolvimento pessoais, ocorridos na vida adulta. Segundo o autor, grande parte das teorias desenvolvidas principalmente pela Psicologia Social, destaca as mudanças que ocorrem na infância, mas quem deseja compreender o tema da identidade, fatalmente terá que considerar os processos de transformação que acontecem na vida adulta.

Strauss (1999, p. 102) afirma que todos os adultos passam por mudanças conceituais que marcam sua carreira. Mudanças terminológicas sinalizam novas avaliações do self, dos outros, dos eventos, dos comportamentos e dos objetos ao seu redor. Tais transformações são irreversíveis, fazendo com que todos os novos julgamentos sejam feitos a partir desse novo status. A admissão desse novo status ou papel vem sempre acompanhada de ansiedade ou temor, peculiares aos processos de mudança. E há ainda mais angústia quando uma pessoa descobre que, embora acreditasse possuir uma cômoda identidade, os outros importantes estão contestando essa identidade, ou ainda, quando uma pessoa descobre que um de seus principais termos de auto-referência é totalmente errôneo. Essas situações são descritas pelo autor como momentos de transformação pelos quais passam os seres humanos no processo de modificação da identidade. Algumas dessas passagens de status podem ser institucionalizadas, principalmente quando os atores pertencem a um dado grupo social. Isso possibilita a continuidade não só do grupo, mas também da experiência pessoal. Caso as definições não sejam divergentes, a mudança se dá ao longo de uma linha ordenada de desenvolvimento. Quando isso não ocorre, a passagem de um status para outro fica marcada pelas mudanças de ação, de comportamento e das razões verbalizadas associadas aos status. Segundo Strauss, “Motivações apropriadas a um status anterior – e usualmente inferior – devem ser abandonadas ou transmutadas, e novas motivações devem ser acrescidas para substituir as antigas” (STRAUSS, 1999, p 110).

A passagem de um status para outro ou a frustração de ter de permanecer involuntariamente num status, implicam sempre em mudança e desenvolvimento de identidades. A vida de todo ser humano pode ser descrita como uma série de passagens de status. A identidade nunca é obtida e mantida para sempre, entretanto passa por processos contínuos de transformação e modificação.

Essas passagens de status, em algumas circunstâncias, podem ser guiadas por sucessores. O conselho desses indivíduos – que assumem o papel de líderes – é necessário para qualquer passagem de status, já que os novatos ainda não possuem a experiência indispensável ao desempenho deste novo papel, nem têm clareza suficiente das etapas futuras. Dentro do ambiente escolar, é possível observar claramente a influência que alguns alunos

exercem em seu grupo, especialmente sob aqueles que ainda não definiram totalmente sua identidade dentro do agrupamento. O aprendizado, neste sentido, exerce papel preponderante, principalmente para que haja um ataque maciço à identidade anterior. Tal exercício solicita ao aprendiz que ele se volte contra o seu passado, para que se desidentifique com antigas práticas. É preciso lembrar que em todos os tipos de status está implícita a dimensão temporal. Ninguém obtém, nem pode assumir, uma posição ou status para sempre. As pessoas estão constantemente ingressando num novo status e deixando-o.

Strauss afirma que o relato que uma pessoa faz de sua vida, geralmente quando reflete sobre ela, é um ordenamento simbólico dos eventos. O senso que os indivíduos possuem de sua própria vida baseia-se nos conceitos e interpretações escolhidas para ordenar os atos passados. Quando tais interpretações são convincentes para si mesmo, então se pressupõe a existência de um sentido contínuo à vida como um todo. Os eventos desviantes podem ser negligenciados, talvez, porque pertençam a fases anteriores ou porque são explicados como tentações e/ou temeridades. As atribuições de motivo e significado sobre o próprio self devem se modificar com o passar dos anos, principalmente em razão de novas experiências, novos sentidos e ordenamentos (STRAUSS, 1999, p. 146, 147).

Segundo Strauss, outro aspecto não menos importante para compreensão do processo de desenvolvimento da identidade refere-se à questão da afiliação grupal. Para o autor, a lógica de ação e afiliação aos grupos deve ser abordada como uma questão simbólica. A vida em grupo está organizada em torno da comunicação que implica no compartilhamento de sentidos. Assim, o papel da linguagem torna-se fundamental, na medida em que possibilita que os membros de uma dada associação compartilhem de terminologias comuns. A linguagem permite que um indivíduo possa ver e julgar a partir de um ponto de vista que é comum a ele, enquanto elemento de um grupo. Todo agrupamento possui um dialeto, um jargão ou terminologia específica. Tais nomenclaturas incorporam e realçam as questões consideradas importantes para os membros do grupo.

Os membros são autorizados a participar de várias atividades coordenadas porque partilham uma terminologia comum. Os grupos se formam em torno de pontos de consenso, e daí emergem novas classificações com base na experiência compartilhada ulterior (STRAUSS, 1999, p. 150).

As associações grupais são formadas por indivíduos que compartilham um corpo de símbolos derivados de suas afiliações de outros grupos. Esses símbolos trazidos de fora para dentro do grupo contribuem para a inevitável formação de subgrupos. Isso acontece,

principalmente, porque é comum haver dentro de todo grupo uma divergência de conceitos. No contexto escolar, foi possível observar os subagrupamentos dentro dos grupos de professores, funcionários e alunos. Há uma freqüente formação e dissolução de coalizões, pois as convergências e divergências de opiniões são muito comuns. A classificação de uma pessoa como afiliada a esse ou àquele subgrupo sugere a natureza de suas lealdades.

Quando as bases conceituais da organização grupal variam, os tipos de afiliação também são alterados. As pessoas que não compartilham a linguagem adotada pelo grupo precisam tentar compreendê-la para que possam dele participar. Populações diferentes conceituam e se comunicam de maneiras diferenciadas. Aqueles que compartilham conceitos podem, em algum momento, formar um agrupamento com base nesses símbolos compartilhados (STRAUSS, 1999, p. 158).

Strauss (1999, p.161) afirma que alguns agrupamentos, conhecidos como “mundos” sociais são mais fáceis de visualizar em razão de suas aparentes estruturas estéticas e comportamentais. Dentro de tais grupos, muitas carreiras se desenvolvem de maneira razoavelmente esperada. Em determinados agrupamentos juvenis, suas características possibilitam que esses “mundos” sejam reconhecidos e classificados como tais. Tanto os participantes, quanto os não participantes, podem reconhecer seus membros e eventos que ali ocorrem. Isso se torna possível principalmente em razão dos canais de comunicação peculiares a estes mundos.

A sociedade e os agrupamentos sociais, enquanto processos dinâmicos e inacabados, só são possíveis através dos canais comunicacionais. As perspectivas compartilhadas são internalizadas durante o processo de participação social. Cada um dos grupos é uma perspectiva organizada e construída pelas pessoas em interação, possibilitando que os canais de comunicação originem “mundos” sociais específicos. Essas afiliações a grupos sociais específicos, embora transitórias e diversificadas, são imensamente importantes para a ação e identidades pessoais.

Em razão de sua importância e relevância para os estudos da identidade, grupos e organizações sociais, “Espelhos e Máscaras: a Busca da Identidade” – a obra fundamental de Strauss – é até hoje considerada um clássico do Interacionismo Simbólico. Nela é possível vislumbrar as bases do método denominado por “teoria fundamentada” ou “grounded theory” – elaborado pelo autor juntamente de Barney Glaser – que tem como referência as informações e dados coletados no campo de pesquisa para elaboração da teoria (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 25). Este método de investigação ficou muito conhecido principalmente em razão da

proximidade existente entre coleta de dados, análise e eventual teoria. Nesse tipo de abordagem:

Um pesquisador não começa um projeto com uma teoria preconcebida em mente [...]. Ao contrário, o pesquisador começa com uma área de estudo e permite que a teoria surja a partir dos dados. A teoria derivada dos dados tende a se parecer mais com a “realidade” do que a teoria derivada da reunião de uma série de conceitos baseados em experiência ou somente por meio da especulação (como alguém acha que as coisas devem funcionar). Teorias fundamentadas, por serem baseadas em dados, tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para ação (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 25).

Strauss afirma que a criação da teoria, a partir da investigação empírica, possibilita que os participantes possam falar mais livremente, com linguagem própria, claramente entendida e representativa a todo grupo. As teorias construídas a partir dessa perspectiva proporcionam o compartilhamento de uma linguagem comum, por meio da qual todos os participantes podem melhor compreender o problema e propor sugestões mais coerentes com a realidade em questão (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 64).

O fundamental nas idéias de Strauss é que o ser humano é compreendido como um ser agindo no presente, influenciado pelo que aconteceu no passado e pelo que está acontecendo agora. A interação não é somente o que está acontecendo entre pessoas, mas também o que acontece dentro dos indivíduos. Os seres humanos atuam em um mundo que eles definem. Agem de acordo com o modo como definem a situação em que estão vivenciando. Eles atuam com base nos significados que emergem do processo interacional e de suas próprias definições e interpretações da situação. A dinamicidade peculiar a tais processos é o que caracteriza o desenvolvimento da identidade e é o que possibilita o surgimento das organizações e grupos sociais e, conseqüentemente, da sociedade. A concepção de sociedade abordada pelo autor implica no reconhecimento de uma ordem social frequentemente negociada. Para o autor – assim como para outros autores interacionistas – a sociedade, bem como as identidades, não podem ser consideradas instituições acabadas, mas processos constantes de negociação com ordens sociais precárias e provisórias.

## 2.2 Peter Ludwig Berger

Peter L. Berger é outro autor representante da perspectiva interacionista, muito conhecido por sua proposição crítica dentro deste referencial que abarca a noção de estrutura, desconsiderada pela maioria dos autores americanos desta linha. Suas construções teóricas sofreram grandes influências dos trabalhos de Mead. Em sua obra principal, “A Construção social da realidade” (1985) – freqüentemente associada à Etnometodologia – Berger, juntamente com Thomas Luckmann, desenvolve a noção de que a realidade é construída socialmente, possibilitando que as idéias de Mead e Durkheim pudessem ser integradas num mesmo contexto. Nesse livro, Berger e Luckmann afirmam que a sociedade pode ser descrita como uma realidade objetiva e subjetiva ao mesmo tempo.

Berger dedicou-se à análise de como a realidade é constituída socialmente e de como ela é interiorizada pelo homem, resultando no conhecimento. Ao analisar a interiorização da sociedade pelo indivíduo – a sociedade como realidade subjetiva –, Berger destaca o papel dos "outros significativos" e da estrutura social na construção de uma identidade coerente e plausível. Constrói, desta maneira, uma teoria da identidade que pressupõe uma relação dialética entre o indivíduo e seu mundo. Ao abordar os processos de socialização primária e secundária, Berger destaca, como os demais autores interacionistas, o papel da linguagem nos processos sociais e, indo além do que propõe Mead, analisa a influência da estrutura social no processo de socialização. Faz ainda referências ao processo de institucionalização, considerado a partir dos procedimentos de tipificação das ações habituais de determinados atores sociais. É no mundo institucional que a atividade humana objetivada se traduz. Os pressupostos de Berger possibilitarão compreender, dentro do ambiente escolar, as mediações existentes entre os universos macroscópicos de significação, objetivados socialmente, e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos e se manifestam em suas consciências.

Para Berger, o mundo consiste em múltiplas realidades. Dentre elas, uma se apresenta como a realidade por excelência. Essa realidade é expressa pela vida cotidiana, apreendida de maneira coerente e ordenada pelo indivíduo. Através da linguagem, é possível objetivar, determinar a ordem e significar a existência humana cotidiana (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 38). A realidade da vida cotidiana apresenta-se também como um mundo intersubjetivo, compartilhado por vários indivíduos. Esta intersubjetividade é o que garante a diferenciação entre as diversas concepções de realidade de diferentes indivíduos.

Não é possível existir nessa vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros. A interação social permite que a realidade cotidiana seja compartilhada com outras pessoas. E a mais importante experiência relacional ocorre na situação de estar face-a-face com o outro. Na interação face-a-face, o outro é apreendido de maneira mais concreta e real, principalmente a partir dos processos de tipificação. Assimila-se o outro sempre de acordo com alguma categoria: como um “homem”, como um “europeu”, um “aluno problemático” e assim por diante. Todas essas tipificações influenciam no processo interacional. As ações e comportamentos serão direcionados a partir de tais esquemas, de maneira que as interpretações de certos aspectos da conduta do outro sejam resultantes dessas tipificações (BERGER e LUCKMANN, 1980, p.105).

Tão logo estes indivíduos se tornem mais acessíveis, esse tipo de anonimidade se rompe, permitindo que os outros sejam apreendidos de maneira particular e única. Esses esquemas tipificadores são sempre recíprocos. Na situação face-a-face, os dois esquemas tipificadores estabelecem continuamente uma negociação.

Para Berger e Luckmann, a estrutura social se caracterizaria pela soma das tipificações e dos padrões recorrentes de interação estabelecidos por meio delas. Assim, ela seria um elemento essencial da realidade da vida cotidiana. No contexto educacional, por exemplo, estes esquemas tipificadores permitem que alguns alunos novos sejam apreendidos a partir da participação em grupos de alunos já conhecidos anteriormente pelo corpo docente.

A linguagem é destacada pelos autores, principalmente, quando eles afirmam que a expressividade subjetiva humana é capaz de objetivações. Isso só é possível porque ela se apresenta como um elemento compartilhado, originário de um mundo comum. Algumas atitudes subjetivas são diretamente expressas na situação face-a-face, através de índices corpóreos, fisionomia, postura geral do corpo, movimentos específicos, entre outros. Para Berger e Luckmann:

Ora, ao objetivar meu próprio ser por meio da linguagem meu próprio ser torna-se maciça e continuamente acessível a mim, ao mesmo tempo que torna-se alcançável pelo outro. [...] Encontro a linguagem como uma facticidade externa a mim, exercendo efeitos coercitivos sobre mim (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 58).

Para Berger, a linguagem é o que possibilita a contínua objetivação das experiências em desenvolvimento. Ela tipifica as experiências, permitindo agrupá-las em categorias, repletas de sentido para quem a compartilha.

Ao considerar a sociedade como realidade objetiva, Berger e Luckman compreendem que “A ordem social existe unicamente como produto da atividade humana. Não é possível atribuir-lhe qualquer outro status ontológico sem ofuscar, irremissivelmente, suas manifestações empíricas” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 76). O mundo institucional como atividade humana objetivada é transmitido aos indivíduos como realidade histórica e objetiva. O processo de transmissão reforça o sentido que já se possui dessa realidade, fazendo com que o mundo institucional seja experimentado como realidade objetiva.

A institucionalização ocorre sempre que há uma tipificação recíproca de ações habituais por tipos de ator. As tipificações são instituições que implicam em historicidade e controle. As condutas humanas são controladas por essas instituições que estabelecem padrões previamente definidos de conduta. “Dizer que um segmento da atividade humana foi institucionalizado já é dizer que este segmento da atividade humana foi submetido ao controle social” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 80).

O desenvolvimento de mecanismos específicos de controle social é necessário na medida em que essas instituições são objetivadas. Os autores afirmam ser presumível que existam desvios nos cursos de ação institucionalmente legitimados. É interessante observar que, provavelmente, o indivíduo se desviará mais de programas que não foram estabelecidos por ele. Esse fato é mais facilmente visualizado dentro do contexto escolar. Em análises posteriores, poderemos perceber que os alunos tendem a enxergar as regras e normas do ambiente institucional de maneira distante, já que não compartilharam com a sua elaboração. Dessa forma, o descumprimento das normas disciplinares é mais plausível de ser normalizada entre o corpo discente, já que, como afirmam os autores, a realidade apreendida pelos alunos, encontra-se divorciada do contexto original em que foram propostas tais regras.

As instituições devem pretender, e de fato pretendem ter a autoridade sobre o indivíduo, independente das significações subjetivas que este possa atribuir a qualquer situação particular. A prioridade das definições institucionais das situações deve ser coerentemente preservada das tentações individuais de redefinição. As crianças devem “aprender a comportar-se” e, uma vez que tenham aprendido, precisam ser “mantidas na linha” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 58).

A tipificação das formas de ação requer que haja nelas um sentido objetivo. Isso tem conseqüências muito importantes para auto-experiência, já que, no curso da ação, há uma identificação da personalidade com o sentido subjetivo das ações. Quando o ator reflete sobre sua ação, parte do eu é objetivado como o executante desta ação, mesmo quando o eu total não se identifica com tal conduta. É possível conceber o eu como estando só e parcialmente



implicado na ação e observar que estas objetivações se acumulam. Um segmento da personalidade objetiva-se em termos de tipificações socialmente válidas, originando o “eu social” que pode ser subjetivamente experimentado como distinto do eu em sua totalidade, ou seja, o ator aproxima-se de tais tipificações sociais, mas pode manter distância com relação a elas quando reflete posteriormente sobre suas ações.

Pode-se falar em papéis quando a tipificação ocorre num contexto de conhecimentos comuns a toda uma coletividade. O desempenho de papéis é um pré-requisito para participação em um dado mundo social. Segundo Berger e Luckmann (1985, p.103), os indivíduos apreendem os significados e se relacionam com os outros através de papéis sociais – verdadeiros códigos de conduta – que regulam a interação entre os diversos seres e lhes fornecem expectativas recíprocas, variando de acordo com os contextos sociais específicos. Desempenhar um papel implica no conhecimento das diretrizes comportamentais e valorativas que orientam essa representação.

Os papéis sociais representam a ordem institucional. Eles tornam habituais certos tipos de comportamentos em determinadas situações e interações sociais. Os indivíduos tendem a agir de acordo com certos padrões pré-estabelecidos socialmente e por eles incorporados em sua socialização. Tais padrões orientam a ação sem determiná-la rigidamente. Os atores sociais identificam o contexto onde estão inseridos, interpretam a situação e procuram em seu repertório qual o tipo de papel, código de conduta e linguagem adequados à situação em questão.

A legitimação de certos papéis justifica a ordem institucional, oferecendo-lhe uma determinada validade normativa. Ela diz ao indivíduo porque e como ele deve realizar uma ação, caracterizando-se como um processo de explicação e justificação. É importante destacar que todas as definições da realidade têm de ser objetivadas por processos sociais, por conseguinte, os grupos dentro da sociedade, se caracterizam como “subuniversos”, que exigem “subsociedades” com outros tipos de significados e representações compartilhadas.

A sociedade como realidade objetiva e subjetiva, implica sempre num processo de exteriorização, objetivação e interiorização. O indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se, a partir de então, membro dela. O ponto inicial desse processo é a interiorização, quando a subjetividade do indivíduo é objetivamente acessível ao outro, tornando-se dotada de sentido. Esse processo constitui a base da compreensão dos semelhantes e da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 174). É assim que o indivíduo assume o mundo no qual os outros já vivem, podendo modificá-lo de maneira criativa.

Segundo Berger e Luckmann, interiorização é o processo pelo qual um indivíduo se torna membro de uma sociedade. Nesse processo, os múltiplos significados e sentidos, antes externos às crianças, com os quais teve que se identificar, são interiorizados. Isso só é possível através da socialização que pode ser primária ou secundária. A socialização primária se caracteriza como um processo por meio do qual a criança se torna membro de uma sociedade. A socialização secundária são todos os processos posteriores em que o indivíduo é introduzido em mundo social específico (BERGER e BERGER, 1977).

Todo indivíduo nasce em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam de sua socialização. Esses outros significativos são representados pelas pessoas que compõem o primeiro micro-cosmo com que criança tem contato – geralmente os pais. As definições dadas pelos outros significativos às suas situações apresentam-se à criança como realidade objetiva ou como único mundo possível.

Berger e Luckmann (1985, p.177) afirmam que só há interiorização quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, tomando-os como seu. Dessa maneira, ela é capaz de identificar a si mesma; porém, esse processo não é unilateral, implica numa relação dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada.

A identidade está correlacionada à parte da individualidade socializada: o me. Assim, há inúmeros estoques de identidades em cada sociedade. Receber uma identidade implica em pertencer a um lugar específico no mundo. Assim como a identidade é subjetivamente apreendida pela criança, o mesmo se dá com o mundo para o qual esta identidade se forma. A apropriação subjetiva da identidade e a apropriação subjetiva do mundo social são aspectos diferentes do mesmo processo de interiorização, mediatizado pelos outros significativos.

Esta referência à construção da identidade deixa claro alguns dos pressupostos interacionistas aceitos por diversos outros autores. Ela faz referência à teoria dos papéis, à medida que cada pessoa responde às expectativas sociais, ao desempenhar os papéis que os outros definem para ela. Além disso, contempla a teoria dos grupos significativos, já que a interiorização só acontece a partir da identificação e esta só é possível quando há ligações emocionais com os outros que, por isto, se tornam outros significativos. A identidade é atribuída, sustentada e transformada socialmente, ou seja, ela é definida pela sociedade.

Os outros significativos são fundamentais para a progressiva confirmação da identidade. Para conservar a confiança de que, na verdade, o indivíduo é a pessoa que pensa, ele necessita não somente da confirmação implícita desta identidade, mas também da

confirmação explícita e carregada de emoção que lhe é concedida pelos outros significantes para ele. O mesmo processo diz respeito à confirmação de identidades das quais o indivíduo pode não gostar. Os outros significativos são os principais agentes de conservação de sua realidade subjetiva. Os outros menos significativos funcionam como uma espécie de coro. Geralmente, as pessoas mais próximas são aquelas que mais reafirmam se o indivíduo é uma pessoa importante ou um fracasso. Uma identidade solidamente negativa, definida por parte do ambiente mais amplo, pode afetar a identificação fornecida pelos outros significativos que passam a considerá-lo a partir desta perspectiva pejorativa (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 200, 201).

Cada vez que o indivíduo se liga a pessoas que sustentam suas auto-interpretações, ele confirma sua identidade. É nessa perspectiva que as definições dos atores envolvidos no contexto escolar – bem como os preconceitos inerentes a elas – precisam ser analisados. A principal consequência dessa definição é fazer com que o indivíduo se torne aquilo que a imagem preconceituosa afirma que ele é, ou seja, os alunos definidos como “difíceis” ou “problemáticos” se tornarão, em alguma medida, “difíceis” ou “problemáticos”. E para que haja uma alteração drástica na identidade definida é necessário que exista um grupo que ratifique tal transformação.

No processo de socialização primária ocorre uma abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros significativos e particulares para os papéis e atitudes dos outros em geral, ou dos outros generalizados. A socialização primária só termina quando o conceito do outro generalizado foi estabelecido na consciência do indivíduo. Neste momento, ele passa a ser um membro efetivo da sociedade e a possuir, subjetivamente, uma personalidade e um mundo. Segundo Berger e Luckmann:

O indivíduo tem agora não somente uma identidade em face deste ou daquele outro significativo, mas uma identidade em geral, subjetivamente apreendida como constante, não importando que outros, significativos ou não, sejam encontrados. Esta identidade, recentemente coerente, incorpora em si todos os vários papéis e atitudes interiorizadas (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 178).

Quando o outro generalizado cristaliza-se na consciência, é estabelecida uma relação simétrica entre a realidade objetiva e subjetiva. Aquilo que é real “fora” passa a ser correspondente ao que é real “dentro” e a realidade objetiva pode ser traduzida em realidade subjetiva.

Principalmente durante a socialização primária, a linguagem tem que ser interiorizada. Com e através dela, vários esquemas motivacionais e interpretativos são interiorizados com valor institucional definido. Assim, é possível que os indivíduos assumam os papéis socialmente determinados. O microcosmo da criança encontra sua estruturação através da linguagem. Ela realiza a objetivação da realidade, possibilitando que o fluxo incessante de experiências consolide-se e adquira estabilidade numa série de objetos distintos e identificáveis.

No processo de socialização secundária, os indivíduos interiorizam os submundos institucionais. Ela exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, expressando a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional. Este processo de interiorização acarreta a identificação subjetiva com as funções e normas adequadas. Enquanto a socialização primária não pode ser realizada sem o vínculo afetivo da identificação com os outros significativos, a maior parte da socialização secundária dispensa esta identificação, este vínculo, requerendo apenas um tipo de comunicação entre seres humanos. Enquanto na socialização primária a criança interioriza o mundo dos pais como sendo "o mundo", isto é, o único mundo existente, na socialização secundária, é o contexto institucional que deve ser percebido e avaliado em termos de sua visão particular de mundo. Os professores, por exemplo, não precisam ser outros significativos, pois são funcionários institucionais com a atribuição formal de transmitir conhecimentos específicos (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 174).

É importante destacar que Berger define instituição como um padrão de controle ou como uma programação da conduta individual imposta pela sociedade. O autor afirma que, embora tal definição difira da aceção comum do termo, ela não entra em choque direto com seu sentido usual que designa uma organização que abrange diversas pessoas. A linguagem, por exemplo, é definida pelo autor como uma instituição fundamental, já que qualquer outra, sejam quais forem suas características e finalidades, funda-se nos seus padrões de controle. Independente das características das diversas instituições sociais, elas dependem de um arcabouço lingüístico de classificações, conceitos e imperativos dirigidos às condutas individuais, ou seja, dependem de um universo de significados construídos através da linguagem e que só por meio dela podem permanecer atuantes (BERGER e BERGER, 1977).

Berger afirma que a principal característica de uma instituição é a exterioridade. As instituições sociais são dotadas de uma realidade exterior que se encontram situadas fora do indivíduo, muito embora ele possa experimentá-la como algo inerente a ele, como no caso da linguagem. Outra característica peculiar é a sua objetividade. Alguma coisa é objetivamente

real quando todos – ou a maioria – admitem que ela, de fato, existe e que existe de uma maneira determinada.

A coercitividade é sua outra característica. As instituições são dotadas de força coercitiva. Em certa medida, esta qualidade está implícita nas duas já enumeradas. O poder essencial que a instituição exerce sobre o indivíduo, consiste justamente no fato de que a mesma tem existência objetiva e não pode ser afastada por ele. Reconhecer o poder das instituições não implica em afirmar que elas não podem mudar. Elas mudam de maneira freqüente e até necessitam mudar, já que os diferentes indivíduos significam e resignificam o mundo a sua volta constantemente, mas para esses indivíduos não é tão fácil provocar tais mudanças. Quando se depende exclusivamente de seus esforços individuais, as possibilidades de êxito num empreendimento desse tipo são mínimas. É preciso que um grande grupo de pessoas esteja engajado para transformação de alguma instituição.

A autonomia moral é outro atributo das instituições. Elas não se mantêm apenas através da coercitividade, mas invocam um direito à legitimidade, que lhe reserva o direito de punir e repreender o indivíduo que as viola. Por fim, a historicidade pode ser definida como o último elemento que define as instituições. Elas não são apenas fatos, mas são encadeamentos históricos. Em praticamente todos os casos experimentados pelo indivíduo, a instituição já existia antes de ele nascer e continuará a existir depois de sua morte. As idéias corporificadas na instituição foram acumuladas durante um longo período de tempo através de inúmeros indivíduos cujos nomes e rostos pertencem irremediavelmente ao passado (BERGER e BERGER, 1977).

As instituições sociais, como definidas por Berger, ainda que não definidas como um tipo determinado de organização, representam o mais poderoso instrumento de controle da sociedade sobre todos. A linguagem seria a instituição que supera todas as outras. A escola, neste sentido, como outra importante instituição social, se reproduz ao longo do tempo e garante a manutenção de lugares estabelecidos, agindo como elemento responsável por determinar a continuidade das representações de poder, mesmo possibilitando que algumas regras, ordenamentos e normas sejam constantemente negociados.

O uso da linguagem comum é o fato fundamental conservador da realidade. A fim de manter efetivamente a realidade subjetiva, a conversa deve ser contínua e coerente. Ela depende sempre de estruturas específicas de plausibilidade, isto é, da base social específica e dos processos sociais exigidos para sua conservação. Só é possível que o indivíduo mantenha sua auto-identificação, como pessoa de importância, em um meio que confirma esta identidade.

Quando o indivíduo quer modificar totalmente a sua identidade, é necessário que ele passe por um processo de ressocialização que se assemelha à socialização primária, já que é necessário atribuir tons à realidade completamente diferentes e novos. A estrutura de plausibilidade deve tornar-se o novo mundo do indivíduo, deslocando todos os outros mundos – especialmente o mundo em que o indivíduo habitava antes dessa transformação. Isto exige a separação do indivíduo dos habitantes dos mundos anteriores. No contexto escolar, o recurso educacional de separação do aluno indisciplinado de seu habitat anterior, ou seja, de sua turma ou classe anterior, é uma tentativa de ressocialização para transformação identitária. A conversa com os novos outros significativos é a tentativa de fazer com que a realidade subjetiva seja transformada. A biografia do indivíduo, antes do processo de transformação, deve ser aniquilada e envolta numa categoria negativa (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 210).

É importante destacar que, para o autor, a socialização realiza-se sempre no contexto de uma estrutura social específica. Neste sentido, a análise micro-sociológica dos fenômenos de interiorização deve ter sempre por fundamento a compreensão de seus aspectos estruturais. A socialização bem sucedida estabelece um elevado grau de simetria entre realidade objetiva e subjetiva. Nessa sociedade, o indivíduo não é somente aquilo que se supõe que seja, mas necessita da consideração estrutural. Qualquer auto-identificação contrária, que possa surgir em sua própria consciência, deve possuir uma estrutura de plausibilidade que a concretize.

Desde que estes indivíduos, mesmo quando são mais de um punhado, não formam uma contracomunidade própria, sua identidade objetiva e subjetiva estará pré-definida de acordo com o programa institucional que a comunidade estabelece para eles (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 219 e 220).

As idéias de Berger expressam a preocupação interacionista em destacar a noção de uma identidade aberta e em permanente construção. Trata-se de um elemento chave para compreensão da realidade subjetiva, estabelecida em relação dialética com a sociedade. Ela é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, pode ser mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social, reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. Os tipos de identidade são produtos sociais relativamente estáveis da realidade social objetiva. Qualquer teorização sobre a identidade e sobre os tipos específicos

de identidade tem, portanto, de fazer-se no quadro das interpretações teóricas em que são localizadas. O referencial de Peter Berger possibilitará a análise da formação das diversas identidades em questão e da própria instituição escolar, considerando-a como um processo dialético onde os atores, em coletividade, produzem o mundo social – transformando a realidade em uma realidade objetiva – e, concomitantemente, são produzidos.

### **2.3 Howard S. Becker**

Howard S. Becker é um dos principais herdeiros e continuadores da tradição interacionista dentro da chamada Escola de Chicago. Aluno de Everett Hughes e Herbert Blumer, foi diretamente influenciado por Robert E. Park, Louis Wirth, Ernest W. Burgess e George Herbert Mead. Becker é, reconhecidamente, um dos autores mais importantes das Ciências Sociais, principalmente em razão de seus trabalhos voltados para os estudos urbanos e para a ampla temática do indivíduo e sociedade. As pesquisas de Becker com músicos de jazz e com usuários de maconha são referências constantes. As suas observações sobre o trabalho do pesquisador, aspectos científicos e éticos, também são citados com grande frequência. Sua discussão sobre “outsiders”, desvio e rotulação são instrumentos estratégicos da literatura sobre a construção social desvio.

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, Becker e alguns outros interacionistas se preocupam com sua construção e estabelecimento; com a maneira pela qual certos rótulos são colados em algumas pessoas e com as conseqüências de tal ato. As questões colocadas sobre os comportamentos desviantes dizem respeito à sua criação, ao seu estabelecimento e suas conseqüências (BECKER, 1977, p. 23).

Com esses princípios, as teorias interacionistas do desvio rompem com as concepções positivistas e funcionalistas que privilegiam as análises causais desse fenômeno. Estas perspectivas tentam compreender e explicar as causas dos comportamentos desviantes, geralmente, a partir da análise da organização ou da desorganização social. Dentro de um

paradigma normativo, o desvio é encarado mais como uma disfunção da sociedade do que como um problema social complexo envolvendo as interações entre grupos sociais distintos.

Para os interacionistas, o desvio e seu controle são encarados de maneira dialética através de um processo de interação dinâmico e variável entre as duas partes. Não existem desviantes em si mesmos, mas uma relação entre atores sociais que acusam os outros de estarem rompendo com os valores e normas socialmente prescritas. É importante destacar que várias correntes interacionistas foram desenvolvidas, baseadas em tais fundamentos.

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, p. 26). Trata-se de uma mudança de perspectiva, já que o autor abandona o “tratamento” 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 o papel dos agentes que contribuem para a definição desse desvio.

O Interacionismo possibilita que se considerem os diversos discursos e perspectivas para além do ponto de vista daqueles que detêm o poder e que geralmente determinam o padrão normativo a ser seguido. Os delinquentes são produtos de um processo incriminatório, determinado pelos poderes dominantes, que é imposto aos grupos sociais menos favorecidos. O rótulo de desviante é oriundo de critérios criminalizantes impostos, unilateralmente, pelos que exercem a capacidade de decisão.

Segundo esta perspectiva interacionista, não se pode compreender o crime, separando-o de sua reação social. O processo social de definição ou seleção de certas pessoas e condutas é fundamental para a criação do crime. 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, do 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 marginais e desviantes. Deste ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outras pessoas de regras e sanções a um “transgressor”. O desviante é alguém a quem o rótulo foi aplicado com sucesso; comportamento desviante é o comportamento que as pessoas rotulam como tal (BECKER, 1977, p. 60).

Diante de tal rotulação, o indivíduo pode evoluir no sentido de confirmar tal tipificação. Os efeitos da estigmatização podem conduzi-lo a adotar o estereótipo que lhe foi reprovado na origem. Dessa forma, um comportamento não conformista pode tender para um status social que incorpora o desvio.

É importante observar que Becker (1977, p. 62) afirma que o grau em que outras pessoas reagirão a um ato dado como desviante pode variar bastante, dependendo de vários elementos envolvidos. Pode variar com o tempo, por exemplo. Em alguns momentos, certas atividades são muito mais atacadas e torna-se muito mais perigoso engajar-se em alguma delas nesse contexto. Pode variar com a pessoa que comete o ato e com a pessoa que foi prejudicada por ele. Segundo o autor (1977, p. 63), as regras tendem a ser aplicadas mais a algumas pessoas do que a outras. Essas premissas confirmam a idéia de que o desvio não é um atributo presente em alguns comportamentos e ausente em outros, todavia trata-se de um processo que envolve respostas de diversas pessoas à determinadas ações. Nas palavras do autor:

O mesmo comportamento pode ser uma infração das regras num momento e não em outro; pode ser uma infração quando cometido por uma pessoa, mas não quando cometido por outra; algumas regras são quebradas com

impunidade, outras não. Em resumo, se um determinado ato é desviante ou não depende em parte da natureza do ato (ou seja, se ele viola ou não alguma regra) e em parte do que outras pessoas fazem em relação a ele (BECKER, 1977, p. 64).

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 determinados momentos, durante a pesquisa na instituição escolar, 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.

Ao analisar o pressuposto de que os desviantes são “construídos” a partir da denominação de seus atos, Becker propõe um conjunto de categorias para discriminação de diferentes tipos de atitudes. Tais categorias serão úteis para o entendimento posterior das classificações presentes no contexto escolar, elaboradas pelos próprios indivíduos e pelos outros com relação a eles.

O comportamento conformista se caracteriza como aquele que obedece às regras propostas. Quando o indivíduo é visto pelos outros como tendo cometido uma infração, embora não o tenha feito na verdade, ele vivencia uma situação de estar sendo falsamente acusado. Diferentemente dessa situação, é possível observar o caso do desvio secreto quando alguém comete um determinado ato infracional, mas ninguém o nota ou reage a ele como uma violação de regras e normas. Em contraposição ao comportamento conformista, pode-se encontrar o desviante puro, cujas atitudes se caracterizam pela desobediência às regras.

Segundo Becker (1977, p. 72), o desenvolvimento desses modelos seqüenciais tem sido utilizado na compreensão da noção de carreiras desviantes. Tal conceito afirma que a realização de um ato não-conformista é o primeiro passo para desenvolvimento de uma carreira desviante, no entanto, para o autor, a maioria das pessoas, freqüentemente,

experimenta impulsos e motivações desviantes. Ao invés de a investigação se desenvolver na tentativa de compreender por que os desviantes têm atitudes não aprovadas socialmente, seria interessante investigar por que as pessoas convencionais não permitem que esses impulsos desviantes se concretizem na prática.

Quando uma pessoa se encontra mais envolvida e comprometida com as instituições e organizações de que faz parte, é mais provável que ela tenha comportamentos convencionais e conformistas. O indivíduo percebe que deve aderir a certas linhas comportamentais para que suas outras atividades não sejam afetadas por algum descumprimento. Como exemplo, Becker (1977, p. 75) afirma que um jovem de classe média não abandona a escola porque sabe que seu sucesso profissional depende de seu nível de escolarização, ou seja, quando um indivíduo se encontra diante de um impulso desviante, ele avalia tal situação, pensando nas possíveis conseqüências que tal ato poderia lhe trazer.

A maioria das pessoas é sensível aos padrões normativos convencionais; porém Becker afirma que, quando uma pessoa tem atitudes e comportamentos tipicamente não conformistas, ela pode não ter desenvolvido, durante seu crescimento, alianças com a sociedade tradicional, ou ter desenvolvido técnicas de neutralização para justificar seu desvio (BECKER, 1977, p. 75). Em algumas circunstâncias, um ato não-conformista pode parecer oportuno e necessário, ainda que ele não pretenda continuar realizando tal atitude. O comportamento, embora considerado impróprio, pode ser considerado necessário para obtenção de um objetivo futuro maior.

Quando um indivíduo desenvolve uma série de comportamentos desviantes e não-conformistas e organiza sua identidade em torno de tais desvios, é provável que ele desenvolva motivações e interesses desviantes. E nesse tipo de situação, o processo de aprendizagem é fundamental. Antes de se engajar numa atividade desviante, o autor não conhece os benefícios que são originados de tal ato, portanto, ele os aprende no decorrer da interação. Assim acontece também com o vocabulário, que é aprendido durante o processo de participação de uma subcultura organizada em torno da atividade desviante.

É interessante perceber que, para o autor, um dos passos cruciais na construção de um padrão estável de comportamento desviante seria a experiência de ser apanhado e publicamente rotulado como desviante. Tal experiência teria importantes conseqüências para a participação social posterior e para a auto-imagem do indivíduo. O fato de ele ser apanhado cometendo um ato de ruptura com a ordem, coloca-o num novo status e, de acordo com o autor, dependendo do tipo de desvio cometido pelo sujeito, o status de desviante se consolida como status principal.

Tratar uma pessoa como se ela fosse desviante em geral, e não especificamente, produz uma profecia que se auto-realiza. Ela coloca em movimento vários mecanismos que conspiram para moldar o indivíduo segundo a imagem que as pessoas têm dele (BECKER, 1977, p.80).

O tratamento de algumas pessoas como desviantes, geralmente, implica na negação dos meios comuns de prosseguir em suas rotinas cotidianas. Diante de tais impedimentos, o ator pode se envolver em práticas ilegítimas e se tornar, de fato, um desviante; contudo, é preciso destacar que Becker não afirma que tal processo é algo necessário e inevitável, mas somente uma possibilidade em algumas circunstâncias.

O passo final nesse processo de estabilização do comportamento não-conformista seria a adesão a um grupo desviante no qual o indivíduo vai encontrar apoio emocional, racionalizações ideológicas e, sobretudo, aprender a prosseguir em seu curso desviante com o mínimo de problemas. O “mundo dos desviantes”, como o mundo dos grupos separados e excluídos, passa a representar uma forma de proteção diante das organizações mais poderosas. A crescente força das definições de grupos poderosos isola os grupos definidos como desviantes e diminui a possibilidade de participar democraticamente da sociedade.

Esse processo de rotulação descrito por Becker será de grande valia para compreensão das identidades no meio escolar e possibilitará o entendimento da significação da realidade, principalmente dos indivíduos e grupos definidos como não conformistas e/ou desviantes.

Um aspecto essencial, também discutido por Becker, diz respeito à elaboração e imposição das regras. Segundo o autor, é preciso saber quem elabora e impõe as regras sociais a todos os indivíduos. Ele afirma que a imposição de uma regra é um ato de iniciativa. Alguém deve ter a iniciativa de punir o culpado. A imposição ocorre quando aqueles que desejam que a regra seja aplicada esperam que a infração seja vista e reconhecida publicamente. Na medida em que ela é divulgada, torna a punição necessária. Onde quer que as regras sejam criadas e aplicadas, é sempre necessário estar atento para a possível presença de um indivíduo ou grupo que toma a iniciativa.

Enquanto produto de um empreendimento, o desvio é sempre criado pelos “empreendedores da moral”. Esses são responsáveis pela criação e aplicação das normas. Para os “cruzados morais” – ou criadores de regras –, o importante é desenvolver novas normas que possam remodelar os costumes sociais. Estabelecidas as regras, os agentes institucionais – ou “impositores da regras” – se encarregam de fazer respeitar essas novas leis estabelecidas pelos primeiros indivíduos. Os impositores, segundo Becker, ao impor tais regras, acabam criando os marginais e os desviantes (BECKER, 1977, p.114). É interessante perceber como a

maioria dos interessados no tema do desvio se preocupam muito mais com os infratores das regras do que com aqueles que as criam e as impõem.

A constituição das regras tem como base os valores sociais, que seriam denominadas pelo autor como uma forma de preferência vaga e generalizada. Os valores serviriam como guias pobres para a ação, exatamente por serem gerais e abstratos. Essa generalização também faz com que coexistam valores conflitantes, sem que os indivíduos possam reconhecer tais contradições. Segundo Becker:

Como os valores só podem fornecer um guia geral para a ação e não são úteis para decidir em relação a cursos de ação em situações concretas, as pessoas desenvolvem regras específicas mais estreitamente relacionadas às realidades da vida quotidiana (BECKER, 1977, p. 94)

Além da indefinição valorativa para orientação dos cursos de ação, é possível perceber que a maioria das regras não é tão precisa e segura. Na medida em que há esta indefinição, a interpretação pessoal pode originar cursos de ação diferenciados, direcionados também pela situação desenvolvida, ou seja, independente de onde as regras sejam criadas e aplicadas, é provável que elas sejam moldadas pela complexidade da organização que repousa sobre certos acordos compartilhados em grupo, resultando em negociações políticas variadas.

O contexto escolar é fortemente marcado pela definição e imposições normativas, elaboradas pela direção e sancionadas pelos funcionários e corpo docente. Os agentes institucionais exercem um papel fundamental para o estabelecimento do cumprimento das regras, que são também constantemente negociadas dentro de determinadas situações.

A instituição escolar e sua correlação com os sistemas de status foi também um dos temas de interesse de Becker. O autor reconhece a importância da escola dentro das sociedades contemporâneas e destaca seu papel transformador no sistema de mobilidade social, afirmando que, em determinadas comunidades e/ou sociedades, a educação pode não ser suficiente em garantir tal transformação (BECKER, 1977, p.38). Outros elementos são necessários para que o indivíduo consiga modificar seu status social. Isso faz com que a crença na educação seja menor nas comunidades de classes menos favorecidas. Na medida em que os grupos pertencentes a tais comunidades reconhecem que a mobilidade é quase impossível, provavelmente ela não será buscada. Na escola investigada esse é um fenômeno latente, porém freqüentemente observado no discurso dos alunos, que reconhecem a importância da educação, embora não acreditem, de maneira concreta, que ela lhe garantirá alguma mobilidade social. Nos capítulos posteriores, será possível observar que muitos alunos

da referida instituição trabalham. E a atividade escolar, por ser uma atividade que não possibilita obtenção de renda e remuneração, acaba sendo considerada uma atividade secundária e menos importante. Segundo o autor (1977, p. 38, 39), a maneira como as instituições escolares atuam sobre o sistema de estratificação e mobilidade social acaba impedindo que grupos subordinados tenham acesso à escolarização.

A dificuldade existente em trabalhar e estudar, simultaneamente, é destacada por Becker (1977, p. 44), quando ele chama atenção para a lacuna crescente entre o que deveria ser e o que é realmente aprendido pelos alunos. Isso aumenta o desestímulo entre os alunos – que tendem a considerar o processo de aprendizagem muito complexo – e os professores – que se vêem tentados a tomar o caminho mais fácil ou a desistir de tais alunos com dificuldades.

As escolas funcionam de maneira importante na operação do sistema de status e classe social nas sociedades em que estão localizadas. Quando tais sociedades contêm grupos desprivilegiados, ela pode se tornar um dos meios possíveis de mobilidade social; no entanto, da mesma forma em que é uma possibilidade de mudança, é também uma maneira pela qual os grupos dominantes mantêm seu status. Nas palavras de Becker:

Ao resolver problemas como o de recrutamento e distribuição de pessoal, a defesa da autonomia institucional etc., as escolas, organizadas em torno de uma das subculturas de uma sociedade heterogênea, tendem a operar de maneira tal que os membros de grupos subordinados da cultura diferente não obtenham a parcela que lhes cabe de oportunidade educacional e, assim, de oportunidade de mobilidade social (BECKER, 1977, p. 52).

É importante destacar que as teorias interacionistas clássicas, especialmente a teoria da rotulação, suscitaram diversas críticas que apontavam para a dificuldade de operacionalização de conceitos que pudessem garantir a análise empírica do fenômeno. Tal perspectiva é comumente acusada de não possibilitar o desenvolvimento de uma metodologia segura para averiguação dos fenômenos sociais, mas, na verdade, os interacionistas privilegiam o procedimento indutivo que visa construir categorias de análise, em detrimento ao procedimento dedutivo, observado em trabalhos de sociólogos clássicos. As críticas recebidas e o confronto com abordagens diversas fizeram com que alguns interacionistas refletissem sobre o trabalho de campo e utilizassem a observação de maneira mais rigorosa. Becker é um dos principais autores a se preocupar com essa questão. Ele menciona que os problemas de metodologia, durante a pesquisa de campo, devem ser enfrentados pelos pesquisadores através de um controle rigoroso do trabalho empírico. Segundo o autor, as categorias de análise

construídas por procedimento indutivo permitem o recolhimento mais rigoroso de dados e a apresentação de descrições precisas e sistemáticas.

A sociedade, ao ser concebida como um conjunto de ações coletivas, possibilita que o trabalho empírico seja realizado com maior liberdade, sem ter que adequar conceitos e idéias desenvolvidos fora da realidade em questão. A característica principal da corrente interacionista é um enfoque centrado no estudo de campo e na observação *in situ* de pequenas comunidades. A observação participante tem como objetivo a coleta de dados através da participação na vida cotidiana do grupo ou organização estudada. Normalmente, os sociólogos optam por esse método quando estão interessados em compreender uma organização específica, ao invés de pretender demonstrar relações entre variáveis abstratamente definidas. Para Becker (1997, p. 48), esse aspecto é fundamental, já que se trata de uma forma de não determinar previamente os problemas e hipóteses peculiares a tal organização. E a observação em campo, embora possibilite o amplo conhecimento do local a ser investigado, não deve deixar de obedecer a três estágios de análise: seleção e definição de problemas, conceitos e índices; o controle sobre a frequência e a distribuição dos fenômenos e a incorporação de descobertas individuais no modelo da organização estudada (BECKER, 1997, p.50).

Para o mesmo, na etapa de seleção e definição de problemas, o observador procura por questões e conceitos que ofereçam a perspectiva de produzir a maior compreensão da organização que está estudando. A utilização dos dados do próprio investigador pode ser útil na especulação de possibilidades, mas tão logo ele reconheça os elementos peculiares ao local estudado, é preciso que ele então se apodere de tal referencial. Após a observação de diversos problemas, conceitos e indicadores provisórios, é preciso que o pesquisador decida sobre quais deve dirigir sua atenção. E o estágio final de análise consiste na incorporação de descobertas individuais ao modelo geral da organização estudada. Esse campo analítico, característico da observação participante, expressa a preocupação metodológica peculiar às obras de Becker. A utilização da técnica, adaptada aos ambientes específicos de pesquisa, é o que garante uma maior sistematização e sucesso no trabalho.

Além das questões referentes ao desenvolvimento metodológico, Becker (1997, p. 103) destaca ainda a atribuição de importância às interpretações que as pessoas fazem de sua própria experiência. Para compreender por que alguém tem determinado comportamento, é preciso entender como lhe parece tal comportamento, como ele julga tal atitude, que outras oportunidades eram possíveis nesse instante, o que significa agir de uma ou outra forma, dentre outros. Segundo o autor:

[...] é possível entender os efeitos das estruturas de oportunidade, das subculturas delinquentes e das normas sociais, assim como de outras explicações comumente evocadas para explicar o comportamento, apenas encarando-as a partir do ponto de vista dos atores (BECKER, 1997, p.103)

Ao dar voz aos diversos atores em questão, é possível observar com mais clareza as representações da realidade social. E estas representações, como maneiras que as pessoas usam para contar o que pensam e sabem, quando analisadas, tendo como pano de fundo o contexto educacional, ficam mais nítidas e compreensíveis.

O presente estudo, amparado em tal perspectiva, pretende escutar os indivíduos e grupos denominados como “desviantes” e “problemáticos” no contexto escolar. Grande parte das pesquisas sobre comportamento desviante não costuma descrever as atividades cotidianas do jovem infrator, o que ele pensa de si mesmo, de seu comportamento e da sociedade. Assim, tais estudos correm o risco de construir elaborações teóricas apenas com base em elementos que, às vezes, não expressam a compreensão aprofundada sobre os fenômenos em questão. É claro que o processo necessário para obtenção da confiança dos investigados pode levar tempo, mas, ao alcançar essa confiança, o pesquisador poderá compartilhar do “mundo” e dos significados de grupos específicos, compreendendo de maneira mais abrangente o contexto, os padrões normativos, as situações e indivíduos produtores do desvio.

## **2.4 Erving Goffman**

Erving Goffman é considerado o maior expoente da abordagem dramaturgista dentro do Interacionismo Simbólico. Suas análises microsociológicas se ocuparam da produção de uma sociedade, construída a partir de ações e práticas diárias, dentro das vivências sociais habituais. Estudou aspectos mais rotineiros das interações sociais, tentando desvendar as regras, peculiares a determinadas épocas e sociedades, que controlam as diversas relações da vida cotidiana. O ponto central de sua perspectiva é a premissa de que os seres humanos interagem entre si, “manipulando” as impressões que as outras pessoas podem ter dele. Tal abordagem se sustenta em uma densa teoria de papéis que procura privilegiar a dimensão do self no desempenho social do indivíduo, considerado um ator. Dentro da perspectiva goffmaniana e nas demais orientações interacionistas, as situações sociais são destacadas como fundamentais na origem e na manutenção de desempenhos. O self é visto a partir do



aspecto de sujeito ativo que permite ao indivíduo enxergar seu próprio comportamento, como também o dirigir e guiar, modelando as imagens de si que são acessíveis aos outros (MELTZER et al., 1977, p. 68).

As obras de Goffman expressam seu interesse pelo tema do comportamento humano em situações sociais, pelo modo como o homem conhece a si mesmo e pela maneira como ele aparece aos outros. Advém daí a importância da metáfora teatral como forma de explicar a estrutura de exposição social. Para o autor, os interagentes agem, performaticamente, de acordo com o cenário e com a região de apresentação. Os indivíduos apresentam-se diante de seus semelhantes, tentando dirigir e dominar as impressões que os outros possam ter dele, utilizando técnicas que sustentem seu desempenho, como um ator em cena (JOSEPH, 2000, p. 8).

A perspectiva goffmaniana será importante para análise do contexto escolar, especialmente por possibilitar a compreensão da criação do ambiente institucional a partir do desenvolvimento das diversas interações sociais, submetidas à vontade e ao arbítrio de outros e às rotinas e rituais estabelecidos situacionalmente. Será fundamental apreender a forma como a escola e seus atores envolvidos desempenham seus papéis sociais e a maneira pela qual veiculam e fazem circular as concepções de identidades pessoais e sociais.

É importante destacar que, dentro desta análise microssociológica, a ordem interacional não é nem anterior, nem proveniente da ordem estrutural, portanto, a escola será considerada a partir desta perspectiva, como uma organização social que emerge dos diversos processos interacionais em questão. Assim, as lógicas institucionais poderão ser compreendidas para além das causalidades estruturais.

Para Goffman, a análise dos procedimentos pelos quais os atores se entendem ou se articulam entre si mostra que eles sabem precisamente reconhecer e julgar as situações para definir condutas apropriadas. Dessa forma, sua experiência social não só se organiza apenas segundo uma ordem de identidades, papéis e posições, mas também com base em determinadas situações que, de certa maneira, possuem vocabulário e determinismo próprios, bem como espaços relacionais de restrições e negociações.

A definição da situação é o aspecto primordial para a orientação das condutas. As expressões dos participantes se transfiguram em impressões nos demais participantes, delimitando os aspectos da situação de interação. Esse primeiro processo de definição inclui a determinação do status e papel do outro para si e a delimitação de seu papel no acontecimento. Segundo Goffman (2002, p. 18), os diversos interagentes contribuem para uma única definição geral da situação, que é determinada mais pelas pretensões do que pela

realidade concreta. Essa definição anterior – cujas informações iniciais a respeito de tais indivíduos participantes são fundamentais – possibilita ao ator controlar melhor seu desempenho e, conseqüentemente, a própria interação.

As primeiras impressões oferecem muitas inferências e projeções que servirão de base para representação a dramaturgica. Neste sentido, é fundamental que o indivíduo acredite no papel que ele representa, para que assim possa convencer os demais.

O indivíduo solicita aos outros que tomem a sério a impressão promovida; que acreditem que ele tem, na verdade, os atributos que aparenta possuir, e que, portanto, sua ação terá as conseqüências que ele implicitamente pretende – que enfim, tudo é como parece ser (GOFFMAN, 2002, p. 25).

A atuação dramaturgica possibilita que o indivíduo construa uma representação. A representação que os outros possuem dele afetará a maneira como ele próprio se enxerga. Segundo Goffman (2002, p. 230), a estrutura do “eu” pode ser analisada a partir da maneira como os indivíduos se organizam para desempenharem essas representações na sociedade. Assim, o indivíduo pode ser considerado ora um ator – ou um fabricante de impressões durante a atuação de uma dada representação – ora um personagem – ou uma figura admirável, cuja encenação tem por finalidade ressaltar. Embora o personagem expresse elementos reais correspondentes ao ator em questão, ele não é oriundo de seu “eu”, mas da cena interativa ou da situação. O “eu”, como personagem, representa um efeito dramático que pretende oferecer credibilidade ao papel encenado. Já os atributos do indivíduo como ator não são efeitos da encenação personificada, mas são frutos de sua própria natureza psicológica. Nessa representação, podem haver encenações brilhantes ou interpretações repletas de nervosismo e ansiedade.

A fachada – enquanto equipamento expressivo – e o cenário – ou a representação física do local – são importantes elementos para a definição da situação e para uma melhor encenação. E na medida em que elas se tornam institucionalizadas, em termos das expectativas estereotipadas às quais dá lugar, se transformam em uma representação coletiva (GOFFMAN, 2002, p. 25). O quadro representativo de uma cerimônia comporta fronteiras de acessibilidade que demarcam e distribuem diversos territórios. Na medida em que vai sendo equipado, este quadro se torna um momento de atividade que se inscreve num contexto particular no qual a linguagem corporal é indissociável dos recursos mobilizáveis no espaço onde a atividade se desenvolve.

A representação é dividida de acordo com os espaços sociais da encenação. De um lado, a região frontal de exposição onde os atores estão sob o olhar ou em presença de um público; de outro, a região de fundos ou os bastidores onde os atores se preparam para a representação. Assim, a metáfora teatral propõe uma fórmula de organização social da experiência, que distingue duas regiões de atividade: a cena – ou “região de fachada” – e os bastidores – ou “região de fundo” (GOFFMAN, 2002, p. 102).

A representação de um indivíduo numa “região de fachada” pode ser vista como um esforço para dar a aparência de que sua atividade obedece a certos padrões. Neste momento, ele se encontra sujeito à avaliação da “platéia” que o obriga a agir de maneira a atender certas expectativas. Alguns aspectos de sua encenação podem ser acentuados, outros podem ser suprimidos.

Na “região de fundo”, algumas ações suprimidas na região frontal podem ser reveladas, já que estão fora do alcance do público. Nesse local, é possível rever e aprimorar as representações. Podemos, por exemplo, perceber que na escola, na “região de fachada”, os alunos têm que se apresentar e comportar de maneira adequada perante os professores. Nos bastidores, eles podem conversar e agir mais livremente, compartilhando dos códigos identitários peculiares ao grupo do qual fazem parte. A mesma situação pode ocorrer com os professores e funcionários. Na presença dos alunos, o corpo pedagógico costuma adotar uma postura mais formalizada e rígida, em contraste com a conduta mais livre diante dos colegas, em regiões típicas a esse agrupamento, como a sala de professores, por exemplo. A metáfora teatral é uma maneira de interpretar uma situação e o engajamento dos atores nessa circunstância quer se trate da relação com o outro, quer da ação em si mesma.

Na presença do outro, o indivíduo inclui em suas atividades, sinais que acentuam fatos confirmatórios. Essa atenção possibilita que suas ações sejam mais significativas aos outros. Neste sentido, a interação face-a-face é muito mais complexa, já que ela implica no desenvolvimento de contratos faciais que também permitem que a situação seja mais facilmente definida pelo ator. Segundo Goffman:

Os olhares olho-a-olho, portanto, desempenham um papel especial na vida comunicativa da comunidade, estabelecendo, ritualmente, uma abertura irrestrita a declarações verbais e uma relevância mútua de atos legitimamente realçada (GOFFMAN, 1980a, p. 162).

Esse controle expressivo, segundo Goffman (2002, p. 58), criado para um determinado tipo de representação, é algo extremamente delicado e frágil. Esse autocontrole é fundamental

para que os consensos interacional e comunicacional sejam mantidos entre os diversos atores em questão. O indivíduo mantém essa coerência expressiva como forma de se prevenir contra os possíveis desacordos na relação.

As encenações legítimas do cotidiano não são representadas com o conhecimento prévio do ator acerca do que vai fazer e suas possíveis conseqüências, no entanto isso não o impede de agir e se expressar por meio de recursos dramáticos preestabelecidos anteriormente no seu repertório de ações.

Goffman (2002, p. 78) se refere à equipe como qualquer grupo de indivíduos que cooperam na encenação de uma rotina particular. Quando um ator dirige sua atividade individual, tendo como referência os padrões morais vigentes, é provável que ele esteja associado a um determinado grupo que lhe serve como referência. Esses grupos implicam sempre em um processo cooperativo que permite aos indivíduos confiarem entre si, porém, é importante destacar que o agrupamento peculiar à equipe não o é em relação a uma estrutura ou organização social, mas sim em relação à interação.

Durante a interação entre equipes diferenciadas, é importante que seus membros procurem sustentar a linha de ação que corrobora com aquilo que eles são ou querem demonstrar ser. E através do processo comunicacional elas se ajudam reciprocamente nessa manutenção. Quando os membros de uma equipe se retiram da “região de fachada”, para se organizarem nos “bastidores”, longe das pessoas da platéia, pode-se, frequentemente, observar comportamentos que se diferenciam de quando estão em presença dessas pessoas. Na escola investigada, foi possível perceber como alunos e, eventualmente, alguns professores e funcionários, nas “regiões do fundo” peculiares a cada um deles, se referem aos componentes da outra equipe de maneira depreciativa. Goffman (2002, p. 163) justifica tal expressão como uma maneira de manter a coesão e a moral entre os membros de uma mesma equipe. Quando o público se encontra presente numa determinada cena, o tratamento respeitoso passa a ser fundamental para assegurar a continuidade da interação.

[...] quando os indivíduos se reúnem com o propósito de interação cada um se mantém fiel ao papel ao que lhe foi conferido dentro da rotina de sua equipe e se une a seus companheiros para manter a conveniente mistura de formalismo e informalismo, de distância e intimidade, com relação aos membros de uma outra equipe. [...] Quando duas equipes estabelecem um consenso de trabalho como garantia para a interação social segura, podemos geralmente descobrir uma linha de interação não-oficial que cada equipe dirige à outra. Esta comunicação não-oficial pode ser realizada por alusões, expressões mímicas [...] são estas forças veladas de exaltação de si e depreciação do outro [...] (GOFFMAN, 2002, p. 175, 176).

Muitas vezes, pode-se observar numa representação da equipe a presença de alguém que possui o direito de dirigir e controlar a ação dramática (GOFFMAN, 2002, p. 93). Ele, geralmente, se torna o centro das atenções e detém uma responsabilidade maior sobre o desenvolvimento da cena interativa: delega papéis, estimula o envolvimento interativo necessário, além de neutralizar as possíveis desarmonias capazes de interferir na relação. O objetivo geral de qualquer equipe é manter a definição da situação que sua representação alimenta.

É interessante perceber que cada indivíduo tem tantas personalidades diferentes quantos são diferentes os grupos sociais cuja opinião lhe são importantes. Cada ator individual mostra um aspecto diferente de si mesmo a cada um desses diferentes grupos do qual faz parte. As situações ordinárias da vida pública obrigam os indivíduos a modificar constantemente a sua própria qualificação social e a qualificação atribuída aos outros participantes. Isso significa que a relação papel/personagem que faz referência a uma identidade mais ou menos tipificada deve ser substituída pela relação posição/situação. E no decorrer de uma cena interativa, como a sucessão de cenas da vida cotidiana não tem nenhuma marcação instituída, cada um se empenha em identificar os sinais de abertura ou encerramento de uma seqüência. O quadro de uma cerimônia comporta fronteiras e limites que distribuem territórios. Na medida em que é equipado, este quadro não é só uma estrutura interpretativa, mas também um momento onde as atitudes pessoais se desenvolvem, tendo como referência esse determinado contexto. Correlacionada a este ambiente, está a linguagem corporal – indissociável dos recursos desse espaço, onde se desenvolve a atividade.

Goffman (1980a, p. 164) afirma que os contatos visuais são repletos de convenções espaciais. O indivíduo sempre revela aspectos relevantes a respeito de si, através de sua mera presença em uma dada situação. E na medida em que os outros o julgam socialmente, pela companhia com que se encontra ou pelo envolvimento em um dado compromisso, por exemplo, isso representa uma forma de identificação social. Pode ser que em alguns momentos, exista algum tipo de comunicação imprópria. Essa comunicação imprópria pode desacreditar a linha de ação de um determinado indivíduo ou grupo, por isso, o controle da atuação deve ser exercido cuidadosamente para que as projeções oficiais não sejam desacreditadas.

As técnicas de manipulação da impressão procuram evitar todo e qualquer tipo de ruptura que possa vir a ocorrer durante a representação. Certas atividades podem desacreditar a personalidade de um ator em sua encenação como parte da definição da situação. Esses fatos geram sempre algum tipo de constrangimento tanto para o ator – que se torna uma pessoa

desacreditada – quanto para pessoa que é pessoa surpreendida com a revelação (GOFFMAN, 2002, p. 192).

Como maneira de se precaver ou de reparar essas possíveis rupturas, Goffman (2002, p. 195) destaca algumas práticas defensivas que, freqüentemente, podem ser utilizadas pelos atores sociais. O autor enfatiza que a lealdade, a disciplina e a circunspeção dramática são essenciais para um bom desempenho representativo.

A análise dramática goffmaniana permite analisar os estabelecimentos sociais como um local limitado por barreiras, que influenciam a percepção dos atores que desempenham diferentes papéis em diversas atividades. Dentro desses espaços, pode-se sempre encontrar equipes e indivíduos que manipulam a impressão e cooperam para apresentar à platéia uma dada definição da situação. Acredita-se que, através da utilização dessa abordagem, será possível compreender as técnicas de manipulação da impressão empregadas dentro do estabelecimento escolar, os problemas oriundos desta manipulação e as identidades e inter-relações das várias equipes de representação que nela operam.

A questão das identidades sociais é um tema de interesse recorrente na obra de Goffman, especialmente em seu livro “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada” (1980c). Logo de início, é possível perceber a importância oferecida à interação social, considerada o ponto chave para desenvolvimento das identidades dos indivíduos. A abordagem goffmaniana considera as identidades de maneira não-essencialista, ou seja, como um elemento múltiplo, inacabado e contingente. Assim, Goffman compreende a identidade como um produto social que deve ser concebido através de atributos ocasionais e não essenciais.

A identidade – bem como a sociedade e o self – é encarada como um processo, oriundo, principalmente, da tensão entre o “mim” e o “eu”. A formação da identidade implica no compartilhamento intersubjetivo de elementos sociais e na atuação histórica de um sujeito consciente, guiado por uma individualidade que foi adquirida socialmente.

A identidade emergiria das interações sociais quando o indivíduo realiza uma auto-reflexão em relação aos outros. Dessa forma, trata-se de uma identidade gerada comunicativamente, que é construída e reconstruída de maneira constante no contexto das experiências vividas (MELTZER et al., 1977, p.40).

Sua noção de identidade ocupa-se com as “marcas de apoio à identidade” – que diferencia um indivíduo dos demais – e com a combinação única de fatos da história de vida que, incorporados a ele, acabam por formar a sua identidade. Assim, uma pessoa pode ser diferenciada dos outros e, em torno dessa distinção, é construída a história contínua e única de

uma vivência social. O papel do outro é fundamental na constituição da identidade, porque a observação das “marcas de apoio” e a percepção da combinação única dos fatos de vida são realizadas pelo meio social (GOFFMAN, 1980c, p. 67). Os elementos de identidade, que diferenciam cada um dentro de um grupo e os tornam únicos, são inúmeros: podem estar relacionados aos aspectos ou elementos de sua vida pessoal, à sua personalidade e aos fatos particulares de sua vida. As marcas de cada ator, corporificadas em símbolos de prestígio ou de estigma, são elementos fundamentais que constituem a identidade individual de cada pessoa. Assim, é possível visualizar a correlação existente entre a identidade pessoal e a identidade social, já que muitos aspectos da segunda participam da construção e elaboração da primeira. A identidade manifesta-se como desdobramento de múltiplas determinações a que o indivíduo está sujeito.

Goffman (1980c, p. 67) diferencia três conceitos básicos de identidade, denominando-os por identidade pessoal, social e do eu. A identidade pessoal encontra-se intrinsecamente relacionada às interações, aos interesses e definições de outros sujeitos com relação aos indivíduos.

A identidade social é definida pelo autor como os primeiros aspectos que permitem aos demais prever a categoria e seus atributos de articulação pertencentes ao indivíduo. O contexto social estabelece os meios de categorização e os atributos peculiares a cada um dos membros dos grupos sociais. Os ambientes sociais dão pistas sobre a identidade dos tipos de pessoas que nele encontramos. O autor afirma que a idéia de identidade social se consubstancia na diferença entre aquilo que ele denomina de identidade social virtual – ou o que se espera que uma pessoa deva ser –, e a identidade social real – ou aquela baseada nos atributos que a pessoa realmente possui (GOFFMAN, 1980c, p. 12). A discrepância entre a identidade social real e a virtual se caracteriza, principalmente, pela apresentação de um atributo que desacredita o indivíduo. Isso possibilita a categorização de um estigma.

A associação da identidade social à identidade pessoal é inequívoca. Para o autor, “as identidades social e pessoal são parte, antes de mais nada, dos interesses e definições de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja identidade está em questão” (GOFFMAN, 1980c, p.116). Destarte, os indivíduos aprendem a desempenhar certos papéis em determinadas ocasiões. O desempenho desses papéis depende da aprovação ou não do meio social em que vive. Não se trata somente de possuir os atributos que o habilitam a desempenhar um tipo de papel, mas em manter os padrões de conduta e aparência que o grupo social associa a esse papel. Neste sentido, dentro do contexto escolar, é possível perceber que não basta ser denominado de “aluno problema”, mas é preciso um conjunto de comportamentos e atributos

que alinhem o sujeito ao que se espera dele. Percebe-se que há uma tendência à idealização dos papéis que irão cristalizar no indivíduo a sua noção de identidade. Espera-se que as pessoas ajam de acordo com os atributos identitários, pois há sempre padrões de conduta esperados para todos os papéis sociais. E fugir a esses padrões contextualmente determinados significa a possibilidade de ser estigmatizado, de sofrer punições e sanções.

A categorização social possibilita que as interações em contatos iniciais transcorram com mais facilidade, no entanto tais classificações podem se tornar fontes de preconceitos e visões estereotipadas de certas pessoas e grupos. Em geral, há discrepância entre as dimensões da identidade social. E nisso se consubstancia a noção de como se processa o desvio. Como algumas pessoas não compartilham ou não se mantêm fiéis ao padrão normativo legitimado, delega-se ao indivíduo o título de estigmatizado e constrói-se o indivíduo desviante (GOFFMAN, 1980c, p. 139).

Finalmente, Goffman (1980c, p. 116) apresenta o conceito de identidade do eu que se relaciona à forma como a pessoa estigmatizada lida com o estigma. Trata-se da maneira como o indivíduo, cuja identidade está em jogo, subjetiva e reflexivamente, experimenta seu estigma.

O estigma, para o autor (1980c, p. 13), 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, 1980c, p. 141).

A idéia de estigmatização 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 envolve não tanto a divisão e segregação concreta de indivíduos em estigmatizados e normais, mas muito mais um processo social de papéis no qual cada pessoa pode participar. O normal e o estigmatizado são categorizações sociais geradas em situações sociais durante os contatos mistos. Quando um grupo de indivíduos não adere a um conjunto de normas sociais, eles são, freqüentemente, rotulados como desviantes; contudo, como afirma Goffman (1980c, p. 151), mesmo que eles tenham em comum diversas características, eles provavelmente, diferem em muitas outras.

O aprendizado do estigma é parte integrante da construção da identidade do estigmatizado, ou seja “[...] a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma idéia geral do que significa possuir um estigma particular” (GOFFMAN, 1980c, p. 41). Essa experiência é fundamental no desenvolvimento da “carreira moral” do indivíduo. Após a conscientização do estigma, ele passará a vivenciar as conseqüências, geralmente discriminatórias, por possuí-lo. O interessante é que, tanto para Becker quanto para Goffman, o estigma é definido como a informação mais relevante da pessoa, que se destaca frente aos outros atributos individuais.

A pessoa estigmatizada pode se comportar na tentativa de manipular, em suas interações sociais, as informações sobre o que é julgado “anormal” ou “desviante” em seu comportamento. Ele pode esconder o estigma. Os comportamentos de “encobrimento”, por parte da pessoa estigmatizada, têm como objetivo a manipulação de informações que implicam no escondimento ou na demonstração do que lhe é relevante (GOFFMAN, 1980c, p. 62-65).

Goffman (1980c, p. 94) afirma que o encobrimento provoca sempre a divisão do mundo do indivíduo em lugares públicos e proibidos. Em determinados locais, é possível a revelação do estigma; em outros, a ocultação é a garantia de aceitação social do sujeito. A identidade social de um indivíduo acaba por dividir seu mundo de pessoas e lugares, acarretando conseqüentes divisões também em sua identidade pessoal. As técnicas de controle de informações passam a vigorar na rotina diária de qualquer pessoa estigmatizada. Para o autor (1980c, p. 105), quando esse estigma se instaura, principalmente durante a sua estadia numa dada instituição e quando tal estabelecimento conserva sobre ele uma influência desacreditadora durante algum tempo após a sua saída, é provável que surja um ciclo

específico de encobrimento. A aprendizagem do encobrimento representa uma importante fase de socialização da pessoa estigmatizada.

O indivíduo estigmatizado pode ainda se definir como não-diferente, embora as pessoas com as quais conviva o definam como estigmatizado. Isso, possivelmente, gerará uma grande contradição em sua identidade. A impossibilidade de exercer papéis múltiplos, de sentir-se em constante transformação e a cristalização da sua identidade, levam-no à aceitação ou à fuga desses padrões socialmente impostos.

Outro aspecto fundamental na obra do autor, de grande relevância para compreensão das vivências escolares, diz respeito aos alinhamentos grupais de um dado indivíduo. Os grupos representam a possibilidade de sustentação social entre os iguais e perante os diferentes. Essa organização é formada por pessoas que também sofrem, como ele, das conseqüências de um estigma. E assim como o grupo representa a garantia de sustentação ao estigmatizado, representa também a filiação legítima imputada a ele pela sociedade. “[...] a natureza de uma pessoa, tal como ela mesma e nós a imputamos, é gerada pela natureza de suas filiações grupais” (GOFFMAN, 1980c, p. 124). Aqueles que têm um estigma particular são considerados, por si mesmos e pela sociedade em geral, como relacionados, no espaço e no tempo, a um agrupamento único que deveria ser sustentado por seus membros. E mesmo dizendo ao indivíduo estigmatizado que ele é uma pessoa como outra qualquer, afirma-se, de maneira sutil, que ele pertence a um grupo especial e que não pode dele se desvencilhar.

Acredita-se, assim, que as diversas exposições acerca do referencial goffmaniano podem contribuir de maneira profícua para essa pesquisa, principalmente no que diz respeito à consideração da existência de um diálogo entre identidade e as práticas cotidianas educacionais. Com base em sua perspectiva teórica, será possível analisar a forma como determinados grupos e indivíduos desviantes são construídos com base nas relações oriundas da instituição pesquisada. Procuraremos identificar os critérios para definição e cristalização das diversas 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 O INTERACIONISMO E A INVESTIGAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

Orientados pela perspectiva teórica interacionista, pretendeu-se observar as interações sociais desenvolvidas entre os diversos atores presentes na instituição escolar pesquisada; analisar o processo de formação de grupos e identidades sociais a partir destas relações e averiguar a existência e as modalidades de expressões violentas e criminosas ocorridas na escola – bem como suas representações –, tendo como base as percepções e proposições dos diversos atores sociais da comunidade escolar, como alunos, professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários.

Buscou-se compreender a organização escolar a partir das diversas relações suscitadas no próprio contexto. Primeiramente, é importante destacar que o desenvolvimento da educação moderna é o melhor exemplo de socialização secundária realizada por organizações especializadas. Neste caso, a escola ocupa um papel fundamental, na medida em que pode se constituir como importante alvo de análise dentro da perspectiva interacionista.

De acordo com o Interacionismo Simbólico, a sociedade e demais contextos sociais devem ser considerados processos, estreitamente inter-relacionados, entre indivíduo e meio social. Neste sentido, o aspecto subjetivo dos comportamentos torna-se essencial para a pesquisa, principalmente em razão do fato de ele ser parte fundamental do processo de formação e manutenção dinâmica do self individual e do grupo social.

A linguagem também ocupou um espaço privilegiado no trabalho durante as fases de observação, coleta e análise das informações. Para a perspectiva interacionista, a comunicação possibilita a compreensão dos sentidos e significados sociais, que surgiriam, fundamentalmente, da maneira como lhes são definidos por outros indivíduos que com eles interagem. O sentido emergiria dos processos de interação entre as pessoas, principalmente da interação face-a-face intermediada pela linguagem. Assim, na tentativa de entender as ações individuais e coletivas, foi necessário considerar a denominação, o sentido e a identificação desses atos e seus atores com o mundo ao redor. Considerou-se o sentido e o significado como formas de criações sociais, emergentes dos processos de definição e interpretação, oriundos da interação humana. Os contextos interativos foram investigados, levando em consideração o entendimento dos diversos atores sobre o mundo que os cerca.

O processo de interação é perpetuo e condena sempre o indivíduo a se reinterpretar e a reinterpretar o outro (JOSEPH, 2000). É através deste processo de constante atividade que estruturas e organizações são estabelecidas. A vida grupal foi considerada como um vasto processo de formação, sustentação e transformação. Buscou-se reconhecer de que maneira os sentidos se modificam e transformam o mundo e suas representações individuais e coletivas. Como o papel das instituições na formação das identidades é reduzido frente à importância dada à situação, o foco não foi, fundamentalmente, nem no indivíduo, nem na instituição, mas na situação onde foi estabelecida a interação.

Procurou-se observar os “joint acts” ou as ações conjuntas e os locais e arenas interativas onde eles se desenvolvem, relevantes para os alunos e seus respectivos grupos sociais. Os “joint acts” são fundamentais para compreensão dos sentidos e significados emergentes na interação, pois representam a maneira pela qual os seres humanos direcionam suas ações, tendo como referência os contextos e condutas anteriores (BLUMER, 1969, p. 18); (DENZIN, 1974, p. 270). A partir da observação dos espaços interativos, foi possível compreender a importância que esses locais – como salas de aula, pátio, portão, dentre outros – adquirem para diferentes indivíduos e grupos. Os discursos e linguagem desses alunos também foram fundamentais para compreensão da transmutação de lugares simples em arenas interativas, repletas de significado e importância. Buscou-se ainda identificar e compreender os rituais comportamentais enquanto dispositivos de socialização e de interação.

O Interacionismo Simbólico faz referência à personalidade e à identidade como entidades reflexivas que retratam as atitudes tomadas pelos outros com relação ao indivíduo. Este processo não é unilateral, mas implica sempre numa dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação; entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada. A identidade é atribuída, sustentada e modificada socialmente (BERGER E LUCKMANN, 1985, p. 177).

Cada vez que o indivíduo se relaciona com pessoas que sustentam suas auto-interpretações, ele confirma sua identidade. Nesse sentido, buscou-se compreender de que maneira o indivíduo se define, define as pessoas mais próximas que com ele convivem e de que forma ele concebe as pessoas consideradas diferentes de si. Procurou-se observar e analisar os sistemas classificatórios, cujos atores utilizam para denominar, definir e estigmatizar os outros indivíduos. Aqui, a linguagem como elemento constitutivo do self também se revelou de fundamental importância. A partir dessas definições, foi possível observar a diferenciação, o preconceito e a discriminação emergentes no contexto escolar,

bem como suas conseqüências que podem implicar na confirmação dessa projeção social pelo indivíduo estigmatizado.

A atenção aos diversos agrupamentos sociais também foi essencial. O grupo de referência é a coletividade, cujas opiniões, convicções e rumos de ação são decisivos para a formação dos padrões comportamentais e valorativos do indivíduo. Assim, através da observação de tais grupos, foi possível identificar os modelos valorativos e comportamentais com os quais os indivíduos se comparam. Verificou-se que tais agrupamentos oferecem a base para os posicionamentos ideológicos, crenças, valores e estereótipos dos membros de um grupo para com os outros.

Pretendeu-se compreender em que medida cada pessoa responde às expectativas sociais, definidas de acordo com o contexto em questão. Ao desempenhar os papéis que os outros definem para cada indivíduo, foi possível observar a construção social do desvio – na medida em que o ator não atende ou corresponde ao papel ou pressupostos normativos vigentes – o processo de estigmatização e as negociações de regras e normas que podem se desenvolver no interior de cada uma das interações. De acordo com a pauta de interações e expectativas, os papéis se configuram como adequados ou discrepantes, ratificados ou não pelas percepções dos diferentes grupos de referência. Buscou-se ainda identificar os padrões normativos que vigoram dentro do ambiente institucional, as negociações possíveis que flexibilizam as relações sociais e os processos de interiorização de tais padrões.

Procurou-se observar as possíveis manifestações violentas e criminosas ocorridas dentro do ambiente escolar, bem como o sentido atribuído pelos atores a tais fenômenos. As percepções e proposições desses atores foram fundamentais para compreensão da construção do desvio e do desviante e das representações sociais acerca da violência.

As interações sociais foram freqüentemente observadas e analisadas como constitutivas do contexto, dos sentidos e interpretações sociais. Tais interações escolares foram elucidadas em seus amplos determinantes históricos e sócio-estruturais. Dentre os principais focos iluminados, encontra-se a maneira como direção, professores, funcionários e alunos definem uns aos outros e as situações, especialmente críticas, que vivenciaram em conjunto ou que ficaram sabendo. A escola, de uma maneira geral, se apresentou como um grande palco, onde professores e alunos colocam suas "máscara sociais" e começam a desempenhar papéis. Foi possível observar as diversas manifestações dos atores em atos, conversas e expressões em geral.

### 3.1 Aportes Metodológicos

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 consubstancia-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. De acordo com Strauss e Corbin (2008), os métodos qualitativos possibilitam a exploração de áreas substanciais sobre as quais pouco se conhece ou também sobre áreas cujo conhecimento é extenso, mas busca-se alcançar novos entendimentos. Além disso, destacam os autores abaixo:

[...] os métodos qualitativos podem ser usados para obter detalhes intrincados sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamentos e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisas convencionais (STRAUSS E CORBIN, 2008, p. 24).

Segundo Bryman (2001, p. 277), a pesquisa qualitativa diferencia-se das ciências naturais principalmente no que tange à forma de interpretação do mundo social que, geralmente, é investigado através da perspectiva de quem está sendo estudado. Há uma grande ênfase na descrição do contexto pesquisado, ressaltando os detalhes que poderiam passar despercebidos numa pesquisa quantitativa. Outra característica não menos importante ressaltada pelo autor, diz respeito à ênfase no processo, revelando os eventos e padrões que ocorrem num dado tempo ou contexto. Dessa maneira, as mudanças e fluxos ficam mais em evidência neste método de investigação. Enquanto a metodologia quantitativa prima pela categorização de dados estatísticos que possam ser comparados entre si, “[...]os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e sua razão de ser” (HAGUETTE, 2003, p. 63).

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso realizado numa Escola da Rede Estadual do município de Juiz de Fora<sup>2</sup>, localizada em um determinado bairro da Zona Sul da cidade. É importante destacar que o aporte teórico utilizado na orientação da pesquisa só foi definido após uma primeira imersão no contexto estudado. Diante das observações e

---

<sup>2</sup> Os nomes verdadeiros da escola, do bairro e dos atores entrevistados serão omitidos a pedido da direção da Instituição, como forma de resguardá-los. Optou-se pela utilização de nomes fictícios para todos os entrevistados. A escola, quando referida dentro do texto, será denominada por Escola Estadual da Zona Sul.

constatações iniciais, optou-se pelo referencial interacionista para desenvolvimento do estudo. Tal perspectiva está correlacionada ao que Strauss denomina de “teoria fundamentada” ou “grounded theory”. Neste método, coleta, análise de dados e eventual teoria mantêm uma relação muito próxima. A pesquisa não foi iniciada tendo como referência uma teoria preconcebida. Alguns referenciais teóricos – principalmente dentro da área da criminologia e da violência – foram estudados, discutidos e debatidos, contudo, não se optou por nenhum deles para determinação do desenvolvimento da investigação. A partir da observação e coleta de informações e dados relevantes ao tema em questão, observou-se que tais fenômenos correlacionavam-se mais às discussões presentes na perspectiva interacionista. De acordo com Strauss e Corbin:

A teoria derivada dos dados tende a se parecer mais com a “realidade” do que a teoria derivada da reunião de uma série de conceitos baseados em experiência ou somente por meio da especulação (como alguém acha que as coisas devem funcionar). Teorias fundamentadas, por serem baseadas em dados, tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para ação (STRAUSS E CORBIN 2008, p. 25).

O estudo de caso, de acordo com Babbie, “é uma descrição e explicação abrangentes dos muitos componentes de uma determinada situação social” (BABBIE, 2005, p. 73). Neste tipo de procedimento metodológico, busca-se coletar e examinar o máximo de dados possíveis sobre um determinado tema, a fim de obter o entendimento abrangente de um só caso idiossincrático. Segundo Goldenberg:

O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de aprender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística (GOLDENBERG, 2007, p. 33).

Dentro das Ciências Sociais, os estudos de caso referem-se mais às organizações ou comunidades do que a indivíduos isolados. Geralmente, têm como objetivo obter uma compreensão mais abrangente do grupo, abarcando o conhecimento dos membros da comunidade, suas modalidades de atividade e interação, seus relacionamentos, além dos problemas que parecem ser de maior importância para o grupo estudado (BECKER, 1997).

Com base nesta perspectiva, o estudo procurou compreender profundamente as interações sociais desenvolvidas entre os diversos atores, o processo de formação de grupos e identidades sociais a partir destas relações e averiguar a existência e modalidades de

expressões violentas e criminosas ocorridas na escola, tendo como base as percepções e proposições dos diversos atores sociais da comunidade educacional. Através das interpretações dos diversos atores em questão, espera-se alcançar uma compreensão mais abrangente acerca do ambiente escolar e das interações ali desenvolvidas. De acordo com Becker:

Para entender por que alguém tem o comportamento que tem, é preciso compreender como lhe parecia tal comportamento, com o que pensava que tinha que confrontar, que alternativas via se abrirem para si; é possível entender os efeitos das estruturas de oportunidade, das subculturas delinquentes e das normas sociais, assim como de outras explicações comumente evocadas para explicar o comportamento, apenas encarando-as a partir do ponto de vista dos atores (BECKER, 1997, p.103).

Dessa maneira, a pesquisa centrou-se nos aspectos do sujeito, em suas percepções, na procura do sentido, nas intenções, nas motivações e nos valores dos atores sociais que interagem em razão dos significados atribuídos tanto à própria ação quanto à relação com os outros. Daí a importância em descrever os fenômenos peculiares ao ambiente escolar a partir do olhar daqueles que os vivenciam de maneira mais imediata: alunos, professores, membros do corpo técnico-pedagógico e funcionários.

Utilizou-se, primeiramente, como técnica de pesquisa, a observação participante da escola. Tal técnica de coleta de dados é fundamental, porque, ao invés de aplicar esquemas importados de rigorosos procedimentos científicos, ela enfatiza a necessidade de se reconhecer, em primeira instância, o caráter peculiar dos seres humanos, seu comportamento, seu discurso e sua vida em grupo. Além disso, este método possibilita a coleta de muitos dados detalhados e a observação de situações com que as pessoas deparam normalmente e como se comportam diante delas. Segundo Becker:

O observador se coloca na vida da comunidade de modo a poder ver, ao longo de um certo período de tempo, o que as pessoas normalmente fazem enquanto realizam seu conjunto diário de atividades. Ele registra suas observações o mais breve possível depois de fazê-las. Ele repara nos tipos de pessoas que interagem umas com as outras, o conteúdo e as conseqüências da interação, e como ela é discutida e avaliada pelos participantes e outros depois do evento (BECKER, 1997, p. 120).

A observação participante encontra-se em condições muito melhores de atingir uma profundidade sobre o fenômeno estudado, principalmente em razão do observador estar em constante relação com os observados e participando com eles de seu ambiente natural.



A observação participante desenvolveu-se, principalmente, durante o primeiro e o segundo semestre de 2007<sup>3</sup>, além de ter continuado durante meados de fevereiro e contemplado todo o mês de março de 2008, junto da realização das entrevistas. Através dessa técnica de pesquisa, procurou-se abarcar a maioria dos elementos relacionados aos aspectos físicos do ambiente escolar, as diversas interações e relações desenvolvidas dentro de tal contexto, os comportamentos em geral e os comportamentos considerados desviantes, o processo de rotulação e estigmatização dos alunos, o desempenho dos diversos papéis sociais, os locais e arenas interativas, a formação dos agrupamentos sociais, a existência de hostilidade ou de fortes laços de amizade, as simpatias e aversões, a maneira sutil de exercício de poder entre as pessoas, as possíveis manifestações de violência e criminalidade na instituição, bem como as reações dos indivíduos frente a tais ocorrências. Tal instrumento de coleta de dados foi fundamental, pois possibilitou a familiarização com os membros da comunidade estudada e o conhecimento da rotina diária dos diversos 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 freqüentemente.

A respeito dos possíveis vieses e erros de interpretação ou de coleta de dados originados na observação participante, Becker (1997) chama a atenção para as influências advindas da relação observador versus objeto de observação; por isso, deve-se deixar bem claro até que ponto a presença do observador afeta a vida do grupo observado nos seus mais diversos aspectos. Ainda a respeito desta técnica de coleta de dados, Schwartz e Schwartz (apud HAGUETTE, 2003, p.71) afirmam que, por se tratar de um método em que é praticamente impossível manter um distanciamento científico de seu objeto de estudo, o pesquisador que faz uso da observação participante deve ficar atento aos métodos que utiliza para registrar os dados observados. O tempo decorrido entre os processos de coleta e registro de dados deve ser o mais breve possível para evitar que imprecisões sejam cometidas. Como o

---

<sup>3</sup> Durante o primeiro semestre de 2007, as visitas à Instituição aconteciam de duas a três vezes por semana, sempre distribuídas nos três turnos escolares: manhã, tarde e noite. Após o início do segundo semestre letivo do mesmo ano, por razões pessoais, as visitas aconteceram com menor freqüência, embora os fatos e eventos relevantes continuassem sendo devidamente averiguados e investigados. No primeiro semestre de 2008, em meados de fevereiro e durante todo o mês de março, as visitas aconteceram com muito mais assiduidade quando também foram realizadas as entrevistas com alunos, professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários.

processo da observação participante se dá em três momentos – registro, interpretação e codificação –, é necessário que se tenha uma atenção especial para que muitas das informações coletadas não sejam adulteradas, perdidas ou interpretadas de forma enganosa devido a preferências pessoais ou outras questões subjetivas.

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. Neste tipo de abordagem, o entrevistador utiliza um roteiro de entrevista amplo, cobrindo diversos aspectos do fenômeno estudado. Assim, os informantes, por meio de suas respostas, estarão revelando seus pensamentos, suas percepções e suas experiências a respeito da realidade que os cerca.

Muitas vantagens são ressaltadas na utilização deste tipo de entrevista. Ela permite aos informantes descrever o que consideram significativo ou importante, valendo-se de seus próprios critérios e de suas próprias palavras. Possibilita que o entrevistador esclareça aos informantes o significado do que se quer conhecer, tornando as perguntas mais exatas e as respostas mais acuradas. E, por fim, propicia análises mais profundas e gerais das informações obtidas. A entrevista foi um instrumento metodológico fundamental nesta pesquisa, principalmente em razão da possibilidade de 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.

Tanto a escolha das pessoas a serem entrevistadas como a organização das temáticas a serem exploradas fazem parte do 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 secretária; 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. A cada um desses indivíduos foi solicitado que indicassem nomes de alunos passíveis de serem investigados, considerados por eles como “problemáticos” e/ou “destaques” – dentro do que eles conceituam como sendo um aluno “problemático” ou “destaque”. Pode-se adiantar que a sugestão de tais nomes coincidiu amplamente entre esses atores e que os alunos tidos como “problemáticos” foram muito mais lembrados e enfatizados do que os alunos “destaques”. Foram realizadas entrevistas com grande parte dos alunos definidos como “problemáticos”, sugeridos pelos professores e funcionários. Os principais

motivos pelos quais a entrevista não pôde ser realizada se deveram à infrequência do aluno às aulas ou à sua indisposição e/ou negação em realizá-la.

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. Como o cotidiano escolar é totalmente demarcado por delimitações temporais, as entrevistas aconteciam, geralmente, no horário destinado ao intervalo ou em tempos vagos de aula. Essa foi uma das limitações impostas ao desenvolvimento da pesquisa. Na tentativa de expandir o contingente de entrevistados e de conversar individualmente com cada pessoa, tentamos marcar algumas entrevistas fora do horário escolar, no entanto tal tentativa não se concretizou, já que os atores, de uma maneira geral, não queriam ser entrevistados fora dali ou se diziam comprometidos com outras atividades para além do horário escolar. A maioria dos professores leciona em outras instituições escolares; muitos alunos – especialmente os mais velhos – trabalham em outros turnos; outros tantos participavam de projetos educacionais ou sócio-culturais no horário em que não estão estudando. A principal vantagem observada nas entrevistas realizadas em grupo foi 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.

A organização dos tópicos de discussão e das perguntas resultou das informações coletadas num primeiro momento – durante a etapa de observação participante – e do embasamento teórico da perspectiva interacionista – que, como destacado anteriormente, foi selecionada a partir dos dados emergentes do próprio contexto.

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.

A abertura e flexibilidade durante o desenvolvimento da pesquisa foram fundamentais ao projeto, principalmente por possibilitar-lhe novas dimensões. A consideração de novas informações e novos conhecimentos não foi tratada como um viés, mas como objeto de reflexão do pesquisador para uma possível reorientação dos dados.

Uma das principais críticas à pesquisa qualitativa refere-se à impossibilidade de generalização dos resultados do problema estudado para grandes populações. A respeito desta questão, Becker (1997) e Bryman (2001) – especificamente a respeito do estudo de caso – chamam atenção para o fato de que este tipo de método investigativo, apesar de nem sempre poder ser generalizável, possibilita a compreensão da forma de vida das pessoas em profundidade. No que se refere aos métodos semi-estruturados de pesquisa, Becker afirma ainda que, por se tratar de técnicas cujos itens de informação e procedimentos são bastante flexíveis, a ponto de permitirem testar as conclusões de várias maneiras, não é necessário temer que seu caráter assistemático distorça as descobertas.

Diante de tudo o que foi discutido até aqui, de posse dos dados e dos estudos que envolvem o tema em questão, desenvolveremos a análise das informações para compreensão mais abrangente dos aspectos relacionais, peculiares à instituição educacional investigada. Os resultados da pesquisa serão apresentados, a seguir, de forma a situar o leitor no universo pesquisado. Tendo em vista o grande número de informações e dados coletados nas entrevistas, optou-se por não apresentá-los integralmente no texto.

### **3.2 Escolha da Instituição de Ensino para desenvolvimento da pesquisa**

Antes dos esclarecimentos a respeito da definição e escolha da instituição de ensino para desenvolvimento da pesquisa, é preciso destacar que, inicialmente, o interesse investigativo centrava-se exclusivamente sobre o tema da violência escolar. A partir da imersão no universo investigado e das constatações preliminares, observamos outras questões, não menos importantes relacionadas aos diversos processos interacionais e relacionais desenvolvidos na instituição. Tais questões passaram a ser consideradas, principalmente, porque foi possível observar que a violência e o crime estavam correlacionados a aspectos contextuais e relacionais. Poderemos, logo em seguida, averiguar que não há uma única

opinião consensual a respeito dos fenômenos da violência e criminalidade na escola. As diversas 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.

A procura da instituição escolar para desenvolvimento da pesquisa, primeiramente, teve como base as estatísticas oficiais da Polícia Militar de Juiz de Fora. Segundo a Polícia Militar do município, a maioria das ocorrências de furto e/ou arrombamento acontece nas escolas públicas estaduais. De acordo com seus dados, no ano de 2006, foram registradas 54 ocorrências de furto e arrombamento em escolas da rede pública e nove em escolas da rede particular de ensino.

Diante dessas informações preliminares, o segundo passo dado teve como objetivo o estabelecimento de um contato junto à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora – SRE. Após alguns esclarecimentos a respeito da pesquisa, a Superintendência ficou responsável pela indicação das escolas passíveis de inclusão no estudo, obedecendo à regra de seleção daquelas com maiores índices de ocorrências de violência e criminalidade. Infelizmente, até o momento em questão – de janeiro a março de 2007 – a Superintendência não possuía índices estatísticos que pudessem orientar a escolha das instituições. Algumas escolas, a pedido da SRE, haviam entregue relatórios não-oficiais, comentando sobre as manifestações violentas e/ou criminosas ocorridas nas instituições durante o ano letivo de 2006. Através de conversas informais com algumas pessoas deste órgão educacional, foi possível observar que, mesmo não possuindo índices estatísticos ou percentuais de violência e criminalidade das escolas, algumas instituições eram, freqüentemente, referenciadas como “difíceis”, “problemáticas” e “violentas”. Por ser tratar de um assunto bastante delicado, as pessoas com quem conversamos, em geral, não revelavam quais eram suas fontes ou bases para tais avaliações. Além disso, solicitavam-nos a omissão de seus nomes, caso fossemos investigar os fatos e as escolas citadas ou fossemos falar desse assunto com alguém.

Nesse mesmo período – e ainda hoje – a exposição do tema da violência e criminalidade em escolas tornou-se constante nos jornais locais e nacionais. Habitualmente, algumas instituições – principalmente as escolas estaduais de bairros periféricos – aparecem na mídia local. Não há como não comentar esse fato, pois ele se encontra intimamente relacionado à perspectiva da construção social do desvio – orientação adotada pela pesquisa.

É incontestável que o jornalismo exerce um papel central na construção social da criminalidade, principalmente através dos processos de seleção que condicionam a produção de suas notícias. Tais publicações refletem tipificações cotidianas que têm como base os

valores legitimados socialmente. A definição do comportamento “normal” cria, conseqüentemente, a determinação do comportamento “desviante” ou “criminoso”. E diante dessas definições, os esquemas tipificadores, como mencionado por Berger e Luckmann (1985, p. 49), entram em ação, orientando comportamentos preconceituosos e discriminatórios contra aqueles que fogem à regra padrão. Dentro de um quadro geral de delitos ocorridos diariamente, é possível perceber que a sociedade e o sistema penal reagem apenas a alguns, demonstrando a existência de uma seletividade. Essa seletividade é encontrada tanto na definição do ato desviante, quanto na atribuição do rótulo de desviante a alguém. A operacionalização dos estereótipos, tanto dos transgressores, quanto das vítimas, está ligada ao senso comum e dá origem a determinados sistemas de representações que orientam a vida cotidiana. Comumente, estes mecanismos de seleção encontram-se ligados a um certo padrão de sinais exteriores, estereotipados de acordo com a cor da pele, o corte de cabelo, o estilo do vestuário, dentre outras características. Assim, a interação social cria uma realidade que separa a normalidade do desvio que, por sua vez, baseada nas relações de poder, fundamenta a atuação seletiva do sistema penal – que cria a criminalidade, selecionando uns e não outros<sup>4</sup> – e dos meios de comunicação – que reproduzem tal lógica. Dessa maneira, é possível perceber como as reportagens jornalísticas são construídas por uma série de escolhas e seleções feitas com base nas normas organizacionais vigentes.

De acordo com os pressupostos interacionistas, é possível afirmar que as notícias auxiliam na construção da realidade, considerando-a como um fenômeno social compartilhado. Durante o processo de descrição de um acontecimento, a notícia define a realidade e seus contornos. Ao mesmo tempo em que é um produto da realidade social, as elaborações jornalísticas, ao registrá-la, também a produz, através da seleção operada e dos enquadramentos realizados.

Além disso, os acontecimentos negativos costumam ser considerados grandes fontes noticiáveis. É interessante perceber como os jornais, de uma maneira geral, têm sempre espaço para vincular as notícias relacionadas à violência e à morte. Os crimes, dentre os acontecimentos negativos, possuem características ainda mais marcantes, principalmente por proporcionarem a busca por um culpado contra quem a sociedade deve se voltar (BUDÓ, 2007).

De acordo com Gaio (2007b, p.3), a publicação de notícias relacionadas à violência e à criminalidade no município de Juiz de Fora contribuiu para o aumento da sensação de medo e

---

<sup>4</sup> Tendo em vista que as estatísticas criminais são elaboradas com base apenas nos casos que são registrados, pode-se concluir que tais números se referem muito mais à criminalização do que à criminalidade.

pânico social experienciado pelos moradores da cidade. Uma pesquisa desenvolvida pelo autor no Núcleo de Estudos Estratégicos da Universidade Federal de Juiz de Fora demonstra que os meios de comunicação locais apresentam informações e notícias referentes à criminalidade e à violência praticada que acabam influenciando na percepção distorcida do cidadão a respeito dos índices de segurança da cidade. Possivelmente, tais informações aumentam a sensação de medo entre os moradores que passam, conseqüentemente, a clamar pelo aumento nas punições.

O autor (2007b, p. 6) destaca a possibilidade de haver interesses de determinados grupos específicos que motivam a publicação de algumas informações e criam um clima de insegurança, instabilidade e pânico social. Segundo sua pesquisa, a escolha de determinados crimes e a maneira como são publicadas as informações relacionadas a esses delitos, orientam a percepção do leitor, fazendo-o acreditar que houve um grande aumento nos níveis de delitos e ocorrências.

Segundo Gaio (2007b), o destaque do número das práticas criminosas ocorridas em dias e horas seguidas suscita problemas relacionados à maneira como os indivíduos interpretam tais notícias.

Vários problemas se acumulam quando notícias como essas são veiculadas na primeira página de um jornal; em primeiro lugar, procuram mostrar uma cidade abandonada, dominada pelo crime, impondo medo e pavor a todos; em segundo lugar, na medida em que tais práticas criminosas não são cotejadas com séries estatísticas, pode levar a falsa conclusão de que as taxas dos vários crimes estão subindo, o que pode se traduzir em um grave erro; em terceiro lugar, desmoraliza completamente as instituições que devem reprimir o crime, embora a explicação para tais ocorrências não tenham o mesmo destaque (GAIO, 2007b, p. 6).

É importante enfatizar que o conteúdo das notícias, a ausência de informações relevantes e o destaque de determinados crimes, ocorrências e atores em detrimento de outros, estimulam o preconceito, suscitam o clamor por soluções imediatistas e pouco eficazes e contribuem para produção do pânico social. Os resultados de sua pesquisa afirmam que os adolescentes são os alvos prediletos das manchetes de jornais que os destacam como principais infratores. Essa situação contribui para que os jovens sejam considerados a partir de uma perspectiva negativa e sejam rotulados como os principais delinqüentes da sociedade. Além disso, a seleção de determinados delitos tende delimitar o perfil das práticas criminosas ocorridas na cidade, enfatizando o aumento no número de crimes (GAIO, 2007b, p. 7).

Essas observações referentes à produção jornalística são importantes, pois elas também contribuíram, junto das sugestões da SRE, para seleção de algumas instituições passíveis de investigação. Após a seleção e sugestão de quatro instituições, foi iniciado o processo de busca do local para o desenvolvimento da pesquisa que evidenciou dois problemas iniciais a dificultar a adoção dessa estratégia: os diretores recusavam-se em admitir a existência de processos relacionados à questão da violência em suas instituições e/ou alegavam que a presença do pesquisador no interior da escola poderia ser um elemento perturbador de seu cotidiano. Talvez uma autorização da Superintendência Regional de Ensino poderia resolver este problema, mas como consequência criaria outro, pois, em muitos casos, a relação entre órgãos dirigentes e professores e corpo técnico-pedagógico nas escolas públicas têm sido marcada por conflitos e recusa por parte das instituições das decisões que têm origem nestes órgãos centrais. Além disso, a Superintendência deixou claro, desde o início, que não gostaria de ser citada como estando envolvida no processo de levantamento e sugestão dos nomes das escolas. O consentimento do diretor com relação à presença do pesquisador para o desenvolvimento da pesquisa por um determinado período e sua disponibilidade para abertura da instituição tornaram-se, então, fatores relevantes a serem considerados.

A instituição escolar escolhida para desenvolvimento do estudo de caso obedeceu, portanto, aos seguintes critérios: ser uma instituição caracterizada pela Superintendência Regional de Ensino como uma escola que apresenta diversos problemas relacionados à violência e criminalidade, com destaque na mídia local e com predisposição à abertura para o desenvolvimento da pesquisa. Dentre os nomes sugeridos pela SRE, estava uma escola localizada na Zona Sul do município, marcadamente determinada e caracterizada pelos órgãos educacionais e pela mídia local como uma das mais violentas do município. O primeiro contato com a instituição ocorreu através da vice-diretora do turno da tarde que atende alunos da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. A vice-diretora mostrou-se bastante interessada na pesquisa, embora tenha solicitado um tempo para que ela pudesse explicá-la ao diretor, responsável pela escola no momento em questão<sup>5</sup>. Após uma semana, nos foi concedida a autorização para desenvolvimento do projeto na referida instituição. Como forma de preservar a escola estudada, ficou estabelecido que seriam adotados nomes fictícios tanto para a instituição de ensino, quanto para os alunos e suas turmas, funcionários, corpo técnico-

---

<sup>5</sup> Em meados do mês de maio de 2007, houve eleição para escolha de novos diretores e vice-diretores nas diversas escolas estaduais de todo o município. No final de julho e início de agosto, a nova diretora eleita – então professora da disciplina de Português – foi designada para assumir o novo cargo.



pedagógico e professores. Adotou-se, então, o codinome de Escola Estadual da Zona Sul, para os devidos fins. Tal escola, atualmente possui, aproximadamente mil alunos matriculados e as modalidades de ensino oferecidas vão desde a 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio.

A escolha da instituição de ensino para desenvolvimento da pesquisa pode ser considerada como a primeira parte da investigação. Vencidas as dificuldades iniciais para definição e escolha do universo a ser investigado, bem como a aceitação por parte de seus membros, passemos agora para descrição da fase posterior, de exposição dos primeiros envolvimento com o trabalho de campo e de apresentação das informações preliminares coletadas durante a observação participante.

### **3.3 Apresentando o objeto de estudo: a Escola Estadual da Zona Sul**

A primeira visita à Escola Estadual da Zona Sul teve como objetivo o estabelecimento dos contatos iniciais e a inquirição de informações gerais acerca da instituição. As primeiras observações coletadas diziam respeito à organização física da escola. Logo de início, foi possível visualizar sua grandiosidade, toda cercada por muros em sua parte frontal e lateral. Boa parte da estrutura superior desse muro é coberta por pedaços de vidro, na tentativa de impedir invasões ao seu interior. O portão principal de acesso ao pátio externo da escola é de grade, tendo toda a sua parte superior coberta por arame farpado. Não há campainha ou interfone que possa anunciar aqueles que ali chegam. Os portões permanecem fechados e uma pessoa – em cada turno – fica responsável pela sua abertura. Numa conversa posterior com o diretor, ficamos sabendo que a escola tem 34 anos e possui um terreno de 25.000 m<sup>2</sup>. Sua estrutura física externa, aparentemente sem problemas, apresenta alguns sinais de depreciação.

Ao entrar no pátio interno da escola, que dá acesso às salas de aula, às salas da administração e à direção, este quadro se modifica. Segundo informações do diretor, todas as salas de aula possuíam janelas de vidro; porém, em razão do grande número de depreciações, estas tiveram de ser substituídas no final do ano de 2005 por placas de metais. A maioria dessas placas encontra-se rabiscada e pichada por canetas, corretivos ou tintas, com nomes, frases obscenas, frases de ameaças e palavrões. Atualmente, muitas das placas já foram arrancadas ou estão quebradas e/ou amassadas.

A instituição é toda ladeada por terrenos repletos de árvores e plantas, o que dificulta a visibilidade de possíveis invasores. A região destinada à prática de esportes e lazer, localiza-se na parte baixa do terreno, composta por duas quadras, um campo de futebol e uma pista de atletismo; o abandono é visível em razão da grama alta e da precária e sucateada infraestrutura. O muro dos fundos da escola faz divisão com as paredes de algumas casas do bairro. Esta é outra situação que facilita o acesso à escola por invasores.

As janelas das salas destinadas à função administrativa e da direção da escola são de vidro – diferentemente das salas de aula – e cercadas por grade. Esta é a região mais conservada de toda instituição. As salas, apesar do mobiliário antigo, encontram-se preservadas, limpas e bem cuidadas. Situação completamente oposta a das salas de aula cujas carteiras e cadeiras encontram-se, em sua maioria, quebradas, depredadas e rabiscadas. O quadro-negro, assim como a mesa e a cadeira do professor, não destoam da realidade precária descrita. Algumas das salas de aula são separadas das outras por uma simples estrutura de acrílico ou por uma divisória de madeira.

É importante destacar que o cenário descrito não se diferencia muito das demais escolas públicas de todo país. Tal realidade vem corroborar com a percepção de precário investimento por parte do estado nos ensinos fundamental e médio. Grande parte do sucateamento do ensino público nacional advém do baixo investimento financeiro em estruturas e recursos educacionais.

Os alunos que estudam na Escola Estadual da Zona Sul são oriundos do bairro onde se localiza a escola e/ou de bairros vizinhos. No início do atual ano letivo, o turno da manhã possuía, aproximadamente, 420 alunos matriculados – 80 no Ensino Fundamental e 340 no Ensino Médio; o turno da tarde contava com, aproximadamente, 395 alunos – todos do Ensino Fundamental e o turno da noite, possuía cerca de 150 alunos matriculados – 30 no Ensino Fundamental e 120 no Ensino Médio. É importante destacar que tais números tendem a se modificar durante o ano devido à evasão e transferência de alunos para outras escolas.

O quadro de funcionários da escola é composto por um diretor; dois vice-diretores – um responsável pelo turno da manhã e outro pelo turno da tarde; três supervisores pedagógicos – um para cada turno letivo; 48 professores ou regentes de aula, distribuídos desigualmente nos três turnos; dois professores responsáveis pelo ensino e uso da biblioteca; uma secretária; quatro funcionários responsáveis pelo funcionamento da secretaria – um alocado no turno da manhã, dois no turno da tarde e um no horário noturno e doze auxiliares de serviços da Educação Básica – cinco responsáveis pelo horário da manhã, cinco pelo turno da tarde e dois pelo turno da noite. Esses funcionários se distribuem para realização de

serviços relacionados à limpeza e manutenção da escola, para preparação da merenda escolar, supervisão e fiscalização dos comportamentos do corpo discente e para o controle e gerenciamento da entrada e saída dos alunos. São esses funcionários que mantêm contato mais próximo dos estudantes.

A área onde se localiza a escola é composta por bairros caracterizados por ocupações mais antigas e adensadas com uma população de baixo padrão econômico. Os índices de rendimento dos chefes de família daqueles que vivem nos bairros desta região não ultrapassa dois salários mínimos (Atlas Social de Juiz de Fora<sup>6</sup>). As atividades econômicas, próximas à localização da escola, se restringem a algumas lojas comerciais, como mercearias, padarias, papelarias, oficinas mecânicas, entre outras. Uma informação importante é a presença de bares com jogos de azar nesta localidade, geralmente abertos no período da noite. Estes dados são relevantes, na medida em que, de acordo com a literatura, as organizações situam-se em espaços sociais e territoriais cujas características afetam suas rotinas, suas relações internas e interações dos membros da comunidade escolar com o ambiente social externo. Berger e Luckmann afirmam que “o mundo da vida cotidiana é estruturado espacial e temporalmente” (BERGER E LUCKMANN, 1985, p. 44). A maneira como estas estruturas são assimiladas varia intersubjetivamente de indivíduo para indivíduo, contudo é nesta disposição física que a vida cotidiana conserva sua característica de concretude.

A rua onde se localiza a instituição escolar tem pouca iluminação e, em alguns trechos, não possui passeio para pedestres. Os alunos e funcionários do local são, fatalmente, obrigados a andar na rua, até a via de acesso principal do bairro.

Estas informações referentes ao ambiente físico da escola são partes também importantes da investigação empírica. Orientados pela perspectiva de que os fenômenos sociais devem ser apreendidos em seu próprio contexto, busca-se, com a exposição da estrutura física e contextual do ambiente da escola, descrever a forma de organização da instituição estudada. Este pressuposto é fundamental na medida em que possibilita uma melhor compreensão da situação onde acontecem e se desenvolvem as interações e processos sociais. Sem querer determinar tais processos através do conhecimento estrutural do contexto, quanto maior o número de dados concretos coletados pelo pesquisador, maior a possibilidade de compreender as situações que ali se desenvolvem. Como destacam Berger e Luckmann, a socialização ocorre sempre dentro de um contexto estrutural específico. De acordo com os autores: “[...] a análise micro-sociológica ou sócio-psicológica dos fenômenos de

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.atlassocialjf.pjf.mg.gov.br/>>. Acesso em 12 de julho de 2007.

interiorização deve ter sempre por fundamento a compreensão macro-sociológica de seus aspectos estruturais” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 216).

Não se pretende determinar aqui quais as regras e leis que regem a organização de dado contexto social; no entanto é importante que se reconheça a estrutura social como um fator que pode vir a influenciar a situação onde ocorrem as diversas interações sociais. Não se anseia conceber a comunidade sob uma forma unitária e acabada. Procuraremos compreender o significado das perspectivas imediatas que os atores sociais têm do que eles fazem. O objeto do trabalho é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados.

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

### **4.1 Apresentação dos três turnos letivos**

Definidos os contornos e componentes organizacionais do objeto estudado, faz-se necessário discorrer acerca da realidade cotidiana vivenciada pelos diversos atores sociais, bem como suas variadas interações e percepções.

A observação dos fatos íntimos da vida comunitária é um pressuposto fundamental em qualquer investigação qualitativa. São exatamente as percepções, opiniões, crenças e costumes, por exemplo, que adicionam algo essencial ao esboço simplificado da constituição institucional. Os fatos corriqueiros do cotidiano são parte integrante da essência da vida grupal e neles estão entrelaçados os elos que vinculam toda a comunidade. Neste sentido, torna-se fundamental a observação de todos os aspectos – íntimo e pessoal – para trazer aos leitores a vivência e experiência do contexto estudado.

Como destacado anteriormente, a observação participante foi de extrema importância, pois possibilitou a familiarização com os membros da comunidade estudada, bem como o conhecimento da rotina diária dos diversos atores sociais, suas interações e percepções acerca dos diversos fenômenos sociais.

Começaremos descrevendo os componentes e membros de cada turno letivo, bem como a percepção dos atores a respeito de cada um desses grupos de alunos. Destacaremos as interações observadas peculiares a cada um desses grupos e os locais e arenas interativas eleitos pelos atores. A observação e análise desses espaços – principalmente a partir do desenvolvimento das interações e da definição através da fala – possibilitaram a compreensão da importância que esses locais adquirem para diferentes indivíduos e grupos.

A análise dos procedimentos pelos quais os atores entendem e significam os fenômenos e a maneira como eles articulam entre si demonstra que eles reconhecem e julgam as situações para definir as condutas mais apropriadas em questão. Em consonância com o Interacionismo Simbólico, observou-se que as experiências sociais não só se organizam apenas segundo uma ordem de identidades e posições previamente estruturadas, mas também

segundo um repertório de situações que têm seu vocabulário e seu determinismo, seu espaço cognitivo de restrições e negociações (JOSEPH, 2000, p.10). A idéia de que a situação onde ocorre a interação também deve ser considerada, torna a análise sociológica mais próxima da vida das pessoas e, ao mesmo tempo, abre novas perspectivas para estudos que pretendem trazer a tona complexidades sociais.

O primeiro contato com a instituição se deu através da vice-diretora. A segunda visita aconteceu sob a supervisão do diretor da escola no momento em questão. Logo de início, ao saber dos objetivos da pesquisa, o diretor procurou apresentar e descrever o perfil dos estudantes nos três turnos letivos. No turno da manhã – destinado aos alunos que cursam a oitava série do ensino fundamental e o ensino médio – evidenciou-se que o corpo discente é composto, majoritariamente, por adolescentes com idade entre 15 e 18 anos. Dentre as diversas características desse público, foi possível observar que tais jovens se associam, na maioria das vezes, em grupos que destoam e se distinguem uns dos outros. Percebe-se que os laços de amizade entre os alunos são bastante fortes, já que muitos deles estendem tais afinidades para além do espaço escolar, por morarem no mesmo bairro ou rua. No horário destinado ao intervalo das aulas, popularmente chamado de recreio, os alunos associados em grupos costumam ficar conversando uns com os outros, num clima amistoso, no pátio ou nas salas de aula.

No turno da tarde, os alunos são mais jovens. Tal turno abrange da quinta à oitava série do ensino fundamental. O número de alunos deste turno se aproxima muito do turno da manhã. Logo nas primeiras observações, foi possível perceber que os alunos são bem mais agitados que os dos demais turnos. Na hora do recreio, eles também costumam se distribuir em grupos de amizade; porém muitos correm, gritam e brincam neste horário destinado ao intervalo entre as aulas. Por se tratar de alunos mais novos, a brincadeira e o lúdico estão muito presentes no cotidiano deste corpo discente.

Uma característica bastante perceptível dentro deste contexto é que as relações, especialmente entre os meninos, são marcadamente físicas. As brincadeiras envolvem sempre um contato físico, seja no pique-e-pega, seja nas gozações que pretendem deixar o menino envergonhado sem seu boné. Muitos se empurram, jogam bolinhas de papel e dão tapas uns nos outros, num clima marcado pelo tom de brincadeira. Embora muitos professores e funcionários possam considerar tais atitudes, comportamentos e relações como expressões violentas, através de uma averiguação mais acurada, é possível verificar que, na maioria dos casos, tais alunos não as reconhecem desta forma. Percebe-se que eles reconhecem e

legitimam tal tipo de contato como expressão de um grupo de amigos que se conhece e se respeita mutuamente.

Os limites entre a brincadeira e o conflito são bem demarcados e reconhecidos pelos participantes da relação em questão. Em muitos momentos observamos tais contatos que, em determinadas circunstâncias, perpassavam pelo confronto físico, especialmente entre os meninos; contudo, ao observar o desfecho da situação, ficava claro que tudo pertencia a um universo lúdico em que tais brincadeiras são consideradas permissíveis. Nos momentos em que conversamos com esses alunos a respeito dessas relações, todos afirmavam se tratar de maneiras de brincar, não se mostrando ofendidos, agredidos ou violentados.

Fica claro que os significados que as pessoas atribuem a uma situação vivenciada surgem da interação e da interpretação que se faz dessa situação. O processo de significação individual emerge da maneira pela qual as outras pessoas agem em relação a ele. O significado é formado dentro e através de atividades definidoras das pessoas quando interagem. E esse processo definidor é verificado nas indicações recíprocas dos alunos, realizadas de maneira conjunta. Os indivíduos, por compartilharem significados comuns, sabem o que esperar dos atos dos participantes.

Dentre as características peculiares às relações dos alunos do turno da tarde, outras que se destacam nesse contexto são os insultos e gozações proferidos aos colegas, e principalmente dos meninos destinados às meninas. Os apelidos, xingamentos e as zombarias também são aspectos peculiares às interações desses alunos. Geralmente eles vinham acompanhados do riso dos membros do grupo e do próprio alvo dos insultos. A contestação e a réplica fazem parte desse processo ritual, o que permite que aquele que foi ofendido não se sinta injustiçado, já que a possibilidade de debate existe e lhe é de direito. Dificilmente os alunos se sentem agredidos com tais acusações e brincadeiras. Isso talvez aconteça porque os alunos reconhecem a diferença existente entre os insultos peculiares a um ritual do grupo daqueles proferidos especialmente contra a pessoa. Joseph (2000, p. 36) afirma que tais insultos e brincadeiras, marcadamente físicas, se definem pelas suas conseqüências. Um insulto ritual, peculiar à interação grupal, diferente de um insulto pessoal, não é seguido de uma denegação, de uma desculpa ou de uma atenuação, mas de uma resposta baseada no insulto que o precedeu. A réplica é o que possibilita a compreensão do contexto lúdico e o reconhecimento da brincadeira dentro da fala e do comportamento situacional.

É assim, portanto, que podemos compreender os exageros peculiares a essas gozações e insultos. O excesso e o abuso têm como objetivo destacar que tais ofensas não são e nem devem ser consideradas verdadeiras. Os exageros, como afirma Joseph (2000), preservam os

atores de conseqüências reais e garantem a manutenção da interação. Assim, a audiência desempenha um papel importante, pois os insultos devem ser ditos em voz alta, para serem avaliados por um público real ou imaginário. A condição de teatralidade peculiar às interações, como defendido por Goffman (2002), é respeitada por todos os participantes.

Como preconizado por Goffman (2002, p. 18), é possível observar como os atores contribuem para uma única definição geral da situação que implica não tanto num acordo declarado, mas muito mais pretensioso e dissimulado. Dessa forma, evitam-se os conflitos e estabelece-se o chamado consenso operacional entre os diversos participantes.

Reconhecer os processos interacionais dentro do contexto onde eles ocorrem é fundamental para que não se faça inferências errôneas a respeito de grupos distintos. As condutas da ordem pública não podem ser tidas como objetivamente configuradas. Encarar os fatos através de uma perspectiva própria pode gerar atitudes etnocêntricas. Os atos e comportamentos são prefigurados e tornados legíveis pelos próprios participantes em questão. É necessário, portanto, que se reconheça a intersubjetividade das orientações, observações e interpretações.

Para Blumer (1980), a realidade existe somente na experiência humana, estando disponível ao pesquisador através da forma como os indivíduos a enxergam e definem. Assim, o sentimento que o ator experiencia em suas atividades são essenciais. A observação dessas interações desenvolvidas pelos alunos permite verificar a base dos significados dos próprios atores.

Os comportamentos e interações desses estudantes demonstram claramente como a atividade grupal baseia-se no comportamento cooperativo que surge da percepção da intenção dos outros. A resposta do outro interagente é desenvolvida a partir dessa intenção, pois o comportamento não é uma resposta direta às ações dos outros. Elas são transmitidas através de gestos tornados simbólicos, passíveis de interpretação. A pessoa que responde, organiza sua resposta tomando por base o que os gestos significam. A pessoa que apresenta os gestos como indicações do que está planejando fazer toma por base aquilo que quer que o respondente faça ou compreenda. Com efeito, o gesto tem significado tanto para a pessoa que faz como para a quem é dirigido. De acordo com Blumer (1980, p.121), a interação simbólica envolve sempre o processo de interpretação da ação e procura compreender o significado da ação de cada interagente.

As regras e as normas que regem determinados comportamentos, condutas e valorações não se aplicam da mesma maneira a todas as situações e grupos, por isso, é comum que professores e funcionários julguem as relações e comportamentos entre alunos como



sendo ofensivos, agressivos e violentos. Esse fato demonstra um dos muitos desencontros significativos existentes entre o corpo docente e discente, representados e expressos em variadas avaliações e julgamentos severos. Para alguns professores e funcionários, esse tipo peculiar de relação de determinados grupos de alunos toma forma de problemas relacionados à indisciplina e violência. Não é que não existam expressões de violência dentro da instituição; porém a representação acerca de determinadas formas de interação ficam fortemente marcadas por um estigma violento.

Dessa forma, o estudo e avaliação das interações devem considerar o espaço das cerimônias e se atentar para as disposições interacionais dos ambientes onde se desenvolve a linguagem verbal e corporal dos participantes. Como defendido pela perspectiva interacionista, as ações sociais não podem ser capturadas a partir de uma lógica pré-estabelecida, causalmente constituída por uma ordem de fatos externos e fixos. O significado não é algo inerente ao signo propriamente dito, mas encontra-se correlacionado ao contexto social, cujas convenções ditam as estratégias articulatórias e interpretativas a serem adotadas pelos atores de formas simbólicas.

Em outras palavras, somos os maiores responsáveis por nosso comportamento intencionalmente comunicativo. Um tique ocular não pode ser tomado como uma ofensa social; uma piscadela talvez, em circunstâncias específicas, muito embora o evento físico possa ser exatamente o mesmo em ambos os contextos interpretativos. É o nosso conhecimento das convenções que regem o comportamento social, em geral, e o comportamento comunicativo, em particular, que nos permite determinar a intencionalidade do comportamento; daí o caráter e a extensão da responsabilidade que pode vir a ser adequada em uma situação específica (WORTH e GROSS, 1980, p.143,144).

É preciso que os professores e corpo técnico-pedagógico, mesmo não compartilhando da definição dos demais alunos, reconheça as significações que são por eles legitimadas. Como define William I Thomas, "se as pessoas definem uma situação como real, ela é real nas suas conseqüências" (apud HAGUETTE, 2003, p. 58). Assim, é provável que alguns alunos se ofendam diante dos insultos e gozações, principalmente se eles não estiverem dentro do contexto situacional que define uma interação grupal, no entanto a grande maioria, como constatado, compartilha e legitima tais atitudes e comportamentos em determinadas situações num espaço e tempo destinados a essas brincadeiras.

O período noturno atende alunos que vão da sétima série do ensino fundamental à terceira série do ensino médio. Com apenas quatro turmas<sup>7</sup>, tal turno é formado por alunos mais velhos que, em sua maioria, necessitam trabalhar. No dia-a-dia, o número de alunos que costuma ir à aula é bem menor do que o regularmente matriculado. O nível de absenteísmo e evasão escolar é bastante elevado. Assim como nos dois outros turnos, os alunos também costumam se associar em grupos. Na hora do intervalo entre as aulas, os alunos ficam conversando uns com os outros nas salas de aula ou no pátio. A autonomia e independência desses estudantes são muito maiores do que entre os demais dos outros turnos, principalmente no que diz respeito ao relacionamento entre amigos e colegas e aos horários pré-determinados pela escola. Eles costumam ser bem mais autônomos que os demais alunos de outros turnos.

Embora o horário de início e término das aulas seja determinado pelo regimento escolar, percebe-se que muitos estudantes acabam chegando mais tarde e saindo mais cedo da instituição. A pessoa responsável pelo controle da entrada e saída dos alunos, apesar de tentar inibir essa autonomia, em determinadas circunstâncias, não consegue impedi-los de fazerem o que desejam. Muitos desses alunos têm mais de dezoito anos e, por isso, se sentem no direito de cumprir a própria vontade no que tange aos horários de entrada e saída da instituição. Além disso, há ainda aqueles que justificam tal autonomia no fato de estarem cansados por trabalharem o dia todo. Isso, de alguma forma, lhes permite pensar que, por não mais precisarem de um tutor que se responsabilizem por eles, podem agir sem seguir rigidamente o regimento e as determinações escolares. Isso se reflete, inclusive, na maneira como eles se relacionam com os funcionários e professores. A reclamação de que os alunos não atendem as solicitações e pedidos e não cumprem determinações, esteve presente na fala de muitos componentes do corpo docente e dos funcionários dos três turnos, contudo, especialmente entre os membros do noturno, essa reivindicação apareceu mais frequentemente, em razão dessa maior independência do corpo discente.

---

<sup>7</sup> No início do ano letivo de 2007 havia sete turmas neste turno. Já no segundo semestre letivo do mesmo ano, tais turmas foram reduzidas a apenas cinco. Em razão da evasão escolar, ficou determinado pela inspetora da Superintendência Estadual de Ensino que as duas turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Médio teriam que se juntar para formar apenas uma turma para cada série. No início do ano letivo de 2008, não havia alunos suficientes para formar uma turma de sétima série, reduzindo para quatro o número de salas neste período.

## 4.2 A ordem social negociada

As organizações sociais dentro da perspectiva interacionista não são consideradas estruturas rígidas, estáticas e acabadas. A ordem social encontra-se sujeita a acomodações, peculiares às interações desenvolvidas contextualmente, que são constantemente negociadas e, portanto, modificadas. Isso permite afirmar que não há uma ordem social pronta e acabada. Essa ordem precária, em constante transformação, faz com que as organizações se sujeitem às negociações emergentes do contexto e da situação onde são desenvolvidas (DENZIN, 1977, p. 905).

Observou-se entre os três turnos que o noturno é o mais flexível com relação às regras e normas escolares. O processo de negociação das determinações que regem o contexto institucional esteve presente em todos os turnos, no entanto ele ficou mais evidente entre os membros deste horário.

A maioria dos professores e funcionários entrevistados afirmou tentar seguir o regimento interno da escola, mas admitiu que a negociação das regras é algo que acontece freqüentemente. Tal regimento é elaborado e aprovado de maneira conjunta, pela direção e colegiado da instituição. O regulamento destaca as normas e regras que regem a organização escolar, além dos direitos e deveres de todos os membros da instituição. No início do ano letivo de 2008, a supervisora do turno da tarde informou que uma cópia resumida desse regimento seria entregue a todos os alunos a título de esclarecimento dos padrões normativos adotados pela escola. Na tentativa de que todos os pais fossem informados a respeito de tais regras e normas, os alunos levariam para casa tal cópia e os responsáveis deveriam assinar um protocolo presente em sua parte inferior e devolvê-lo à instituição.

Essa mesma cópia nos foi concedida. Foi possível observar que diversas regras não são seguidas pelos alunos, professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários. Dentre as normas mais descumpridas ou negociadas, está a regra que determina o tempo de tolerância para entrada dos alunos na instituição; a norma que versa sobre a obrigatoriedade do uso de uniforme; a cláusula de impedimento do uso de aparelhos celulares e MP3; a regra que determina a proibição do cigarro nas dependências da instituição e os tópicos referentes à aplicação das penalidades previstas para o descumprimento das normas e para a desorganização do contexto escolar.

Constatamos que tais regras são constantemente negociadas entre alunos e corpo técnico-pedagógico. Nos diversos momentos em que estivemos presentes na escola, a entrada

de alunos atrasados e sem uniforme foi permitida. Foi possível observar também, que os alunos estão sempre acompanhados de celulares e MP3. Em diversas circunstâncias, notamos que alguns alunos e membros do corpo técnico-pedagógico fumavam cigarro nas dependências escolares.

Nos momentos em que tivemos oportunidade de conversar com os atores que “descumpriam” tais determinações, a resposta mais comum era que nem sempre era possível cumpri-las rigidamente. A diretora nos informou que o uso do uniforme escolar é obrigatório, mas destacou que não pode impedir o aluno de entrar na instituição e fazê-lo voltar para casa, caso ele não o esteja usando, pois, se algo lhe acontecer na rua, a escola pode ser responsabilizada.

Outra norma destacada pela diretora que não é seguida em razão da impossibilidade de seu cumprimento diz respeito ao uso de celulares, MP3 ou outros materiais que não sejam de interesse educacional. Essa regra, segundo outros membros da direção, foi criada na tentativa de impedir os furtos de tais aparelhos dentro da instituição – já que ela não se responsabiliza pelos furtos e roubos –, no entanto, nada é feito àqueles que os levam para dentro do contexto escolar. A escola não pode retirar desses alunos tais bens, nem tem como averiguar se eles os estão levando para dentro da instituição. Isso impossibilita o controle de seu porte e uso. Quanto aos alunos com quem conversamos que faziam uso desses aparelhos, quando questionados a respeito dessa regra, alguns disseram descumpri-la simplesmente por não concordarem com tal ordenamento. Em contraposição, outros afirmaram concordar com tal determinação, já que se trata de uma norma que procura resguardar seus bens, prevenindo que eles sejam roubados. Mesmo conhecendo e concordando com a determinação normativa, esses estudantes optam por levar e usar tais aparelhos na instituição.

Difícilmente os alunos da noite usam o uniforme. Todos os entrevistados afirmaram conhecer tal lei, mas disseram que, como não há nenhum tipo de punição para tal infração, optam por não usá-lo. Além disso, alguns alunos disseram já haver um consenso a respeito de tal norma: “a norma e a regra pra usar o uniforme existe, mas ninguém cumpre não” – afirma um aluno da oitava série do turno da noite.

Essas averiguações corroboram com a perspectiva interacionista, ao afirmar que a ordem social, a sociedade, bem como as identidades, não podem ser consideradas instituições acabadas, mas processos constantes de negociação com ordenamentos precários e provisórios. Não há como explicar a ordem social, tomando como base somente as regras e regulamentos prescritos. Não há como ignorar os processos pelos quais eles são promulgados, mantidos, manipulados, alterados ou mesmo totalmente destruídos e substituídos. É através do processo

interativo, no processo social de vida em grupo, que as regras são criadas, mantidas e modificadas (MELTZER et al., 1977, p. 45).

Sabemos que os contextos institucionais são fortemente marcados pelas definições e imposições normativas. Neste sentido, os agentes institucionais exercem um papel fundamental no cumprimento de tais regras. Diante das evidências, não há como negar que esses ordenamentos são constantemente negociados no interior de cada situação e entre todos os atores da instituição.

Berger e Luckmann (1985, p. 80) afirmam que o desenvolvimento de mecanismos específicos de controle social é necessário em qualquer tipo de instituição, entretanto destacam que os desvios nos cursos de ações institucionalmente legitimadas acontecerão sempre, principalmente quando tais padrões normativos não forem estabelecidos pelo indivíduo participante. Em diversos momentos, foi possível averiguar, principalmente através de conversas informais com os alunos a respeito das infrações cometidas – como não obedecer rigidamente ao horário das aulas, não utilizar o uniforme, utilizar celulares e MP3 e fumar dentro das dependências da escola – que muitos não concordam com as regras a que estão subjugados ou tendem vê-las de maneira distante. Em alguns casos, eles não costumam ver sentido em determinadas normas porque não participaram de sua elaboração e determinação nem foram consultados a respeito de sua concordância e adequabilidade.

A discordância com relação às determinações normativas apareceu mais comumente entre os alunos do noturno, em razão do fato de eles se verem com mais autonomia que lhes permite questionar certas regras, como destacado anteriormente. Enquanto conversávamos com uma aluna a respeito da proibição do cigarro dentro das instalações escolares, ela afirmou: “Não consigo compreender isso. Aqui não tem criança. O que que eu posso fazer? Não consigo controlar. Vício é vício. Eu preciso sair da aula pra fumar. Não posso fazer nada.” Ela não reconhece a legitimidade dessa regra, primeiramente porque se vê e se reconhece como adulta e, portanto, com autonomia e liberdade para se comportar da maneira que deseja. Além disso, não enxerga essa regra como algo coerente com a sua realidade, o que faz com que ela não seja considerada importante ou digna de acatamento.

A respeito dessa discordância dos alunos com relação às regras e normas escolares, Becker (1977) chama a atenção para o fato de que as perspectivas das pessoas que se engajam em determinados comportamentos são, em muitas circunstâncias, diferentes das pessoas que as julgam e condenam. A pessoa pode sentir que está sendo julgada de acordo com regras cuja elaboração não contribuiu e que não aceita. De acordo com o autor:

[...] as pessoas na verdade estão sempre impondo suas regras a outras, aplicando-as mais ou menos contra vontade e sem o consentimento daquelas outras. Em geral, por exemplo, as regras são feitas para os jovens pelas pessoas mais velhas. [...] As regras em relação à frequência à escola e ao comportamento sexual não são feitas considerando-se os problemas da adolescência (BECKER, 1977, p. 66).

A desatenção para o descumprimento de determinadas regras e normas, ou a chamada “vista grossa”, por parte de funcionários e professores, também foi algo constantemente observado no cotidiano escolar. Essa desatenção sutil<sup>8</sup> também pode ser considerada uma forma de negociação dos padrões normativos que regem a organização. O fato de muitos membros do corpo docente e de funcionários não cumprirem rigidamente o regimento escolar pode denotar a necessidade de adequabilidade de tais regras à situação, a não concordância com relação a tais normas e/ou a impossibilidade de sua implementação. Em determinadas circunstâncias, a maneira como os atores apreendem a realidade em que vivem não correspondem ao contexto original em que foram propostas tais regras. Além disso, Becker (1977, p. 90) destaca que essa estratégia da desatenção pode ser ainda utilizada porque os dois grupos que competem pelo poder – no caso alunos versus professores e funcionários – encontram vantagens mútuas em ignorar as infrações.

É interessante como todos os professores, membros do corpo técnico-pedagógico e funcionários entrevistados afirmam que tomam como base o regimento escolar na orientação de suas posturas e comportamentos dentro da instituição; no entanto há uma noção de que determinadas ordens devem ser flexibilizadas e negociadas, seja em razão da impossibilidade de seu cumprimento, seja em razão da circunstância e do aluno que a infringiu. A professora de Inglês do turno da manhã destaca: “Há casos e casos, e é preciso ter isso em mente na aplicação do regimento.” “Nada a ferro e fogo”, afirma a vice-diretora da manhã.

A diretora, em sua entrevista, admitiu a possibilidade de negociação do regulamento, para um bom relacionamento entre os atores e sua adequação à realidade cotidiana: “Tudo é negociado. [...] Aí eu costumava falar com os meninos, presta atenção, ordem idiota é pra ser descumprida.” A diretora destaca a necessidade de mudança e adequação das normas escolares às diversas e diferentes situações que se desenrolam em contextos distintos: “As coisas têm que ser negociadas de acordo com a situação.”

---

<sup>8</sup> O termo desatenção sutil não está relacionado ao conceito de “desatenção cordial”, definido por Goffman (1980a, p. 156). O conceito goffmaniano diz respeito aos contatos desenvolvidos entre os indivíduos, que em determinadas interações, precisam demonstrar sinais visíveis de que estão dirigindo a sua atenção para outro lugar.

Essa postura se expressa na maneira como ela se define enquanto diretora e professora. Ela diz ser uma pessoa “flexível” e “rigorosa” ao mesmo tempo, pois tenta se portar, tendo como referência a circunstância e a situação desenvolvida. Essa flexibilidade de postura também se revelou variável de acordo com o aluno, ou melhor, de acordo com a maneira como ela enxerga o aluno. Isso ficou mais claro quando a entrevistada relatou um caso, acontecido no dia da entrevista, em que um grupo de alunos do noturno havia sido impedido de entrar em sala pela professora em razão do atraso no horário. Ela afirmou que, normalmente, de acordo com o regimento, tais alunos não poderiam assistir à aula por terem ultrapassado a tolerância de tempo de atraso permitida, mas, por se tratarem de alunos que ela considera “bons”, autorizou a entrada e o acesso à aula. Seu relato confirma essa informação:

Esses meninos que vieram reclamar, eles estavam cansados do trabalho, não queriam perder a aula e o professor não deixou entrar. Primeiro eu vou lá ver qual é o aluno, você entendeu? Se é aquele que eu vi desde a entrada, que está ali passeando no pátio, eu vou levar ele pra direção, mas se eu sei que são bons alunos, que são excelentes alunos, que a escola precisa desses meninos, até para o bom nome da escola, porque são alunos que, de repente, vão estar fazendo vestibular, que vão carregar, que vão estar no CTU<sup>9</sup>, entendeu, que vão levar o nome da escola pra frente (DIRETORA DA INSTITUIÇÃO).

Essa questão está intimamente relacionada à forma como as pessoas enxergam as outras e orientam suas ações tendo como base essa determinação. Fatalmente, ela enfatiza a importância da significação do mundo material e das pessoas – o que significa ser um bom e um mau aluno, para cada ator, em cada momento – e pela questão da estigmatização de determinados indivíduos e grupos, tão bem trabalhadas pelo Interacionismo. É possível visualizar aqui como as ações são orientadas pela interação e pelo universo de significados peculiares a esta relação. Essa orientação está de acordo com os pressupostos de Blumer (1980, p.119): os seres humanos agem em relação às coisas, tomando por base os significados que as coisas têm para ele; esses significados emergiriam da interação social e tais significações poderiam ser manipulados e modificados através de processos interpretativos utilizados pelas pessoas para lidar com as coisas com que deparam.

É claro que esse processo de significação também está correlacionado à classificação do aluno ou de um determinado grupo de alunos. Essa categorização e nomeação – que veremos mais a frente – orientam ações e posturas, como afirma Strauss: “a direção da atividade depende das maneiras particulares pelas quais os objetos são classificados”

---

<sup>9</sup> Colégio Técnico Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora – CTU

(STRAUSS, 1999, p. 40). Apreendemos o outro, como destaca Berger e Luckmann (1985, p. 49), através de esquemas tipificadores que estabelecem os modos como lidamos com ele. Todas estas tipificações afetam continuamente a interação social desenvolvida entre os indivíduos.

É preciso destacar ainda, como Becker (1977, p.114) afirma, que as regras tendem a ser aplicadas mais a algumas pessoas do que a outras porque são produtos da iniciativa de um grupo de indivíduos que podem ser chamados de “empresário morais”. Dentre estes, encontramos os “criadores das regras” e os “impositores das regras”. Os “criadores das regras” seriam indivíduos interessados na elaboração e criação dos padrões normativos que regerão as relações sociais que o envolve. Embora eles possam ser vistos como autoritários, geralmente estão interessados em fazer com que as pessoas façam o que eles consideram correto, porque acreditam que isso lhes trará benefícios.

A direção escolar pode ser identificada como os “criadores das regras”, apesar de, como visto anteriormente, em determinadas circunstâncias, eles também não concordarem ou negociarem as regras impostas. De qualquer maneira, são eles, junto dos membros do colegiado, que criam e aprovam os regimentos escolares.

Os “impositores” das regras são aqueles indivíduos responsáveis pela vigilância da ordem e pela imposição dos padrões normativos vigentes. Dentro do contexto escolar seriam representados, principalmente, pelos auxiliares de serviços da Educação Básica, ou por funcionários responsáveis pela supervisão, controle e manutenção da disciplina dos alunos. É interessante destacar que Becker (1977, p. 115) afirma que nem sempre esses impositores estão interessados no conteúdo da regra enquanto tal. O que lhes faz impor e fazer valer os padrões normativos elaborados pelos “criadores das regras” é a garantia de continuar em seus empregos.

Essa concepção pode, de alguma maneira, permitir uma maior flexibilização e negociação das regras e normas por parte desses funcionários – desde que não lhes originem nenhuma consequência grave – possibilitando a emergência dos mecanismos de desatenção, como vimos anteriormente. O manuseio desses padrões normativos garante a eles grande autonomia diante dos alunos, apesar de se encontrarem subjugados às determinações da direção. Diante dessa oportunidade de manutenção das regras e leis, o impositor tem liberdade para agir e reagir de maneiras diferentes de acordo com cada situação. Caso um aluno transgressor seja devidamente respeitoso ou tenha algum tipo de afinidade com o funcionário, o impositor pode tornar a ocorrência mais suave. Essa situação pôde ser observada nos três turnos letivos em diversas circunstâncias. O grau de proximidade entre os alunos e o



funcionário foi determinante para o abrandamento da punição ou até mesmo para sua inexistência como, por exemplo, nos momentos em que os estudantes se encontravam fora de sala, faltando à aula do professor. Observamos ainda, que a saída de determinados alunos da instituição, fora do horário regulamentado, era facilitada nos casos em que eles se mostravam mais amigos dos funcionários.

Esses fatos também foram mais notados no turno da noite, pois a funcionária responsável pela abertura do portão destacou, em diversos momentos em que tivemos a oportunidade de conversar, que o que há de melhor no seu trabalho e na relação com os alunos é a possibilidade de criar novas amizades. Ela confirmou essa informação em diversas circunstâncias e se mostrou amiga de muitos alunos. Em sua entrevista, classificou e dividiu os estudantes, em geral, como aqueles que “gostam de matar aula” e os mais “interessados e as meninas”. Ao colocar as meninas no grupo dos “melhores alunos”, próximas ao grupo dos “interessados”, expressa sua preferência. Talvez essa preferência exista porque, na entrevista, ela disse que tais alunas gostam muito de conversar. Elas costumam lhe confiar informações confidenciais “que não contam nem para as mães”, afirma. Observamos que ela se esforça muito em ser vista como uma pessoa amiga e que procura sempre desenvolver um vínculo afetivo com alguns dos alunos e, especialmente com as alunas. As pessoas que, de alguma forma, lhe têm como “uma figura materna”, ou como amiga, acabam sendo beneficiadas com relação à flexibilização de certas regras e normas e pelo abrandamento das punições às infrações.

Assim, observamos a maneira pela qual a ordem social é constantemente negociada dentro do contexto escolar. O reconhecimento e observação das diferentes significações emergentes dos distintos processos interativos possibilitam uma compreensão mais cuidadosa e acurada acerca das relações desenvolvidas na instituição. A partir da análise contextual das diferentes situações e fenômenos, bem como dos significados que lhes são atribuídos pelos atores participantes, é possível constatar as transformações e modificações a que instituição encontra-se sujeita.

### **4.3 Percepções dos atores acerca dos três turnos escolares**

Apresentadas as idéias preliminares a respeito de cada um dos turnos letivos, passemos à descrição das percepções dos atores acerca do universo escolar. Tais percepções

são fundamentais, na medida em que permitem compreender, com maior profundidade, os aspectos e sentidos denotados aos fatos da vida cotidiana a partir de quem os vivencia de maneira mais imediata. As interações, as relações e os fenômenos sociais serão considerados tendo como referência as percepções, interpretações e significados dos diversos atores em questão, emergentes do processo interacional de que participam.

Consubstanciados na perspectiva interacionista, acredita-se que a compreensão de determinados comportamentos e avaliações necessita do entendimento das intenções e motivações dos interagentes. O Interacionismo Simbólico aloca uma importância fundamental ao sentido que as coisas têm para o comportamento humano. E tal sentido oriundo dos processos de interação entre as pessoas é expresso principalmente através da linguagem. O pensamento e o comportamento auto-reflexivo demandam a manipulação de símbolos, palavras, significados e diversas linguagens. A linguagem torna-se o elemento central porque possibilita conhecer o modo como as coisas são classificadas e avaliadas, portanto, metodologicamente, o Interacionismo direciona a investigação a considerar o ponto de vista de seus estudados (MELTZER et al., 1977). A partir da significação dos diversos atores, o entendimento das atividades torna-se mais claro e compreensivo (DENZIN, 1974, p. 269).

Como constatado anteriormente, os três turnos escolares diferenciam-se bastante. Na etapa de maior contato e familiaridade com os membros da escola, foi possível perceber as diferenciações que o corpo docente, corpo técnico-pedagógico, funcionários e alunos elaboram acerca dos três turnos. As representações a respeito do perfil dos turnos, das turmas, dos alunos e de seus respectivos padrões comportamentais estão presentes no discurso e na narrativa, durante as conversas informais e entrevistas realizadas com todos os atores.

Embora não haja um consenso a respeito destas definições, aos alunos da manhã e da tarde costumam-se associar os problemas relacionados à indisciplina. Aos alunos do noturno, geralmente, são delegados os problemas de maior responsabilidade. Na fala de muitos professores e funcionários, as questões relacionadas ao período da noite costumam ser mais sérias e de difícil resolução. Os assuntos relacionados ao consumo de drogas e confrontos entre indivíduos de bairros rivais são os mais comuns.

É interessante analisarmos algumas narrativas da direção, professores e funcionários para que possamos compreender as representações peculiares a cada um dos turnos. Começamos com o noturno, já que as entrevistas revelaram aspectos relacionados a um forte processo de estigmatização de tal turno.

Para a supervisora pedagógica do noturno, os estudantes se caracterizam como “alunos que têm a vida bem enrolada, complicada. Têm vários filhos. [...] É aquele tipo de pessoa que

não consegue ir adiante.” A diretora da instituição, apesar de ressaltar que prefere trabalhar com os alunos do noturno, pelo fato de eles serem “mais velhos e mais maduros”, destacou que a maioria dos professores não gosta de lecionar no referido turno:

A grande maioria não vê assim, porque enxerga os meninos desmotivados. A grande maioria, se você fizer uma entrevista com o grupo, você vai ver que eles vão reclamar da falta de compromisso, da falta de estudo, dos alunos desmotivados, que de manhã eles são mais empenhados e tal, mas eu não vejo assim (DIRETORA DA INSTITUIÇÃO).

Ela também chama atenção para o fato de que só é mais fácil lidar e trabalhar com tais estudantes, desde que os professores consigam “chegar até aos alunos”. E complementa:

E aí tem um abismo, às vezes eu noto isso, tem um abismo muito grande entre o professor e o aluno, entendeu? Porque muitas vezes ele não enxerga o aluno, ele enxerga o aluno da noite como mais um número na chamada, que tem que ter rendimento. E você tem que ver o aluno da noite como um ser humano, que está tentando melhorar no emprego, que quer terminar o segundo grau, que tem essa vida difícil que a Alice<sup>10</sup> ta falando. Não que você vá facilitar, porque eu sempre cobre. Mas você tem que fazer ele descobrir que ele está aqui e que isso daqui é importante pra vida dele, pro futuro dele (DIRETORA DA INSTITUIÇÃO).

Alguns professores e funcionários também ficam bastante incomodados com os alunos do noturno que adotam uma postura mais autônoma e independente. A supervisora pedagógica do turno da tarde – que já trabalhou anteriormente no noturno – afirma:

E o turno da noite, eu acho que eles se sentem adultos por estarem estudando à noite e acham que podem fazer o que querem, sair na hora que quiser, entrar na hora que quiser, assistir aula na hora que quiser (SUPERVISORA PEDAGÓGICA DO TURNO DA TARDE).

Na opinião do professor Carlos, da disciplina de Geografia, os alunos da noite têm mais autonomia e, embora sejam mais velhos e mais maduros, não levam tão a sério os estudos. “Eles entram e saem na hora que querem”, afirma o professor.

Durante a entrevista com a diretora da escola, ela destacou que há um processo de estigmatização com relação aos alunos que estudam à noite. Nas reuniões entre professores ela diz que, frequentemente, escuta muitos docentes reclamando: “Mas o que está

---

<sup>10</sup> Os nomes dos referidos atores da Escola Estadual da Zona Sul, como destacado anteriormente, são fictícios.

acontecendo com aquela turma? Lá ninguém quer nada, ninguém quer estudar, lá os meninos estão chegando atrasados, eles querem ir embora cedo... Entendeu? É isso que a gente escuta.”

A diretora ressalta que grande parte dos professores não reconhece que o trabalho é uma realidade característica dos estudantes do noturno. A compreensão dessa realidade, na sua opinião, possibilitaria uma melhor relação com os discentes. E tal entendimento implica em não cobrar demasiadamente esses alunos, já que muitos chegam cansados para desenvolver os estudos.

O horário vespertino foi caracterizado pelos professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários como um turno mais agitado, que apresenta mais problemas relacionados à indisciplina dos alunos. As relações entre tais estudantes, como destacado anteriormente, costumam ser marcadamente físicas. Para alguns professores e funcionários, esse padrão interacional mais físico e agitado é peculiar aos alunos mais novos, que se encontram distribuídos da quinta à oitava série do Ensino Fundamental. O fato de esses estudantes serem mais novos faz com que os professores os caracterizem como alunos mais “imaturos”, “infantis”, “levados”, “rebeldes”, que “fazem bagunça” ou são “malcriados”. Essas classificações, geralmente, estão correlacionadas aos problemas comportamentais de indisciplina apresentados pelos estudantes. De uma maneira geral, nenhuma dessas conotações adquire o peso de problema mais grave relacionado à violência e delinquência. Os professores e funcionários tendem a ser mais tolerantes com relação ao comportamento desses alunos da tarde, por associarem seus problemas à infância.

As idéias de que os alunos mais novos “costumam ser mais carinhosos” e que “são mais fáceis de serem controlados” também acompanham as representações acerca desse turno. O professor da disciplina de Geografia afirma que “os alunos da tarde são alunos mais infantis. Pedem para ir ao banheiro toda hora, fazem bagunça, brincam muito, mas respeitam um pouco mais” (CARLOS, PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Embora alguns professores tenham destacado que precisam se esforçar mais na manutenção e controle da disciplina desses alunos, afirmam que eles costumam respeitá-los mais, acatando melhor as ordens e determinações da escola. Todos afirmaram que, apesar de a autoridade do professor não ser mais tão respeitada pelas crianças e jovens como antigamente, no turno da tarde, os alunos tendem a temer mais as punições enunciadas pela instituição.

Com relação ao horário da manhã, as representações que permeiam o discurso do corpo docente e dos funcionários estão correlacionadas ao desrespeito e descumprimento das regras e normas. Essas noções também estão atreladas à idéia de uma juventude “rebelde”, avessa ao cumprimento de regras e valores. O controle e manutenção da disciplina, para a

maioria dos professores é mais fácil, já que os alunos desse turno são considerados mais tranquilos; no entanto muitos afirmam que a falta de respeito e o desacato à autoridade do professor fazem parte do cotidiano desse horário.

É interessante observar que, para alguns professores, o horário matutino é caracterizado como um turno formado por alunos mais estudiosos e dedicados, que estão se preparando para o vestibular. Em razão de alguns alunos não trabalharem – muito embora a grande maioria dos discentes entrevistados no referido turno trabalhe em outros horários – há uma noção de que tais alunos são “playboys” e “patricinhas”. A funcionária responsável pela abertura dos portões do noturno afirmou não gostar muito das alunas porque elas são “mais patricinhas e elegantes”. O professor de Matemática, Bernardo, caracterizou os alunos do turno da noite como sendo “mais povão, mais simples e menos playboys” e definiu os estudantes da manhã como um público “com tendência para elite, jovens mais de classe média.” Uma aluna do noturno relatou que não se relaciona com as alunas da manhã porque elas são “metidas e patys”.

Ser “playboy”, “patricinha” ou “paty” significa ter um padrão sócio-econômico melhor do que o aluno que está avaliando e exprime o fato de ele não precisar trabalhar. Representa o perfil de uma pessoa não muito acessível e simpática, preocupada com a estética e portadora de bens materiais que lhe possibilitam um melhor status. Essa idéia também é muito comum entre os alunos do noturno que tendem a ver o turno matutino como melhor, composto de alunos “melhores”; que recebem uma “educação melhor” por parte dos professores; que “irão tentar vestibular” e “que não precisam trabalhar”. Em termos educacionais, o turno da manhã é considerado melhor pela maioria dos alunos e professores.

Essa noção que os estudantes do noturno possuem de si está de acordo com o que Becker (1977, p. 38) afirma sobre a desconsideração do processo educativo por parte dos alunos que necessitam trabalhar. O fato de precisarem trabalhar pode fazer com que eles vejam a escola como uma atividade secundária e, portanto, menos importante. Além disso, a dificuldade existente em trabalhar e estudar, simultaneamente, pode aumentar o desestímulo entre eles – que podem considerar o processo de aprendizagem muito complexo – e entre os professores – que se vêem tentados a tomar o caminho mais fácil ou a desistir de tais alunos com dificuldades.

O processo de estigmatização e rotulação estão presentes em todos os turnos. Como destacado por Goffman (1980c, p.13), a estigmatização seria uma forma de classificação social pela qual um grupo ou indivíduo nomeia o outro segundo certos atributos reconhecidos pelos classificantes como negativos. Trata-se de uma forma de delegar ao outro um atributo

depreciativo ou pejorativo. O conceito de desvio social encontra-se relacionado à noção de estigma, na medida em que não pode ser pensado de maneira isolada do outro: desviantes e estigmatizados opõem-se à categoria de “normais”. Em alguns aspectos, o padrão de realidade definido como normal para um grupo pode se diferenciar dos demais turnos.

Entre os alunos do noturno, os estudantes da manhã caracterizam-se como jovens com mais oportunidades e chances de estudo. E isso os faz enxergá-los de maneira pejorativa, que lhes permite classificá-los como “palyboys” e “patricinhas”. Os estudantes do noturno tendem a menosprezar os alunos da manhã, em razão de eles vivenciarem uma realidade diferente e por legitimarem as suas experiências como mais importantes e, portanto, válidas.

Em contraposição, os alunos da manhã e grande parte dos professores entrevistados, acreditam que o noturno é composto de alunos “menos interessados”, “mais fracos pedagogicamente”, “que não têm perspectiva”, “que não conseguem ir adiante”, “que não levam tão a sério os estudos”, dentre outros atributos. Essa classificação pejorativa em torno da dedicação educacional dos alunos faz parte da construção de um discurso ideológico, como destaca Goffman (1980c, p.15), que permite racionalizar o estigma, explicando a sua inferioridade diante dos demais estudantes dos outros turnos. Tal rotulação permite, inclusive, que os professores justifiquem seu menor empenho no processo educacional desses alunos.

A ideologia que permeia essa classificação estabelece uma relação de distanciamento e de despersonalização desses alunos da noite. Uma vez definidos como “menos dedicados e interessados”, a tendência será sempre procurar neles os sinais de sua inferioridade. Os professores podem se condicionar a considerá-los sob uma perspectiva especial. E, se eles os definem como “problemáticos”, qualquer coisa que os alunos façam será sempre um sinal de sua natureza turbulenta. Neste sentido, então, tais rótulos e estigmas serão sempre confirmados. Assim, o noturno se investe de uma característica de turno “mais desorganizado” cujas regras e normas não são cumpridas adequadamente.

Além disso, como destacado anteriormente, costuma-se delegar a esses alunos problemas institucionais mais graves relacionados à violência, como as brigas “mais sérias”, que envolvem confrontos físicos, o consumo de drogas, a delinquência e depredação escolar. Na fala do professor de Matemática, isso fica mais claro, já que ele afirma que nesse turno ocorrem mais freqüentemente as conversas sobre drogas:

[...] drogas, bocas-de-fumo, tráfico. Esse linguajar de tráfico você já encontra no turno da noite, principalmente no fundamental. Têm muitos alunos repententes. Agora no turno da manhã você já não vê esse linguajar de

tráfico, não tem aquela coisa de enfrentar. É gente que fala, fala, fala, mas se você pedir silêncio pára (BERNARDO, PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

Como veremos adiante, os alunos do referido turno, embora acreditem que exista uma diferença no que diz respeito ao processo educacional – já que eles acreditam que a educação do noturno é “mais fraca” – não vêem o turno como mais violento e desorganizado.

A percepção dos atores a respeito do turno da tarde está relacionada à idéia de um turno mais agitado e agressivo. Os alunos dos demais turnos costumavam afirmar que as brigas e conflitos entre indivíduos e grupos aconteciam mais nesse horário do que nos outros. Todos tenderam a relacionar tais comportamentos agressivos ao fato dos alunos serem mais novos. Esse processo classificatório por parte dos demais alunos, professores e funcionários, que não se encontram presentes no referido turno, faz com que o horário da tarde seja rotulado como o turno em que os estudantes se confrontam e brigam mais<sup>11</sup>. Isso pode estar relacionado ao tópico discutido anteriormente. A não participação de certos atores nos processos interacionais pode levá-los a uma avaliação e significação diferenciada dos interagentes. Talvez o julgamento de determinadas atitudes de alunos como sendo agressivas e violentas seja oriundo de sentidos diferenciados, emergentes de processos interativos distintos.

De uma maneira geral, as pessoas costumam achar sempre os demais turnos em que não estão presentes – trabalhando ou estudando – “piores”. Talvez em razão de que, na experiência diária, dentro dos processos interacionais desenvolvidos em cada contexto, essa realidade não se apresente tão problemática como apontada pelos outros não participantes. Isso pode estar relacionado, como vimos anteriormente, ao processo de rotulação peculiar a todos os três turnos. Tal processo ressalta certas características de cada um dos grupos e as destaca como negativas. Como afirma Becker (1977, p.79), o rótulo negativo tende a adquirir a característica de status principal e se sobrepor a todas as demais definições. As próprias ideologias suscitadas no próprio contexto pretendem confirmar e perpetuar tal rótulo.

---

<sup>11</sup> Vale ressaltar que as brigas também foram associadas ao turno da noite; no entanto, enquanto as brigas da noite são representadas como conflitos e confrontos mais sérios, “de adultos”, as que acontecem no turno vespertino adquirem uma conotação mais branda, relacionadas à aspectos da infância.

#### 4.4 Locais e arenas interativas

As regiões e locais onde são desenvolvidas as ações conjuntas ou os “joint acts” são fundamentais para compreensão dos sentidos e significados emergentes na interação. Os “joint acts” representam a maneira pela qual os seres humanos direcionam suas ações, tendo como referência as simbolizações compartilhadas num dado contexto. Essa noção foi primariamente desenvolvido por Blumer.

A imagem é composta em termos de ação. Uma sociedade é vista como pessoas reunidas em variadas situações que são determinantes sobre as suas condições de vida. Estas situações são preenchidas por desenvolverem ações conjuntas em que os participantes têm de alinhar os seus atos ao dos outros. Cada participante o faz através da interpretação dos atos dos outros e, por sua vez, deixa aos outros os indícios quanto à forma como eles devem agir (BLUMER, 1969, p.72, minha tradução).

O “joint act” é mais do que um agregado de ações. As ações conjuntas implicam sempre em uma organização, que têm como base ações e condutas produzidas anteriormente. Como afirma Blumer, “qualquer exemplo de ação conjunta, independente de ser recém-formada ou há muito instituída, necessariamente surge a partir de ações prévias dos participantes” (BLUMER, 1969, p.18, minha tradução).

Para que uma linha consensual de ação emerja do processo interativo, é preciso que exista um compartilhamento de códigos simbólicos que permita essa definição. Essa comunidade simbólica, comum aos indivíduos de um determinado grupo, permite que certos objetos sejam continuamente negociados e transformados no interior dos agrupamentos sociais, possibilitando a existência de significados e interações diferentes.

Denzin destaca que os “joint acts” implicam, necessariamente, em interação entre indivíduos. Os sentidos não são definidos individualmente, mas emergem a partir desse processo de interação: “A junção de cada uma das linhas individuais de ação provê a característica básica da ação conjunta” (DENZIN, 1969, p. 924, minha tradução). Essas linhas de ações desenvolvidas previamente orientam os “joints acts”, sem determiná-los rigidamente. O autor destaca que o curso dessas ações pode se modificar e dar origem a novas perspectivas a partir de conflitos, desacordos, inserção de novas pessoas e significados, dentre outros. A duração de um “joint act” encontra-se intimamente relacionado à possibilidade de acomodação de novas significações. Essa negociação é concernente a todo e qualquer



processo interativo. E tais alterações, no interior das relações, garantem a heterogeneidade de sentidos e a transformação da ordem social.

Durante a investigação na instituição escolar, foi possível observar de que maneira determinados grupos se dividem espacialmente, reconhecer os significados atribuídos e averiguar a importância que tais locais adquirem para o desenvolvimento das interações sociais.

Os encontros dentro da escola tendem a ocorrer em espaços específicos escolhidos pelos indivíduos e grupos. Através da observação e de entrevistas com os diversos atores, conseguimos constatar a importância que essas regiões adquirem para cada agrupamento particular.

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<sup>12</sup> 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.

A “região de fachada” é definida por Goffman (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.

Os comportamentos dos alunos no pátio são supervisionados pelos funcionários responsáveis pela manutenção da disciplina. Em determinados momentos, como na hora do “recreio”, esse controle disciplinar fica mais difícil em razão do grande número de estudantes presentes. A abundância de pessoas no mesmo momento e espaço garante-lhes o anonimato. Isso permite que eles possam confidenciar segredos aos colegas, falar mal dos professores e funcionários e se expressarem como talvez não se expressariam diante dos demais discentes e

---

<sup>12</sup> O namoro também é uma atividade proibida dentro da instituição, segundo a direção. No entanto, tal regra não costuma ser cobrada, exceto em situações que exceda o limite colocado como “respeitoso”.

docentes em sala. Além disso, fica mais fácil cometer atos que infringem o regimento escolar como, por exemplo, fumar e tentar sair da instituição fora do horário regulamentado.

Para um grupo de alunos do Ensino Médio da manhã, o intervalo é o momento de “dar o rolê no pátio”, de “pedir as meninas” de “chegar nas meninas”; ou seja, caracteriza-se como ocasião de encontro e amizade com os colegas e de namoro com as alunas. Entre alguns alunos do turno vespertino, o espaço do pátio permite que eles possam correr e brincar mais livremente. As relações, marcadamente físicas, podem acontecer de maneira mais livre, já que, na sala de aula seriam duramente repreendidas pelos professores.

É interessante ressaltar que, embora a sala de aula tenha sido mencionada como local de estudo, na prática isso não se efetiva completamente. Ao questioná-los a respeito da real postura em sala, alguns destacam que ela também é o local de “zoeira”, de “bagunça” e de conversa. O aluno Ernani de 18 anos, do segundo ano da turma I do Ensino Médio do horário da manhã, destaca o comportamento esperado na sala, durante as aulas, mas afirma: “Era pra ser de estudar, né? Mas pra mim... Eu não estudo muito.” Outro aluno, também do segundo ano da turma H da manhã afirma: “A sala de aula é o lugar da “zoeira”. Não tem jeito.” O termo “zoeira” está correlacionado à indisciplina, à “bagunça” e à zombaria. “Zoar”, para esses alunos significa “debochar de outros”, “atrapalhar a aula do professor” e conversar com os colegas.

Mesmo os alunos destacando os comportamentos indisciplinados, a sala, ainda assim, se apresenta como “região de fachada” nos momentos de aula, pois 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.

Goffman (2002) afirma que esse comprometimento em sala permite a manutenção da coesão moral entre os membros das equipes. Quando o público se encontra presente numa determinada cena, como a aula, por exemplo, o tratamento respeitoso passa a ser fundamental para assegurar a continuidade da interação.

[...] quando os indivíduos se reúnem com o propósito de interação cada um se mantém fiel ao papel ao que lhe foi conferido dentro da rotina de sua

equipe e se une a seus companheiros para manter a conveniente mistura de formalismo e informalismo, de distância e intimidade, com relação aos membros de uma outra equipe (GOFFMAN, 2002, p. 175).

Uma descoberta muito interessante durante o desenvolvimento da pesquisa diz respeito à diferença na significação desse espaço da sala de aula. Enquanto as aulas acontecem nesse local, os alunos afirmam que se trata de um lugar de estudo, aprendizagem e concentração; entretanto, para determinados grupos de estudantes, as salas de aula, quando não estão ocupadas ou quando os demais alunos se encontram no pátio, durante o recreio, têm outra utilidade. Um grupo específico de estudantes definidos pelos professores como “alunos problemas”, admitiu, durante a entrevista, consumir drogas no local. Muitos entrevistados afirmaram que o consumo de entorpecentes dentro da instituição faz parte da rotina estudantil. Alguns disseram já terem visto alunos fazendo uso de drogas, como maconha e cocaína, dentro do banheiro, de salas, e/ou do espaço destinado às aulas de Educação Física. Outros afirmaram já ter ouvido falar do uso de drogas por alunos dentro da instituição. E dois grupos específicos de alunos – um do turno da manhã e outro da noite – admitiram, francamente, já terem feito uso de drogas lícitas e ilícitas na instituição.

O assunto referente ao tráfico e consumo de drogas na instituição será tratado dentro do capítulo destinado à discussão da violência na escola, um pouco mais a frente. No momento, o mais importante é destacar a maneira como o espaço da sala de aula adquire significados diferenciados, variantes entre os indivíduos que estabelecem interações diversificadas num mesmo contexto. O grupo de alunos entrevistados do turno matutino afirmou que utiliza as salas de aula desocupadas – que geralmente ficam localizadas na parte dos fundos da instituição – para consumir drogas como cocaína, maconha e cola de sapateiro. Como essas salas, em determinadas circunstâncias, não são utilizadas e se localizam numa parte mais isolada da instituição, nem sempre os funcionários supervisionam o local. Eles destacaram que a cocaína e a cola de sapateiro são drogas mais fáceis de serem consumidas, já que podem ser inaladas rapidamente e por não exalarem cheiro. O consumo da maconha foi descrito por eles como mais complexo, já que se trata de uma droga que deve ser fumada, que demanda um tempo maior para seu consumo, além de exalar um forte odor característico – o que possibilita que ela seja facilmente identificada.

Além do consumo de drogas, a sala de aula é utilizada também como local de “pegação” ou para que os alunos possam “ficar” com as alunas. 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.

O grupo de alunos entrevistados do turno da noite também afirmou que costuma utilizar algumas salas para namorar ou “ficar” com alunos ou alunas e para consumirem drogas. As alunas que estavam presentes disseram que gostam muito de levar bebida alcoólica para consumir dentro da instituição e afirmaram que as aulas se tornam mais interessantes quando estão alcoolizadas: “As aulas ficam muito melhor quando a gente tá doida.” Um dos alunos do referido grupo do turno da manhã também afirmou que as aulas ficam mais atraentes e interessantes após ele “fumar um breid”, fazendo referência ao consumo de maconha.

As meninas entrevistadas desse grupo do noturno também destacaram o banheiro como local de ponto de encontro. Elas 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 dos fundos são denominados pelo grupo como “quartel general”. Tais espaços representam a “sede” do agrupamento. 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.” Além disso, as alunas ressaltam que costumam levar os celulares e MP3 para as salas para dançarem “funk”, ensaiando para o “baile” ou festa onde se encontram nos finais de semana. Assim, todas essas atividades e interações que acontecem nos referidos espaços permitem que elas sejam categorizadas como “regiões de fundo”.

Entre os alunos entrevistados do turno da tarde, o espaço da sala de aula não foi citado como mais importante. O pátio foi eleito, majoritariamente, como local predileto, onde ocorrem os encontros, interações e brincadeiras. Nos momentos em que estivemos presente durante o recreio, não obstante, foi possível observar que muitos grupos utilizam as salas para realizar algumas atividades que não desenvolveriam próximas dos professores durante as aulas. Em diversas situações, observamos algumas alunas dançando “funk” com passos que permitiam expressar uma certa sensualidade aos demais alunos que costumavam assistir a elas. Observamos também alguns casais de alunos, que utilizavam o espaço para namorar longe dos olhos dos professores e funcionários. Em outros momentos, visualizamos grupos de alunos arrastando as carteiras, abrindo espaço para jogarem futebol com bolas de papel ou até mesmo com bolas que traziam de casa.

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.

As interações, na perspectiva goffmaniana, desenvolvem-se com base nas representações sociais dos indivíduos que procuram estabelecer uma única definição da situação. Quando uma pessoa se apresenta diante dos outros, ela tende a incorporar e expressar os valores oficialmente reconhecidos pelo contexto; portanto, dentro das salas de aula, professores e alunos procuram expressar-se, tendo como referência padrões ideais representativos que, em certos momentos, podem ser diferentes das atitudes e comportamentos que têm dentro do próprio grupo, na “região de bastidores” (GOFFMAN, 2002, p. 41, 46).

A sala dos professores apresenta-se como a “região dos 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 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. 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.

Não podemos deixar de comentar a respeito de um local não menos representativo do contexto escolar onde ocorrem diversas negociações e flexibilizações normativas: o portão escolar. Esse local não apareceu com muita frequência no discurso e conversa dos alunos; porém, durante o processo de investigação, foi possível observar que diversos estudantes empregam boa parte de seu tempo tentando sair da instituição fora do horário regulamentado. Muitos alunos permanecem próximos ao portão da escola, na tentativa de sair sem que o responsável pela abertura do portão os veja.

Constatamos, em variadas ocasiões, que alguns alunos aproveitam da ausência ou do descuido por parte do funcionário, para ir embora sem o consentimento da direção. Outros optam pela tentativa de negociação das regras para obtenção de uma autorização por parte do responsável pela abertura do portão. Durante as entrevistas, todos esses funcionários disseram que não podem autorizar a entrada e saída dos alunos na escola – já que só a direção ou supervisão pedagógica pode conceder tal permissão. Todos destacaram a responsabilidade exigida nessa tarefa, já que, caso aconteça algo com o aluno que foi embora sem o consentimento da direção e/ou de seus pais, podem ser culpabilizados por não terem impedido essa saída.

Para a funcionária responsável pelo controle do portão do turno da noite, esse é o local mais difícil de trabalhar na instituição. Quando pergunto a ela como é trabalhar nessa atividade, ela responde: “É insuportável, sabe por que? Porque eu não tenho autorização, autoridade para deixar “eles embora” fora do horário, porque eles são “de menores”. Acontece alguma coisa com ele aí na rua, eu sou o responsável.” Além disso, ressalta a dificuldade em trabalhar constantemente sob a pressão dos alunos que ali permanecem e querem entrar e sair fora do horário regulamentar. Outra funcionária responsável pela abertura dos portões do turno da manhã destaca:

“Eles sabe” que eu sou durona. Uns falavam comigo assim: eu dou a senhora mil reais pra deixar eu ir embora. Eu falei assim, pode me dar seis, que o meu emprego em primeiro lugar. Eu falo pra eles: eu quero que você “volta” pra sala, vai estudar, pra você ser um médico, ou mesmo um professor, qualquer profissão boa pra você não ser um pedreiro (APARECIDA, FUNCIONÁRIA DO TURNO DA TARDE).

Na prática, ou em outros momentos da entrevista, foi possível constatar que essas autorizações ou descuidos propositais por parte dos funcionários costumam acontecer e tendem a contemplar determinados alunos. Os estudantes mais próximos e que possuem algum vínculo afetivo com o responsável pela abertura dos portões são, freqüentemente, beneficiados. O funcionário do turno da manhã, responsável pelo controle dos alunos, admitiu na entrevista que, eventualmente, atende os alunos mais educados, que costumam respeitá-lo mais. Em muitas outras circunstâncias, também observamos a funcionária do noturno fazendo tais concessões. No turno da tarde, esses processos de flexibilização e negociação normativas acontecem com menos freqüência. Isso talvez aconteça em razão de os alunos serem mais novos e a responsabilidade pelo controle do corpo discente ser maior.

É essencial destacar que, independente desses processos de negociação, o portão pode ser caracterizado como uma importante arena interativa onde se desenvolvem diversas encenações. Muitos alunos permanecem no local – sozinhos ou em grupos – como forma de exercer pressão sobre os funcionários. Outros procuram desenvolver um tipo de relação mais próxima com esses responsáveis que possibilitem convencê-los a conceder tal autorização. Outros tantos encontram-se à espera de um momento de descuido. Muitos preferem dizer que estão se sentindo mal e desempenhar uma representação que ofereça credibilidade à sua fala e a seu pedido. Alguns justificam a permanência no local, dizendo que estão à espera de alguém de fora da instituição. E há ainda aqueles que, simplesmente, ali permanecem porque dizem que não querem assistir a determinada aula. Embora isso não seja permitido, nem sempre esses funcionários conseguem repreender e fazer com que tais alunos freqüentem as aulas.

As interações sociais acontecem em determinados cenários e arenas interativas. Os encontros são orientados pelo ambiente e pelas diferentes significações recebidas. Como destacado anteriormente, 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.

#### **4.5 Classificação, rotulação e estigmatização de turmas e alunos "problemas"**

A realidade da vida cotidiana é apreendida através de esquemas tipificadores que possibilitam o reconhecimento do outro para desenvolvimento de qualquer processo interativo. A vida social é sempre percebida dentro de um contínuo de tipificações, que

deixam de ser anônimas na medida em que se aproximam do aqui e agora e da situação face-a-face (BERGER e LUCKMANN, 1985).

A maneira pela qual os outros indivíduos são abstratamente apreendidos e classificados afeta continuamente o desenvolvimento do fluxo interacional. Essa classificação nos permite interpretar determinados aspectos da conduta do outro como resultados dessa tipificação. Tão logo as pessoas se aproximem um pouco mais, esses processos abstratos de tipificação, de acordo com Berger e Luckmann (1985) tendem a dar lugar a outros tipos de categorias.

Os esquemas tipificadores são recíprocos. Isso significa dizer que as tipificações do outro são tão suscetíveis de sofrerem interferências quanto as minhas. Ambos os esquemas classificatórios entram em contínua negociação na situação face a face.

Para Strauss (1999), a classificação e nomeação dos objetos e pessoas garantem que os indivíduos possam apreender e reconhecer a realidade a sua volta. Como a natureza das coisas não reside nos objetos em si, só a partir dessa definição social, expresso através do processo de nomeação, é que elas passam a existir significativamente. Tudo se define no processo de nomeação. 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. E assim como Berger e Luckmann (1985), Strauss (1999) também acredita que a direção das atividades desenvolvidas num processo de interação, depende das maneiras pelas quais 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 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 das pessoas que juntas convivem. Foi possível observar 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 diversas identidades em jogo.



Desde o início da investigação foi possível observar a maneira pela qual o universo escolar é apreendido. Geralmente, essa compreensão tem como referência um jogo de oposições em que aquele que se diferencia do que é definido pela pessoa ou grupo como peculiar a ele ou a eles, torna-se o “diferente”. A caracterização desses indivíduos classificados como “diferentes”, costuma vir acompanhada de determinados atributos e elementos avaliados negativamente pelo grupo oponente. Principalmente entre os alunos, esse processo classificatório permite que certos atores de determinados grupos se diferenciem dos demais. Nem sempre essas relações são marcadas pela hostilidade e animosidade. Essa divisão possibilita que diversos grupos coexistam harmonicamente, ao mesmo tempo em que lhes permitem separar pessoas e espaços territoriais de convívio.

A classificação dos alunos através de categorias que, geralmente, se opõem também é a maneira pela qual os professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários apreendem o universo estudantil. Tais categorizações lhes possibilitam identificar os estudantes que, comumente, são tratados por eles de maneira diferenciadas a partir desse sistema categórico. Como afirmam Berger e Luckmann (1985) e Strauss (1999), as definições e distinções de pessoas orientam atitudes diferenciadas dentro do processo interativo que se desenvolve.

Observou-se no cotidiano estudantil que os alunos costumam ser divididos pelos demais em grupos que compreendem os “melhores” e “piores” alunos. Dentre os “melhores” estudantes estão aqueles que são mais comprometidos, disciplinados e com melhor rendimento acadêmico. A categoria de “piores” costuma abranger os alunos menos interessados, descompromissados, com menor rendimento acadêmico e indisciplinados. Comumente, esses estudantes são denominados por “alunos problema”, “péssimos alunos”, “difíceis”, “rebeldes”, “bagunceiros” e “levados”. Os “maus” alunos são compreendidos em oposição aos “bons alunos” que, usualmente, são chamados de “alunos destaque”, “ótimos alunos”, “exemplo”, “tranqüilos”, “responsáveis”, dentre outros.

Alguns professores destacaram certos alunos que não se encaixam nesses dois tipos de categoria. Eles os denominaram por alunos “médios”, “meio-termo” e “conformistas”, enfatizando que se trata de estudantes que não “se destacam”, nem se “envolvem em confusão”; entretanto, foram poucos os professores que mencionaram essa categoria de alunos, tendo a maioria dividido o corpo discente em “bons e maus alunos”.

Um fato interessante a ser destacado é que, no decorrer de grande parte das entrevistas e conversas informais com o corpo docente, corpo técnico-pedagógico e funcionários, os alunos considerados “problemas” costumavam ser muito mais mencionados e comentados do que os estudantes considerados “melhores”. Tal fato pode estar relacionado ao que Mehrabian

(1980) denomina de “ênfase seletiva”. O autor afirma que a classificação de posturas e posições reflete ou inclui interações mais íntimas ou distantes. Ele assegura que os componentes lingüísticos e a ordem na qual são proferidos e/ou organizados expressam – explícita ou implicitamente – a relação entre o sujeito e o objeto classificado e a relação entre o locutor e a mensagem como um todo. Ao invés de atribuir a totalidade das variações ao estilo ou ao acaso, o autor afirma que devemos considerá-la com base nas relações estabelecidas entre o avaliador e o objeto (MEHRABIAN, 1980, p. 205).

O fato de os nomes dos alunos classificados como “piores” serem mais lembrados que os “melhores” pode estar correlacionado à qualidade específica enfatizada pelos professores e funcionários à esses estudantes. Como destaca Mehrabian (1980, p. 210), os atributos e/ou pessoas que são menos enfatizados costumam ser menos importantes ou significativos. Isso quer dizer que, de alguma forma, os eventos, objetos e pessoas podem estar sendo mais enfatizados em razão de suas características e elementos negativos em detrimento dos positivos.

Durante as conversas com diversos professores, a caracterização dos alunos a partir de seus atributos negativos costumava vir acompanhada da menção aos problemas cotidianos e das dificuldades de relacionamento entre os diferentes grupos de atores. A experiência negativa vivenciada pelo falante foi fortemente referida em diversos momentos. Observemos algumas das definições oferecidas aos alunos considerados “problemáticos e difíceis”:

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. E tem uma apatia também. Não é só de falar, de agitar, as vezes fica também... De repente desce a cabeça na carteira também e nada faz ele fazer alguma coisa (ISABEL, PROFESSORA DE MATEMÁTICA).

“São os alunos que você fala e pede insistentemente e eles não atendem. São alunos que matam muita aula, que ficam muito fora de sala. Alguns entram em sala, mas logo, logo, estão de fora novamente” (SÔNIA, FUNCIONÁRIA DO TURNO DA MANHÃ).

Durante a sua entrevista, essa funcionária e duas outras pessoas que também estavam presentes responsabilizaram os professores pela incapacidade de controlar os alunos na classe. Elas afirmaram que a maioria dos professores, hoje em dia, não possui autoridade suficiente para garantir a disciplina dos alunos dentro de sala de aula. Tal questão, na opinião delas,

acaba repercutindo no pátio, pois os alunos permanecem freqüentemente fora de sala e tendem a não respeitá-las da mesma maneira que fazem com seus professores.

Nessa mesma entrevista, essa funcionária destacou que, no ano anterior, se assustou com um aluno novato, cuja aparência a “chocava”. Ela afirmou que esse aluno pintava o cabelo de verde, andava todo de preto e possuía *piercings*. A entrevistada disse que, quando esse aluno entrou na escola, achou que ele seria um aluno “extremamente problemático”, no entanto se surpreendeu, porque o aluno 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 (1980c) 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.

Alguns atributos ganham o status de informação social mais relevante, como destaca Goffman (1980c), que podem confirmar ou não a noção acerca da identidade do indivíduo. A informação mais relevante: “[...] assim como o signo que a transmite, é reflexiva e corporificada, ou seja, é transmitida pela própria pessoa a quem se refere, através da expressão corporal na presença imediata daqueles que a recebem” (GOFFMAN, 1980c, p. 53).

É importante mencionar que o autor diz que esse mesmo símbolo pode receber significados diferentes que variam de acordo com o grupo. É provável que, para o aluno, tais símbolos sejam considerados códigos de ostentação de uma identidade grupal, além de representar a maneira de se diferenciar dos não pertencentes ao seu agrupamento, mas, para a funcionária e, provavelmente, para muitos outros indivíduos que não compartilham dos mesmos códigos simbólicos desse aluno, tais signos estão correlacionados à idéia de um indivíduo “problemático”, “indisciplinado”, “rebelde” e que se contrapõe à ordem.

Alguns professores entrevistados afirmaram que o aluno “problemático” é aquele que não se enquadra dentro dos padrões normativos da instituição: “Esse é o típico aluno problemático, que não tem limite, que faz tudo na hora que quer, que fala na hora que tem vontade... “Tá” fora do padrão. Pra mim, é o que eu chamo de um aluno anormal, é isso” (CATARINA, PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

É interessante observar como os professores esperam que os alunos se comportem de maneira homogênea e padronizada. Esse padrão almejado pelo corpo docente implica em comportamentos mais tranquilos e atitudes mais conformistas. O aluno considerado “normal” é aquele que, geralmente, se adequa às regras e normas institucionais. Em contraposição, os estudantes mais indisciplinados, com comportamentos mais agitados, atitudes questionadoras e que se contrapõem ou infringem as regras e normas, são considerados “anormais” e “fora do padrão”.

Os professores tendem a descrever esses alunos “problemáticos” como indisciplinados, desinteressados ou apáticos, isto é, como apresentando todos os sinais de um “distúrbio de conduta”. Tal quadro inclui ainda fatores como falta de concentração e inquietação.

Erving Goffman se expressa de maneira semelhante acerca do estigma entre pacientes com problemas mentais:

Habitualmente o aspecto patológico que primeiro chama a atenção para condição do paciente é a conduta que é ‘inapropriada na situação’. Mas a decisão quanto à propriedade ou impropriedade de um determinado ato deve, necessariamente, ser a decisão de um leigo simplesmente porque não dispomos de mapeamento técnico das várias subculturas comportamentais em nossa sociedade, nem mesmo de padrões de conduta prevaletentes em cada uma delas [...] (GOFFMAN, 1961 apud SCHNEIDER, 2003, p. 57).

Além dos atributos pessoais relacionados aos comportamentos peculiares aos alunos considerados “bons” ou “maus”, alguns professores e membros do corpo-docente costumam, de maneira determinística, projetar o futuro de cada um desses grupos:

Se puder projetar ao longe, você vê que esse menino tem futuro. Aqui têm muitos alunos que vão fazer vestibular, na federal, CTU. Agora tem aquele menino também que você, as 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).

Mas em termos de aprendizagem é evidente quem quer ser bom e quem não quer ser bom, de repente. Muitos, você nem sabe se ele não é bom, é porque ele não demonstra interesse, então você não sabe exatamente até que ponto ele pode produzir ou não. Então é complexo você fazer uma avaliação neste sentido. Mas o que é bom e o que faz, ele se destaca evidentemente (VÂNIA, PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Um aluno difícil e problemático é aquele que não tem diálogo, não sabe conversar, que não quer mudar. O melhor aluno é aquele que tem interesse, e o pior é o oposto, que não está nem aí, que quebra tudo, que joga bomba no

banheiro, que não tem noção de lugar público, que quebra tudo, estraga livro, esse é o pior (LUCÉLIA, FUNCIONÁRIA RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA).

[...] é aquele que não quer estudar, que não se compromete com os estudos, mesmo que o professor se esforce. A gente tem que dar uma atenção especial a esses alunos mais difíceis, a esse filho “pródigo”. Mas têm alguns alunos que não querem aprender e estudar, e que inclusive abandonam o estudo antes de concluir o ano letivo (ANA, PROFESSORA DE BIOLOGIA)

A estigmatização e rotulação estão presentes em todos os âmbitos. Seja na delegação de determinadas características negativas, seja na determinação acerca do futuro dos estudantes. Como já observado, a maneira pela qual as pessoas e objetos são categorizados, tendem a orientar condutas com base nesse sistema classificatório. E, embora nenhum dos entrevistados entre professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários tenha reconhecido haver dentro da instituição maneiras de segregar e discriminar esses determinados grupos considerados “piores”, durante o decorrer da entrevista, alguns deles destacaram, a título de exemplo, a maneira como costumam lidar com estes estudantes. Nesse instante, ficava clara a orientação comportamental e valorativa com relação a tais alunos e grupos.

A professora Carolina, que leciona a disciplina de História, afirma que os alunos problemáticos, “são alunos que têm problemas, que não conseguem ficar quietos, que provocam o professor, que conversam o tempo todo.” Na tentativa de resolver o problema, ela admite ignorar o aluno que começa a tumultuar a aula. Primeiramente, ela diz que procura “detectá-lo”, reconhecendo-o na sala, e, logo após, diz que começa a isolá-lo. Afirma que na hora em que quer “impor ordem na sala”, chama a atenção dos que estão ao redor desse aluno, excluindo-o de qualquer contato. Ela afirmou que essa “tática” deu muito certo no ano anterior. A tentativa é, como ela mesma define, “minar a liderança negativa.”

A respeito dessa definição, diversos outros professores mencionaram a existência de “lideranças negativas” em todas as turmas. A grande 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 aluno 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. Eles destacaram que tais pessoas costumam exercer uma grande influência sobre os demais estudantes.

As caracterizações desses “líderes negativos” costumam ser variadas, mas há uma opinião consensual com relação aos nomes desses alunos e seus padrões comportamentais. Durante o levantamento dos nomes de membros do corpo discente considerados “piores”,

“problemáticos” e “líderes negativos”, junto de professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários, foi possível observar a coincidência existente. Alguns nomes de alunos foram citados por todos os entrevistados em cada um dos turnos. As caracterizações desses estudantes também coincidiram em muitos aspectos. Observemos alguns trechos de entrevistas em que os atores procuraram caracterizar tais alunos: “O líder negativo, ele é um aluno mais agitado, que fica muito fora de sala, que provoca os professores, que tem problema com muitos outros professores” (CAROLINA, PROFESSORA DE HISTÓRIA).

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).

[...] 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; mas a maioria dos alunos que a gente tem aqui é muito responsável (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? As 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 “to” 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. [...] Tem aquele muito bonzinho que às vezes você nem percebe. Passa até despercebido, né? Aí depois de um mês, dois, três que você vai começar a notar aquele menino. Ele é comportado, ele não faz nada de errado, então ele fica até sumido um pouco (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 maneira muito direta, seus mecanismos de divisão e classificação de determinados alunos. E esse sistema classificatório lhe permite afirmar, de maneira determinística, que tais alunos “não mudarão”. Conseqüentemente, essa incapacidade de transformação não lhes possibilitarão alcançar níveis mais elevados na sociedade.

Além dessa classificação oriunda de sinais corporificados e códigos estéticos, esses alunos são mais facilmente notados e lembrados, como destacou a Professora Ana e muitos outros membros do corpo docente. Os nomes dos alunos considerados “problemáticos” foram muito mais citados pelos professores e funcionários do que os alunos considerados “melhores”. A maioria também destacou que grande parte desses estudantes costuma se associar em grupos, formados a partir de um processo de identificação e pelo desenvolvimento de afinidades.

A própria divisão da sala em grupos também permite que alguns professores reconheçam e classifiquem certos alunos. Muitos disseram que os alunos que se sentam mais à frente da sala, próximos ao professor, tendem a ser mais comprometidos e disciplinados. Os alunos que optam por se sentarem mais ao fundo e mais longe do professor, são categorizados como alunos mais “bagunceiros” e indisciplinados. No depoimento da Professora Carolina, de História, esse pressuposto fica mais visível:

Os alunos que sentam na frente, mais perto do professor é um grupo. Tem aquele que não faz bagunça, mas que fica isolado lá trás da sala, sozinho, que não faz bagunça, mas que também não faz nada. Não sei se ele “tá” fazendo tudo ou não “tá” fazendo nada. Não participa, mas também não atrapalha. Tem aquele que fica encostado lá trás, com a cadeira assim [balançando], que é da bagunça mesmo (CAROLINA, PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Assim, determinados espaços territoriais também acabam sendo rotulados e estigmatizados por professores, que costumam discriminar e destacar pejorativamente certos locais.

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).

Esse professor de Matemática diz que prefere se aproximar do aluno considerado “líder negativo” ao invés de recriminá-lo. Ele, assim como muitos outros professores, dizem que os

líderes são facilmente reconhecidos em sala, pois costumam ser mais populares e “engraçados”. Alguns, segundo ele, querem se impor pelo medo e pela força, destacando que pertencem a algumas organizações do tráfico de drogas. O professor diz que prefere não se indispor com esses alunos e afirma que estar bem com estes líderes pode lhe garantir algumas vantagens. Na sua opinião, esse aluno pode ser um “trunfo”, que pode ajudá-lo na manutenção da disciplina em sala. Ele destaca que quando esse estudante vê o professor como amigo, dificilmente atrapalhará ou deixará que os outros atrapalhem a sua aula: “Eu tento ganhar o líder”. E um fato bastante interessante é que, na opinião desse professor, quando o aluno percebe que determinados docentes estão contra ele, tende a ser ainda mais hostil em sala.

“Eu não vejo grupos, eu vejo alguns líderes negativos, que são aqueles que lideram dentro de uma sala. Ou mata aula, ou conversa... Comigo eu não tenho grande problemas, mas acontece” (BRUNA, PROFESSORA DE HISTÓRIA).

“É um aluno que não dá importância para as tarefas da escola, sabe? Sempre o aluno bagunceiro, o aluno que apronta, que tumultua é um aluno descomprometido, sem estímulo, ele não parece um aluno motivado” (VÂNIA, PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Muitos entrevistados procuraram oferecer explicações causais para os comportamentos desses alunos “problemáticos” ou “líderes negativos”. As justificativas, geralmente, relacionam-se à existência de uma “carência” ou a problemas familiares e sócio-econômicos.

“É aquele aluno que fica lá dentro da sala subindo em cima de carteira, xingando professor, que são mais bagunceiros, que têm problemas de família. Aí descarrega tudo aqui, é na escola” (MARIA, FUNCIONÁRIA DO NOTURNO).

Alguns são, tem o grupo dos alunos carentes, e dentro desse grupo eu subdivido esse grupo de acordo com as atitudes deles. Tem os carentes que usam, talvez, a imposição, a força para se fazer valer, igual aquele que fala assim: eu sou do comando, eu sou isso, eu sou daquilo, eu sou da boca e tudo mais, eu sou perigoso, né? Na verdade, no fundo, no fundo, isso é o que? Isso é uma carência, como quem diz assim, olhe pra mim. Por minhas qualidades próprias ninguém vai olhar pra mim. Pela minha condição financeira ninguém vai olhar pra mim. Então eu tenho que me afirmar de algum jeito. [...] E tem aquele carente que é carente e que não é uma carência talvez psicológica ou espiritual. Ele sabe da condição dele financeira e tudo mais, mas eu vou trabalhar, eu vou à luta, que eu quero vencer. Eu não preciso usar a força violenta para me afirmar (BERNARDO, PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

A idéia de que certos tipos de privações – sentimentais, afetivas, culturais e sócio-econômicas – podem levar o indivíduo a desenvolver comportamentos que se contrapõem à



ordem vigente, é muito disseminada nas diversas esferas da sociedade. No contexto escolar, o discurso de que o fracasso escolar é consequência de uma família incapaz de proporcionar ao filho uma educação apropriada, é muito comum. Infelizmente essa noção acaba corroborando com a rotulação de determinados indivíduos e grupos, na medida em que afirmam que eles têm mais probabilidade de desenvolver comportamentos considerados “problemáticos” e “desviantes”. Os fracassos observados são atribuídos a estas “privações” ou a experiências de vida diferentes de quem faz tais avaliações. Esses julgamentos permitem-nos observar a maneira pela qual o desvio ou o desviante é construído socialmente através de rótulos e estigmas que os diferenciam negativamente dos demais indivíduos.

Algumas turmas da instituição estudada são também classificadas como “melhores” e “piores” em cada um dos turnos por professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários. Foi possível observar um consenso no que tange às definições da maioria dos entrevistados. As turmas consideradas “melhores” são assim classificadas por serem formadas por alunos mais disciplinados e com melhores rendimentos acadêmicos. As piores, em contraposição, na opinião do corpo-docente, geralmente são compostas por alunos mais velhos, repetentes e indisciplinados. Os entrevistados mencionaram que as turmas piores são constituídas por alunos caracterizados como “agitados”, “bagunceiros”, indisciplinados e com menores rendimentos acadêmicos.

A diretora da instituição destacou que não há turmas especiais formadas essencialmente por determinados “tipos” de alunos, no entanto afirmou que, principalmente no turno da tarde, os alunos costumam ser divididos de acordo com a idade. Assim, algumas classes são formadas por alunos mais velhos e/ou repetentes. Essas turmas costumam ser nomeadas e classificadas a partir de uma escala que varia de acordo com o número de classes existentes em cada série. Esses alunos mais velhos e/ou repetentes, classificados como aqueles que compõem as “piores turmas”, costumam ser alocados nas últimas turmas de cada uma das séries. Assim, se a escola possui cinco salas de quinta série, é provável que a turma composta por tais alunos seja classificada como 5ª E<sup>13</sup>.

Foi possível observar que essas turmas são comumente rotuladas e estigmatizadas pelos diversos atores sociais em questão, como sendo as “piores” da escola. Para a maioria dos entrevistados, essas classes apresentam mais problemas relacionados à indisciplina e possuem um rendimento acadêmico mais baixo. Esse sistema classificatório de turmas, legitimado pela instituição, permite que os professores as identifiquem como sendo as mais

---

<sup>13</sup> As letras e números pelos quais são identificadas as turmas na instituição foram substituídos por outras letras.

problemáticas e preferiram lecionar em outras salas. De acordo com a diretora, o reconhecimento desses rótulos naturaliza o preconceito existente contra determinadas turmas e alunos:

As turmas são heterogêneas. O que muitas vezes a gente olha, às vezes, é a idade do aluno, respeitando a idade pra não deixar um aluno muito velho numa 5ª série com aluno que está entrando. É isso, entendeu? Mas não tem esse critério, por mais que isso às vezes passe na cabeça dos meninos, entendeu? Porque acaba acontecendo isso, de que forma? Se lá na 5ª D eu tenho aluno de 14, 15 anos, que ele já repetiu várias vezes a 5ª série, eles acabam identificando que quem está na 5ª A é melhor que eles. Porque quem está na 5ª A tem 11 anos, vai pra 6ª A, 6ª C, eles acabam fazendo. Então eu já escutei as vezes nos corredores assim: você acha que você é aluno de 6ª B, você acha que é aluno de 6ª A? Não é não. Tipo assim, 6ª A são os primeiros, é a boa turma. E não é esse o critério que a escola segue, entendeu? Mas ele já está internalizado, acho que ele já vem dessa cultura, sabe? Ou porque eles estão vendo que estão sendo reprovados, a idade está aumentando e eles estão ficando na turma dos mais velhos, então acaba tendo isso (DIRETORA DA INSTITUIÇÃO).

Mesmo afirmando que não há turmas especiais, formadas essencialmente por alunos considerados “melhores” e “piores”, a diretora também acredita que as últimas turmas de cada série são as mais difíceis de trabalhar e lecionar.

Grande parte dos membros do corpo-docente reconhece os rótulos oferecidos às turmas formadas por tais alunos. Embora nenhum deles tenha dito que costuma agir e lecionar de maneira diferenciada, de maneira que possam prejudicar tais turmas, muitos reconheceram preferir trabalhar em outras salas em detrimento destas.

Por exemplo, uma turma 7ª C, que é uma turma de alunos maiores, fora da faixa etária, meninos que já foram reprovados, então são alunos mais agitados que meninos de uma turma 7ª A, porque são meninos que estão dentro da faixa etária, tudo certinho, que vêm caminhando certinho (BRUNA, PROFESSORA DE HISTÓRIA).

A supervisora pedagógica do turno da tarde afirmou que, no início deste ano letivo, as turmas foram compostas com alunos oriundos de variadas turmas. Embora a escola prefira dar continuidade à formação antiga, permitindo que os alunos estejam sempre com os mesmo colegas na mesma turma, ela disse que utilizou tal estratégia na tentativa de desestabilizar os grupos de alunos considerados indisciplinados, separando-os e para que os professores não optem por lecionar apenas nas turmas consideradas melhores:

O próprio professor ele escolhe, ele prefere a turma que é melhor de trabalhar. Então com isso, os alunos acabam ficando naquele grupinho que é discriminado na escola. [...] O nome 5ª D ficou e isso pesa, principalmente para os professores (MARINA, SUPERVISORA PEDAGÓGICA DO TURNO VESPERTINO).

Diversos professores aprovam essa prática de separação de grupos de estudantes. Eles acreditam que o fato de os alunos seguirem juntos na mesma turma durante muitos anos possibilita que eles se organizem e consigam desestruturar a classe. Assim, destacaram que a retirada do aluno de seu “habitat” natural pode intimidá-lo a desempenhar certas atitudes transgressoras. Além disso, destacam que o fato de eles não se sentirem tão à vontade como na turma anterior, pode levá-los a se comprometerem mais com as disciplinas. Em sua entrevista, o professor Carlos, da disciplina Geografia, destaca a maneira pela qual conceitua e define as turmas e aprova a estratégia de separação de alunos:

[...] tem vez que tem uma turma que é super 100% e a outra 0%. Então, pra não ficar uma 100% e a outra 0%, eles costumam pegar metade dos bons pra misturar com os bagunceiros e a outra metade dos bagunceiros com a outra metade dos bons, pra ficar sempre equilibrado (CARLOS, PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

A professora de Inglês, Lúcia, também é a favor dessa separação, e acredita que essas novas divisões possibilitariam que os rótulos peculiares a cada uma das turmas fossem desfeitos.

[...] turma A é sempre a turma de meninos que se dedicam muito. E a turma B, sabe? Vai criando esse estereótipo pelo fato, justamente, de não misturar as turmas. Através desse estereótipo do A, do B e do C eles vão interiorizando: a turma A tem que ser pop, a turma B... Mas teve turma que começou A e terminou com conceito C. E teve turma que começou com conceito C e que chegou com um rendimento muito melhor no fim do ano (LÚCIA, PROFESSORA DE INGLÊS).

Ela destaca que as turmas apreendem os conteúdos disciplinares de maneira diferenciada, portanto, caberia aos professores utilizar instrumentos diferenciados capazes de motivar e estimular tais alunos. Ela acredita que isso permitiria que os alunos fossem considerados a partir de suas peculiaridades e diferenças, sem que fossem rotulados negativamente em razão de seus comportamentos e condutas que fogem do padrão determinado como “normal e aceitável”. Outros professores também demonstraram essa preocupação em não estigmatizar determinados grupos de estudantes. Os professores de

Educação Física, por exemplo, disseram que nem sempre as turmas e alunos considerados “problemáticos” por outros professores se mostram dessa maneira na referida disciplina. Eles afirmaram que, em muitos casos, os alunos mais agitados, classificados como mais “difíceis” e “problemáticos” em sala de aula pelos demais professores, são aqueles que mais se destacam nas atividades da disciplina. Reafirmam também a necessidade de reconhecimento da diferença entre comportamentos e condutas sem a imputação de atributos negativos àqueles que destoam dos demais.

A diretora mostrou-se muito preocupada com relação aos processos de estigmatização e rotulação presentes no contexto escolar, no entanto, durante as conversas que tivemos, ela expressou de diversas formas a maneira pela qual costuma classificar e rotular os alunos, além de reafirmar a ideologia existente por trás do estigma, ao pontuar a possibilidade de “recuperação” desses estudantes:

O que eu acho ruim no professor é que, muitas vezes, ele rotula o aluno e o aluno não consegue sair daquele estigma que ele pôs. Isso é ruim. Então você é o “mau” aluno e você vai ser sempre o “mau” aluno. Você entendeu? Então, quando você não rotula, e aí você ainda consegue recuperar. Você não vai recuperar todos. Eu não vou te falar assim, acreditar que numa turma que tenha trinta problemáticos eu consiga cativar os trinta, mas eu consigo vinte, entendeu? Quinze. Que seja dois, entendeu? Mas que você conseguiu fazer um bom trabalho. Eu acho que é isso (DIRETORA DA INSTITUIÇÃO).

Os alunos, da mesma maneira que os professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários, também reconhecem e identificam as turmas rotuladas como “problemáticas” e “piores” em cada um dos turnos. Quando perguntados a respeito dessas turmas em específico, eles costumavam responder pontuando que se tratavam das “piores” turmas, das “mais bagunceiras” e que eram as que os professores se referiam como sendo as piores de trabalhar.

Um aspecto muito interessante diz respeito à maneira pela qual os alunos tendem a lidar com este rótulo de pior turma. Como destaca Goffman (1980c), o estigma, geralmente é um atributo do qual o indivíduo se envergonha e tenta esconder, mas determinados grupos de alunos destacavam esse rótulo como símbolo de status perante os demais estudantes. Pode-se observar que esse estigma de turma e aluno “bagunceiros” e “indisciplinados” lhes permite se diferenciar e se opor aos estudantes reconhecidos como mais “comportados”.

A interiorização desse estigma ocorre como se o indivíduo passasse a ter atributos dos quais pode se orgulhar diante dos colegas. Os comportamentos transgressores, para esses grupos, representam uma forma de rejeição dos padrões normativos vigentes, legitimados

pelos “empresários morais”, como destaca Becker (1977). As atitudes que subvertem ou negociam as leis e objetivos organizacionais constituem uma forma de diferenciação grupal. Essas constatações estão de acordo com os pressupostos interacionistas, que deixam claro a maneira pela qual certos símbolos podem ser diferentemente manipulados no interior de situações e grupos distintos. Para professores e funcionários, os alunos, grupos e turmas que se diferenciam dos padrões normativos vigentes na instituição, são considerados “piores” – e, conseqüentemente, isso faz com que eles sejam discriminados por esses atores. Já para certos membros do corpo-discente, pertencer a esses grupos rotulados como “piores”, representa uma maneira de se destacar e se diferenciar dos alunos considerados por eles conformistas. Ser um aluno “difícil” ou pertencer a um grupo considerado “problemático” é um símbolo de status a ser ostentado perante os demais estudantes.

As questões relacionadas às afiliações grupais e os aspectos que dizem respeito às diversas noções de identidade, emergentes no contexto escolar, serão discutidos na seqüência, no próximo subcapítulo.

#### **4.6 Formação de grupos e identidades**

A noção de identidade, como concebida de acordo com os pressupostos interacionistas, está intimamente relacionada à idéia de interação social existente entre indivíduo e sociedade. O Interacionismo Simbólico faz referência à identidade como

[...] uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas pelos outros significativos com relação ao indivíduo, que se torna o que é pela ação dos outros para ele significativos. Este processo não é unilateral nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada (BERGER E LUCKMANN, 1985, p.177).

Os primeiros desenvolvimentos e, em especial, as elaborações de Mead a respeito da formação do self foram fundamentais para compreensão do processo de constituição da identidade. Mead destacou a importância do processo interativo entre indivíduo e meio social, enfatizando a relevância da socialização como possibilidade de inserção e identificação social. Para o autor, a interiorização da realidade social, um dos momentos da construção social da identidade, dá-se graças à socialização, processo mediante o qual o homem adquire modos de

se comportar, valores, normas e atitudes. O indivíduo socializado, integrado à realidade social, possui um self cuja manifestação se dá na afirmação de si ou na identificação do sujeito com o contexto coletivo. O self asseguraria a incorporação das atitudes sociais, além de possibilitar a socialização do indivíduo e a constituição da sociedade.

O self, na concepção de Mead, seria constituído por dois componentes indissociáveis: o "eu" e o "mim". A sua noção apresenta a possibilidade de articulação das experiências subjetivas do indivíduo - o "eu" - com os papéis objetivos que a sociedade apresenta - o "mim". O "eu" seria caracterizado pelo aspecto do self que representa nossas individualidades. O "mim" consistiria na "reprodução" de comportamentos socialmente construídos, organizados e internalizados no processo de socialização. O "mim" é a presença do outro na consciência do indivíduo, já que, para se conhecer, é preciso perceber a existência do outro em si mesmo (SKIDMORE, 1976). Assim, o self dependeria fundamentalmente dos grupos aos quais o indivíduo pertence, já que o self individual seria constituído somente em relação aos selves dos outros membros do seu grupo social.

Esses pressupostos nos permitem afirmar que a identidade não seria algo fixo, pronto e acabado, mas estaria sujeita às transformações ocorridas ao longo do processo de interação do indivíduo com os seus grupos sociais.

Strauss (1999) propôs algumas reelaborações às discussões de Mead acerca do self e ofereceu-lhe uma dimensão sócio-histórica mais densa, preocupado com as diferenças internas das diferentes sociedades. Para o autor, não há como isolar identidades individuais de coletivas, pois elas se constituem reciprocamente. A noção de identidade encontra-se intimamente associada às avaliações decisivas feitas de nós mesmos – por nós ou pelos outros. Todos os indivíduos se apresentam aos outros e a si mesmo, tendo como referência os julgamentos elaborados. As máscaras exibidas são moldadas de acordo com o que o indivíduo consegue antecipar desses julgamentos.

A linguagem é um dos aspectos essenciais destacados pelo autor nos estudos sobre a identidade. O nome também assume um papel preponderante, na medida em que oferece informações fundamentais acerca da identidade individual. Ele revela elementos peculiares tanto de quem o deu, quanto de quem o porta. A maneira pela qual os indivíduos e grupos se definem e definem os outros dentro da instituição escolar é fundamental para a compreensão dos significados emergentes no referido contexto. Como destacado por Berger e Luckmann (1985), os esquemas tipificadores, pelos quais os outros são apreendidos, afetam continuamente a interação estabelecida com os outros indivíduos.

Berger e Luckmann (1985, p.230) também destacam que a identidade é formada por processos sociais. Os autores a consideram um fenômeno que deriva da interação estabelecida entre indivíduo e sociedade. Isso exige que qualquer teorização sobre a identidade e sobre seus tipos específicos seja feita no quadro das interpretações teóricas em que são localizadas.

De acordo com os pressupostos interacionistas, a identidade é atribuída, sustentada e transformada socialmente. Mead, como destacado, identifica a gênese do eu com a descoberta da sociedade, já que a criança aprende quem ela é, ao aprender o que é a sociedade e ao "assumir o papel do outro".

Como a identidade é atribuída pela sociedade, é necessário que o contexto social assegure sua manutenção. Cada vez que o indivíduo se liga às pessoas que sustentam suas auto-interpretações, ele confirma sua identidade. Assim, verifica-se que, na sociedade, os sistemas de controle social, como a escola, por exemplo, podem manter um dispositivo de geração e transformação de identidades. É nessa perspectiva que o papel do preconceito precisa ser analisado, já que sua principal consequência é fazer com que o indivíduo se torne aquilo que a imagem preconceituosa afirma que ele é.

No contexto escolar, foi possível observar que os alunos costumam se organizar em diferentes grupos. Como destacado anteriormente, o agrupamento oferece a possibilidade de distinção perante os demais indivíduos. É a maneira de se afirmarem enquanto membros de um determinado grupo, em contraposição àqueles que não se encaixam ao seu perfil. Isso lhes possibilita reafirmarem suas identidades perante os demais alunos membros de distintas associações grupais.

Como já ressaltado, os alunos costumam ser separados e denominados pelos professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários tendo como referência os padrões comportamentais legitimados socialmente. Os alunos classificados como "piores", que abarcam as categorias de estudantes "difíceis" ou "problemáticos" são assim considerados, por se afastarem do que seria uma conduta estudantil almejada. Os "melhores", em contraposição, seriam assim nomeados por se adequarem a este perfil.

Dentre esses alunos, observou-se que muitos reconhecem essa classificação. Durante as conversas com diferentes estudantes, percebeu-se que as suas definições a respeito de si mesmos e do grupo do qual fazem parte correspondiam às definições oferecidas pelos professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários. Muitos dos alunos classificados como "piores" reconhecem o rótulo e reafirmam-no de diversas maneiras. Alguns mencionaram já terem se sentido injustiçados frente a tais julgamentos. Outros citaram que, freqüentemente, eram responsabilizados por atos que não tinham cometido de fato. E outros tantos admitiram

começar a praticar certos atos infratores após terem sido responsabilizados pelas atitudes que não cometeram. Este assunto será tratado um pouco mais à frente.

O mais relevante agora é analisar a maneira pela qual os alunos classificados como “piores” se definem e definem os demais indivíduos. A grande maioria dos estudantes acredita que as turmas são divididas entre os alunos classificados como “bagunceiros” e “tranqüilos”. O grupo de alunos “tranqüilos” foi, comumente, rotulado pelos “bagunceiros” com nomenclaturas que expressam sentidos e significados pejorativos para os atores do contexto escolar em questão, como “cdf” e “puxa-saco”. Grande parte desses estudantes, guardadas algumas exceções, acredita que os professores e funcionários da escola os tratam de maneira diferenciada, privilegiando os alunos considerados “melhores”: “O pessoal que é mais quieto, eles [os professores] sempre puxam mais papo”, afirma um aluno do noturno. Os membros do corpo discente estigmatizados como “piores” acreditam que tais alunos estão mais próximos dos docentes por desenvolverem laços afetivos com eles e por atenderem mais às suas expectativas.

Demarca-se aí a fronteira existente entre tais grupos de estudantes, bem como sua diferenciação perante os demais. Aqueles que são considerados os “melhores” são, freqüentemente, rechaçados pelos “piores”. O “outro” e o “diferente” são sempre portadores de características, habitualmente reconhecidas pelo grupo como “negativas”. Como destaca Joseph, “o suporte moral que os membros obtêm de sua identificação com o grupo vai de par com um sentimento de hostilidade em relação aos não membros” (JOSEPH, 2000, p. 65). Assim, a identidade é definida no interior do grupo e em oposição àqueles denominados como diferentes.

Os processos de diferenciações grupais, emergentes no contexto, estão de acordo com o que Goffman (1980c, p. 117) afirma a respeito da construção da identidade. Para o autor, um grupo é uma organização social de indivíduos que se percebem como membros e que percebem a organização como uma entidade coletiva distinta. Segundo o autor, “a natureza de uma pessoa, tal como ela mesma e nós a imputamos, é gerada pela natureza de suas afiliações grupais” (GOFFMAN, 1980c, p. 124). O autor destaca que o que o indivíduo é, ou poderia ser, é decorrente dos grupos sociais e dos locais ocupados por ele num dado contexto social. As identidades social e pessoal derivam dos interesses e definições de outras pessoas que com ele convivem.

O aluno Fábio, de 15 anos, pertence a uma das turmas consideradas “piores” por diversos professores e funcionários e foi apontado como um dos mais “problemáticos” do turno matutino. Ele e alguns outros colegas afirmaram fazer parte de um grupo que eles



denominam de “rapeizi”. Ser da “rapeizi” significa para o grupo ser um aluno “esperto”, “popular”, com atitudes não conformistas e que mantém um certo controle sobre a instituição: “Todo mundo tem medo de “nóis”[...] “Nóis junta” com uma turminha e quando “nóis passa” todo mundo olha. Porque com a gente o bicho pega. “Nóis tamo” aqui há mais tempo, então a gente tem que comandar aqui” (FÁBIO).

Eles reconhecem o rótulo de “piores” alunos da instituição e admitem pertencer a um grupo de estudantes indisciplinados. Definem-se como alunos pertencentes ao grupo da “zoeira” e da “galera muito louca”. Em contraposição, classificam os demais estudantes como pertencentes a grupos mais conformistas, que costumam atender às expectativas dos professores, denominando-os por “bocós”, “puxa-saco”, “fofoqueiros”, “vacilões” e “traíras”. Embora eles não os vejam como inimigos, destacam que mantêm menos contato com tais alunos por não possuírem certas afinidades que possibilitem o estabelecimento de uma identificação e o desenvolvimento de uma relação mais próxima.

De acordo com Strauss (1999), o modo como as coisas são classificadas revela as perspectivas do classificador e poderá direcionar o curso da ação para com os classificados; portanto, o fato de esses indivíduos classificarem as pessoas diferentes com atributos negativos e pejorativos pode fazer insurgir sentimentos e atitudes correspondentes a tais julgamentos e denominações.

O aluno Luizinho, de 17 anos, do 2º ano da turma I, do turno da manhã, foi indicado por todos os professores e funcionários do referido turno, como um dos “piores” alunos da instituição. Ele se definiu um aluno “difícil” e disse que sua turma foi eleita a “pior” em razão de sua presença. Ele afirmou que muitos professores não gostam dele e diz conhecer o rótulo de “pior aluno”: “Tem fama, deita na cama”, afirma. É interessante perceber que, mesmo reconhecendo essa classificação pejorativa, ele diz não se importar, porque, na sua opinião, a direção reconhece que seu grupo ajuda na manutenção da ordem dentro da instituição. Ele e os outros colegas se enxergam como uma organização que exerce grande influência no meio escolar: “No caso, a gente é tipo uma organização. Vai tipo recrutando um de cada sala, pra ficar tudo normal aí. Se “rola” um assunto de nosso grupo, aí esse aluno vai e passa pra turma dele” (RODRIGO).

Durante a entrevista, esse grupo de alunos destacou que essa “organização” possui membros em diversas séries e turmas. Na visão do grupo, essa distribuição auxilia no controle dos alunos, que são intimidados por esses membros, caso cometam alguma atitude com que o grupo não concorde ou reprove. Os demais alunos com quem conversamos desconhecem essa “organização” e disseram não temer o referido grupo de alunos.

A definição e denominação do grupo pelos próprios alunos e grupos são fundamentais para construção da identidade dentro do contexto. A linguagem torna-se fundamental, pois ela oferece a imediata possibilidade de contínua objetivação da própria experiência em desenvolvimento. A linguagem tipifica as experiências, permitindo agrupá-las em amplas categorias que fazem sentido para todos os membros de um mesmo grupo (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 59). Auto denominar-se da “rapeizi” significa oferecer para si e para os membros desse grupo uma identidade que lhes permita se apresentarem e serem identificados pelos demais como componentes de uma associação grupal coesa. A identidade está associada às avaliações decisivas feitas de nós mesmos, tanto por nós, quanto pelos outros. Assim, a maneira pela qual as pessoas se nomeiam, revelam, com muito vigor, o vínculo indissolúvel entre o nome e a auto-imagem.

Um nome pode revelar muita coisa, tanto de quem o deu, quanto de quem o porta. Todo nome é um recipiente; nele estão vertidas as avaliações conscientes ou involuntárias de quem o nomeia. Há um espectro de sentimentos que vai da relativa indiferença à violenta rejeição ou orgulhosa aceitação, de quem o recebe (STRAUSS, 1999, p. 35).

A maioria dos alunos destacou que a amizade é o que há de mais importante e significativo dentro da escola. A educação não foi reconhecida como fator mais relevante que os motiva a frequentar a instituição. A possibilidade de encontro com os amigos foi eleita como a principal razão que estimula a frequência às aulas. Isso reforça a importância dos grupos sociais na vida desses estudantes. Esses agrupamentos lhes permitem compartilhar significados e perspectivas, além de possibilitar a confirmação de suas identidades nesse processo interacional.

O grupo é a coletividade cujas opiniões, convicções e rumos de ação são decisivos para a formação de nossas próprias opiniões, convicções e rumos de ação. Através de tal grupo, obtém-se um modelo com o qual nos comparamos continuamente. Através do processo interativo no interior de cada um dos grupos, foi possível observar de que maneira são desenvolvidos os posicionamentos ideológicos e modelos valorativos e comportamentais com os quais os indivíduos se comparam.

Esses grupos de alunos tidos como “piores” costumam estimar e cultivar os valores e comportamentos reconhecidos por eles como sendo subversivos. Esses alunos têm uma visão pejorativa dos alunos comportados que estudam e tiram boas notas. A valorização dos elementos que se contrapõem a ordem se manifesta nos gestos, nos comportamentos, e principalmente na linguagem. Os apelidos e a utilização de termos que os membros do grupo

reconhecem, expressam a informalidade presente nas interações. A terminologia utilizada é comum a todos os componentes desse grupo e isso os possibilita chegar com frequência a quase os mesmos julgamentos.

Há uma preocupação latente desses alunos classificados como “piores” em se opor aos alunos comportados. Tais valorizações não são expressas explicitamente na presença dos “cruzados morais” representados pelos professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários. Elas costumam ser mais frequentemente manifestadas frente aos membros do corpo-discente. Tal fato corrobora com um dos pressupostos interacionistas que afirma que os sentidos variam de acordo com os diferentes contextos.

Diante dos professores e funcionários, esses alunos procuram se comportar de maneira mais tranqüila e conformista, na tentativa de atender as expectativas dos outros interagentes. Como destacado por Goffman (2002), eles procuram desempenhar papéis que possam impressionar os outros atores, de acordo com os distintos momentos e situações. Perante os alunos, eles se expressam mais livremente e isso lhes permite ressaltar a oposição aos valores tradicionais. Sem dúvida nenhuma, isso acaba repercutindo na identidade desses estudantes.

Na definição do estudante Roberto, de 17 anos, também rotulado pelos professores como um aluno “problema”, o seu grupo pode ser classificado como o “grupo da confusão”, ou como os “porradeiros”. Ele e mais um colega, ambos do 1º ano da turma C, do turno da manhã, reconhecem esse rótulo: “Os professores me adoram, né? Porque eu tenho fama de tumultuador de aula” (ROBERTO). O outro estudante destaca que, em razão de serem repetentes, os professores os classificam negativamente e os tratam de maneira diferenciada. Um outro aluno, na mesma entrevista que foi realizada em conjunto com esses dois estudantes, relatou que, no ano anterior, alguém soltou um foguete dentro da escola e ele e mais um colega foram responsabilizados por tal ato, no entanto ele disse que não foi o responsável pela ação e também não estava envolvido com a situação. Ele atribui essa injustiça à sua fama de aluno “bagunceiro”. De acordo com a sua perspectiva, ele acabou sendo culpado em razão desse rótulo que lhe foi concedido.

O estudante Alex, de 21 anos, também do turno da manhã, destaca esse processo de estigmatização peculiar ao contexto institucional. “Eu fico quieto mas, se eu começar a fazer bagunça, ou qualquer coisa que eu falo, eles já “metem fumo em mim”. Dos outros não, porque eles falam da minha fama, que eu sou famoso, aí” (ALEX). Enquanto conversávamos sobre os grupos com os quais ele se identificava, ele confirmou pertencer ao grupo de alunos classificados como “bagunceiros” e ressaltou que os professores não gostam muito dele por essa razão: “Eu sou da bagunça mesmo. Eu falo mesmo. Professor nenhum gosta de mim.”

O fato de os alunos se definirem como “bagunceiros”, “difíceis” e, de uma maneira geral, como os “piores”, pode estar correlacionado com o que Goffman (1980c) e Becker (1977) falam a respeito da interiorização dos rótulos que lhes foram impostos. O aprendizado do estigma é parte integrante da construção da identidade do indivíduo, pois a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à construção da sua própria identidade (GOFFMAN, 1980c, p. 41). Essa experiência é fundamental no desenvolvimento de sua “carreira moral”, já que, após a conscientização do estigma, ele passará a vivenciar as conseqüências, geralmente discriminatórias, por possuí-lo.

Becker (1977) destaca que a experiência de ser publicamente rotulado como desviante, pode acarretar importantes conseqüências para a participação social do indivíduo e para sua auto-imagem.

Tratar uma pessoa como se ela fosse desviante em geral, e não especificamente, produz uma profecia que se auto-realiza. Ela coloca em movimento vários mecanismos que conspiram para moldar o indivíduo segundo a imagem que as pessoas têm dele (BECKER, 1977, p.80).

O tratamento de algumas pessoas como desviantes, geralmente, implica na negação dos meios comuns de prosseguir em suas rotinas cotidianas. Diante de tais impedimentos, o ator pode se envolver em práticas ilegítimas e se tornar, de fato, um desviante. Alguns alunos admitiram ter cometido atos de indisciplina após terem sido responsabilizados por outras ações que não haviam cometido. Uma aluna de 15 anos da 6ª série, turma D e um aluno de 13 anos da 5ª série do turno vespertino relatam suas experiências: “Às vezes eu ficava quieta lá no meu canto, aí o professor olhava pra minha cara na hora que os outros começavam a tampar bolinha de papel e falava que era eu” (ELAINE).

[...] quando eu estudava lá em cima [fazendo referência à escola onde ele estudava anteriormente], a diretora encarnava em mim, porque eu era o mais velho da turma e “inda tava” na 5ª série. Ela encarnava, encarnava, encarnava. Teve um dia que eu falei com a minha mãe que eu não “tava” gostando de estudar lá porque “eles encarnava” em mim. Porque eu sou o mais velho da turma. “Os menorzinho fazia” bagunça, ela vinha em mim, achava que era eu que tava incentivando, porque eu sou o mais velho da turma.[...] “Por causa que ela” encarnava em mim, eu falava: vou fazer bagunça agora. Tinha vez que eu nem fazia bagunça não e ela já vinha em cima de mim (EDILSON).

O aluno Ruan, de 16 anos, da 8ª série do noturno, disse que a maioria dos professores ainda o enxerga como um estudante “bagunceiro”, em razão de ele já ter sido indisciplinado quando estudava no período da tarde. Ele relatou um caso em que foi acusado de urinar na lixeira da sala, mas afirmou não ter sido ele quem realizou tal infração. Após ter sido apontado como ator do ato, ele então resolveu concretizá-lo:

Me pegaram, falaram, mas isso não fui eu, mas falaram que foi eu, então... Falaram que “mijaram” na lixeira e falaram que fui eu, mas não tinha sido eu não. Aí fui na segunda vez, fui eu e “mijei”[...] A culpa caiu foi em mim mesmo (RUAN).

O aluno Tiago do 1º ano noturno relatou que, em diversas situações, seus pais foram chamados à comparecer na instituição, em consequência de ele ter sido responsabilizado por infrações que diz não ter cometido. Diante dessa situação, o estudante disse que se “revoltou” e passou a se comportar de forma a infringir certas leis e regras institucionais: “Já que é pra chamar os pais pra tudo, agora vai chamar mesmo.”

Estas situações descritas pelos alunos estão correlacionadas ao que Edwin M. Lemert define como desvio primário e desvio secundário. Por desvio primário entende-se um comportamento inicial de transgressão às normas e leis vigentes que, de certa forma, não fica ligada à identidade do ator social em questão. O desvio secundário refere-se à reação social ao desvio primário. Nele, o indivíduo acaba por assimilar o rótulo de desviante que lhe é imposto e acaba enxergando a si próprio como tal. A interiorização do estigma ou rótulo passa a fazer parte de sua identidade e o comportamento desviante passa a ser motivado por esta rotulação anterior.

O reconhecimento do rótulo de “pior” vem acompanhado do conhecimento dos elementos correlacionados a este estigma. Alguns professores destacaram que os alunos se distribuem territorialmente, o que possibilita sua classificação a partir dos espaços que eles escolhem para se sentar na sala. Como vimos anteriormente, os lugares mais próximos ao professor, na frente da sala são, freqüentemente, associados como espaços onde os “melhores” alunos costumam se sentar. Os “piores” estudantes, na visão do corpo docente, costumam escolher as carteiras mais distantes, e tendem a se posicionar no fundo das salas. Esses pressupostos são também reconhecidos e compartilhados pelos alunos que costumam confirmar essas informações. Foi interessante o depoimento de um dos alunos do turno da noite, que afirmou que, desde o início desse ano letivo, procura se sentar mais próximo do professor na sala, na tentativa de se livrar do rótulo de aluno “bagunceiro e desinteressado” e

para conseguir a aprovação nas disciplinas cursadas. Ele acredita que o fato de ele se sentar mais próximo ao professor pode lhe garantir algumas vantagens, que lhe permita ser considerado um aluno “melhor”. As transformações na identidade implicam em novas definições verbais e necessitam da aquisição e manipulação de novos códigos e símbolos que estejam correlacionados a esta nova identidade (STRAUSS, 1999, p. 36).

Outros alunos do noturno destacaram que o que mais lhes incomoda na instituição é esse processo de rotulação que possibilita que alguns professores e funcionários os discriminem e os tratem de maneira diferenciada: “Parece perseguição, quando eu e a Carla vêm de saia curta, a gente nem entra, tem que voltar pra casa. Agora quando vêm aquelas meninas magrelinhas ou gordinhas, com a saia aqui em cima, aí pode e ninguém faz nada” (ROBERTA).

Esse mesmo grupo de alunos destacou que essa perseguição só acontece com os alunos que são rotulados como “bagunceiros”. Esses estudantes pontuaram que muitos são indisciplinados e cometem atos que infringem as regras e normas da instituição, mas como não foram pegos pelos professores e/ou pela direção, não costumam sofrer com o preconceito e a discriminação. O grupo definiu esses alunos, chamando-os de “santarrões”, ou pessoas que se “fingem de santas” diante dos professores e/ou da direção.

Frente a todas as situações e problemas descritos, observados durante a investigação e/ou mencionados pelos atores sociais, conclui-se que as diversas interações desenvolvidas no referido contexto são fundamentais para o surgimento das diferentes definições e noções acerca das identidades e rotulações dos indivíduos e turmas em questão. Foi possível observar através dos relatos de professores, corpo técnico-pedagógico, funcionários e alunos, os sistemas de classificação presentes na instituição e as arbitrariedades e subjetividades peculiares a cada uma dessas categorizações. Percebeu-se a maneira pela qual diferentes turmas e alunos são identificados e denominados e as conseqüências de tais percepções para o convívio e para a relação entre os diferentes grupos. Constatou-se que as diferentes populações podem desenvolver percepções distintas sobre um mesmo fenômeno e que tais proposições organizam diferentemente os acontecimentos, comportamentos e emoções.

## 5 COTIDIANO ESCOLAR ENTRE VIOLÊNCIAS

### 5.1 A definição de um problema: a violência nas escolas

Como destacado anteriormente, o interesse investigativo, antes do início do desenvolvimento da pesquisa empírica, centrava-se sobre o tema da violência na escola. A curiosidade a respeito desse tema surgiu anteriormente, ainda no curso de graduação em Ciências Sociais. A partir de estudos e pesquisas preliminares, o trabalho de conclusão de curso foi desenvolvido voltado essencialmente para o tema da violência escolar. Neste trabalho, procuramos, com base na literatura nacional e internacional desenvolvida sobre o tema, destacar os principais fenômenos violentos vivenciados e percebidos por alunos, professores e funcionários. Consubstanciados numa investigação bibliográfica sobre o tema, foi-nos possível delinear algumas conclusões apontadas pelos principais autores que discutem o tema no Brasil.

As relações entre os processos de violência e a instituição escolar começaram a ocupar o debate público a partir do início dos anos 80, quando as notícias vinculadas ao tema passaram a circular na mídia por todo país. Nesse contexto, os diagnósticos e respostas suscitadas eram, em sua maioria, pontuais e fragmentadas, principalmente pela dificuldade de obtenção de dados e em razão da manifestação do fenômeno ser bastante variada e suscetível ao modo como os próprios agentes a compreendem. A partir de alguns estudos iniciais, desenvolvidos, principalmente, a partir de iniciativas da UNESCO<sup>14</sup>, o tema tornou-se uma preocupação central e passou a fazer parte dos debates acadêmicos acerca da violência e da criminalidade.

Tal assunto perpassa por temas não menos complexos, pois a própria definição de violência é muito ampla e repleta de sentidos variados. A violência se apresenta como um significante cujos significados são, histórica e culturalmente, construídos. Dependendo do momento histórico ou contexto social, diferentes conceituações lhe são atribuídas. O mesmo termo pode ser referido a situações diversificadas, cada uma respondendo a determinações

---

<sup>14</sup> Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

legais, explicações e efeitos diferentes. É recorrente na literatura sobre o assunto encontrarmos referências que nos permitem focalizar, diferencialmente, o fenômeno: violência juvenil, contra mulher, contra criança, simbólica, física, entre outras. Estes delimitadores nos falam de âmbitos e situações diversas, entretanto podem esconder realidades que geram modos de manifestação e de entendimento diferentes.

Mesmo diante de definições diversificadas, grande parte desses estudos afirma que a idéia de violência encontra-se atrelada à noção de agressão física ou moral que pode causar danos e sofrimento a outras pessoas. Os conceitos e pré-noções a respeito do que é a violência costumam ser previamente delimitados nos textos. Poucas pesquisas ofereceram a possibilidade de os atores definirem e significarem os fenômenos violentos vivenciados, percebidos e sentidos em seus próprios contextos. Especificamente neste trabalho, a violência não foi tratada como um conceito fechado, mas as definições oferecidas pelos diversos atores sociais em questão serviram para que ela pudesse ser compreendida como um conjunto de situações interligadas que assume formas variadas.

No que tange à literatura específica sobre a violência na escola, há também uma variabilidade de sentidos adotados para conceituar essa área específica. Muitas dificuldades aparecem oriundas da diversidade de sentido da palavra violência e, em especial, do termo “violência escolar”. Cada disciplina que trata do tema tende a limitar seu uso. A própria construção do objeto de estudo já é uma grande parte do trabalho científico e contribui para definição da questão. Para alguns autores, existe uma continuidade, iniciada com pequenos delitos aos assassinatos realizados por adolescentes. Para outros, cada caso deve ser interpretado separadamente e o relativismo é a regra. Entra em cena uma grande diversidade de reações, tanto civis quanto penais. Alguns exigem uma enumeração física dos atos de violência, para que possamos executar levantamentos longitudinais e estudar a evolução do fenômeno, enquanto outros se apegam à própria fenomenologia e àquilo que faz sentido para vítima. É preciso que os pesquisadores examinem cada caso, considerando os aspectos subjetivos e objetivos da situação em questão e a interação desenvolvida.

Grande parte dos autores que investigam o problema da violência escolar aceita uma definição que inclui atos de delinquência não necessariamente passíveis de punição, ou que, de alguma maneira, não são considerados pelo sistema jurídico. Essa definição leva em consideração tanto incidentes múltiplos e causadores de estresse, quanto a agressão brutal. Debarbieux (2002) propõe uma concepção que considere não somente o sujeito político, mas também o sujeito psicológico na definição da violência. A partir daí, não há limites: violência objetiva, sentida, temida, entre outras. Para ele é necessário levarmos em consideração a



experiência dos protagonistas sem limitar, conceitualmente, a violência à definição penal e às suas formas mais brutais. Dessa forma, reconhecemos a complexidade da conceituação do tema da violência escolar.

No Brasil, no que diz respeito aos tipos de violência manifestados nas instituições, as abordagens são mais ou menos uniformes. Trabalhos como os de Candau, Lucinda e Nascimento (2001), Guimarães (1996) e Sposito (2002) especificam variadas manifestações na escola que podem ser conjugadas em dois grupos de agressões: as dirigidas ao patrimônio público e as que têm como alvo as pessoas como alunos, professores, diretores e funcionários.

Alguns autores como Sposito (2002) preferem distinguir as várias modalidades de expressão da violência. A autora diferencia os conceitos de violência na escola e violência escolar. A primeira modalidade é caracterizada por atos de violência observados na escola e em suas proximidades e seria decorrente do aumento da criminalidade e do incremento da violência social na cidade. Esta, segundo a opinião da autora, tem sido a modalidade que mais atemoriza os pais, alunos e professores quando percebem que a instituição escolar é também atingida pelas práticas de delitos criminosos que afetam os centros urbanos em seu dia-a-dia.

A violência escolar seria caracterizada por atos de violência contra a escola, produto de ações que danificam o seu patrimônio, perpetraram agressões a bens de funcionários e professores ou ainda como decorrente de um padrão de sociabilidade das relações interpessoais. Trata-se de uma série de práticas que compreendem os alunos e seus pares, marcadas pela formação de grupos que podem ou não se enfrentar de modo belicoso, envolvendo agressões físicas e verbais por meio de ameaças a professores e funcionários. De acordo com Sposito:

Essas ocorrências são conseqüência das práticas cotidianas de discriminação, preconceito, da crise de autoridade do mundo adulto ou da fraca capacidade dos profissionais de criar mecanismos justos e democráticos da gestão da vida escolar. Nesse caso os sentimentos de injustiça, exclusão e falta de perspectivas ou significados positivos para escolaridade estão na raiz desses episódios cotidianos de pequenas violências (SPOSITO, 2002, p. 252).

Grande parte da literatura nacional sobre o tema destaca que o fenômeno da violência na escola se tornou mais perceptível no país a partir da década de 80, quando as demandas de professores, pais e alunos começam a ter força maior diante das depredações e invasões dos prédios escolares. Nos anos 90, essas ocorrências passaram a fazer parte também do cotidiano das escolas privadas destinadas ao ensino das classes médias. Como afirmam os pesquisadores, tais atos eram cometidos por alunos ou ex-alunos e nem sempre tinham

conseqüências graves. Nesse momento, tais comportamentos passaram a ser tratados pelos pesquisadores como uma forma de incivilidade. De acordo com Sposito (2002), a noção de incivilidade encontra-se diretamente relacionada à crise de um padrão civilizatório ocidental, caracterizado pela perda e enfraquecimento das condições centrais de sua origem e fazem parte também do processo de explosão da violência atual.

Para Zaluar e Leal (2001), a violência na escola, apresenta uma dupla dimensão que se manifesta, em primeiro lugar, na violência física, imposta por bandidos, traficantes ou até mesmo por policiais onde se encontra a instituição de ensino e, em segundo lugar, na violência que se exerce também pelo poder das palavras que oprimem e desconsideram o outro. Essa violência simbólica manifestada através do poder investido no professor não permite ao aluno se manifestar e expressar seus sentimentos e vontades.

As manifestações de violência mais recorrentes presentes no cotidiano escolar, destacadas pelos principais pesquisadores brasileiros que vêm trabalhando com esta temática são: as depredações, os furtos e roubos que atingem o patrimônio, as agressões físicas entre alunos e as agressões de alunos contra professores. Como veremos logo a seguir, na instituição investigada por esse trabalho, as depredações, invasões e furtos que atingem o patrimônio foram apontados como as principais manifestações de violência na escola.

A violência no meio escolar costuma ser examinada tanto como decorrência de um conjunto significativo de práticas escolares inadequadas, quanto como um dos aspectos que caracterizam a violência na sociedade. Considerando as mudanças históricas advindas com o passar do tempo, especificamente no que se refere à violência nas escolas, é preciso admitir que o foco de análise tem se deslocado do plano específico da indisciplina escolar para fatos da delinqüência juvenil. Na Escola Estadual da Zona Sul, por exemplo, observou-se que algumas atitudes peculiares à indisciplina estudantil tomam forma de comportamentos violentos na definição de professores e funcionários.

Segundo Abramovay (2002), o debate das literaturas nacional e internacional em torno do tema da violência na escola tem se concentrado em níveis diferenciados de análise, focando em perspectivas macrossociais sobre juventude e violência ou em estudos microssituados. Grande parte das discussões bibliográficas acerca dos fatores relacionados ao surgimento e disseminação da violência nas escolas convergem para três enfoques teórico-explicativos: estrutural, individual e institucional. O primeiro enfoque considera o problema como decorrente de um desdobramento natural de uma crise estrutural mais ampla na sociedade; o enfoque individual enfatiza os aspectos biológicos e psicológicos dos agressores e o enfoque institucional procura verificar os fatores de risco especificamente no ambiente

pedagógico. Em nenhuma das literaturas nacionais disponíveis sobre o tema encontramos qualquer referência aos processos interacionais desenvolvidos dentro do contexto estudado.

Infelizmente, grande parte das análises e pesquisas desenvolvidas no país converge para o oferecimento de fatores explicativos que tendem a ignorar as especificidades contextuais das instituições escolares. Estes estudos, apesar de suas singularidades, indicam certas “tendências”, delineadas através dos atos de violência estudados, que, muitas vezes, não se esgotam em si mesmos. Tais investigações necessitam de abordagens mais aprofundadas, de cunho compreensivo, que se preocupem em abarcar as mudanças e fluxos peculiares aos contextos estudados. A maioria dessas pesquisas é de origem quantitativa e prima pela categorização de dados estatísticos. Poucas delas enfatizam as especificidades dos fenômenos em termos de suas origens e razão de ser.

No presente trabalho procuramos observar as principais manifestações violentas e criminosas dentro do ambiente escolar, bem como o sentido atribuído pelos atores a tais fenômenos. Os professores, corpo técnico-pedagógico, funcionários e alunos puderam enumerar os eventos violentos ocorridos na instituição dentro do que eles consideravam e definiam como sendo violência.

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

Como destacado anteriormente, a Escola Estadual da Zona Sul foi escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, por ser caracterizada pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) como uma escola que apresenta diversos problemas relacionados à violência e criminalidade e por receber um grande destaque na mídia local em razão de tais questões.

Numa das primeiras visitas à mencionada escola, conhecemos o Professor Joaquim, então diretor da instituição no momento do início da pesquisa. Ele se mostrou muito disposto e aberto para o desenvolvimento da investigação. Durante a apresentação do ambiente escolar, o diretor destacou as medidas de segurança adotadas pela instituição na tentativa de diminuir as invasões e furtos. Ele relatou que a escola, principalmente nos anos anteriores, era constantemente alvo de invasores que ali entravam para depredar suas instalações e para furtar fios das instalações elétricas e outros materiais pedagógicos. Na tentativa de impedir e evitar tais furtos, a direção aumentou seu muro frontal, cobriu-o com pedaços de vidro e enrolou

aramé farpado sobre toda a parte superior do portão principal de acesso à instituição. O diretor mencionou que os vidros das janelas das salas de aula tinham sido substituídos por placas de metais em razão das depredações dos alunos. No momento em questão, muitas dessas placas já haviam sido arrancadas, outras estavam quebradas, amassadas, rabiscada e pichadas. Com o intuito de impedir novas invasões e furtos, a mesma direção instalou equipamentos de proteção como grades e alarmes nas salas da direção e naquelas destinadas às atividades administrativas.

Esses equipamentos de proteção, na opinião do diretor, foram essenciais para aumentar a segurança na escola e para diminuir as ocorrências violentas e criminosas. Percebeu-se logo de início que ele possuía uma visão muito negativa da instituição, dos alunos e dos moradores do bairro onde ela se encontra instalada. Em diversos momentos dessa conversa, ele deixou claro que acreditava que sua escola era extremamente violenta e “problemática”.

Durante essa conversa inicial, o Diretor relatou vários eventos violentos ocorridos na instituição. Em 2004, ele disse ter sido vítima de agressão física, ao tentar apartar uma briga entre alunas. Relatou a atuação de “gangues”, composta de moradores de bairros oponentes, que se enfrentavam na frente da instituição. Narrou algumas brigas e conflitos entre alunos, ressaltando sua frequência e destacando que algumas chegaram a ocorrer com o uso de armas brancas e de fogo. Destacou que seu carro, assim como de outros professores, já foi arranhado e teve alguns objetos furtados, estando estacionado dentro do pátio da instituição. Durante a entrevista realizada posteriormente com este professor, quando ele já não estava mais na direção, ele enfatizou o rótulo de escola violenta:

Olha, a pesquisa mostrou que nós somos a escola mais violenta. A pesquisa mostrou isso. [Pergunto qual pesquisa e ele responde] Uma pesquisa que a própria polícia fez, a Superintendência fez, acho que as rádios, a rádio fez. [Pergunto se a mídia destacou muito o nome de sua escola] É porque o seguinte, a escola não faz a mínima questão e esconde muitas das vezes, porque acredito o seguinte, que na medida que é mais violenta passa a ser mais violenta ainda em função do ibope que “tá dando”. Eu não sei se de própria revolta... Então fica quietinho. [...] Eu acredito que é violenta sim. Agora eu não sei se é a mais violenta, porque eu não convivo com as outras. Agora que eu acho violenta, eu acho (PROFESSOR JOAQUIM, EX-DIRETOR DA INSTITUIÇÃO).

É importante destacar que não foi encontrada nenhuma pesquisa ou índice oficial que apontasse a escola como a mais violenta do município. A construção dessa representação pode estar relacionada às experiências vivenciadas pelo ex-diretor na instituição e aos destaques da mídia local aos eventos violentos ocorridos na escola.

Esses foram os primeiros relatos coletados a respeito da realidade escolar. As primeiras percepções enunciadas pelo diretor mostravam uma escola extremamente vitimizada pelos eventos criminosos e violentos. A partir da imersão no contexto estudado e da coleta de outras perspectivas advindas de conversas informais e entrevistas, observamos que esta não era a percepção dominante.

Frente a todas as definições, foi possível constatar que não há uma única opinião consensual a respeito do fenômeno da violência e da criminalidade na escola. As diversas 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 cada grupo em particular, na tentativa de compreender as correlações existentes entre as distintas narrativas.

A atual diretora da instituição, afirmou, assim como o ex-diretor, que a escola era, há alguns anos atrás, alvo de constantes invasões. Ela relatou que, principalmente até 2006, a instituição foi palco de alguns atos e eventos violentos, porém destacou, ao contrário do que acredita seu antecessor, que a escola atualmente quase não sofre com esses problemas e que não a considera violenta. Na sua opinião, a violência que atinge a escola “vem de fora”, já que ela acredita que a sociedade se tornou mais violenta com o passar dos anos.

Durante a sua entrevista, a diretora mencionou que a violência, de uma maneira geral aumentou muito. Na sua opinião, o aumento desses índices 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 a entrevistada, esse aumento nos índices de violência e criminalidade na escola tem uma forte correlação com as referidas transformações sociais.

Essas proposições foram comumente citadas por alguns professores e funcionários entrevistados. Todos, de uma certa maneira, acreditam que as modificações na sociedade e a existência de uma possível crise nas instituições basilares da educação, como a família e a escola, são os principais elementos causais geradores do aumento da criminalidade e violência. Na maioria das vezes, eles diziam que, há muitos anos atrás, particularmente quando tinham começado a trabalhar no sistema educacional, as escolas e os alunos eram mais tranquilos e respeitavam mais a autoridade dos professores e funcionários. Todos disseram preferir os anos anteriores em detrimento dos dias atuais.

Para o professor, antigamente os alunos respeitavam mais, sabe? Tanto os professores quanto a direção. Os professores tinham mais autoridade e o que o professor falava era lei. Agora, isso também é consequência dessa mudança política da educação, pois a gente não pode mais reprovar os alunos (CARLOS, PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

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 pra 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. Além disso, eles se tornaram alunos muito menos interessados com a educação. A escola também. A escola não pôde acompanhar os progressos tecnológicos. Nós não temos recursos pra motivar esses alunos. A escola continuou no cuspe e giz (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, mas na verdade, não acho que a escola é violenta não (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, afetaram o ambiente escolar, acabam gerando percepções negativas a respeito dos alunos. Grande parte dos professores e funcionários não acredita que foram afetados 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 negativizado que tende a gerar perspectivas e noções também pejorativas, especialmente a respeito de um grupo em específico: a juventude. A construção desse aparato

ideológico lhes permite acusar os estudantes, como se eles fossem os únicos a sofrerem as conseqüências das “negativas” transformações sociais. As mudanças nos processos de socialização são consideradas as causas principais de formação de uma juventude com grande predisposição à delinqüência.

Fraga (2008), amparado nos referenciais do pesquisador francês François Dubet, afirma que tais transformações não devem ser avaliadas como conseqüência da anomia gerada por uma crise institucional ou do processo de socialização. O autor destaca a necessidade de utilizar novos instrumentos analíticos que possibilitem um enfrentamento mais eficaz e comprometido com a nova realidade. Os tradicionais arcabouços sociológicos já não oferecem o respaldo necessário para o entendimento dessas formas emergentes de socialização, sendo imprescindível a relevância da experiência social do sujeito para a construção e apreensão de sua realidade. A experimentação social dos atores torna-se fundamental porque permite a compreensão da realidade a partir de uma relação reflexiva, desenvolvida pelos indivíduos, que julgam suas experiências e as redefinem continuamente. O sentido das ações e das atividades não mais seria determinado por um sistema valorativo único e homogêneo. A experiência social é o que singulariza suas noções, percepções e, conseqüentemente, suas identidades: “Alguns jovens vão encontrando em outras institucionalidades, diversas daquelas tradicionais, sentidos para suas vidas” (FRAGA, 2008). Desse modo, é possível perceber como a noção de socialização, centrada na idéia de interiorização de regras e costumes e de desempenho de papéis torna-se falaciosa e orienta opiniões preconcebidas em torno de tudo aquilo que se distancia e se diferencia do padrão tradicionalmente legitimado.

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 “sem-limites”, “irresponsáveis”, “desmotivados”, “desinteressados”, “sem-educação”, dentre outros. “Eles se sentem mais livres, mais poderosos. Eles se sentem mais fortes e têm menos medo”, destaca o Professor Luiz, de Educação Física.

De acordo com Becker(1977), 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).

Da mesma forma, Becker (1977, p. 117) afirma que os impositores de regras acreditam ser necessário que as pessoas com as quais ele lida o respeitem, para garantir-lhe um sentimento de segurança no trabalho. Isso pode fazer com que um indivíduo seja rotulado de desviante não porque realmente quebrou ou infringiu uma regra, mas porque demonstrou desrespeito em relação ao seu impositor.

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 questioneei 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?[...] as vezes chama o Conselho Tutelar, mas esse Conselho Tutelar também nada resolve, essas porcarias aí que nada “faz” (LUCÉLIA, FUNCIONÁRIA RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA).

Grande parte dos funcionários e professores destaca que os adolescentes, hoje em dia, têm muitos direitos e poucos deveres. A diretora da Instituição relatou o caso de uma mãe que foi lhe pedir ajuda porque não consegue educar seu filho. Ela contou que essa mãe lhe informou que o Conselho Tutelar forneceu seu telefone de contato ao menino, caso sua família o punisse fisicamente. Na sua opinião, esse filho utiliza o respaldo do Conselho Tutelar para impedir que seus pais o punam sobre as possíveis infrações cometidas.

A respeito desse assunto, é preciso ressaltar que, de fato, os alunos têm muito mais consciência de seus direitos, principalmente no que tange às medidas punitivas a que se encontram sujeitos, no entanto, infelizmente, esse esclarecimento e a utilização arbitrária



desses conjuntos normativos por parte de alguns adolescentes e jovens alimentam uma visão pessimista entre os adultos e responsáveis que passam a considerá-los “algozes”, prontos a se beneficiar com tais leis. Diversos funcionários destacaram que os estudantes não permitem que lhes encostem a mão, com base nessa “consciência” de direitos. Na opinião de muitos professores e da diretora, o Conselho Tutelar acaba sendo condescendente com as infrações dos estudantes na medida em que não permitem que os pais e a escola os punam ou chamem sua atenção. Elas acreditam que o Conselho e a política educacional brasileira, de certa forma, retiram a autoridade dos pais e dos membros da escola, dificultando a utilização dos mecanismos de punição disponíveis.

Tem um regimento interno da escola. Mas a punição, normalmente, ela não passa disso que eu “tô” te falando: é uma advertência oral, depois você manda uma advertência por escrito, e quando chega a terceira vez, você manda chamar os pais. A quarta vez é sugerida a transferência do menino, que não é muito simples, que não é muito fácil. Porque aí ele vai procurar os direitos dele na Superintendência. Toda escola estadual tem que ter uma vaga, porque não pode expulsar sem o menino ter uma outra escola pra estudar (DIRETORA DA INSTITUIÇÃO).

A noção pejorativa em torno dessa juventude está presente também na Criminologia que tem apontado para alguns atributos e características de adolescentes como determinantes para o “surgimento” de potenciais criminosos. Como destaca Gaio (2007a, p.8), 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 uma maneira geral, as ações dos jovens. Essas concepções, conseqüentemente, determinam, em grande parte, o tipo de intervenção do Estado e a reação social com relação 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 o entorno da escola é violento 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, do bairro onde se localiza 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. Como destacado anteriormente, os problemas sócio-econômicos estão correlacionados às 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 delinquência 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 delinquência, 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 consequência 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 “gangues”. Eles disseram que “ouvem falar” dos habituais confrontos existentes entre tais agrupamentos.

Observamos que certos grupos juvenis são comumente referenciados pelo nome de “gangues”. De certa forma, a incriminação desses grupos 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 (2007a), essas correlações acontecem porque as imagens desses grupos se remetem ao perfil das gangues típicas norte-americanas que não correspondem aos modelos de agrupamentos juvenis brasileiros. De acordo com o autor:

[...] a imagem dos adolescentes está vinculada com as seguintes representações: para começar quase todos os delitos são vistos como articulados, organizados e perpetrados por estruturas, grupos, e não como sendo realizados por indivíduos; em segundo lugar, a imagem do grupo em questão se remete ao perfil das gangues norte-americanas; em terceiro lugar, fatos que não se constituem como delitos graves (brigas pessoais, diversões, etc.) são transformados em atos que poderiam resultar em delitos. O adolescente em questão é visto como um ofensor perigoso porque é membro de uma gangue e, freqüentemente, lhe é imposta uma pena privativa de liberdade (GAIO, 2007a).

Os estudantes costumam mencionar esses grupos denominando-os por “bondes”. Eles afirmam que tais “bondes” se confrontam principalmente nos “bailes funks” ocorridos nos finais de semana. O grupo de alunos do turno da manhã que se autodenominou como “rapeizi” admitiu fazer parte do “bonde do bairro C” onde se localiza a escola e afirmou já ter brigado com outros “bondes” de bairros vizinhos. Alguns desses alunos admitiram já terem se confrontado com outros estudantes que fazem parte do bairro oponente dentro da instituição escolar. Todos disseram que foram advertidos pela direção.

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa, não observamos nenhum conflito entre grupos, nem mesmo entre os alunos no ambiente escolar. Poucos atores mencionaram as brigas como uma das expressões violentas mais recorrentes na instituição. Quando citadas, essas modalidades de violência eram atribuídas mais comumente aos alunos da tarde e da noite. Como destacado anteriormente, as brigas consideradas “mais sérias” que envolvem confrontos físicos foram relacionadas mais frequentemente ao turno da noite, porém, de uma maneira geral, todos disseram que esses problemas já não são mais tão recorrentes no cotidiano escolar.

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 do fato 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).

Relacionados a este assunto, encontram-se os casos de dois estudantes, especialmente mencionados pela direção, corpo técnico-pedagógico, professores e funcionários como alunos “problema”. Coincidentemente, esses dois jovens estudam juntos, no turno da tarde e na

turma referenciada como uma das “piores” da instituição. O primeiro deles é o aluno Edílson, de 13 anos. Ele começou a estudar na instituição nesse ano letivo de 2008 e, frequentemente, foi referenciado como exemplo de um aluno “desviante”.

Muitos professores e funcionários já conheciam ou tinham ouvido falar a respeito da história familiar desse menino, marcada pelo assassinato de dois irmãos e pela prisão de outros dois. Os irmãos, segundo os relatos dos entrevistados e confirmado pelo aluno, foram mortos em razão do envolvimento com o tráfico de drogas. Os outros dois foram presos também acusados de envolvimento com o tráfico e pela prática de furtos e roubos, todavia, atualmente, já se encontram em liberdade. Um desses rapazes é ex-aluno da instituição e, segundo alguns entrevistados, foi um estudante bastante indisciplinado e “problemático”.

O envolvimento dos familiares desse aluno com a criminalidade foi considerado um dos fatores de risco que podem propiciar o desenvolvimento do comportamento desviante, mesmo o estudante não tendo se envolvido em nenhum ato delinqüente na instituição. As atitudes e comportamentos indisciplinados, expressos pelo estudante dentro do contexto educacional, tomam forma de conduta delinqüente em razão de seu estigma familiar. Ficou claro que quase todos os professores mencionaram o nome desse aluno como “problemático”, não tanto por seus problemas disciplinares, mas pelo fato de seus irmãos terem se envolvido com a criminalidade. Em diversos depoimentos, observamos que muitos acreditam que esse aluno pode vir a se tornar um “bandido”, um “delinqüente” ou criminoso em consequência de seus irmãos serem criminosos. Embora eles não declarem claramente, isso repercute na forma como os professores e funcionários lidam com ele e na maneira como estes se referem ao aluno – até com um certo cuidado e cautela que o diferencia dos demais estudantes.

Em diversas situações foi possível evidenciar a preocupação dos professores e funcionários com relação às condutas desse estudante. A diretora, no início do ano letivo, expressou sua apreensão, referindo-se ao estigma do irmão:

[...]que é outro que também é bandido aí no bairro. As vezes não é... É bom a gente confiar, mas vamos pedir a Deus pra ele ser tranquilo. [...] 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 (DEPOIMENTO DA DIRETORA DA INSTITUIÇÃO).

Assim, evidenciam-se outras maneiras pelas quais alguns indivíduos são estigmatizados e rotulados como “desviantes” no contexto escolar. Durante a entrevista com esse estudante, ele relatou o envolvimento de seus familiares com o crime e enfatizou, em

diversos momentos, não querer seguir a mesma trajetória dos irmãos. A sua entrevista foi bastante interessante porque ele ofereceu sinais claros de que conhece o estigma e procurou, de várias formas, destacar seus atributos positivos que o desvinculem da imagem de um delinqüente. O estudante demonstrou-se bastante preocupado em evidenciar seu interesse pelos estudos, em “tirar boas notas” e em “passar de ano”. Talvez ele utilize essas “marcas de apoio à identidade”, como destaca Goffman (1980c), para diminuir o estigma e para reforçar uma identidade que esteja de acordo com os padrões comportamentais aceitos e legitimados socialmente. De acordo com o autor:

Há um interesse popular considerável nos esforços de pessoas perseguidas em adquirir uma identidade pessoal que não seja a “sua” ou em se desvincular de uma identidade original, como nos esforços em marcar as cicatrizes com as pontas dos dedos ou em destruir certidões de nascimento (GOFFMAN, 1980c, p. 68).

O estudante declarou já ter se sentido perseguido por professores em uma instituição em que ele estudou anteriormente. Já utilizamos um trecho de sua entrevista para explicitar a maneira como o rótulo de desviante pode repercutir na identidade do indivíduo que pode passar a desenvolver comportamentos desviantes em resposta a essa rotulação. Em nenhum dos trechos de sua entrevista ele fez referência diretamente ao estigma familiar. Ele associou a perseguição da diretora da instituição onde estudava anteriormente ao fato de ele ser o aluno mais velho da turma.

É interessante observar a maneira pela qual esse aluno interiorizou os discursos dominantes, ao destacar concepções que reforçam o sistema de valores legitimado socialmente. Ele diz querer se tornar um “aluno melhor”; reconhece que “o mundo da rua é muito ruim”; afirma que a escola é o que lhe garantirá um futuro melhor e assegura que não pretende “mexer com drogas” porque reconhece os malefícios e conseqüências de seu uso. Essas definições reafirmam a noção de desvio social, como definido por Becker (1977), na medida em que implicam na confirmação de comportamentos médios ou ideais que expressam o bom funcionamento do sistema social. O aluno pensa através das interpretações do outro e reafirma as categorias sobre as quais se organizam os sistemas classificatórios peculiares ao contexto em questão. Isso exige que ele destaque alguns pressupostos legitimados por seus classificadores que, de alguma maneira, se encontra relacionado à atividade de encobrimento do estigma, como define Goffman (1980c).

O segundo caso relaciona-se à história da estudante Catarina, de 15 anos. Ela é também novata na instituição, embora todos já a conhecessem em razão de ela ser filha do

senhor Lauro, falecido em meados do ano anterior que se autodenominava “amigo da escola”. O senhor Lauro, embora não fosse um funcionário da instituição, prestava serviços gerais, além de auxiliar na manutenção e controle da disciplina dos alunos. Muitos funcionários e estudantes não o consideravam uma pessoa confiável, contudo o viam como um informante da direção, já que ele era muito amigo do ex-diretor no momento em questão.

Todos sabiam da “fama” da aluna Catarina, mesmo ela estudando em outra escola, pois seu pai freqüentemente comentava os problemas disciplinares da filha. Nos momentos em que tivemos a oportunidade de conversar, ele a classificou como “rebelde” e mostrou-se uma pessoa muito pessimista e autoritária diante dos comportamentos da filha. Em julho do ano de 2007, o senhor Lauro faleceu. Catarina passou a morar somente com a irmã e o irmão mais velhos, pois sua mãe já havia falecido anteriormente.

No início desse ano letivo, Catarina passou a estudar na Escola Estadual da Zona Sul, na mesma sala de Edílson em uma das quintas séries estigmatizada como a “pior turma.” Até mesmo antes de a aluna começar a se comportar de maneira indisciplinada dentro da instituição, alguns professores e funcionários já esboçavam sua preocupação, em razão de a menina ser educada somente pelos irmãos mais velhos. Pelo fato de a autoridade dos pais já não mais se fazer presente na vida de Catarina, muitos acreditavam que ela seria uma aluna extremamente “problemática”, com grandes possibilidades de desenvolver um comportamento delinqüente.

Mais uma vez, a desestruturação familiar é utilizada como símbolo de estigmatização, que lhes permite estabelecer certos rótulos e profecias a respeito das condutas desses indivíduos. Esse estigma ou rótulo, proferido previamente em consequência da composição familiar do aluno, permite que os professores e funcionários os diferencie dos demais e ajam com relação a eles também de maneiras distintas ou peculiares.

Essa aluna, nos diversos momentos em que tivemos oportunidade de observá-la e de conversar com ela, procurou confirmar o rótulo de aluna “problema”. Ela se definiu como “rebelde” – da mesma maneira que seu pai a definia – “pavio-curto” e “difícil”. Admitiu ter agredido fisicamente uma professora na escola onde estudava anteriormente e confirmou que costuma se envolver em brigas e conflitos com os colegas.

De fato ela se mostrou uma aluna bastante indisciplinada. Em diversas ocasiões foi possível observar que era constantemente expulsa de sala pelos professores e a maneira como ela se dirigia a eles, sempre com muita falta de respeito e xingamentos. Essas condutas podem estar relacionadas ao que Becker (1977) e Goffman (1980c) afirmam a respeito da interiorização do rótulo e estigma desviante. Becker (1977, p. 80) destaca que ser apanhado e

publicamente rotulado como desviante pode gerar importantes conseqüências na identidade desse ator. Diante de uma rotulação, o indivíduo pode confirmar tal tipificação e os efeitos da estigmatização podem conduzi-lo a adotar o estereótipo que lhe foi reprovado na origem. Assim, um comportamento não conformista pode tender para um status social que incorpora o desvio. O status de desviante passa a se sobrepor aos demais, sem que haja outra escolha ou caminho para esse indivíduo.

No caso da aluna, o estigma desviante encontra-se relacionado à ausência dos pais e ao seu comportamento violento que, na opinião de diversos professores e funcionários, pode vir a se transformar numa conduta delinqüente. Essa definição tende a levar à confirmação da identidade desviante, pois a tendência é sempre procurar na aluna os sinais e sintomas do seu desvio. Neste sentido, o rótulo será sempre confirmado. De uma maneira ou de outra, ela será sempre moldada para se ajustar às características básicas de sua categoria.

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. Numa conversa com a supervisora pedagógica do turno da tarde, por exemplo, ela demonstrou sua preocupação com um aluno que se autodeclarou ateu. Na sua opinião, esse estudante tem grandes chances de se tornar um aluno “problema” para instituição. Durante outra conversa com a atual diretora da escola, evidenciou-se a associação da indisciplina com o envolvimento com o crime. Ela mencionou que um ex-aluno da instituição havia sido baleado naqueles dias em razão de uma dívida com traficantes. Na sua opinião, a escola nada pôde fazer por esse estudante, porque ele nunca deu “pistas” de que era um indivíduo “problemático”, já que foi sempre um aluno disciplinado e “quieto”. De acordo com esta perspectiva, os alunos 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.

Um último assunto merecedor de destaque neste tópico relacionado às percepções dos professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários a respeito dos eventos violentos diz respeito ao consumo e tráfico de drogas ilícitas dentro da Instituição. Esse problema não foi mencionado como uma das principais modalidades de violência e criminalidade presentes no contexto escolar. Como o consumo geralmente é feito às escondidas, dificilmente eles ficam sabendo a respeito de tais comportamentos. Somente alguns professores e funcionários fizeram referência a esta questão e, na maioria dos casos, disseram que procuraram resolver o



problema internamente sem o auxílio de outros órgãos oficiais, como o Conselho Tutelar e a Polícia. Os professores e membros do corpo técnico-pedagógico que presenciaram os estudantes fazendo uso de substâncias entorpecentes dentro da escola afirmaram que procuraram conversar com tais alunos ao invés de aplicar-lhes somente alguma medida punitiva. Todos se mostraram abertos ao diálogo e disseram preferir orientá-los a respeito dos malefícios causados pelas drogas.

Nesses casos, na opinião dos entrevistados, o esclarecimento costuma ser mais eficaz do que a repressão e a punição. O consumo de drogas só costuma ser repreendido com mais rigor quando acompanhado de alguma outra conduta considerada violenta. O ex-diretor da instituição relatou um caso em que cinco alunos do turno da manhã usaram drogas e depredaram as instalações escolares. Nesta situação em específico, os alunos ficaram encarregados de limpar as pichações feitas e seus pais foram chamados a comparecer à escola para resolver conjuntamente o problema. O ex-diretor afirmou que preferiu não suspender esses estudantes para que eles pudessem concluir o Ensino Médio e saíssem logo da instituição:

Chamei a vice-diretora, chamei a supervisora e falei: vamos conversar e vamos fazer o que? Vamos fazer nada. Vamos deixar esses alunos formar e ir embora, porque se não ano que vem eles estão aqui outra vez (PROFESSOR JOAQUIM, EX-DIRETOR DA INSTITUIÇÃO).

Um aspecto interessante é que esse problema de consumo e tráfico de entorpecentes foi comumente associado aos alunos do noturno, principalmente por aqueles que estudavam e/ou trabalhavam em outros horários. Essas definições corroboram, mais uma vez, com o estigma de “pior” turno ou de “turno mais problemático” existente em torno desse horário. A opinião dos alunos e funcionários do noturno contradiz essa representação estigmatizada.

Os alunos do turno da manhã foram os que mais afirmaram já terem observado estudantes consumindo drogas ilícitas dentro da instituição. Dois grupos de alunos – um do turno da manhã e outro da noite – admitiram consumir drogas dentro das instalações escolares. Somente o grupo da manhã afirmou trazer drogas para serem distribuídas dentro da instituição. Durante o desenvolvimento da pesquisa, não observamos nenhum estudante consumindo e/ou vendendo drogas ilícitas no contexto escolar.

A partir dessas diversas definições e percepções de 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 sua noção e definição

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, freqüentemente, 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.

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.

Becker (1977) não vê as situações de vida ou questões de personalidade que possam explicar o desvio, pois o fato de um ato ou indivíduo ser considerado desviante depende da forma como as pessoas reagem a ele. Na sociedade há vários grupos e regras que entram em conflito e se contradizem e, quase sempre, haverá discordâncias sobre o que é mais conveniente numa dada situação. Temos, portanto, que as regras não são universalmente aceitas e que a ordem social é produto de acordos e negociações.

Desse ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma conseqüência da aplicação por outras pessoas de regras e sanções a um “transgressor”. O desviante é alguém a quem aquele rótulo foi aplicado com sucesso; comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal (BECKER, 1977, p. 60).

Essas definições dos diversos atores em questão também estão de acordo com o que Goffman (1980c) 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 pejorativos. É importante lembrar que tais atributos não são intrinsecamente

positivos ou negativos; essa qualificação nasce culturalmente e está relacionada aos estereótipos existentes acerca de certas categorias.

Assim, a idéia goffmaniana a respeito da diferenciação social relaciona-se intimamente com a noção de desvio de Becker. Para ambos, o processo de diferenciação tem um teor marcadamente social: “A diferença, em si, deriva da sociedade, porque, em geral, antes que uma diferença seja importante ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo” (GOFFMAN, 1980c p. 134). O desvio e a diferença não são pejorativos por si mesmo. É o significado cultural vinculado ao atributo ou comportamento que define o modo como ele deve ser interpretado.

Goffman e Becker rompem com o pressuposto de que a diferença é absoluta, destacando que as sociedades possuem normas e valores que definem os atributos 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 tais alunos sejam diferencialmente discriminados no meio escolar.

### **5.3 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, passaremos a investigar as representações peculiares aos discursos do corpo discente. Antecipadamente é possível afirmar que também entre os membros desse grupo não há opiniões consensuais a respeito do fenômeno da violência e da criminalidade na escola, embora a maioria não a considere violenta.

As ocorrências violentas mais freqüentemente 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 são frutos da ação dos próprios alunos. Muitos dos discentes entrevistados afirmaram conhecer os atores de tais expressões violentas e alguns outros admitiram engendrar em tais comportamentos que assolam o ambiente escolar.

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.

Esses estudantes mencionaram que quando a direção é notificada a respeito de tais depredações costuma “obrigá-los” a arcar com os prejuízos. A diretora afirmou que não pode obrigar tais alunos, mas destacou que costuma utilizar essa punição como forma de recuperar a instituição e como maneira de fazê-los sentir mais diretamente as conseqüências de seus atos. Na maioria das vezes, os professores e funcionários não estão presentes no momento exato em que essas depredações acontecem e isso impede que os culpados sejam responsabilizados e punidos. Os alunos reconhecem os praticantes, contudo dificilmente entregam seus nomes à direção.

As invasões à instituição ocorrem com mais freqüência nos finais de semana quando não há ninguém na escola. Os alunos afirmaram que muitas dessas invasões acontecem porque a instituição 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. Alguns deles admitiram levar os colegas do bairro que não estudam na instituição.

Esses alunos que reconheceram invadir a escola disseram que não são os atores das depredações e furtos. Eles afirmaram já terem visto alguns desses colegas tentando invadir a instituição pelo telhado. Quando os indivíduos entram na escola através dessas aberturas na cerca, só conseguem adentrar em sua parte interna que dá acesso às salas, pulando o portão que separa essas duas áreas ou pelo telhado. 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 instituição 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 escola fosse aberta 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).

Os furtos de objetos pessoais no interior da instituição foram citados como uma modalidade de violência menos freqüente; contudo os estudantes afirmaram que não costumam deixar em sala objetos de maior valor, como celulares, por exemplo.

As brigas e confrontos ocorridos dentro do contexto escolar ou na rua, segundo os estudantes, embora tenham diminuído, ainda acontecem. Essa expressão violenta foi, amiúde, associada aos turnos da noite e da tarde, como já destacamos. Os alunos da manhã e da noite relacionaram esse tipo de violência ao padrão comportamental dos alunos mais novos. Os conflitos “menos sérios” relacionam-se, na opinião dos atores, aos problemas peculiares da infância. Como vimos anteriormente, esses estudantes não reconhecem seus contatos e relações como expressões violentas, apesar de quase todos os entrevistados, inclusive as meninas, admitirem já terem brigado na escola.

Grande parte dos conflitos ocorridos foi associada pelos professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários à ação de “gangues”. Os alunos costumam chamar esses grupos por “bondes”. Na definição desses estudantes, os “bondes” são agrupamentos de moradores de um bairro que se juntam não apenas com a finalidade de se confrontar. Ser de um “bonde” significa pertencer a uma dada “comunidade”<sup>15</sup> e, embora as brigas aconteçam, alguns alunos também convivem harmonicamente com os componentes desses outros grupos.

A significação dos alunos a respeito da noção de “bonde” é a que mais se aproxima do que é comumente denominado como “galera”. A “galera”, como define Gaio (2007a, p.7), pode ser caracterizada como um agrupamento de amigos que sai para se divertir e que, ocasionalmente, se empenha em atividades ilícitas e violentas. Como destaca o autor, a nomeação dessas “galeras” ou “bondes” pela nomenclatura de “gangue” reveste tais agrupamentos com elementos e atributos negativos, pejorativos e/ou delinquentes que possibilitam a imposição de tratamentos mais duros e punições mais rigorosas.

Os confrontos “mais sérios” foram associados ao turno da noite. Os estudantes do noturno, em contraposição, classificam esse horário como o mais tranqüilo da instituição e

---

<sup>15</sup> 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.

como aquele que apresenta menos problemas disciplinares. Em razão de esses alunos serem mais velhos, os atores dos demais turnos tendem a achar que os “problemas” peculiares a este horário são mais complexos e delicados. Isso faz com que se desenvolva a noção de que ele é também o mais violento. Como destacamos anteriormente, os seus alunos, professores e funcionários não o enxergam dessa forma e durante todo o período de desenvolvimento da pesquisa não observamos nenhum comportamento ou conduta violenta e/ou criminosa que os atores classificassem como tal.

A construção social do desvio é evidenciada também nesse tópico em questão. Sem que seus atores o reconheçam dessa maneira, o turno da noite é estigmatizado como mais violento e “problemático” de toda a instituição. Este veredicto enunciado orienta representações e condutas que tendem a discriminar esse grupo de alunos. As mães com quem conversamos, por exemplo, principalmente de alunos que começaram a estudar recentemente na instituição, dizem temer que seus filhos freqüentem a instituição nesse horário. Alguns alunos de outros turnos e, especialmente os mais novos, admitiram sentir medo de ir sozinhos à escola à noite. Insistimos, como afirma Becker (1977), que a condição de desviante não é intrínseca a um indivíduo ou grupo. Os processos de rotulação e estigmatização são manifestos como produtos da identificação ou acusação de um grupo de pessoas por outro.

O consumo e tráfico de drogas ilícitas foram mencionados pelos alunos, porém não com o mesmo destaque que as invasões e depredações. O consumo de entorpecentes, de acordo com alguns grupos de estudantes, é algo que faz parte do cotidiano escolar. O agrupamento do turno da manhã que se autodenominou como “rapeizi”, admitiu fazer uso de drogas dentro das instalações escolares. 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 eles tenham dito 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 tais drogas, mas não se vêem como infratores ou delinqüentes. Eles tendem a ver e a naturalizar o consumo das drogas 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.

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 drogas, 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.”

O consumo de drogas não foi destacado pelos atores como algo que os diferencia dos demais estudantes. O conjunto de atributos e códigos relacionados a “rapeizi” é o que lhes possibilita assumir uma identidade e se distinguir dos demais. No interior do grupo, 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 apelidado por “dar um teco” ou “dar um tiro”. Essas nomenclaturas são também conhecidas por outros estudantes que demonstraram saber a respeito dessas comunicações simbólicas, como destaca uma aluna do turno da tarde: “Só que eles não comentam assim, na linguagem que a gente sabe, eles usam código. “Que nem” a maconha é o Bob Marley, o pó é um teco, é cheirar, é sempre assim” (ELAINE).

É interessante 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 drogas com quem se relacionam amigavelmente.

Durante a pesquisa foi possível observar que o consumo de drogas não é uma atitude muito censurada pelos estudantes. Como destacamos anteriormente, muitos alunos disseram já terem visto ou ouvido falar a respeito do uso de drogas ilícitas dentro da escola. Alguns

destacaram que, mesmo não fazendo uso dessas substâncias, possuem amigos e colegas usuários com quem convivem de maneira amistosa.

Determinados alunos do grupo de estudantes que se denomina por “rapeizi”, admitiram levar drogas para serem distribuídas dentro da instituição. Eles não vêem essa atitude como tráfico e a classificam como sendo um “movimento fraco”. No mesmo instante em que eles falam sobre a venda de entorpecentes na instituição, destacam que não gostam que a polícia freqüente o contexto escolar para que não atrapalhe essa distribuição: “Porque atrapalha, a polícia vindo todo o dia aí atrapalha o andamento. Atrapalha o nosso andamento no colégio aí. Todo dia a polícia vindo aí, aí a gente não gosta não”, afirma o aluno Rodrigo, de 21 anos do turno da manhã. Esses estudantes disseram que não são traficantes nem trabalham para o tráfico. Eles afirmam que compram drogas para o próprio consumo, porém, quando conseguem adquirir uma quantidade maior, repassam-nas para outros alunos.

Um outro grupo de alunos do turno da noite também admitiu consumir eventualmente drogas lícitas e ilícitas dentro da instituição. Esse grupo, como já observado, utiliza as salas de aula desocupadas e o banheiro para tal prática. Esses estudantes disseram que em diversas ocasiões optaram por já chegar entorpecidos ou “doidões” na escola. Todos disseram que as aulas ficam mais divertidas quando estão sob o efeito das drogas. Os entorpecentes preferidos desses alunos são a maconha e as bebidas alcoólicas<sup>16</sup>.

Os membros do grupo disseram que já se sentiram discriminados por outros alunos em razão de consumirem drogas, contudo não se vêem como estigmatizados no meio escolar. Eles afirmam fazer isso secretamente, sem que os demais estudantes e professores os vejam. O fato de consumirem drogas também não foi considerado por eles como uma característica que os distinga dos demais. Assim como o grupo da manhã, eles também não enxergam essa atividade como uma conduta “desviante”, mesmo destacando que preferem escondê-la para que não sejam repreendidos ou punidos. Eles não se vêem como “drogados” ou “viciados”, nem atribuem essas classificações às suas identidades. Novamente podemos nos ater a Becker (1977) para destacar que nem sempre as pessoas compartilham do mesmo conjunto normativo. Eles não se consideram “desviantes” porque não concordam com a regra que os define como tal. “Uma sociedade tem muitos grupos, cada um deles com seu próprio conjunto de regras, e as pessoas pertencem a muitos grupos simultaneamente” (BECKER, 1977, 59).

---

<sup>16</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.



Nenhum desses dois grupos foi apanhado consumindo drogas nem publicamente rotulado como tal. Talvez isso justifique o fato de eles não se sentirem estigmatizados por esse motivo, no meio escolar, muito embora possam se sentir por outras razões. Isso de alguma maneira, não interferiu em suas identidades, permitindo que eles se vejam e se classifiquem como “normais”, como identificam os demais estudantes não usuários de drogas. Por essa mesma razão, o consumo e tráfico de entorpecentes podem não ter sido freqüentemente mencionados, porque não houve, como destacado, muitos problemas que fossem publicamente revelados.

A depredação e as invasões que têm como consequência o furto de materiais da instituição são muito mais vivenciados por todos os atores. É algo que eles vêem e convivem de maneira mais próxima e concreta: muitas janelas das salas já foram arrancadas, outras tantas estão pichadas, rabiscadas e/ou amassadas; as carteiras e cadeiras encontram-se, em sua maioria, quebradas e rabiscadas. Cada vez que a escola é invadida e furtada, são os atores que sofrem mais com seus efeitos, como ficar sem aula, por exemplo. Todos estes problemas são experienciados de maneira mais forte por esses alunos, professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários, levando-os à eleição dessas ocorrências como sendo as mais violentas da escola onde estudam e trabalham. Mesmo com alguns estudantes admitindo que são eles os próprios atores de determinadas ações, isso não os leva a considerá-las como menos importantes. Aliás, muitos deles acreditam que, se a escola fosse mais cuidada e conservada, os alunos também corresponderiam a essa mudança e a depredariam menos.

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 freqüência a estes docentes considerados “mais autoritários.”

Assim, 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 consequências 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.

## CONCLUSÃO

Todo caminho percorrido no decorrer deste trabalho, desde a apresentação da perspectiva teórica até a exposição e análise das informações relevantes à pesquisa, possibilitou o delineamento de algumas considerações pouco perceptíveis a uma análise superficial.

É importante destacar que esse estudo não pretende colocar um ponto final no tema, nem esgotar as complexidades do fenômeno como um todo. Temos consciência das limitações do trabalho e da perspectiva teórica utilizada. As principais críticas dirigidas ao Interacionismo Simbólico relacionam-se ao indeterminismo de alguns de seus expoentes, especialmente de Mead, no tocante às abordagens conceituais acerca da noção de self, utilizadas de maneira vaga e sem aportes metodológicos seguros; à ênfase excessiva na autoconsciência que tende a subestimar os fatores emocionais e inconscientes no quadro da conduta humana; às restrições quanto às interpretações de fenômenos macrossociais – já que há uma tendência em destacar demasiadamente os significados e menosprezar as estruturas sociais – e às limitações metodológicas e de aplicabilidade de seus conceitos (MELTZER et al., 1977).

Sobre tais questões, devemos admitir que cada referencial teórico usado pelas Ciências Sociais decifra parcialmente a realidade, sem ter condições de ampliar sua capacidade de compreensão para a totalidade dos fenômenos sociológicos. As complementações intra e interdisciplinares são indispensáveis. E, apesar das críticas apontadas, o Interacionismo Simbólico, como um modelo compreensivo, prima pelas interpretações e oferece perspectivas fundamentais que abrangem as correlações existentes entre o indivíduo e a sociedade.

Reconhecemos também que a pesquisa empírica se desenvolveu dentro de algumas limitações, comuns a diversas investigações científicas. A presença do pesquisador pode, em certos momentos, ter alterado a rotina e as narrativas dos atores sociais, na medida em que há uma tendência, peculiar aos processos interacionais, a corresponder as expectativas do outro. Certamente essa questão diminui com o tempo de convívio e com o estabelecimento de uma maior proximidade entre ambos, contudo não podemos deixar de destacar essa interferência.

Como expusemos anteriormente, algumas entrevistas foram feitas em grupo, em razão do desejo de as pessoas realizá-las dessa maneira ou em razão da indisponibilidade de tempo

do entrevistado. O cotidiano escolar é totalmente demarcado por delimitações temporais e isso fez com que algumas dessas entrevistas tivessem que acontecer no horário destinado ao intervalo ou em tempos vagos de aula.

Devemos ter em mente que as conclusões apresentadas abrangem o contexto do universo pesquisado. Como o estudo de caso foi realizado em uma escola específica, é provável que outros ambientes institucionais ofereçam compreensões diversificadas sobre os mesmos fenômenos. A investigação não tem a intenção de oferecer conclusões que possam ser generalizáveis, mas apresentar análises que possam ampliar o debate acerca das várias dimensões abordadas e estudadas.

Passemos agora para as considerações finais correlacionadas diretamente ao contexto educacional estudado. Corroborando com os pressupostos interacionistas, observamos que a ordem social e as prerrogativas normativas são constantemente negociadas. Essas negociações permeiam as distintas relações e interações e oferecem nuances diferenciadas que modificam e reestruturam o universo estudantil.

Observamos que essas negociações se encontram relacionadas às perspectivas diferenciadas, peculiares aos grupos e às situações sociais. 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. Os “piores” alunos costumam ser definidos como “problemáticos”, “indisciplinados” e “rebeldes”. Essas classificações se relacionam à categoria de “desviante”, expressa principalmente pelo fato de os estudantes não se adequarem aos padrões comportamentais legitimados pelos “empresários morais” da instituição.

Os estudantes da manhã foram caracterizados como mais “tranqüilos” e “interessados”. Os problemas comportamentais atribuídos a estes jovens ligam-se mais à indisciplina. Em contraposição, os alunos do noturno são vistos como estudantes “menos interessados”, que apresentam problemas mais sérios e graves, como o consumo de drogas e as brigas. A percepção dos atores a respeito do horário vespertino está relacionada à idéia de um turno mais agitado, em razão dos alunos serem mais novos. Eles também tendem a associar as brigas “menos sérias” a esse grupo de estudantes.

De uma maneira geral, as pessoas costumam acreditar que os demais turnos em que não estão presentes – trabalhando ou estudando – são sempre os “piores”. Isso pode estar

relacionado à não participação dos atores nos processos interacionais cotidianos, o que permite que eles tenham avaliações e significações diferenciadas dos interagentes.

Percebemos que a escola é marcada pelo processo de classificação e divisão de pessoas e grupos. As definições estabelecidas no contexto educacional tendem a orientar comportamentos e identidades pessoais e grupais. Os grupos são organizados a partir das definições dos outros e de si mesmo que permitem sua nomeação e rotulação. O ato de classificar e nomear os diversos atores sociais em questão é peculiar à vida em sociedade e possibilitam o reconhecimento e diferenciação das pessoas que juntas convivem. Observamos a maneira pela qual alunos, professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários classificam, dividem e denominam os outros e a si mesmos como forma de distinguir e confirmar suas identidades. Esse processo classificatório permitiu a compreensão das perspectivas valorativas e comportamentais de cada um dos grupos e possibilitou o entendimento da diferenciação e confirmação das diversas identidades em jogo.

Vimos que esses agrupamentos 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.

Observamos os processos de estigmatização e rotulação em variados momentos. Eles estiveram presentes nas diversas interações desenvolvidas no contexto escolar. Seja na caracterização do aluno “problema”, nas proposições acerca das origens e causas do comportamento “indisciplinado”, ou nas elaborações a respeito dos alunos com maior possibilidade de desenvolver um comportamento delinqüente, o estigma funciona sempre como uma prisão, tanto para quem rotula quanto para quem é estigmatizado. No embate entre identidade e estigmatização, ocorre uma limitação de papéis sociais. Essa determinação pode contribuir para o atendimento da expectativa normativa vigente que gera um círculo vicioso.

Dessa forma, vimos que a interiorização do estigma faz parte da constituição da identidade, num verdadeiro jogo que ora esconde, ora reafirma o rótulo. Quando estudantes e turmas fogem dos modelos predeterminados de aprendizagem, comportamento, conduta e/ou

desenvolvimento, eles são comumente rotulados por “problemas”. E essas definições, certamente, orientam atitudes que tendem a disseminar o preconceito e a discriminação.

Com relação ao problema da violência, observamos que a maioria dos atores em questão não classifica a escola como sendo “violenta”, contudo o seu entorno ou os bairros que a circundam foram definidos como violentos por grande parte 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, freqüentemente, 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, em sua maioria, 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.

É interessante destacar que as pessoas que mais definiram a escola como sendo violenta foram aquelas menos próximas do contexto escolar. Os alunos e professores que estudam e trabalham há menos tempo na instituição e as mães desses estudantes novatos foram os que mais classificaram a instituição como violenta. É possível que, em razão da insegurança generalizada, do aumento da violência e da criminalidade em toda sociedade e da divulgação mais enfática da mídia desses problemas – em especial de eventos violentos contra funcionários e professores nas escolas – a sensação de medo aumente e esses indivíduos a definam de tal maneira. Os atores que vivenciam há mais tempo o cotidiano escolar conhecem e significam esse contexto de maneira diferenciada. E isso lhes permite enxergá-lo como um ambiente com manifestações violentas e criminosas, sem que sejam generalizáveis a ponto de qualificá-lo como violento. Além disso, muitos destacaram que esses problemas diminuíram nos últimos anos; portanto, esses eventos anteriores também podem estar alimentando a representação de uma escola violenta.

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.

Novamente destacamos que 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.

ABRAMOVAY, Míriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

**Atlas Social de Juiz de Fora**. Disponível em: <<http://www.atlassocialjf.pjf.mg.gov.br/>>. Acesso em 12 de julho de 2007.

BABIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

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

\_\_\_\_\_. A professora no sistema autoritário da escola pública. In: MORTENSEN, David C. **Teoria da Comunicação: textos básicos**. São Paulo: Editora Mosaico, 1980. p.241-248.

\_\_\_\_\_. **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.

BERGER, Peter L. ; LUCKMANN, Thomas. Interação Social no cotidiano. In: MORTENSEN, David C. **Teoria da Comunicação: textos básicos**. São Paulo: Editora Mosaico, 1980. p. 102-118.

BERGER, Peter ; BERGER, Brigitte. Como ser membro de uma sociedade. In: FORACCHI, Marialice Mencarini e MARTINS, José de Souza (Orgs.). **Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

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.



\_\_\_\_\_. Social attitudes and non-symbolic interaction. **Journal of Educational Sociology**, v. IX, p. 515-523, 1936.

BRYMAN, Alan. **Social Research Methods**. Oxford University Press, 2001.

BUDÓ, Marília Denardin. O papel do jornalismo na construção social da criminalidade. In: XXX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2007, Santos-SP. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2007. Disponível em: <<http://www.adevento.com.br/intercom/2007/resumos/R1584-2.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2008.

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

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

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

\_\_\_\_\_. Notes on the Criminogenic Hypothesis: a case study of the American liquor industry. **American Sociological Review**. v.42, p. 905-920, 1977.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Symbolic Interactionism and Ethnomethodology: a proposed synthesis. **American Sociological Review**, v. 34, n.6, p. 922-934, 1969.

FISHER, Berenice ; STRAUSS, Anselm. O Interacionismo. In: BOTTOMORE, Tom e NISBET, Robert (Orgs.). **História da Análise Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1980.

FOOTE-WHYTE, William. **Sociedade de esquina**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2005.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes. Juventude, Periferia e Experiência Social. **Tempo Presença digital**, v. 9, 2008. Disponível em: <[http://www.koinomia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod\\_artigo=186&cod\\_boletim=10&tipo=artigo](http://www.koinomia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=186&cod_boletim=10&tipo=artigo)>. Acesso em 24 jun. 2008.

FRANÇA, L. C. M. Identidades e Nicknames. **Tomo**, v. 8, p. 9-24, 2005.

FREITAS, Wagner Cinelli de Paula. **Espaço Urbano e Criminalidade**: lições da Escola de Chicago. São Paulo: Editora Método, 2004.

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

\_\_\_\_\_. A criminalidade em Juiz de Fora pelo olhar da mídia. **Relatório de Pesquisa**, 2007b. Disponível em: <<http://www.nee.ufjf.br/pesquisas.htm>>. Acesso em 11 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. Juventude: além da criminalidade. **Tempo e Presença**, v. 1, p. 3-8, 2006.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: conflitos e ambigüidades**. Campinas: Autores Associados, 1996.

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

\_\_\_\_\_. Contratos Faciais. In: MORTENSEN, David C. **Teoria da Comunicação: textos básicos**. São Paulo: Editora Mosaico, 1980a. p.156-183.

\_\_\_\_\_. Fronteiras Comunicativas. In: MORTENSEN, David C. **Teoria da Comunicação: textos básicos**. São Paulo: Editora Mosaico, 1980b. p.239-252.

\_\_\_\_\_. **Estigma**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1980c.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOULART, Iris Barbosa e BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Interacionismo Simbólico: uma perspectiva psicossociológica. **Em Aberto**, v. 9, n. 48, out./dez. 1990.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

JEON, Y.H. The application of grounded theory and symbolic interacionism. **Scand J Caring Sci**, v. 8, p. 249-256, 2004.

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

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

LIMA, Rita de Cássia Pereira. Sociologia do desvio e interacionismo. **Tempo Social**. São Paulo, v.13, n.1, p. 185-201, maio 2001.

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.

MEHRABIAN, Albert. A linguagem encerrada na linguagem. In: MORTENSEN, David C. **Teoria da Comunicação**: textos básicos. São Paulo: Editora Mosaico, 1980. p. 204-215.

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.

MILLS, Wright C. Situated actions and vocabularies of motive. **American Sociological Review**, p. 904 – 913, 1940.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Fala, galera**: juventude, violência e cidadania no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 1999.

MORTENSEN, David C. **Teoria da Comunicação**: textos básicos. São Paulo: Editora Mosaico, 1980.

SALGADO, Gilberto Barbosa. Razão comunicativa, interação e recepção. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29, 2006, Brasília. **Anais eletrônicos...**São Paulo: Intercom, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1904/20175>>. Acesso em: 21 jan. 2008.

SAUDER, Michael. Symbols and contexts: an interactionist approach to the study of social status. **The Sociological Quarterly**. v.46, p. 279–298, 2005.

SCHNEIDER, Dorith. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, Gilberto.(Org.). **Desvio e Divergência**: uma crítica da patologia social. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2003. p. 52-81.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: normas e técnicas. Petrópolis: Vozes, 2007.

SKIDMORE, William. **Pensamento teórico em Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

SPOSITO, Marília Pontes. As vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar. In: WESTPHAL, Márcia Faria. **Violência e criança**. São Paulo: Edusp, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

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; VRYAN, Kevin D. The Symbolic Interactionist frame. In: DELAMATER, John. **Handbook of Social Psychology**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2003. p.3-28.

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.

ULMER, Jeffery T. ; SPENCER, J. William. The contributions of an interactionist approach to research and theory on criminal careers. **Theoretical Criminology**, v. 3, p. 95-124, 1999.

VELHO, Gilberto. O Futuro das Ciências Sociais e a importância de seu passado. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.48, p. 11-18, 2005.

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

\_\_\_\_\_. 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.

WORTH, Sol; GROSS, Larry. Estratégias Simbólicas. In: MORTENSEN, David C. **Teoria da Comunicação: textos básicos**. São Paulo: Editora Mosaico, 1980. p. 139-155.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Rev. bras. Ci. Soc.**, v.16, n.45, p.145-164, fev. 2001.